



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Videregående opplæring og foreldresamarbeid
Kontaktlærerens oppfatning og betydning

ST 305L Master i tilpasset opplæring

Vera Lorentzen
Kandidat 3
Mai 2014



Sammendrag

Masteroppgaven har problemstillingen «Hvordan legger videregående skole til rette for foreldresamarbeid, med særlig vekt på kontaktlærerens oppfatning og betydning?» Oppgaven består av fire hovedkapitler, innledning, teorikapittel, design og metode og empiripresentasjon med drøfting. Til slutt en avsluttende kommentar.

Innledningsvis har jeg redegjort for problemstillingen og oppgavens hensikt. Det er i teorikapitlet gjort rede for gjeldende lovverk som er relevant, for å forstå hvordan man skal drive foreldresamarbeid i aldersgruppen 16-18 år. Aktuelle stortingsmeldinger og relevant forskning på området er også med i teorikapitlet. Det er spesielt lagt vekt på teori som sier noe om lærernes og skolens utfordringer vedrørende disse.

Designet er et embedded singlecase studie. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og oppgaven baseres på informanters bidrag. Jeg har anvendt et semistrukturert forskningsintervju. Det gav muligheten for informantene til fritt å formulere sine oppfatninger av samarbeidet. Informantene var ni tilfeldig utvalgte kontaktlærere på Vg1 yrkesfag og tre rektorer ved tre av i alt fem videregående skoler i Helgelandsregionen.

Etter analysen fikk jeg fram fire hovedkategorier som er drøftet. Empiri- og drøftingskapitlet består av en presentasjon av praksis, skolens oppfatning av samarbeidet, relasjoner i skole-hjemsamarbeidet og et kapittel om hvordan få til samarbeidet. Resultatet av undersøkelsen er at samarbeidet blir sett på som positivt fra alle involverte, men at ressursen ikke er tilstrekkelig utnyttet. Det blir pekt på hindringer og utfordringer av ulike typer og videregående skole har definitivt muligheter til å utvikle samarbeidsrelasjonene i den hensikt å sikre elevene et godt nok læringsutbytte. Kontaktlærernes ønske om samarbeid gir seg ikke i tilstrekkelig grad utslag i praksis. En av de viktigste faktorene som er pekt på, er at det i stor grad foregår samarbeid når det oppstår et konkret behov. Det er heller ikke etablert formelle samarbeidsorgan som kunne sikret dialog mellom skole og foreldre, og at foreldre hadde en møteplass hvor de kunne ha kontakt med hverandre.

Kontaktlæreren står ofte i dilemmaer fordi samarbeidet med foreldre til tenåringer krever andre virkemidler i og med at de langt på vei har sikret seg juridiske selvstendige rettigheter. Når skolen skal utvikle samarbeid, krever det nytenkning fra skolens side da det er relativt nytt at videregående opplæring skal ha systematisk samarbeid med foreldrene.

Studien har pekt på konkrete utfordringer når det gjelder samarbeid og bekrefter tidligere funn i tidligere forskning.

Abstract

The purpose of this masters thesis is to illuminate what factors that forms the school-home cooperation in upper secondary school. The main focus has been on teachers perception of the cooperation, as well as the principals. «Opplæringslovens» new comment (1998, with alternations 2010) and «kunnskapsløftet» (2006) has guided how this cooperation is to be done. Several research reports emphasize the importance of cooperation.

The masters thesis` problem focus is «How does upper secondary school support cooperation with parents? With special emphasis on the teachers perception and signification.» The thesis consists of four main chapters: Introduction, theory, design and method and empiricism presentation with discussion. In the end, a final comment.

In the introduction I have described my problem focus, and the purpose of the thesis. In the theory chapter I have described the present law relevant for understanding how to cooperate in the cohort 16-18 years. The legislations and research relevant for this thesis is also present in the theory chapter. The emphasis has been on theory that says something about challenges for teachers and the schools regarding this matter.

The design is an embedded single case study. I have chosen a qualitative approach and the thesis is based on the contribution of the informants. I have used a semi structured research interview. That gave the informants the opportunity to freely formulate their experience of the cooperation. The informants were nine randomly chosen teachers at «Vg1 yrkesfag», and three principals at three of five high schools in the Helgeland area.

After the analysis I got four main categories which I have discussed. The empiricism- and discussion chapter consists of a presentation of how it is currently done, how the school perceives it, the relationship in school-home cooperation and a chapter on how to make the cooperation happen. The results of the research was that cooperation was perceived as positive on all parts, but that this resource is not enough exploited. It`s pointed out hindrances and challenges of different kinds, and the schools have definitely the possibility to develop the cooperation relationship to secure the pupils a good enough environment for learning. The teachers wishes to cooperate doesn`t give enough real results. One of the most important factors is that the cooperation manifests itself when there`s a concrete need for it. There is no formal organs of cooperation that could have secured a dialogue between school and parents. That would also give parents a place to meet the school where they could have contact with each other.

The teacher often face a dilemma because cooperation with parents of teenagers demands other ways to cooperate since teenagers to a large extent have independent legal rights. When upper secondary school is going to develop cooperation it means they have to think new thoughts because it`s relatively new that upper secondary school needs no cooperate with parents in a systematic manner.

This study has pointed out challenges when it comes to cooperation and confirms earlier research on the matter.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en intens og lærerik prosess. Å få gå inn i denne materien har ført med seg frustrasjoner og oppgitthet, for så å føre meg inn i ny erkjennelse og kunnskap. Jeg har fått et løft i kompetanse som jeg håper jeg kan dra nytte av i mitt videre yrkesliv.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter i videregående skole for gode samtaler og positiv innstilling til å bidra. Uten unntak sa de alle ja til å delta. Det var en sann glede å dra rundt til skolene og bli kjent med engasjerte og dyktige lærere og rektorer.

En takk går også til May Kristin Wester og Halvard Aanes for korrekturlesing og engelskspråklig bidrag.

Til sist en stor takk til bibliotekarene Malin Norman og Synnøve Sætre Hanssen, Universitetet i Nordland, avdeling Helgeland. De har bidratt med uvurderlig service, positiv innstilling og faglig kompetanse.

Til slutt en takk til familien min som har tålt meg i denne perioden, spesielt Martin og Ingrid som også har bidratt med sin akademiske erfaring.

Mo i Rana 14.05.2014

Innhold

Sammendrag	1
Forord	5
1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens hensikt.....	11
1.4. Disposisjon og struktur	11
2 Teoribakgrunn	12
2.1 Lovgrunnlaget for foreldresamarbeid	12
2.1.1 Skolens plikt	13
2.1.2 Foreldres rettigheter og plikter.....	14
2.1.3 Formålsparagrafens historie.....	14
2.2 Sentrale politiske føringer for oppvekstvilkår og utdanning	16
2.2.1 Stortingsmeldinger om foreldresamarbeid.....	16
2.2.2 Nordland fylkeskommune og prosjektet <i>en bedre skole for elevene våre</i>	18
2.3 Relevante forskningsrapporter og studier om skole-hjemsamarbeid	18
2.3.1 Samarbeid - definisjon og klargjøring av begrepet	19
2.3.2 Kvaliteten på skole-hjemsamarbeidet	20
2.3.3 Nivå i samarbeidet	20
2.3.4 Ulike typer samarbeid	22
2.3.5 Lærers rolle i samarbeidet	22
2.3.6 Læreren og samarbeidskompetanse	23
2.4 Relasjoner i skole-hjemsamarbeidet	25
2.4.1 Foreldres kontakt med skolen	25
2.4.2 Foreldre som ressurs	26
2.4.3 Foreldres kapital – lærers utfordring.....	27
2.4.4 Kunnskaper om seksten – attenåringen.....	28
2.4.5 Skolen som samfunnsaktør	29
2.4.6 Skolens institusjonelle rolle	31
3 Vitenskapsteori, design og metode	32
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	32
3.1 Empirisme, fenomenologi og hermeneutikk.....	33

3.1.1 Empirisme.....	33
3.1.2 Fenomenologi	33
3.1.3 Hermeneutikk.....	35
3.2 Valg av design	36
3.3 Metodevalg	37
3.3.1 Valg av informanter	37
3.3.2 Kontaktlærere som informanter	38
3.3.3 Rektorer som informanter	39
3.3.4 Intervju som metode	39
3.3.5 Transkribering.....	40
3.3.6 Koding og kategorisering.....	41
3.4 Etske problemstillinger	42
3.5 Validitet og reliabilitet	44
4 Empiripresentasjon med drøfting	44
4.1 En beskrivelse av dagens praksis slik det framkommer i intervjuene	44
4.1.1 Rutiner ved foreldresamarbeid.....	45
4.1.2 Foreldremøter.....	47
4.1.3 Foreldresamtaler	48
4.1.4 Kontaktlærerrollen – hva innebærer den i forhold til foreldresamarbeid?.....	49
4.1.5 Kontaktlæreren som oppdrager og omsorgsgiver	52
4.1.6 Skolens digitale plattform – iSkole.....	54
4.1.7 Ledelsens rolle i implementeringen av rutiner ved foreldresamarbeid.....	56
4.1.8 Oppsummering.....	56
4.2 Skolens oppfatning av samarbeidets innhold.....	57
4.2.1 Ressursmessige forutsetninger for samarbeid.....	57
4.2.2 Hva styrer samarbeidet	59
4.2.3 Kontaktlærerens oppfatning av foreldresamarbeidet	60
4.2.4 Samarbeid med aldersgruppen seksten til atten år	61
4.2.5 Eksempler på godt samarbeid	63
4.2.6 Samarbeid i formelle organer.....	64
4.2.7 Samarbeidets innhold.....	65
4.2.8 Oppsummering.....	65
4.3 Relasjoner og kommunikasjon i skole-hjemsamarbeidet.....	66
4.3.1 Tillit – bærebjelken i relasjoner	67

4.3.2 Forventninger lærer- forelder.....	68
4.3.3 God og dårlig kommunikasjon	69
4.3.4 Relasjon og grensesetting	70
4.3.5 Oppsummering.....	71
4.4. Samarbeid – hvordan få det til?	71
4.4.1 Foreldre som ikke møter	72
4.4.2 Forhold som vanskeliggjør samarbeidet	73
4.4.3 Foreldres kontakt med hverandre.....	78
4.4.4 Oppsummering.....	78
5 Avsluttende kommentarer	79
5.1 Felles oppdrageransvar – en utfordring	82

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Oppdragerrollen har i de siste 100 til 150 år vært foreldres hovedansvar. Etter hvert som skolen endrer karakter, defineres skolens rolle som oppdrager i lovverket (Regjeringen.no, 2006). Den har endret seg betraktelig i samsvar med skiftende oppvekstvilkår. Betydningen av skolegang har fått nytt innhold og elevene bruker mer tid på å utdanne seg gjennom formell opplæring i dag enn for få år siden. Vi utdanner oss lengre og livene som yrkesaktiv starter relativt seint i livet. Det betyr at skolen har fått større del av ansvaret for oppdragelsen. Barn tilbringer mer tid på skole og mindre tid i hjemmet (Hernes, 2010). For få år siden var det uvanlig at videregående skole hadde noe kontakt med foresatte.

Etter grunnskolen opphørte kontakten mellom skole og foreldre. Kontaktlærerne i videregående opplæring hadde lite eller ingen erfaring med skole-hjemsamarbeid, mens foreldrene hadde ti års erfaring fra grunnskolen. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan kontaktlærere på videregående skole oppfattet sin nye oppgave som gikk ut på å samarbeide med foresatte om elevenes utvikling og skolehverdag.

Den faglige begrunnelsen for valg av tema var tredelt. For det første hadde samarbeidet mellom foreldre og videregående skole fått en ny dimensjon ved at forskriften i opplæringsloven ble endret i 2010 (Opplæringsloven § 20-4, 2010). Endringen besto i at foreldre til elever under atten år i videregående skole hadde rett til en foreldresamtale og at det ble stadfestet hva slags informasjon de skulle ha rett på. Intensjonen om foreldresamarbeid i opplæringsloven har hele tiden vært klar, og i grunnskolen var den til da konkretisert på en annen måte enn i videregående skole. I oppgaven ville jeg undersøke om det nye pålegget i opplæringsloven (2010) førte til annen praksis fra skolens side i forhold til foreldresamarbeid og hva slags innhold og kvalitet dette samarbeidet skulle inneholde i henhold til forskriftens intensjoner.

Det andre var at det gjennom en del forskningsbaserte undersøkelser kom fram at foreldresamarbeidet i mange tilfeller var komplisert og vanskelig. Både lærere og foreldre er stort sett positive til å samarbeide med hverandre, men opplever likevel at det kan være problematisk å lykkes (Lassen & Breilid, 2010). I videregående opplæring har det vært lite kontakt mellom foreldre og skole. Derfor ble det også gjennomført en omfattende undersøkelse av dette i 2003. NOVA-rapporten *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* hadde en rekke forslag til

endringer ut fra en omfattende undersøkelse som innbefattet lærere, PPT, oppfølgingstjeneste og foreldre og elever (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Konklusjonene i denne rapporten var blant annet at samarbeidet burde styrkes og kvalitetssikres og at lærernes kompetanse burde styrkes.

Det tredje var at foreldresamarbeid i videregående skole byr på en rekke utfordringer i forhold til at elevene da er i en utviklingsprosess der de er i ferd med å bli voksne og ikke alltid ønsker involvering fra foreldrene. Selv om elevene ikke er myndige før fylte atten år, så har de allerede fått selvstendige rettigheter gjennom Barneloven (1981) og Pasientrettighetsloven (1999) eksempelvis. Ved å undersøke samarbeidet mellom foreldre og skole i videregående opplæring, er det viktig å ha med seg at det innebærer å ha med seg spenningen mellom foreldres myndighet og elevenes løsrivningsprosess.

I videregående opplæring nærmer elevene seg myndighetsalder og noen er også myndige. Dette gir andre forutsetninger for samarbeidet enn i grunnskolen. En studie av samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring må derfor omhandle spenningen mellom foreldrenes innflytelse og elevenes rett til autonomi.» (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003, s13).

1.2 Problemstilling

Jeg valgte å formulere problemstillingen min slik:

«Hvordan legger videregående skole til rette for foreldresamarbeid, med særlig vekt på kontaktlærerens oppfatning og betydning?»

Del-problemstillinger vil også innbefatte en undersøkelse om hvordan situasjonen er i dag og hvilke tanker mine informanter gjør seg i forhold til eventuelle endringer av dagens praksis.

Når jeg valgte å formulere ei problemstilling som innebærer ordet samarbeid, brakte det med seg flere aspekter. Samarbeid impliserer to eller flere aktører og jeg hadde til hensikt å kun forholde meg til to av aktørene, en gruppe kontaktlærere og noen rektorer. Hva var hensiktsmessige arenaer for samarbeid og hvordan skal kontaktlærer etablere og vedlikeholde kontakt med de foresatte? Jeg ønsket å sette fokus på skolen, og da først og fremst kontaktlærerens rolle i å etablere og utvikle dette samarbeidet da det forutsettes at det fra skolens side tas initiativ til dette (Opplæringsloven,2010). Hvilke erfaringer hadde de med samarbeidet og hva slags holdninger hadde de til sin rolle? Problemstillingen var spesielt interessant på bakgrunn av den nye forskriften i opplæringsloven som i særlig grad påla kontaktlærere å forsterke kontakten med de foresatte. Jeg har ikke tatt mål av meg til å gi entydige svar eller forklare, men å finne ut mer om hvordan kontaktlærerne oppfattet og utøvde sin rolle i samarbeidet etter at lovendringen kom.

For å belyse dette valgte jeg å se dette fra kontaktlærerens ståsted og valgte å intervju dem om dette. Jeg valgte også å intervju rektorer fordi jeg så det som interessant hvordan ledelsen ved skolene var med og la føringer i arbeidet med foreldresamarbeid. Offentlig sektor har de siste årene blitt pålagt å i sterkere grad effektivisere og utnytte ressursene i den hensikt å ivareta brukernes interesser (Hillestad, 2003). Dette har medført andre krav til ledelse og fått konsekvenser i forhold til hvordan ledere og ansatte relaterer seg til hverandre. Skoleledere har også plikt til å se til at foreldrene blir møtt med respekt og som likeverdige partnere. Skoleledere er en vesentlig bidragsyter når skolekulturen skapes (Nordahl, 2007).

1.3 Oppgavens hensikt

Formålet med oppgaven var å belyse hvordan kontaktlærere/ rektorer oppfatter sin kontakt med foreldrene etter lovendringen. Jeg ønsker å beskrive en relasjon sett fra perspektivet til et utvalg av kontaktlærere og rektorer. Formålet var å belyse hvordan samarbeidet fungerte, hva slags ansvar de opplevde de hadde og om nytteverdien av samarbeidet. Det å belyse dagens praksis, deres opplevelse av relasjonen og kommunikasjonen med foreldrene, forventninger og holdninger de har til et samarbeid, er hovedmålsettingen med masteroppgaven (Nordahl, 2007).

1.4. Disposisjon og struktur

Oppgaven er delt inn i fire hovedkapitler. Kapittel 1 er innledning med bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemstilling og hensikt med oppgaven. Kapittel 2 er en gjennomgang av teorigrunnlaget. Der har jeg tatt for meg lovgrunnlaget for foreldresamarbeid. § 20-4 i forskriften til opplæringsloven (2010) er den viktigste, men også annen lovgivning som Barneloven, (Barneloven *Lov om barn og foreldre, 1981*) FN's barnekonvensjon (Barnekonvensjonen *FN's konvensjon om barns rettigheter, 1981*) og den generelle delen av læreplanen (Læreplanen for kunnskapsløftet, 2006). Det er gitt politiske føringer i form av flere stortingsmeldinger som er med på å gi en pekepinn på hvordan samarbeidet skal utøves. Disse inneholder mange eksempler fra aktuell forskning. Relevant forskning på området er også tatt med. I kapittel 3 redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og for valg av design. I tillegg er det metodevalg på bakgrunn av problemstillingen. Kapittel 4 er empiripresentasjon med drøftinger. Kapittel 5 er oppsummering og avsluttende kommentarer.

2 Teoribakgrunn

I dette kapitlet er lovgrunnlag, nasjonale styringsdokumenter og relevant forskning rundt skole-hjemsamarbeid belyst. Jeg har lagt vekt på §20-4 i Opplæringsloven (2010) som er en ny forskrift vedrørende skole- heimsamarbeid i videregående skole. Jeg berører også den generelle delen av læreplanverket, den såkalte læringsplakaten (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006). I tillegg til dette har det vært viktig for meg å ha fokus på målgruppen for samarbeidet, nemlig elevene i videregående skole som er mellom seksten og atten år. Selv om myndighetsalderen i Norge er atten år, har vi annen lovgivning som tilsier at barn og ungdom har opparbeidet noen selvstendige rettigheter før fylte atten år. Dette vil konkretiseres senere i kapitlet.

Det har også vært viktig å sette seg inn i de mange stortingsmeldingene som er gitt ut i forhold til skole og utdanning. Der har jeg gjort et utvalg hvor mitt forskningsspørsmål er berørt. Til syvende og sist er det utdanningsinstitusjonene og deres ansatte som skal operasjonalisere det som blir vedtatt i ulike politiske organer. Teorikapitlet vil også inneholde relevant forskning på området. Det er gjort mye forskning på skole-hjemsamarbeidet i grunnskolen. Det henger sammen med at foreldre har plikt til å sende sine barn til skolen. Derfor er det en tradisjon og en etablert praksis i forhold til samarbeid i tråd med gjeldende retningslinjer. Dette gjaldt ikke for videregående skole før 2010. Teorikapitlet baserer seg derfor delvis på undersøkelser gjort i forhold til grunnskolen.

2.1 Lovgrunnlaget for foreldresamarbeid

Det normative grunnlaget for opplæring i den videregående skolen er først og fremst «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» (Opplæringsloven), som er den loven videregående skole driver sin virksomhet etter. Opplæringslovens §1-1 og første setning har følgende ordlyd:

«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.» (Opplæringsloven,1998)

Allerede her, i første setning av Opplæringsloven, også kalt formålsparagrafen, slås det fast at opplæringen er noe både skolen og de foresatte har ansvar for. Skolens plikt konkretiseres videre i andre paragrafer i loven.

2.1.1 Skolens plikt

Opplæringslovens § 1-1 følges opp i § 1-2 der det blir slått fast at dette også skal gjelde i videregående skole (Opplæringsloven, 1998). Den endringen som fikk størst konsekvenser for videregående opplærings - praksis, kom i forskrift av 7. juli 2010 § 20-4 (i kraft 1. august 2010). Endringen innebærer en konkretisering av samarbeidets innhold. Den nye forskriften gir foreldre rett til foreldresamtale med kontaktlærer og at skolen skal avholde felles foreldremøter. Loven gir også føringer om innholdet i samarbeidet, som f.eks. at foreldre skal være orientert om elevens daglige arbeid. Den skal også klargjøre hvordan eleven, foreldre og skole skal samarbeide slik at eleven lærer og utvikler kompetanse (Opplæringsloven,1998). Det er også konkrete krav til skolen om hva slags informasjon foresatte har krav på.

Foreldre til ikkje myndige elevar på Vg1 og Vg2 har første halvår av opplæringsåret rett til minst ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga av eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket (Opplæringsloven,1998, med endringer 2010).

På bakgrunn av lovendringen kom det et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet samme år. Her poengteres foreldrenes rolle for at elevene skal få utbytte av opplæringen. Her blir det gjort rede for bakgrunnen av endringen i forskriften. Det henvises også til at kirke- undervisnings- og forskningskomiteen ber skolen om å skaffe seg kunnskap om foreldrene som ressurs og anerkjenne at foreldrene er viktige for barns opplæring. Det betyr at både politisk og administrativt miljø har hatt tro på at dette vil kunne skape endring rundt den bekymringen som stadig dukker opp rundt manglende gjennomføring av videregående skole. Rundskrivet er med på å konkretisere og forplikte skoleverket til å samarbeide med de foresatte som etter flere lover og konvensjoner har hovedansvaret for at unge mennesker får utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Læreplanverket for kunnskapsløftet innledes med en generell del som befatter seg med skole-hjemsamarbeid (2006). Den er også et juridisk forpliktende dokument på lik linje med resten av fagplanene og har skole -hjemsamarbeidet som tema. Et av de aspektene som er viktig å se på, er hvordan foreldre kan være med på å bidra til barnas skolegang. Læreplanen påpeker både verdien av at foreldrene involverer seg i forhold til barna, men også verdien av at foreldre blir kjent med hverandre. Dessuten er det med og bekrefter at intensjonen om at foreldrene har en vesentlig rolle i samarbeidet, også nedfelles her. Jeg velger å ta med dette i teorigrunnlaget fordi alle som jobber i skolen er forpliktet til å utøve praksis etter opplæringsloven og skolens læreplaner. Det betyr at skolen har et ansvar for å samhandle med de foresatte i den hensikt at elevene skal utvikle kompetanse i forhold til sine forutsetninger.

2.1.2 Foreldres rettigheter og plikter

Selv om skolen har ansvar for opplæringen i stor grad, er det på sin plass å se på foreldrenes rolle i en samarbeidsrelasjon.

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006, s17).

Både innledningen i FN's menneskerettighetserklæring (art. 26) og Barneloven § 30 formidler det samme som Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Det slås fast at foreldrene har primæransvaret for at barna skal få undervisning og opplæring. I FN's barnekonvensjon slås det fast at det er familien som først og fremst skaper forutsetninger for barns utvikling slik at de kan påta seg forpliktelser i samfunnet senere i livet (FN's barnekonvensjon, Barnelova, læreplanverket for kunnskapsløftet).

«Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad.» (Barnelova § 30, 1981).

Barn i Norge har rett og plikt til 10 år grunnskoleopplæring og rett til videregående opplæring. Det betyr at det er foreldres plikt å sørge for at barna får grunnskoleopplæring. Men det medfører også at foreldre har en rett til innflytelse på hvordan skolegangen skal være.

Dette utdypes også nærmere i rundskriv 7-2010 fra Utdanningsdirektoratet (Udir.no). Rundskrivet peker på at lovendringen er en direkte konsekvens av at forskning dokumenterer at foresattes deltakelse i barnas opplæring har direkte innvirkning på elevers evne til å gjennomføre videregående opplæring. I og med at de fleste 10 klassinger begynner på videregående skole, tilbringer de fleste elever mellom seksten og atten år de første årene på videregående skole. Det betyr at det nedfelles i lovverket en felles forståelse av foreldre som en ressurs og som en viktig faktor i forhold til hvordan elever gjennomfører skolegangen sin. Foreldreutvalget for grunnopplæring (FUG.no) er utvidet til å gjelde første året på videregående skole med virkning fra 01.01.2009. FUG er også hjemlet i Opplæringsloven § 11-9 og er rådgivende organ for utdanningsmyndighetene (2009).

2.1.3 Formålsparagrafens historie

Opplæringsloven er helt klar på det delte oppdrageransvaret mellom foreldre og skole. Imidlertid har skolen vært i rivende utvikling de siste 150 år. Gudmund Hernes beskriver dette

i rapporten «Gull av gråstein» (Hernes, 2010) når han tar et tilbakeblikk og sier at i 1950 gikk bare 16 % av elevene videre etter at de hadde fullført grunnopplæringen. I dag begynner 97% av elevene på videregående skole. Måten å utdanne seg på har endret seg fra at mange gikk rett inn i yrkeslivet og ble sosialisert inn i voksenverdenen og utdannet seg på den måten (Hernes,2010). Når Edmund Edvardsen beskriver forholdet mellom skole og familie i et nordnorsk samfunn bringer det et nytt perspektiv inn i temaet og problemstillingen min, ikke minst i synet på barn. Det er ikke så lenge siden seksten til nittenåringene i Norge ble betraktet som voksne personer, ofte etablert i yrkeslivet, på det tidspunkt elever i dag begynner sin videregående opplæring. Det var de færreste som gikk på skole, fordi de trengtes for å skaffe familien inntekter til det daglige brød. Et barn på skole var ei hand mindre til å skaffe familien det helt nødvendige til livsopphold.

Jeg har valgt å ta med et sitat fra Edvardsens bok *Den gjenstridige allmue* for å belyse lærerens posisjon i samfunnet:

«Med de forholdan vi levde under, va lærarn nøydd tel å godta det, om vi ikkje kom alle dagan. Det hendte også at foreldran henta ungan på skoln, vesst det var nødvendig. Lærarn brukte å gå i gårdan om ettermiddagan og snakke med folk og høre koren det va. Og han forstod no situasjonen. Mange gonga trusel om mulkt, men det blei no aldri nokka av det...» (1980, 77årig kvinne) (Edvardsen, 1996, s116)

Det var en stor overgang for foreldrene at de ikke kunne bestemme over barnas skolegang. Dette sitatet er en beskrivelse fra 1890 årene og er fra et lydbandopptak fra 1980 (Edvardsen, 1996).

Hvis en samtidig ser på formålsparagrafen i Opplæringsloven er det lite endring fra 1959 til nå. Da var formuleringen *saman med heimen*. I 1969 var formuleringen endret til «i forståing og samarbeid med heimen». Hvis man går enda lengre tilbake, er formuleringene litt annerledes. Det er likevel slik at hensikten med skolens formålsparagraf har vært at skolen skulle støtte foreldrenes oppdragelse. Det er samme ordbruk, ordene har bare byttet plass. Det har skjedd andre endringer med formålsparagrafen, men den som omhandler forholdet mellom foreldre og skole er ikke endret i særlig grad (Regjeringen.no, 2006). Dette viser at skolen og lærerne har fått en annen utfordring i og med at de har overtatt de oppgavene som arbeidslivet hadde for en del år siden. Sosialisingsrollen inn i de voksnes verden som Gudmund Hernes beskriver, (2010) er blitt lærernes oppgave. Foreldrenes stilling i lovverket er ikke vesentlig endret.

2.2 Sentrale politiske føringer for oppvekstvilkår og utdanning

Noe som vekker engasjement i samfunnsdebatten, er diskusjonene om skole og utdanning. Det være seg hvilke prioriteringer som skal gjøres. Det være seg frukt og grønt, leksehjelp eller realfagssatsing. Ikke minst har de relativt dårlige resultatene fra ulike internasjonale undersøkelser vært med på å holde temperaturen høy i de politiske miljøene og i samfunnet generelt, både lokalt og nasjonalt. Forslagene kommer på løpende bånd og skoledebatten er høyst levende.

Intensjonen om foreldresamarbeid i videregående skole er forankret i ulike politiske dokumenter. Den rødgrønne regjeringen formulerte det i sin regjeringsplattform Soria Moria 2. Der ble det uttalt at skole - hjem samarbeidet skulle styrkes (regjeringen.no, 2009). I den nye regjeringens plattform er fokuset lagt på å utvikle lærerens kompetanse uten at det er spesifisert noe om skole-hjemsamarbeidet. De ønsker å gjøre lærerrollen mer attraktiv, gjennomføre et lærerløft som skal føre til at flere søker seg til læreryrket. Det innebærer også flere karrieremuligheter innenfor læreryrket (Regjeringen.no,2013). Det er flere stortingsmeldinger som har tatt, og tar for seg, utdanningsaspektet med ulike vinklinger.

Jeg ønsket å ta for meg de viktigste aspektene for å underbygge at det er et klart politisk mål å ha fokus på skole-hjem samarbeidet. Dette relateres som oftest til grunnskolen, men den nye forskriften fra 2010 (Opplæringsloven,1998, med endringer 2010) aktualiserer skole-hjemsamarbeidet også i videregående skole. Dette ble også beskrevet i dokumentene som et av flere tiltak for å redusere frafallet i videregående skole. For meg var det viktig å belyse at skolen hadde et ansvar for å ta initiativ til skole-hjemsamarbeidet og at det spesifikt gjaldt kontaktlærerne. I de politiske dokumentene fant jeg også at begrunnelsen for dette var å øke gjennomføringsgrad og minske frafall, ikke minst på de yrkesfaglige studieretningene. Selv om dette ikke er fokus i min undersøkelse, er det viktig å få fram at intensjonen bak forskriften har denne overordnede målsettingen. Den vektlegger de forskningsmessige funnene om at foreldrene har stor betydning for elevenes skolegang (Nordahl, 2000).

2.2.1 Stortingsmeldinger om foreldresamarbeid

Jeg har trukket fram de stortingsmeldingene jeg mente var mest relevante og kommentert dem i kronologisk rekkefølge i forhold til utgivelsesår, de eldste først. Jeg har tatt utgangspunkt i fire stortingsmeldinger fra 2002 til 2009 som omhandler skole-heimsamarbeidet. Det vektlegges i ulik grad, men det er et viktig bidrag til elevenes læringsutbytte.

Stortingmelding 39 fra 2001-2002 *Oppvekstvilkår for barn og unge i Norge* har et langt kapittel om skolens og utdanningens betydning. Den ser på utdanning som et virkemiddel for å kunne realisere evner og interesser og at det er det beste tiltaket mot fattigdom og marginalisering i voksen alder. Utdanning var ikke hovedsaken i denne meldingen, men utdanning ble framhevet som et viktig virkemiddel for utvikling. Når det gjaldt skole, løftet den fram to perspektiver. Det ene var verdigrunnet. Det andre var kvalitet i skolen.

Kultur for læring var en stortingsmelding som var opptatt av å videreføre tanken om 13-årig grunnopplæring (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det betyr at den så på videregående opplæring som en del av grunnopplæringen. Det innebar, slik jeg så det, et signal til foresatte om viktigheten av utdanning på videregående nivå. Den ga også klare føringer for hvordan en så på samarbeidet med foreldrene. Der ligger det føringer for hva skolen og lærerne skal ta ansvar for. Eksempel på det er at skolen skal ta ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene, lytte til foreldrene og informere foreldrene om elevens skolesituasjon, trivsel og læringsutvikling. I tillegg til dette understreker stortingsmeldingen betydningen av lærerens kompetanse og at den bør heves.

«...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (St.meld. nr 16 (2006-2007)) innledes med å tilkjenne den forrige regjeringens intensjon om at utdanning skal bidra til at sosiale skiller blir mindre og at alle blir sikret muligheten til å utvikle evner og muligheter så langt det lar seg gjøre. Regjeringens mål må sees i sammenheng med et globalt perspektiv all den stund FN's tusenårs mål er å halvere fattigdommen og at utdanning er et svært viktig virkemiddel for å få dette til. Videre sier den:

«Barns utvikling har sammenheng med foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet. Ulikhet i økonomi, helse, demokratisk deltakelse og utdanning henger sammen.» (st.meld. nr 16, 2006-2007, s7).

Grunnopplæringen har lave forventninger og lite systematikk i opplæringen, hevdes det. Det fører til slutt til at barn med foreldre som ikke følger opp, vil rammes i særlig grad. Konsekvensen er altså at en god opplæring vil jevne ut sosiale forskjeller, men dårlig opplæring vil føre til at de ikke får den nødvendige kunnskap, og dermed får problemer med videregående opplæring (St.meld. nr 16 (2006-2007)). Den peker også på at det er viktig for foreldrene å få så god informasjon at den avklarer ansvarsforholdet mellom skole og hjem.

Stortingmeldingen konkluderer med at det norske utdanningssystemet har lyktes på et viktig felt, nemlig å legge til rette slik at alle får muligheten til opplæring og utdanning (St.meld. nr16 2006-2007)). Sammenheng mellom lav motivasjon og familiebakgrunn er ikke til stede. Lav motivasjon kan ses på som et generelt problem i skolen. Her refererer stortingsmeldingen

til forskning fra 2001. Dette peker tilbake til skolens rolle i forhold til den forpliktelsen den har i å etablere gode samarbeidsrelasjoner til alle foreldre.

Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008) nevner noen poeng i forhold til foreldresamarbeid. Det er relativt sett slik at sosial bakgrunn slår lite ut i Norge i forhold til mange andre land. Den trekker også fram hva den gode læreren gjør av pedagogiske grep for at eleven skal klare det. Den trekker også fram rektors ansvar for å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet. En lykkes bedre i skape godt læringsutbytte der ledelse og lærere jobber mot samme mål og har en felles skolekultur. Når det gjelder foreldresamarbeid viderefører en her intensjonene i stortingsmelding 30 som er tidligere gjengitt. Den gjentar her kravet om hvordan skole og hjem forplikter seg gjensidig i den hensikt å sikre elevenes læringsutbytte.

2.2.2 Nordland fylkeskommune og prosjektet *en bedre skole for elevene våre*

På bakgrunn av sistnevnte stortingsmelding og på bakgrunn av lav gjennomføring av videregående opplæring, startet Nordland fylkeskommune prosjektet «En bedre skole for elevene våre.» Skolene fikk ressurser til blant annet kompetanseutvikling og lederutvikling. Når det gjelder samarbeid med foresatte er dette så vidt nevnt. Det ble bevilget økonomiske ressurser i tillegg til satsingen på kompetanse. Prosjektperioden var fra 2009 til 2012. Bakgrunnen for dette prosjektet var stortingsmelding 31. Et av tiltakene var å styrke kontaktlærerressursen slik at kontaktlæreren kunne bruke tid til oppfølging av elevene. Det ble også utarbeidet ei felles håndbok for kontaktlærere som alle videregående skoler i Nordland har. Der er ulike tiltak konkretisert, blant annet foreldresamarbeidet. Det gis rom for at den enkelte skole kan gjøre lokale tilpasninger i forhold til dette. I sluttrapporten er et av tiltakene at alle kontaktlærere i videregående skoler i Nordland fylke øker kontaktlærerressursen til 6%. Her har fylkeskommunen satset på læreren som en ressurs for å nå sine mål.

2.3 Relevante forskningsrapporter og studier om skole-hjemsamarbeid

Som nevnt i innledningen gjennomførte NOVA allerede i 2003 en stor undersøkelse i forhold til skole – hjem samarbeid i videregående skole. Selv om den er ti år gammel har den fortsatt relevans. Videregående skole sliter enda med at elever, spesielt på yrkesfag ikke fullfører opplæringen. Forfatterne tillot seg derfor å komme med en rekke forslag som blant annet gikk ut på å formalisere samarbeidet og å forske mer på skole-hjemsamarbeidet i videregående

skole. Et av de forslagene som kommer fram i rapporten er at samarbeidet bør systematiseres i sterkere grad og ikke bare styres etter behovene til den enkelte elev og hans eller hennes foresatte. Det er foretatt lite forskning på området. (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003) Det ble videre påpekt i rapporten at foreldre flest har positive holdninger i forhold til barnas skolegang og det burde være et godt utgangspunkt for å inkludere dem mer i elevenes opplæring. De foreldrene i videregående skole som har det tettteste samarbeidet med videregående skole, er foreldre til elever med store tilretteleggingsbehov (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003; Nordahl 2007).

2.3.1 Samarbeid - definisjon og klargjøring av begrepet

Samarbeid, finner jeg, er et begrep for å si at det er flere mennesker som går sammen om å løse en oppgave eller gjøre et stykke arbeid sammen. Men det er vanskelig å finne en entydig betydning av ordet utover at det er et arbeid som flere er sammen om å gjøre. Når stortingsmeldinger, lovverket, omtaler dette, må det derfor defineres nærmere. For å få en tilnærming til problemstillingen trenger en å vite hva som menes med skole-hjemsamarbeid for den aktuelle aldersgruppen. Hva slags innhold skal det ha. I barnehage og grunnskole er det et formelt samarbeid mellom foresatte og skole. Det er regulert i lovverk og er en klar forpliktelse for skolen å ta ansvar for. Det er ikke tradisjon for formelle samarbeidsorganer for dette i videregående skole og det er heller ikke noe krav i Opplæringsloven for dette. (Opplæringsloven, 1998) Jeg kjenner ikke til at det er noen videregående skoler på Helgeland som har formalisert dette, men Jessheim videregående skole har et foreldreråd med styre som har regelmessige møter med skolens ledelse ([FUG.no](#)) Raufoss videregående skole er et annet eksempel der skolen har opprettet et foreldreutvalg etter modell fra grunnskolen ([Fug.no](#), 2013).

Samarbeid blir ofte karakterisert som godt eller dårlig. Det fins sjelden kriterier for hva som er bra eller mindre bra samarbeid. Det er subjektive oppfatninger som preger samarbeidet. Det er på sin plass å definere hva som kjennetegner samarbeidet utover om det er godt eller mindre godt (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Videre har Thomas Nordahl også funnet det hensiktsmessig å se nærmere på begrepet. Han vil se fenomenet i forhold til samordning når fenomenet skal analyseres. Han poengterer at dette ikke har noe med å underkjenne det tradisjonelle samarbeidet. Han bruker dette for å analysere hva som kjennetegner samarbeidet mellom hjem og skole. Det pekes på at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen. Dette innebærer, ifølge Nordahl at foreldrene skal ha medansvar, innflytelse og

aktiv deltakelse i forhold til skolens virksomhet. Samtidig er det skolen som har ansvaret for å etablere en samarbeidsrelasjon med de foresatte. Det er skolen som skal ta initiativ til dette (2007).

2.3.2 Kvaliteten på skole-hjemsamarbeidet

Samarbeidsbegrepet må konkretiseres. Samarbeid karakteriseres ofte ved at det er godt eller dårlig. Det sier lite om kvaliteten på samarbeidet. Thomas Nordahl trekker opp fire kriterier for hvordan en kan måle kvaliteten på et samarbeid; formaliseringsgrad, målsetting, forpliktelse, ressursbruk og autonomi (2007).

Når det gjelder formaliseringsgrad trekker han opp at samarbeidet mellom skole og foreldre kjennetegnes ved at det er tilfeldig kontakt, det vil si at det er kontakt når det oppstår et behov. Hvis samarbeidet skal ha god kvalitet, er det viktig at det til en viss grad er formalisert, for eksempel klare regler for møteinnkallelser, referater, deltakelse og hyppighet (Nordahl,2007).

Ved målprioriteringer er det klare felles mål for virksomheten, noe som innebærer at foresatte har hatt en reell innflytelse på målsettingen til den enkelte elev. Det betyr ifølge Nordahl, at lærer og foresatte skal ha entydige og klare mål for elevens læring og utvikling. Dette forutsetter at foreldre og skole har en god dialog og at foreldrene har reell medvirkning og innflytelse på samarbeidet (Nordahl, 2007). Hvis skolen gir instruksjoner som de venter foreldrene skal etterfølge, blir samarbeidet dårlig (Ericsson & Larsen, 2000).

Felles beslutninger kan noen ganger gå på bekostning av den enkelte lærers autonomi. Lærere kan ikke alltid gjøre som de vil i klasserommet og det kan for noen lærere være vanskelig å akseptere. Skal imidlertid foreldre ha en reell innflytelse, må de slippe til med medvirkning. Foreldre må også være lojale i forhold til felles beslutninger. Det vil kreve at en legger beslutninger til felles møter hvor både lærere og foreldre er til stede (Nordahl, 2007).

2.3.3 Nivå i samarbeidet

Thomas Nordahl opererer med ulike nivå i samarbeidet. Dette illustrerer han på denne måten:

	Formalisering	Felles mål	Forpliktelser	Felles beslutninger
Gjensidig informasjon	X	–	–	–
Dialog og drøftinger	X	–	X	–
Medbestemmelse og medvirkning	X	X	X	X

- = vektlegges ikke, x = vektlegges i stor grad

Fig. 1 (Nordahl, 2007, s 37)

Gjensidig informasjon er det laveste nivået i samarbeidet. Det er en liten grad av formalisering. Det mangler både felles forpliktelser og felles mål for at samarbeid kan finne sted. Slik jeg oppfatter modellen, har en størst kvalitet på samarbeidet når formalisering, felles mål, forpliktelser og felles beslutninger er til stede. Da er det reell medbestemmelse og medvirkning og først da kan en snakke om samarbeid. Han peker på at skolen og foreldrene er jevnbyrdige parter og at foreldrene har en sterk posisjon i forhold til skolen gjennom Opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006). Det betyr ikke at medvirkning og medbestemmelse alltid er det beste for eleven. Det er ikke sikkert at foreldre skal ha medvirkning på lærestoff og læreplaner. En må avklare hvilke arbeidsområder en skal anvende det enkelte nivå. Hvis en noen ganger samarbeider kun med informasjon, trenger det ikke være ensbetydende med dårlig kvalitet (Nordahl, 2007).

Når man skal forstå samarbeidet mellom hjem og skole, er maktbegrepet sentralt. Vi snakker om to typer makt i den forbindelse, institusjonell makt og kommunikativ makt. Skolen har institusjonell makt ved at den er samfunnsaktør med et mandat til å ivareta opplæringen av elever i en bestemt alder. Gjennom lovverk, politiske vedtak og beslutninger utøver den sin samfunnsoppgave. I min oppgave er det den kommunikative makten som er mest interessant da den kommer til uttrykk i den kommunikasjonen som er mellom hjem og skole. Det handler da om kommunikasjon som baserer seg på enighet mellom skole og hjem (Nordahl, 2007).

2.3.4 Ulike typer samarbeid

Opplæringsloven definerer hvordan samarbeidet skal være (opplæringsloven, 1998, med endringer 2010). I grunnskolen har foreldre representasjon i samarbeidsutvalg, skolemiljøutvalg, foreldreutvalg og klassekontakter. Slik er det ikke i videregående opplæring. De måtene det samarbeides på der er det Thomas Nordahl kaller for det kontaktløse samarbeidet og det direkte samarbeidet.

Det kontaktløse samarbeidet er det som foregår mellom elev og foreldre. Det kan handle om at foreldre og elever snakker sammen om hvordan skoledagen har vært, hjelp til lekselesing, støtte og oppmuntring foran eksamener og prøver. Ikke minst kan det handle om å formidle holdninger til skolearbeidet og opplæring på en positiv måte for å motivere til innsats. (Nordahl, 2007). Det kan også handle om foreldrenes bidrag til ulik praktisk tilrettelegging slik som det er eksempler på fra Jessheim videregående skole (FUG.no)

Det direkte samarbeidet er det viktigste og handler om den dialogen som foregår mellom foreldre og kontaktlærere/faglærere når det gjelder oppfølging av elevene. Det gjøres gjennom foreldremøter, foreldresamtaler og gjennom uformelle samtaler på telefon eller møter ved behov. I dag ser vi også at SMS og E-post er mer og mer aktuelt (Nordahl, 2007).

2.3.5 Lærerens rolle i samarbeidet

Det pekes på at læreren har stor betydning for hvordan en skal få til godt samarbeid. Læreren er i en nøkkelposisjon for å iverksette og gjennomføre dette. Derfor er det av stor betydning at den enkelte lærer får opplæring og støtte i dette. Læreren kan også opprettholde barrierer mellom hjem og skole hvis de på den ene siden ikke har samarbeidskompetanse og på den andre siden er forpliktet til å ivareta samarbeidet. Det påpekes at læreren sitter med nøkkelen til en god kommunikasjon. Det er hele tiden barns læring og utvikling som må være fokus i samarbeidet. Det er her foreldresamarbeidet kommer inn ved at foreldres deltakelse i barns skolegang er betydningsfull for at læring skal finne sted. Lærere må betrakte foreldre som likeverdige partnere i forhold til læring og oppdragelse, ikke som brukere eller klienter (Nordahl, 2007). Hovedansvaret ligger hos skolen for å iverksette og ta initiativ til samarbeid, men begge parter har ansvar for å forplikte seg på å gi informasjon. Gjensidig respekt for hverandre er en forutsetning.

«Et effektivt samarbeidsforhold preges av toveis kommunikasjon der begge parter lytter oppmerksomt til hva den andre sier, og viser respekt og forståelse for den andres anliggende» (Bøe, 2011, s 107).

Læreren står også ofte i et krysspess mellom elever og foreldre og kan i noen sammenhenger kjenne seg alene i å være leder for en klasse. Det er blitt mer vanlig med teamarbeid og det gjør at man i sterkere grad kan motvirke utbrenthet blant lærerne. Rektors oppgave i å fange opp dette, følge det opp og både være lydhør og ha evne til å handle, er nødvendig (Berglyd,2003).

Nordahl viser til ulike forfattere når han sier at samarbeid mellom foreldre og skole omtales som et partnerskap. Det innebærer at en bruker demokratiske prinsipper i samarbeidet. Foreldre og skole er likeverdige partnere i samarbeidet. Det stiller krav til begge parter, men læreren er sentral fordi det kan se ut som det er klassen og klasserommet som er den viktigste arenaen for samarbeid. Her er det store forskjeller fra lærer til lærer hvordan samhandlingen ser ut i praksis (Nordahl, 2007). Lærere tar kontakt med heimen hvis noe er galt i forhold til elevens atferd. Samarbeid fungerer bedre hvis det er flere møtepunkter mellom foreldre og skole. Det delte oppdrageransvaret og lærerens sentrale rolle i elevens opplæring gjør at lærere noen ganger opplever at de foreldrene overlater ansvaret til dem (Drugli & Onsjøen, 2010).

2.3.6 Læreren og samarbeidskompetanse

Thomas Nordahl poengterer altså at lærerne bør få opplæring i å samarbeide med foreldrene. Skolen har et overordnet ansvar for denne kontakten og må ha en profesjonell tilnærming til dette (2007). En måte å nærme seg dette temaet på er å definere hva en mener med kompetanse. Greta Marie Skau har i sin bok *Gode fagfolk vokser* anvendt en modell for hva det innebærer.

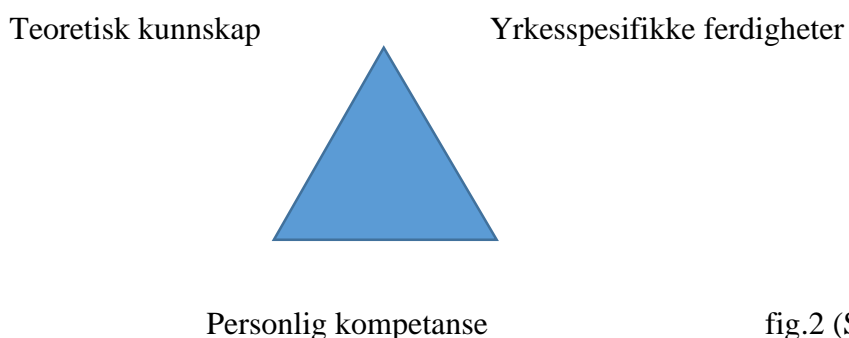


fig.2 (Skau,2005, s 61)

Hun tenker seg kompetanse som en tredeling der den teoretiske delen er å betrakte som kunnskapene du har om det du skal undervise i, fagkunnskap i skolefagene, fagdidaktikk og kunnskap om lover og regler for virksomheten. De yrkesfaglige ferdighetene handler om

hvordan du mestrer å tilrettelegge undervisning og anvende spesifikke ferdigheter som lærer. Den personlige kompetansen handler om verdigrunnlag, menneskesyn, evne til å få kontakt med elever og foreldre. Selv om hun i denne modellen tar utgangspunkt i lærerens kompetanse i klasserommet, vil det i møte med foreldrene hele tiden være elevens læringsutbytte som er tema og som vil være gjenstand for samtalene læreren har med de foresatte (Skau, 2005).

Når lærere skal definere hva samarbeid er, kan det se ut som de oppfatter begrepet noe spesielt. (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003) Lærerne oppfatter det som godt samarbeid når foreldrene gjør det som læreren forventer av dem. Eksempler på det er at elevene har gjort lekser, har med seg skolesaker og at de møter opp på foreldremøter, dugnader og liknende arrangementer. Videre sier de:

«Denne forståelsen av foreldresamarbeidsbegrepet har også som konsekvens at lærere generelt ser ut til å ha lav kompetanse i å samarbeide.» (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003, s120).

Det poengteres at det er store forskjeller på den personlige kompetansen den enkelte lærer har og hva slags strategier de bruker. Det er skolen som har den institusjonelle makten og ansvaret for samarbeidet. Det er skoleeier som har ansvar for opplæring i å samarbeide, det er ikke opp til den enkelte lærer.

Slik jeg ser det er det derfor den personlige kompetansen som avgjør om du lykkes i samarbeidet eller ikke. Det er vanskelig å definere hva som ligger i begrepet personlig kompetanse. Gerd Marie Skau har gjort et forsøk på å si noe om hvordan den personlige kompetansen kommer til uttrykk. Jeg nevner her noen av begrepene som jeg mener er knyttet opp til samarbeidsbegrepet. Hun nevner blant annet:

...evne til å hanskles med konflikter, tiltro til andres kompetanse og ressurser, evne til å gi andre anerkjennelse, situasjonsfornemmelse/fingerspissfølelse/varhet, tro på at det nytter, toleranse og sjenerøsitet i forhold til andre, evne til å være imøtekommende og hensynsfull, vilje til å forsvare/kjempe for de som er svake, evne til å gi og ta i sosiale relasjoner, menneskelig kontaktevne og samarbeidsevne. (Skau, 2005, s. 71-74)

Hun oppfatter at en ikke kan plassere det menneskelige kvalitetsaspektet utenfor det egentlige kompetansebegrepet. Pedagoger og andre som jobber i relasjonsrettede yrker, forventes å kunne integrere fagkompetanse og personlige egenskaper. Det er ikke lett å alltid skille yrkeskompetanse fra personlig kompetanse. Å undervise inneholder både det å ha fagkompetanse og evnen til å formidle og legge til rette undervisningen i møte med den enkelte elev (Skau, 2005).

2.4 Relasjoner i skole-hjemsamarbeidet

Når vi snakker om samarbeid snakker vi om ulike typer relasjoner. Relasjoner handler om at det er noe som forholder seg til noe annet, i denne sammenhengen hvordan mennesker forholder seg til hverandre. Samarbeid handler om å forholde seg til andre. Selv om denne oppgaven i særlig grad fokuserer på kontaktlærers opplevelser og virkelighet, snakker vi om deres opplevelse av samhandling med andre – foreldre til ungdommer som begynner å nærme seg myndighetsalder.

Skolen skal forholde seg til et krav om samarbeid der foresatte skal involveres til beste for eleven. I det foregående har jeg beskrevet hvordan Thomas Nordahl beskriver ulike sider ved det å samarbeide og at en i skolen trenger å sette opp noen kriterier for hva som er fører til samarbeid med god kvalitet (Nordahl, 2007).

Det er lite tradisjon i videregående skole for å samarbeide med foreldrene og det er så langt ikke noe formelt samarbeid i form av foreldrerepresentasjon i formelle organer. Det betyr at det er et upløyd mark og en må finne hensiktsmessige måter å samarbeide på. Å etablere relasjoner med foreldrene er i denne sammenhengen en relasjon mellom en profesjonell yrkesutøver og en bruker av en tjeneste.

Mennesker kommuniserer med hverandre og denne evnen til å kommunisere er den viktigste ressursen i forhold til å skape gode relasjoner mellom mennesker. Når det er sagt stilles det andre krav til en som yrkesutøver. Samhandlingen preges av at man har andre forventninger og andre mål med samarbeidet i en profesjonell yrkesutøvelse (Spurkeland, 2005).

I undersøkelsen som Sletten, Sandberg og Nordahl gjorde i 2002 der de hadde kontakt med foresatte, der elever, lærere, skoleledere, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT) var med kom det fram ulike ting som er interessant for min oppgave. Undersøkelsen ble gjort i 4 fylker og med et elevgrunnlag på over 4000 elever. En av hovedfunnene var at foreldre med høy utdanning hadde lettere for å ta opp problemstillinger og temaer enn de som ikke hadde det (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003).

2.4.1 Foreldres kontakt med skolen

«Kontakt mellom hjem og skole i videregående opplæring synes verken å fungere tilstrekkelig for å sikre at foreldrene har mulighet til innflytelse eller til at foreldrene utnyttes optimalt som ressurs i skolens virksomhet» (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003, s.9).

Det viser seg at foreldrene til elever i videregående opplæring i denne undersøkelsen har hatt lite kontakt med skolen, hvis en sammenlikner kontakten mellom skole hjem i grunnskolen.

Blant annet har bare 40 % vært på konferansetimer med lærerne, mens det mest vanlige er foreldremøter. Når det gjelder annen kontakt, for eksempel telefonkontakt er den enda lavere. Mens foreldre til grunnskole-elever ofte er bidragsytere i forhold til praktiske gjøremål ved sommeravslutninger og liknende arrangementer, er dette fraværende i videregående skole. En annen ting er at foreldremøtene i videregående skole som regel har preg av rene informasjonsmøter fra skole til foreldre. Ut fra hyppigheten kan det se ut som svært mange foreldre har hatt et møte med skolen og at det da har vært informasjon fra skole til hjem som har vært hovedtema (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003).

I undersøkelsen som her er gjort, ble noen av foreldrene spurt om dette. De fleste sier at de tror skolen ville tatt kontakt dersom det var noe problematisk med eleven. De ville også vært positiv til en slik kontakt. På spørsmål hvorfor de i liten grad initierer en slik kontakt, er det fordi noen mener at den unge ordner det selv, men også på grunn av å ikke strekke til i forhold til faglige spørsmål. Men alt i alt er det fraværet av behov som styrer manglende initiativ. Det er i mange tilfeller tydelige krav til undervisningens innhold, men ikke til samarbeidet mot heimen. Dette får en til å tenke at dette er noe som alle lærere har kompetanse på. Dette medfører ikke riktighet ifølge Nordahl. Han trekker fram to ting. Det ene er hvordan lærere oppfatter begrepet samarbeid, det andre er at foreldre er usikre på hva skolen forventer av dem (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003).

2.4.2 Foreldre som ressurs

Utdanningsdirektoratets rundskriv peker her på at skolen må skaffe seg kunnskap om foreldre som ressurs og anerkjenne at foreldrene spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling (Udir -7-2010). Hvis et samarbeid mellom foreldre og skole er å se på som et partnerskap, betyr det at det er to likeverdige parter som sammen skal skape samarbeidet. I det perspektivet er det viktig for lærerne å ha en ressursorientering i forhold til foreldre. Dette er gjensidig og er særlig viktig for lærerne (Nordahl, 2007). Myndiggjøring er her et sentralt begrep.

«En myndiggjørende praksis vil bestå i at lærere som representanter for det offentlige skal møte foreldre på en slik måte at de får tro på sine egne muligheter og forutsetninger for å oppdra barn og støtte dem i deres skolegang» (Nordahl, 2007 s. 31).

2.4.3 Foreldres kapital – lærerens utfordring

Begrepene *økonomisk, sosial og kulturell kapital* er begreper brukt av den franske sosiologen Pierre Bourdieu i boken *Distinksjonen* (1995). Thomas Nordahl drøfter hvordan disse begrepene kan anvendes i forhold til å beskrive skole-hjemsamarbeidet((2007).

«Denne kapitalen kan samlet sett forstås som et sett relasjoner som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans» (Nordahl, 2007, s. 99).

Økonomisk kapital beskriver hva slags tilgang vi har på materielle goder, hva slags inntekt vi har, eiendommer og liknende. Disse forholdene vil sannsynligvis påvirke lærernes og skoleledernes holdning til foreldrene. Den kulturelle kapitalen synliggjøres blant annet gjennom foreldres utdanningsnivå og vil påvirke læreres holdning til foreldrene i møte med dem (Nordahl, 2007). Begrepet sosial kapital betyr at foreldres verdier og holdninger gjenspeiler seg dersom det er tette bånd mellom foreldre og barn. Det hjelper ikke å ha høyt utdannede foreldre hvis de ikke bryr seg om å følge opp barna. Det å ha sosial kapital innebærer også kontrollmekanismer som betyr at skulk, unnasluntring etc. blir lettere å oppdage og sanksjonere dersom den sosiale kapitalen er til stede. En må heller ikke undervurdere kontakten mellom foreldre og lærer eller kontakten mellom foreldrene internt (Sletten, Sandberg & Nordahl,2003). Coleman beskriver sosial kapital som relasjon mellom foreldre og barn, men også mellom foreldre og skole. Når det også viser seg at foreldre med høy utdanning har lavere terskel for å si fra om uenighet i skoleoppleggene, må en lærer også ha i tankene at alle skal kunne få komme til orde. I så måte har skolen et spesielt ansvar for å legge til rette slik at foreldresamarbeidet blir nyttig for eleven (Coleman i Sletten, Sandberg og Nordahl, 2003). Økonomisk, kulturell og sosial kapital utgjør den samlede kapital. Foreldre med lite kapital vil ha vanskeligere for å få samarbeidet med skolen til å fungere.

Det er mye dokumentasjon på sammenhengen mellom foreldre og barns skoleprestasjoner. Det er påvist i flere undersøkelser at det er sammenheng mellom skoleprestasjoner og foreldres utdanningsnivå. Nordahl advarer mot å trekke konklusjonene om en kausal sammenheng mellom disse to. Snarere ser han på dette som en mulighet til å at foreldre med lav sosial og kulturell kapital kan bidra til at barna gjennomfører skolegangen med positivt utbytte hvis en får til å samarbeide med alle hjem og blir tydelige på hva en forventer. Hva snakker vi om når vi bruker begrepet foreldre som ressurs, slik en del av de politiske dokumenter bruker. Kontaktlærere skal forholde seg til alle foreldre. De skal samarbeide med alle, uavhengig av hvilken bakgrunn de har.

«Lærerens utfordring ligger nettopp i å kunne leve seg inn i elevers situasjon både på skolen og hjemme. Læreren må få foreldrene til å forstå at deres problemstilling kan være ensidig, og at de må stå sammen om å finne løsninger» (Berglyd, 2005, s.66).

Sletten, Sandberg og Nordahl er opptatt av hvilken rolle foreldrene spiller i forhold til at elevene lykkes på skolen (2003). En av problemstillingene som her blir tatt opp, er en nyansering av at det stadig er referert til at barn med høyt utdannede foreldre har bedre sjanse til å lykkes enn foreldre med lav utdanning. Det som er problematisert blant annet av Coleman er at det er de faktiske ressursene som er avgjørende for at barna skal lykkes, Et aspekt er at hvis foreldre og utdanningsinstitusjonene har de samme verdier og formidler dette til elevene vil det være lettere å følge opp elevene. I undersøkelsen om skole-hjemsamarbeidet som Sletten, Sandberg og Nordahl gjennomførte i 2003 beskrives det hvordan slike sosiale bånd kan fungere i et skole-hjem samarbeid.

Når lærere blir spurt om de har kjennskap til foreldrene og de svarer ja, så er det ofte på bakgrunn av to møter i året. Det betyr at det er et spinkelt grunnlag å bygge det på. Rykter kan også være med å bestemme hvordan lærere ser på sine elever. De kan også være bilder som danner seg i forhold til elever og deres atferd. Han mener også at det er viktig for en lærer å reflektere og være profesjonell i møtet med foreldre.

Lærernes utfordring blir å møte dette mangfoldet av foreldre som har forskjellig kapital uten å tillegge de egenskaper som etter lærerens oppfatning kan være en objektiv sannhet, men som er en sosial konstruksjon. Begrepsparet ressurssterk og ressurs svak er et eksempel på det. Beskrivelsen ressurs svak forteller at det er foreldre som har lite å bidra med i et samarbeid og det motsatte når det gjelder ressurssterke. Pedagoger skal utøve profesjonalitet i forhold til alle foreldre uten å tilegne dem egenskaper det i realiteten ikke er dekning for (Nordahl, 2007).

2.4.4 Kunnskaper om seksten – attenåringen

Vi tenker ofte på denne aldersgruppen som nesten voksne. Senere tids hjerneforskning tyder på at det er mer riktig å se på de fleste som mer barn enn voksne. Hjernen gjennomgår en utvikling disse årene som tilsier at de fleste har stort behov for voksenstøtte. Hjerneforskere mener at det skjer ei stor forandring i frontallappen i 12-18 årsalderen og dette er noe av årsaken til de store endringen vi ser hos denne aldersgruppen. Forskere tror at labilitet i ungdomsårene ikke bare skyldes hormonsvingninger, men også at frontallappen har manglende evne til regulering. Kallenavnet «administrerende direktør» på frontallappen sier noe om hvilken funksjon den har og at denne er i sterk endring og ikke ferdig utviklet før

tidligst i slutten av tenårene og kanskje så sent som midten av tjuårene. Tenåringen vil gradvis bli bedre til effektiv problemløsning. Den kunnskapen må sies å være svært nyttig for både foreldre og pedagoger (Rønhovde, 2010). Rønhovde påpeker også at tenåringer har et søvnbehov som ikke dekkes og går utover konsentrasjonen. Dette er et felles anliggende som bør være tema i foreldresamtaler og møter.

Et annet fenomen skolen må vite noe om er at ungdommer i denne perioden bruker skolen som et middel til å løsrive seg. Foresatte bruker i stor grad sanksjoner hvis ungdommen ikke gjør lekser. Dette fører noen ganger til konflikter som gjenspeiler seg i at skolearbeidet forsømmes og fører til problemer også på skolen. Ungdommer i denne alderen ønsker å ta styringen over skolearbeidet sjøl, noe som fører til at elev og forelder er i konflikt. Hvis en elev skulker, lar være å gjøre skolearbeid, fører det til sterke reaksjoner hos foreldrene. De prøver å sette grenser, men opplever at det er svært vanskelig (Hennum, 2002). En videregående elev av i dag bor heime hos foresatte. Han eller hun benytter seg av retten til å gå på videregående skole. I denne alderen skjer også en utvikling i forhold til selvstendigjøring. I en del tilfeller fører dette til konfrontasjon med foreldrene. En av de sterkeste virkemidlene en tenåring har er skolenekt. Det kan gi seg utslag i manglende leksegjøring, udokumentert fravær eller udisiplinert atferd i klasserommet. Ungdommen vil bestemme selv hvordan og når han skal gjøre lekser (Hennum, 2002).

2.4.5 Skolen som samfunnsaktør

Skolen skal ha en oppdragende funksjon sammen med de foresatte samtidig som det også er en offentlig samfunnsinstitusjon med formelle krav. Dette gjelder både selve institusjonen, men også personene som er ansatt. Det er strenge krav til formalkompetanse for de lærerne som skal jobbe der. Det gjelder både faglige og pedagogiske krav.

Den russisk/amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner utviklet en teori som benevnes som en sosialpsykologisk teori for å forstå hvordan en person sosialiseres inn i en bestemt kultur. Det kom opprinnelig som en kritikk av det individuelle perspektivet som psykologien hadde hatt der en ensidig fokuserte på individet uten at en forholdt seg til konteksten mennesket befinner seg i. Det var også en kritikk av sosiologien som ensidig la vekt på ytre forhold som bestemte en persons utvikling og framtid.

Modellen illustreres slik:

Bronfenbrenners økologiske modell for utvikling

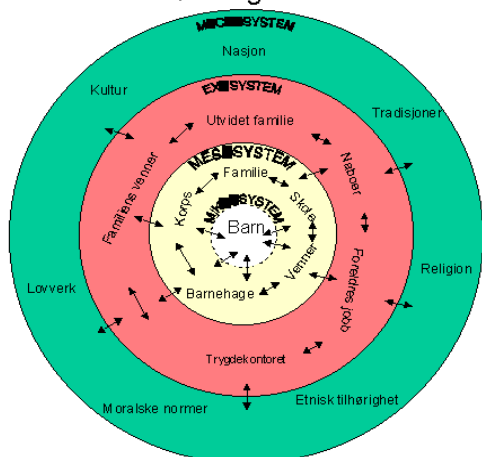


fig.3 (google)

Bronfenbrenner delte sirklene opp i 4 nivåer for å vise hva som påvirker en persons utvikling. Mikronivået sier noe om en persons nærmeste og mest langvarige relasjoner. Det viktigste er familien, men skole, barnehage og venner er også viktige. Mesonivået beskriver hvordan relasjonene mellom skole, hjem, fritidsaktiviteter, øvrig familie utspiller seg. Skole-hjemsamarbeidet er eksempel på det. Hvis foreldre og skole har god samhandling, har kontaktlæreren og skolen utviklet gode samarbeidsarenaer og relasjoner i forhold til hverandre. Dette sier Bronfenbrenner påvirker et barns utvikling. Eksonivået beskriver faktorer som du ikke har direkte kontakt med, for eksempel politi, media, politikere som likevel er med og påvirker tilværelsen for mennesker. Man kan tenke seg at et kommunestyrevedtak om skolenedleggelse påvirker det enkelte barn og kontaktlærer. På makronivå er det hvilke verdier, normer og kultur i f. eks det landet du kommer fra er en del av. Det viktigste for meg er mesonivået. Skole-hjemsamarbeidet forgår på dette nivået. Det betyr at Bronfenbrenner så på dette nivået som en viktig del av hva som påvirker utviklingen til et menneske (Bøe, 2011).

I denne sammenhengen er det spesielt mesonivået som er interessant fordi det er her Bronfenbrenner omtaler interaksjonene mellom ulike systemer som innvirker på kontaktlærerens/skolens samarbeid med foreldrene. De andre nivåene kan likevel også påvirke en lærers hverdag. En kan tenke seg at klasser blir slått sammen på bakgrunn av kommuneøkonomi. Et annet eksempel er det endrede kravet om foreldresamarbeid i videregående skole som da for en lektor vil fortone seg som et nytt kompetansekrav.

Både skole og hjem har myndighet til å handle på barnets vegne. Det er likevel først og fremst foreldrene som har det, men skolens betydning er vesentlig fordi den på så mange måter sitter med nøkkelen til framtiden i og med at utdanning etter hvert har fått så stor betydning. Ingerid

Bøe snakker om supplementære bånd i boken «Foreldre og fagfolk» (2011). Med det mener hun at det er viktig å ha fokus på overganger fra en kontekst til en annen. Det at alle voksne i elevens miljø skaper trygghet og forutsigbarhet betraktes som viktig for et barns utvikling. Her gjelder en gjensidighet der læreren anerkjenner foreldrenes innsats og viser dem tillit. Samtidig trenger lærerne en positiv holdning fra foreldrene som støtter dem aktivt. Dette samspillet har Bronfenbrenner understreket ved å signalisere det som et eget nivå i modellen sin. Det betyr at det er av betydning det som foregår mellom ulike systemer i Bronfenbrenners modell.

Eksosystemet er selvsagt også med på å påvirke lærernes relasjon til foreldrene. Beslutninger i et kommunestyre eller på Stortinget innvirker på lærernes hverdag selv om de ikke er til stede. Om skolen skal legges ned eller lærere sies opp, betyr noe for skolene, eleven og foreldrene. Likeens vil det være en stor omveltning hvis en arbeidsplass blir lagt ned og det rammer mange foreldre på en gang. Ingerid Bøe viser til flere forskningsrapporter som nettopp tar opp dette og setter fokus på hvordan kontekster barnet eller tenåringen aldri befinner seg i, har noe å si for hvordan den enkelte elevs framtid blir (2011).

Makrosystemet representerer den ytterste sirkelen og sier oss noe om verdier, tradisjoner, lover og liknende i forskjellige samfunn. Organisering av skoleverket er for eksempel svært forskjellig i ulike land. Det er også store forskjeller innad i vårt land. Beslutninger på nasjonalt nivå som skaper virkninger for barn og foreldre, lover og regler som endres og vedtas, får konsekvenser for dagliglivet til barn og voksne (Bøe, 2011).

2.4.6 Skolens institusjonelle rolle

Skolen som samfunnsinstitusjon er sentralt og Menneskerettighetserklæringen slår fast i § 26-3 at foreldre har fortrinn når de skal velge hva slags undervisning barnet skal ha. Samtidig som barnelovens § 33 sier at barna kan gjøre egne valg i forhold til videre skolegang og utdanning. Foreldre har primæransvaret for å oppfostre sine barn og det er selvfølgelig viktig i grunnskolen, men i videregående skole blir vi satt i et dilemma der ungdommer over 16 år ikke har plikt til å gå på skole og de skal også ta sjølstendige valg i forhold til dette (Nordahl, 2007). Det betyr at det kan oppstå motstridende interesser mellom disse tre aktørene, foreldre elev og skole.

3 Vitenskapsteori, design og metode

Dette kapitlet omhandler mitt vitenskapsteoretiske ståsted, valg av forskningsdesign og metode. I tillegg til dette omfatter kapitlet hvilke vurderinger som er gjort for å bestemme metode og utvelgelse av informanter. Det tar også for seg etiske problemstillinger og vurderinger knyttet til min oppgave. Metode er også omtalt med spesiell vekt på intervju som metode i kvalitativ forskning.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kristian Ringdal definerer vitenskap som

«systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomen» (2007, s.33)

Han sier også at de fleste vitenskapene er empiriske og at vitenskapelig kunnskap skapes i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten. På bakgrunn av problemstillingen vil jeg redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted som var med på å forme de valgene jeg tok i forhold til design, metode og analyse.

Vitenskapsteori er å betrakte som en metadisiplin på den måten at det er en underliggende årsak til at en ønsker å forske på et bestemt område. Mitt formål var å undersøke foreldresamarbeidet som fenomen ut fra tidligere forskningsdata og egen undersøkelse. Oppgaven har også et hermeneutisk perspektiv da jeg ikke bare beskriver informantenes oppfatning, men også tolker dem. Jeg innehar både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv når jeg behandler informasjonen i intervjuene.

«Vitenskapelig kunnskap er verifisert kunnskap» (Ringdal, 2007, s 34).

Den logiske positivismen som retning oppstod i 1920-årene (empirismen) og legger vekt på dette. Samtidig ønsket den å skille mellom vitenskap og ikke-vitenskap. Selv om denne retningen som oppstod tidlig på 1900 tallet har utviklet seg, ble det her dannet grunnlaget for den samfunnsvitenskapelige forskningen slik den er i dag. Den representerte et vendepunkt.

Positivismedebatten var en debatt mellom den kvantitative og den kvalitative tilnærmingen til hvilke kriterier som skulle oppfylles for at den kunne betraktes som vitenskapelig. Jeg valgte kvalitativ tilnærming som ivaretok den subjektive opplevelsen informantene hadde. Det var viktig å ha fokus på informantens oppfatning. Det var dette perspektivet jeg ønsket å ivareta. (Kvale & Brinkmann, 2009) Jeg ville vite hvordan den enkelte informant redegjorde for sin rolle i foreldresamarbeidet og hvordan de tolket dette.

3. 1 Empirisme, fenomenologi og hermeneutikk

3.1.1 Empirisme

John Locke (1632-1704) utviklet begrepet empirisme. Han ble særlig kjent for å ha utviklet induksjonsprinsippet. Det betyr at man ut fra enkelttilfeller trekker logiske slutninger som fører til at en generaliserer. Det er problematisk å trekke konklusjoner for fremtiden på bakgrunn av fortiden. I intervjuguiden stilte jeg spørsmål for å belyse de erfaringene informantene satt med i dag og som fortalte noe om nåtiden. Jeg fikk da fram samarbeidsforholdene slik de fortøner seg i dag, men ikke hvordan de ville bli i framtiden. Selv om induksjon ikke kan si noe om lovmessigheter, betyr det ikke at en kan se bort fra den. (Ringdal, 2007) Det er mulig å finne sammenheng.

«Det er mange eksempler på at forskere i dagliglivets opplevelser eller resultater fra en undersøkelse ser spiren til en ny og uventet empirisk sammenheng.» (Ringdal, 2007, s40)

Induksjon har en sterk tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Det er imidlertid vanlig at det også har et deduktivt perspektiv ved at man også har teorier og hypoteser som utgangspunkt for forskningen. I min oppgave er intervjuguiden basert på forskning som er gjort på temaet foreldresamarbeid. Spørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av den forforståelsen jeg hadde gjennom å lese relevant forskningslitteratur. Thagaard sier videre at selv om det er vanlig å innta en induktiv tilnærming til forskningen ved å søke etter meningsinnholdet i de dataene jeg får tilgang til, er det å forholde seg til forskning og hypoteser som er gjort tidligere, vanlig i kvalitativ forskning. Jeg antar her en tredje posisjon der det er et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2009). Abduksjon er det mest benyttede begrepet og med det menes at man kan se sannsynlige sammenhenger, men ikke nødvendige sammenhenger (Fuglseth, 2007). Jeg kan knytte funnene fra undersøkelsen til noen teorier fra forskning som allerede er gjort. Jeg kan sannsynliggjøre noen funn, men jeg vil være forsiktig med å trekke forhastede slutninger og tar ikke mål av meg til å finne ny teori.

3.1.2 Fenomenologi

Jeg valgte å ha en fenomenologisk tilnærming til informantenes beskrivelser av sitt samarbeide med foreldregruppen.

«Å legge vekt på å få innsikt i hvordan folk *opplever* sin situasjon kalles et *fenomenologisk perspektiv* på samspillet mellom menneske og miljø». (Bøe, I. 2011, s. 44)

Fenomenologien er et filosofisk begrep grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Sentrale begreper var bevissthet og opplevelse. Etter hvert er dette blitt viktige begreper i kvalitativ

forskning. Forskeren prøver å se det samme som dette mennesket ser. Jeg ønsket å se kontaktlærerne jeg møtte, slik de så seg selv. (Dalen,2004)

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter. (Kvale & Brinkmann,2009, s 45)

Den tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse og har som intensjon å finne en dypere mening i det som kommer fram i intervjuene (Thagaard, 2009).

Fenomenet er i denne forbindelse *samarbeid*. Begrepet er beskrevet i stortingsmeldinger, forskningslitteratur og i læreplaner. Det er også et ord som det snakkes mye om i offentlig virksomhet. Her er det imidlertid snakk om hvordan samarbeidet opptrer sett ut fra skolens perspektiv, representert ved kontaktlærere og rektorer.

I et fenomenologisk perspektiv er det den virkeligheten slik informanten beskriver den som er interessant å belyse. Underforstått i fenomenologisk filosofi er objektivitet en lojalitet eller troskap mot den virkelighetsoppfatningen informantene har (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det var et bevisst valg å intervju kontaktlærere. De står sentralt da de har det største ansvaret når det gjelder kontakt med de foresatte. Når jeg også valgte å intervju de respektive rektorene, var det ut fra at ledelsens prioriteringer og holdninger til pålagte endringer er vesentlig for implementering av ny praksis. Jeg var interessert i å vite hvordan de oppfattet sin oppgave og hvordan praksis fortonte seg. Det var denne vinklingen som var mest interessant da det i lovverket kommer tydelig fram at det er skolens ansvar å legge til rette for skole-hjemsamarbeid. Informantens subjektive forståelse står altså sentralt (Dalen, 2004). Videre fortsetter Dalen med å utdype at det er et overordnet mål i kvalitativ forskning å forstå den virkeligheten informanten har og hvordan vedkommende oppfatter de ulike fenomener som er aktuelle, i dette tilfelle samarbeid, og mer spesifikt samarbeidsrelasjonene til foreldrene.

Det fenomenologiske perspektivet var sentralt i materialet. Jeg prøvde å innhente beskrivelser fra kontaktlærernes ståsted. Hvordan så foreldresamarbeidet ut fra deres perspektiv. Fenomenologien har som utgangspunkt at det er en underliggende antakelse at realiteten er slik informanten beskriver den (Thagard, 2009). Derfor var det fenomenologiske perspektivet viktig. Det var en måte å ta informantenes opplevelse på alvor på.

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Hermeneutikkens opprinnelse er i antikken. Den er knyttet til guden Hermes som var budbringer mellom gudene og aller helst mellom Zevs og menneskene. Han var også den som tolket budskapet (Store norske leksikon, 1979). I dag brukes begrepet i en mye videre forstand. Det handler også om hvordan vi prøver å tolke utsagn eller handlinger i ettertid, hvordan og hvorfor mennesker sier og gjør det de gjør (Fuglseth, 2007).

«Hermeneutikken legger altså vekt på meningsinnholdet, og går svært langt når det gjelder å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes.» (Thagaard, 2009, s 41).

Jeg valgte en hermeneutisk tilnærming fordi jeg var ute etter hvordan kontaktlærere og rektorer tolket samarbeidet ut fra sitt ståsted. Det hermeneutiske perspektivet blir ivaretatt på den måten at jeg fortolker dataene fra intervjuene og forsøker å finne felles trekk ved svarene og forskjeller i svarene fra de ulike intervjupersonene. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Når man inntar et hermeneutisk perspektiv, betyr det at man ikke bare observerer det som blir sagt, men at man også tar med hva man tror informanten har ment og hvordan både informant og forsker tolker de ulike fenomener. (Thagaard, 2009)

«Hermeneutikk bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten.» (Thagaard, 2009, s. 39)

Det hermeneutiske perspektivet var relevant i forhold til mitt forskningsprosjekt. Her spiller forforståelsen en rolle. Det var viktig ikke bare beskrive det informantene sa, men også forstå det ut fra den konteksten utsagnene kom i. Jeg måtte reflektere det informanten sa, hvordan kunne det tolkes og hva slags mening dette kunne ha. Å ha et hermeneutisk perspektiv innebar en åpenhet for å tolke utsagnene i forhold til min forforståelse som igjen relaterte seg til forskningsmessige data om det aktuelle temaet. Forskeren må sees på som en del av samfunnet og som meningsbærer. Forskeren er aktør og ikke tilskuer (Ryen, 2002). Ryens tanker rundt det å være deltaker framfor tilskuer var for meg viktig når jeg skulle intervjuere lærere som var i samme situasjon som meg selv. Denne forforståelsen var viktig fordi det økte min bevissthet rundt det å forske. Som ansatt i samme type virksomhet hadde jeg en forutsetning for å forstå utsagn fra informantene og ha bedre forutsetninger for å stille eventuelle tillegsspørsmål. (Dalen, 2004). På den andre siden representerer det et problem fordi det å kjenne informantene kan skape lojalitet og avhengighet som kan forstyrre forskningen (Repstad, 2007, s.82).

Jeg var interessert i å finne fram til mine informanters tolkning av foreldresamarbeid beskrevet i problemstillingen. I teorikapitlet har jeg beskrevet ulike sider ved samarbeid og samordning.

Da jeg skulle intervju, var et viktig perspektiv å finne ut hvordan kontaktlærerne oppfattet sitt ansvar og hvordan de opplevde samarbeidet med de foresatte. Gilje og Grimen kaller dette dobbel hermeneutikk. Forskere i samfunnsvitenskapene må forholde seg til sine informanternes tolkninger (Gilje og Grimen, 1993). Tove Thagaard sier det på en annen måte. Hun kaller det for annengrads fortolkninger:

«Annengrads fortolkninger representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er fortolket av deltakerne:» (Thagaard, 2009, s. 40).

Jeg valgte både å ha en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming til problemstillingen. Jeg skulle undersøke fenomenet «samarbeid» ut fra kontaktlærerens ståsted. Samtidig var jeg opptatt av det hermeneutiske perspektivet fordi jeg også la til grunn en fortolkning av det informantene mente. Dalen (2008) beskriver dette som å

«løfte materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå» (Dalen, 2004, s66).

Forskeren skal både få fram informantens stemme, men også egen tolkning og refleksjon. Denne vekselvirkningen betegnes som den hermeneutiske sirkel og indikerer at det ikke er noen begynnelse eller slutt. Det enkelte budskap må forstås i lys av en helhet. Hensikten er å få en dypere mening. Helheten og delen må være i en vekselvirkning (Dalen, 2008). I mitt tilfelle måtte jeg tolke den enkelte lærers utsagn i forhold til den hverdagen de sto i og den forpliktelsen de hadde i forhold til gjeldende regelverk. Det måtte også tolkes i forhold til relevant forskning og andres erfaringer.

3.2 Valg av design

Et design er en plan eller en grov skisse over hvordan forskningsarbeidet legges opp. På bakgrunn av problemstillingen gikk jeg inn i en vurdering for å komme fram til en egnet måte å finne svar på mitt forskningsspørsmål. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvordan foreldresamarbeidet fungerte fra et kontaktlærerperspektiv. Skogen peker også på at forskeren bør redegjøre for forskningsprosjektet og målet med det, hvilken metode man bruker, hvordan utvelgelsen skjer og hvordan en vil analysere forskningsresultatene (Skogen, 2007).

Yin sier det på denne måten:

«A research design is the logic that links the data to be collected (and the conclusions to be drawn) to the initial questions of study.» (Yin, 2009, s19).

Slik jeg oppfatter det, bestemmes designet av forskningsspørsmålet. Jeg ville vite hva skolen, representert ved kontaktlærere og rektorer gjorde for å legge til rette for foreldresamarbeidet. Case studier er egnet i forhold til å studere få enheter som hver for seg gir mye informasjon.

Casestudier egner seg også godt der en er opptatt av å spørre hvorfor eller hvordan (Skogen, 2007).

I case-studier ønsker en å oppnå mye informasjon fra få analyse-enheter. Designet er en sammensatt (embedded) singlecase studie. Ved å benytte dette designet, ville jeg oppnå mye informasjon fra de ulike analyse-enheter, som var de tre ulike skolene. Det var ikke et poeng å sammenlikne forskjeller ved de tre skolene, men lete etter hva som var felles og om det var samsvar mellom den forskningen jeg hadde lest og svarene mine informanter gav (Skogen, 2007). Ved å benytte sammensatt single case studie, var det viktig for meg å få innsyn i relevant litteratur i fagfeltet for på best mulig måte å stille relevante spørsmål. Forforståelsen var viktig, både i forhold til kjennskap av fagområdet, men også være bevisst min forforståelse og ikke være bundet av mine tidligere oppfatninger (Skogen, 2007).

3.3 Metodevalg

På den ene siden var jeg ute etter hvilke rutiner og hva slags praksis mine informanter hadde etablert. Jeg ønsket å vite på hvilken måte de kontaktet foreldrene og ved hvilke anledninger de tok initiativ. Derfor var en av spørsmålene i intervjuguiden om praksis. Blant annet var det viktig å få fram om de hadde endret praksis ut fra den nye forskriften i Opplæringsloven.

Ut fra vitenskapsteoretisk ståsted og problemstilling var det mest nærliggende å velge kvalitativ metode. Innenfor de kvalitative metodene er det fire forskjellige valg. Det er tverrsnittundersøkelser, langsgående undersøkelser, casestudier – en case eller komparativ design med flere case. (Ringdal, 2007) Derfor ble det også viktig for meg å utarbeide en intervjuguide der jeg fikk belyst hvordan skolen oppfattet foreldrene og hva de tenkte rundt dette med foreldrerollen. Jeg ønsket å vite hvordan foreldresamarbeidet fungerte i dag ut fra skolens ståsted og hvordan de skulle ønske den hadde vært. Jeg ønsket også å undersøke om de oppfattet at foresatte kunne være en ressurs i forhold til sine barns skolegang og evnen til å fullføre videregående skole.

3.3.1 Valg av informanter

Det ligger et overordnet ansvar for skole-hjemsamarbeidet på kontaktlærerne (Opplæringsloven). Kontaktlærerfunksjonen er tillagt ekstra ressurs og implisitt ligger ansvar for kontakten mot hjemmet. Det var et bevisst valg at jeg ville intervju kontaktlærere på Vg1 ved de yrkesfaglige studieretningene. De skiller seg ut fra studiespesialiserende

studieretningene ved at de tidlig velger yrkesvei, samtidig som undersøkelsen omfatter et begrenset utvalg og representerer informanter i noenlunde samme situasjon. Denne elevgruppen kommer direkte fra grunnskolen og både foreldre og elever har fersk erfaring med skole- hjemmsamarbeidet. Det var derfor interessant å undersøke hvordan foreldresamarbeidet ble praktisert i dette utvalget. Samarbeidet har vært praktisert siden 2010 og det å undersøke hvorvidt praksis hadde endret seg og var blitt implementert på de ulike skolene var i tråd med undersøkelsens formål.

Monica Dalen henviser til at det er viktig at forskeren har en viss kulturkompetanse i forhold til det fenomenet som skal studeres. Hvilke kriterier skulle ligge til grunn for utvelgelsen av informanter (Dalen, 2004)? I utgangspunktet kunne jeg velge blant over hundre kontaktlærere. Da jeg hadde bestemt at det var denne gruppen jeg ville intervju, foretok jeg et tilfeldig utvalg slik at det ble tre informanter fra hver skole. I tillegg ble rektorene ved de tre skolene intervjuet. Jeg gjorde undersøkelsen ved tre av i alt fem videregående skoler på Helgeland. Det ble da et utvalg av forskjellige yrkesfaglige studieretninger; teknisk og industriell produksjon, helse og oppvekst, byggfag, design og håndverk, service og samferdsel, naturbruk, mat og restaurantfag var alle representert.

3.3.2 Kontaktlærere som informanter

«Skolen skal halde kontakt med foreldra til elevlar som ikkje er myndige etter verjemålslova §1 gjennom heile opplæringsåret.» (Opplæringsloven §20-4, 2010).

Det ville i praksis si kontaktlærerne. Det er de som har hovedkontakten med foresatte og kan si hvordan de praktiserer dette og hvordan de oppfatter sin livsverden (Dalen, 2004). Ut fra tidligere undersøkelser, kom det fram at det var en viss forskjell på hvordan lærere og foresatte oppfattet dette (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Kontaktlærerhåndboka som er utarbeidet for videregående skoler i Nordland, presiserer kontaktlærers ansvar for å etablere og initiere denne kontakten. At kontaktlærerne er de viktigste informantene begrunnes med at de er spesielt sentrale i å ta initiativ til samarbeid. Det andre er at forskriften nå har fått noen år på seg, slik at det ved skolene var en viss erfaring med implementeringen og kanskje også hadde etablert noen retningslinjer for hvordan de skulle etablere praksis. I teorikapitlet har jeg redegjort for begrepet samarbeidskompetanse og det kommer der fram at lærere ikke alltid har den nødvendige kompetanse. Det var derfor viktig for meg å undersøke hvilken praksis som hadde nedfelt seg hos de ulike lærerne. Blant mine informanter var det lærere som var helt nyutdannet og lærere med lang erfaring. Det var også lærere med bakgrunn fra annen

virksomhet. Dette spennet i erfaring gjorde at noen lærere er oftere representert i empirien enn andre fordi de hadde mer erfaring fra det å være kontaktlærer.

3.3.3 Rektorer som informanter

Når jeg også valgte å spørre rektorene ved de aktuelle skolene var det på bakgrunn ledelsens betydning ved implementering av nye oppgaver i personalet. Selv om kontaktlærer er pålagt et særlig ansvar, er rektors oppfølging og tilrettelegging viktig for gjennomføring av lovpålegget. Samtidig ønsket jeg å vite noe om hvordan ledelsen ved de videregående skolene la til rette og fulgte opp dette. Hva betyr ledelsen for at ulike oppgaver (i dette tilfelle lovpålagte) skal kunne løses i organisasjonene. Torodd Strand (2004) er opptatt av at ledelse er en mangefasettert funksjon som ikke er bare enkel, og en må være åpen for at ledere også «produserer symboler og blir fokus for konflikter og dilemmaer som ikke umiddelbart lar seg løse.» (Strand, 2004, s. 26).

Videre blir lederens oppgave å motivere de ansatte og oppdra individer til en felles virkelighetsforståelse og bidragsyttere til utvikling i organisasjonen (Strand, 2004). Kjell Arne Røvik har skapt en metafor for implementering der han bruker virusteori for å si noe om hvordan et tiltak eller ønsket endring implementeres i en organisasjon, blant annet tidsaspektet. Hvor lang tid tar det før en bestemmer seg fra en ønsket endring til en praksis. Ikke minst gjelder dette med motstanden mot endringer en ofte ser i en organisasjon (Røvik, 2007). En organisasjon har ofte aktive og mindre aktive perioder når man innfører noe nytt og da er dette en metafor som fungerer i forhold til det. Rektorene har et lovpålagt pedagogisk ansvar for virksomheten og skal dermed sørge for at den praktiske gjennomføringen av foreldresamarbeidet blir en naturlig del av virksomheten. Sagt på en annen måte er skolens kultur avgjørende for hvordan en lykkes i dette arbeidet og lederens bidrag til å skape en god samarbeidskultur er av stor betydning (Nordahl, 2007).

3.3.4 Intervju som metode

Intervju betyr egentlig en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker om et felles tema (Dalen, 2004, Kvale & Brinkmann, 2009). Intervju er i utgangspunktet en samtale der personene har forskjellig rolle. Et forskningsintervju må innebære mer enn en spontan samtale på pauserommet. Steinar Kvale og Svend Brinkmann innleder boka *Det kvalitative forskningsintervjuet* med å si:

«Hvis du vil vite noe om verden eller hvordan mennesker oppfatter ting, kan du jo bare spørre.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s 19)

Dette syns jeg er et befriende utsagn fra en forsker og jeg bestemte meg for at jeg ville spørre lærere og rektorer om hvordan de oppfattet at samarbeid med foreldrene kunne ha en betydning for eleven, sjøl når de gikk på videregående skole og tilsynelatende holdt på å bli voksne. Det er ulike typer intervju og samtaler, men jeg ville at det skulle bli et profesjonelt forskningsintervju. Derfor gjorde jeg en del forberedelser i forkant av dette, som å bestemme informanter. Intervjuene ble gjort på informantenes respektive skoler. Jeg ønsket å møte dem på deres arena. Derfor gjennomførte jeg besøksintervjuer. Det er ulike typer intervju og samtaler, men et forskningsintervju er et profesjonelt intervju. Jeg valgte da en intervjuform som både var hensiktsmessig i forhold til bearbeiding og systematisering av informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at forskeren i utgangspunktet har bestemt seg for et tema. Det er problemstillingen som avgjør hva en skal spørre om. Jeg ønsket å ha et intervju som både inneholder faktaspørsmål og spørsmål der informanten blir invitert til å mene noe ut fra sitt ståsted. Slik mener jeg at jeg skal få fram livsverdensperspektivet som Steinar Kvale og Svend Brinkmann omtaler (2009). Fokus er hvordan intervjupersonene oppfatter sin situasjon i forhold det å være kontaktlærer som skal samarbeide med foreldre. Både Monica Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2009) omtaler livsverdenperspektivet. Jeg var ute etter hvordan de beskrev, oppfattet og ønsket sin situasjon.

Det er vanlig å utarbeide en intervjuguide for at en skal kunne vite at forskningsspørsmålet blir belyst. Det gir også informasjon utover det som var direkte svar på spørsmålene fordi spørsmålene ikke var fastlåste (Johnsen, 2007). Det gir rom for tilleggs-spørsmål og informasjon en ikke har spurt om. Det er også en velegnet form hvis man skal finne ut informantenes selvforståelse og sin egen kontekst (Thagaard, 2009). Jeg valgte også ta opp intervjuene på bånd. Når jeg da skulle bearbeide og systematisere opplysninger ble det lettere å trekke ut informasjon og å drøfte muligheten for generalisering i masteroppgaven. Dette for også å gjøre det lettere når jeg skulle samle informasjonen og trekke slutninger. Det betyr at intervjuet måtte ha en viss struktur og hensikt. Det er også jeg som forsker som må kunne definere og kontrollere samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.5 Transkribering

Siden jeg har brukt lydbåndopptak, valgte jeg å transkribere intervjuene. Dette reiste en del problemstillinger. Transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Det som

var en samtale med et annet menneske skulle bli til et skriftlig materiale. Det som i utgangspunktet var en velformulert setning fra informantens side, kunne i skriftlig form virke kjedelig eller usammenhengende.

«Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s 187)

Jeg ønsket likevel å transkribere fordi jeg mener jeg fikk en bedre innsikt i materialet og fikk bedre forutsetninger for å drøfte funn. Monica Dalen (2004) anbefaler å gjøre transkriberingen selv. Det valgte jeg også å gjøre. Dalen beskriver også hva en bør observere i intervjuene, f. eks nonverbal kommunikasjon. Jeg skrev også ned observasjoner jeg gjorde underveis i intervjuene. Spørsmålene jeg hadde formulert, var ikke av en slik karakter at det innebar spesielt sårbare temaer. Det var informanter som behersket verbalspråket godt og hadde evne til å meddele seg språklig og redegjøre for sine synspunkter. Det er likevel slik at jeg gjorde noen observasjoner under intervjusituasjonen som krever omtale og redegjørelse.

3.3.6 Koding og kategorisering

I det følgende vil jeg si noe om hvordan jeg har nærmet meg materialet etter transkriberingen. Analysedelen innebærer at man reduserer datamengden og anvender det som er interessant i forhold til forskningsspørsmålet (Ryen, 2002). Kapitlet inneholder også resultatpresentasjon. Koding kan defineres som en måte å omformulere de dataene man har og bekle dem med andre begreper. Koding innebærer ikke det samme som å oppsummere. Det er mer enn det. Koding og kategorisering er sentrale elementer i Grounded theory som er en forskningsmetode innenfor kvalitativ forskning. Begrepene koding og kategorisering brukes om hverandre. Man plasserer likelydende utsagn i forskjellige «bokser». Da fikk jeg fram ulike temaer som gikk igjen og jeg fikk eliminert informasjon som ikke var spesielt interessant i forhold til problemstillingen (Ryen, 2002; Dalen, 2004).

Jeg samlet all informasjon fra hvert spørsmål og endte opp med fire kategorier som representerer funnene og presenteres. Til slutt vil jeg ha med noen perspektiver som oppsummerer prosessen og uttrykker noen refleksjoner. Jeg samlet også inntrykk fra intervjusituasjonene og beskrev fellestrekk ved dem. (Dalen, 2004) Dalen er også opptatt av den nonverbale kommunikasjonen i intervjuet, og anbefaler å notere ned observasjoner både hos informanten og hos seg selv. Jeg valgte å foreta en analyse med fokus på mening. (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfelle besto informantene av fagpersoner med stor grad av evne til å formulere seg verbalt og redegjøre for sin livsverden, hvordan de tolket hverdagen sin og

reflekterte over ulike fenomener. Jeg kom da opp med noen kategorier som jeg oppfattet som representative for det som var sagt, men som også komprimerte og generaliserte noe. De fire kategoriene var:

- 1) Hvordan praktiseres samarbeidet i dag.
- 2) Skolens oppfatning av samarbeidets innhold.
- 3) Relasjoner og kommunikasjon i skole-hjemsamarbeidet.
- 4) Foresatte og skole vil samarbeide- hvordan få det til?

I disse kategoriene har jeg brukt sitater fra informantene og sett dette opp mot relevante studier og forskning for å belyse de enkelte fenomener og tolket dem. Da mener jeg at jeg beholder det fenomenologiske og det hermeneutiske perspektivet. I grounded theory metoden er koding/katalogisering en viktig fase i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt arbeide har jeg fulgt eksisterende teori, men er samtidig opptatt av om det innsamlede materialet kan belyse problemstillingen som eventuelt kan danne grunnlag for ny forskning.

3.4 Etske problemstillinger

Det vil allikevel være en del problemstillinger i gråsonen av dette som vil være viktig å ta opp.

Monica Dalen refererer til at det ofte er studenter/forskere som ønsker å belyse ei problemstilling som de på en eller annen måte har kjennskap til. Det kan være både yrkesmessig og personlig og at det kan medføre både en fordel og en ulempe. Her bruker hun et eksempel fra en kollega som sier at fordelene kan være at informantene blir mer tilgjengelige fordi forskeren har kjennskap til problemstillingen, men at ulempen kan være at en kunne miste noe av perspektivet og miste den dimensjonene det også er å se ting utenfra (Dalen, 2004).

En annen viktig dimensjon er hvordan en forstår fenomenet en skal forske på. Forforståelsen er inngangsporten til problemstillingen en skal forske på og blir dermed også viktig for hva slags teori jeg har lest i forhold til det jeg ønsker å undersøke. Det er viktig for hvordan jeg valgte å utarbeide intervjuguiden. Det igjen kan gi meg forhåpninger om å få belyst problemstillingen ytterligere.

«Han ser også på førforståelsen som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Bevissthet om egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale» (Dalen, 2004, s 18).

Det er et asymmetrisk forhold der forskeren er den som definerer hva som er tema for samtalen, samtidig er det forskeren som spør og som bestemmer når samtalen skal avsluttes. Det er også forskeren som har monopol på å tolke. Dette er perspektiver jeg synes det er viktig å ha med seg til en intervjusituasjon. Det kan jo også oppstå en situasjon der informanten ikke kjenner seg igjen i det forskeren presenterer. Når man opplever en slik konflikt har den ingen enkle løsninger, men det er av avgjørende betydning at informanten ikke tar skade av det som skrives eller på annen måte presenteres. Et annet etisk dilemma kan oppstå hvis forskeren opplever at informanten uttrykker seg på en måte som sender uklare signaler i forhold til hva han egentlig mener. Med kroppsspråket signaliserer han eller hun det motsatte av det som formuleres verbalt.

I noen forskningsstudier kan enkeltpersoner bli gjenkjent fordi de har en framtrædende plass f. eks i en organisasjon. I min studie har jeg innhentet tillatelse til å skrive om den skolen som har utvidet kontaktlærerordning. Dette er jo ikke å betrakte som sensitiv informasjon, men det vil likevel være lett å identifisere skolen. Derfor er rektor ved skolen spurt om det er greit at jeg omtaler skolen spesifikt.

Når en forsker i egen organisasjon kan det oppstå en del etiske utfordringer som det er verdt å reflektere over. Gjennom å sikre tilfeldig utvalg og at informasjonen skulle anonymiseres, falt noe av problemstillingen bort. Det at jeg hadde utarbeidet intervjuguide var også med å forebygge at man kunne gå inn i spørsmålstillinger som ikke var med på å belyse selve forskningsspørsmålet. Det er likevel slik at når en stiller spørsmål som har en karakter av å ville avdekke problemstillinger, kan noen oppleve det sårende. Det kan jo være at resultatet av forskningen fører med seg sider som ikke er like behagelige (Solvoll, 2010). Et annet aspekt som er verdt refleksjon er hvilke konsekvenser forskningen kan ha (Hellevik, 2009.) Å ivareta anonymitet og melde inn prosjektet til NESH (vedlegg 2) var en selvfølge. Det å ha et ønske om å løfte fram et perspektiv uten at noen lider skade eller overlast er viktig å ha med seg i hele forskerprosessen. Dette krever selvrefleksjon. En må være bevisst sin rolle, den dynamikken som er mellom intervjuer og informant (Repstad, 2007).

For meg har den viktigste etiske refleksjonen vært å reflektere over min egen rolle, hvordan den blir utøvd og å ha en ydmykhet i forhold til det informantene delte med meg. Å møte informanter med respekt var noe som jeg prøvde å ha med meg under alle intervjuene.

3.5 Validitet og reliabilitet

For å vurdere kvaliteten på det forskningsarbeidet man gjør brukes begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om pålitelighet og handler om presisheten på informasjonen og om analysen er gjennomført uten feil og mangler. Validitet sier noe om gyldigheten. Har vi klart å måle det vi var ute etter å måle? Hvordan var forholdet mellom problemstillingen og det empiriske materialet (Repstad, 2007). Å vurdere kvaliteten på en forskningsrapport bør foregå under hele prosessen, men også være en del av avslutningen av forskningsarbeidet.

4 Empiripresentasjon med drøfting

Utgangspunktet for studien er å få en forståelse av foreldresamarbeidet sett fra kontaktlæreres/rektorers ståsted. Jeg har derfor lagt vekt på informantenes egne utsagn og bevart den muntlige formen. Det kan innebære noen dialektord og ufullstendige setninger. Ut fra analysen har jeg valgt ut 4 kategorier. 4.1 har til hensikt å beskrive dagens praksis slik jeg oppfatter at de kommer fram i intervjuene. Kapittel 4.2 handler om samarbeid med spesiell vekt på dette ut fra kontaktlærerens perspektiv. I dette avsnittet har jeg til hensikt å beskrive hvordan kontaktlærerne beskrev samarbeidet, men også hvordan de skulle ønske det hadde vært. Kapittel 4.3 handler om relasjoner og kommunikasjon. 4.4 er en drøfting rundt det at alle ønsker et positivt samarbeid, men at det kan se ut som det er vanskelig å få det til. Informantene benevnes Lærer 1-12. Jeg har ikke skilt mellom lærere og rektorer da det vil svekke anonymiteten. I analysen kom det heller ikke fram vesentlige forskjeller i intervjumaterialet som kunne dokumentere meningsforskjeller i gruppen rektorer og lærere. Uttalelsen gikk på tvers av disse rollene. For hvert delkapittel har jeg tatt med et eller flere sitater fra informantene. Det er i all hovedsak samsvar mellom rektorers og læreres svar i intervjumaterialet. I noen tilfeller vil jeg kommentere spesielt om det er rektor eller lærer som har uttalt seg.

4.1 En beskrivelse av dagens praksis slik det framkommer i intervjuene

I dette avsnittet ønsker jeg å gi et bilde av det som kom fram i intervjuene slik lærerne og rektorene oppfattet det. Jeg vil gi en beskrivelse av dagens praksis slik de var ved de tre videregående skolene. Der har jeg spurt etter rutiner for etablering av kontakt og hvordan de oppfatter betydningen av foreldresamarbeidet. Jeg har også bedt dem si noe om hvilke arenaer som er mest egnet til å få til et samarbeid. Hvordan lærere utøvde og praktiserte sin kontakt med foreldrene, var et annet aspekt ved dette kapitlet. Det var også viktig å få fram hvordan de etablerte kontakten sin med foresatte.

4.1.1 Rutiner ved foreldresamarbeid

Informantene fortalte alle at de hadde faste rutiner for hvordan de etablerte kontakt med de foresatte. Det viste seg også å være ganske lik praksis når det gjaldt innkallinger eller invitasjoner til foreldremøter/foreldresamtaler. Foresatte får skriftlig innkalling i posten og via digitale arenaer som iSkole. Skolene varierte noe i måten de tok kontakt, men alle skoler inviterte skriftlig til foreldremøte om høsten. Kontaktlærere og rektorer påpekte at det var lavt oppmøte både på foreldremøter og samtaler. Kun en av informantene fortalte om godt oppmøte. De øvrige informanter fortalte om et oppmøte på rundt fem til seks i hver klasse. Femten elever i hver klasse er vanlig på yrkesfaglige studieretninger. En av kontaktlærerne som også hadde undervisning på studiespesialiserende studieretning opplevde at det var stor forskjell på oppmøtet der og på yrkesfag. Dette bekreftes også av rektornivået på alle tre skoler.

To lærere ved forskjellige skoler beskriver invitasjonen på denne måten:

Lærer 1: Det som blir gjort i begynnelsen av skoleåret det er at alle foreldrene får det velkomstbrevet heim, de får en innloggingsmulighet til en plattform som vi bruker som heter iSkole. Der har både elever og foreldre tilgang. Der får også foreldrene tilgang. Det får også alle som ikke kommer på møtet og disse mulighetene.

Lærer 8: Først på høsten så blir foreldrene kalt inn til et felles foreldremøte i kantina. Der er rektor og rådgiver og lærerne til stede da. Så følger hver kontaktlærer sin klasse inn til klasserommet og så har vi et sånn møte der, bare klassen for et felles informasjonsmøte for hele klassen og så innbyr vi jo foreldrene som ønsker det til å snakke med oss en og en.

Lærerne og skolen ser ut til å gjøre seg flid med å informere foreldrene om skolen og å invitere til foreldremøte og samtaler. Her finner jeg at alle skolene bestreber seg på å få kontakt med heimen. Det det derimot er ulik praksis på, er å ta kontakt i ettertid hvis de ikke møter på møter eller samtaler. Den ulike praksisen arter seg ved at det er opp til den enkelte kontaktlærer å ta kontakt med de foreldrene som ikke møter. Det betyr at det i liten grad er rutiner i forhold til oppfølging av foreldre som ikke møter. Rutinene ble gjort gjeldende ved at det var satt tidsfrister for når foreldremøter og foreldresamtaler skulle gjennomføres. Det ble lagt inn i skolens årshjul. Det var også blitt pålagt avdelingslederne å kontrollere at pålegget ble etterkommet og dokumentert i iSkole. Ledernivået ved de tre videregående skolene hadde sørget for at lovendringen hadde fått fotfeste hos kontaktlærerne. Dette var også noe

kontaktlærerne opplevde. De bekreftet at de hadde fått frister for gjennomføring av foreldresamtaler og møter. Det så ut til at forskriftsendringen var blitt implementert. Den var tatt på alvor og de hadde etterkommet lovens krav.

Kontaktlærerne jeg intervjuet forholdt seg til rutinene ikke bare fordi de var blitt pålagt, men også fordi de hadde et positivt syn på samarbeid med foreldrene. Samtlige informanter ønsket at foreldrene skulle involvere seg i sine barns skolegang og var opptatt av å prøve å få det til. Dette er også et inntrykk som er til stede ved andre undersøkelser. Lærerne har også ved andre undersøkelser uttrykt seg positivt i forhold til samarbeid. Ønsket om samarbeid gjennomsyrrer intervjuene og dette inntrykket bekreftes gjennom andre undersøkelser (Berglyd, 2003; Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003; Lassen & Breilid, 2010).

Det er noen eksempler på at lærere følger opp med å ta kontakt med foreldre som ikke kommer på foreldremøter/ foreldresamtaler:

Lærer 6: «Nå har vi alltid hatt god kontakt med foreldrene. Vi ringer alltid hvis det er noe, jeg synes det er bra at det er kommet det lovpålegget.»

Lærer 8: «Vi ringer dem. Hvis det ikke er noe spesielt så sjekker vi om de er inne i iSkole, hvis de ikke er på møtene vi inviterer til, så ringer vi.»

Dette var eksempler på kontaktlærere som tok kontakt med foresatte hvis de ikke var til stede ved foreldremøter eller foreldresamtaler. Dette viser at det ikke er noen ensartet praksis når det gjelder oppfølging. Noen kontaktlærere følger opp, noen gjør det ikke. Det er ikke noen av skolene som har rutiner i forhold til oppfølging av foreldre som ikke tar imot invitasjon om foreldremøter/samtaler. Det er opp til den enkelte lærer å gjøre dette. Dette er i tråd med tidligere forskning som bekrefter at lærere i videregående skole mener at behovet for samarbeid i videregående skole er mindre enn i grunnskolen, og at det kan forklare at en ikke har detaljerte rutiner for foreldresamarbeidet (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Når Nordland fylkeskommune satte i gang «En bedre skole for elevene våre», la de ingen føringer i sine dokumenter på hvordan samarbeidet med foreldrene skulle foregå. Det som gjentas i dokumentene er det som er formulert i lovteksten. En har økt kontaktlærernes ressurs og det ville vært naturlig å bruke noe av denne tiden til å systematisere kontakten til foreldrene siden dette faktisk er et lovkrav. Etter prosjektperioden er det utarbeidet en strategiplan kalt *Bedre læring* som skal være retningslinjene for å øke elevenes læringsutbytte. Der er samarbeid tema i forhold til mange ulike instanser. Samarbeid med foreldrene er ikke nevnt (Nordland fylkeskommune, 2014).

4.1.2 Foreldremøter

Siden foreldremøtene er lovpålagte, fortalte informantene om deres praksis i forhold til avviklingen av disse. Når jeg i intervjuene ba om beskrivelser, fortalte alle om foreldremøtene som ble arrangert om høsten for alle Vg1 og Vg2klasser. Dette er spesielt lagt vekt på opplæringsloven og spesifisert og konkretisert i §20-4 i Opplæringsloven.

Tre lærere forteller her hvordan de inviterer til foreldremøte:

Lærer 2: Like etter at skoleåret starter så inviterer vi foreldrene til et foreldremøte og det som skjer da er jo at i hvert fall på yrkesfag så er det veldig få foreldre som velger å delta på det møtet. Det er jo litt synd. Så av erfaring så er det jo foreldre til de elevene som er kommet dit og som gjør det veldig bra, det er de foreldrene som møter opp og som ønsker en bekreftelse på at alt er i orden og at ting går bra.

Lærer3: Vi har jo, for det første så har vi jo på høsten et foreldremøte der foreldrene blir kalt inn. Og der vi har en ettermiddag og kveld. Der har vi samtale med foreldrene, men det er ikke med det enkelte foreldrepar, da er alle samla.

Alle skolene hadde rutiner knyttet til det å avvikle foreldremøter. Det ble oppfattet som et pålegg og informantene ga uttrykk for at det ble fulgt opp lojalt. Kontaktlærerne betraktet det som en fin mulighet til å møte alle foreldre Det som var symptomatisk var at med en gang jeg spurte etter rutiner i forbindelse med dette, så fortalte informantene om sviktende oppmøte, spesielt på de yrkesfaglige studieretningene. Derfor har jeg valgt å ha det som et eget drøftingsavsnitt senere i oppgaven. Hensikten med disse møtene var å informere foresatte om skoletilbudet, fraværsregler og fagtilbud, eksempelvis. Til stede på foreldremøtene var rektor, kontaktlærere og rådgivere. Agendaen for disse møtene var informasjon fra skole til foreldre. Dette omtaler Thomas Nordahl som «det laveste nivået i samarbeid» (2007). Det er til stede en viss grad av formalisering. Det er allikevel å betrakte som et fora hvor det først og fremst er skolens behov for å informere foresatte om skolens virksomhet. Foreldremøtene er på bakgrunn av opplæringslovens bestemmelser. Det har ikke vært vanlig å ha foreldremøter på videregående skoler. Det betyr at lærerne der ikke har noe erfaring med det og må etablere ny praksis i forhold til dette. Dette bekreftes av informantene.

4.1.3 Foreldresamtaler

Foreldresamtalene er de samtalene der kontaktlærer har et møte med foreldre og elev og representerer noe nytt i forhold til videregående skole. Innholdet i disse samtalene reguleres i opplæringsloven. Den sier noe om innholdet i samtalene.

Foreldra til ikkje myndige elevar på Vg1 og Vg2 har første halvår av opplæringsåret rett til minst ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven har rett til å være med i samtalen med foreldra (Opplæringsloven 1998, med endringer 2010).

Slik beskrives det blant annet:

Lærer2: Vi sender en skriftlig invitasjon med en del informasjon i det brevet der de blir innkalt til foreldremøte. Når foreldrene ikke velger å godta den invitasjonen og komme så har vi ingen rutine på å følge opp. I det brevet som går ut med invitasjon til foreldremøte sendes også en invitasjon til foreldresamtale. Den må de også fysisk kvittere på og sende tilbake til oss. Av 15 elever har jeg 4 som har sendt tilbake at de ønsker samtale. Det er en samtale som også eleven kan være med på.

Det at foreldre også har mulighet til dialog med kontaktlærerne er nytt i videregående skole. Kontaktlærerne oppfattet dette som utelukkende positivt og oppfattet at det både var behov for dette og nyttig i forhold til det overordnede målet, å få eleven til å gjennomføre videregående opplæring. Det var stort sett likelydende rutiner på å sende invitasjoner, men forskjell i måten de fulgte opp foreldre som ikke møtte. Det er i noen tilfeller rutiner på å følge opp og ta kontakt hvis foreldrene ikke får respons på invitasjonen. Noen ringer hvis de ikke kommer og noen oppfatter det som liten interesse fra foreldrene hvis de ikke møter til samtale.

Lærer 8: Nei, da mener vi at de har fått nok tilbud. Vi driver ikke og maser på dem. Vi driver ikke og ringer rundt. Da har de fått tilbudet. Da er det opp til dem. Så bruker vi heller mer tid på elevene, så kan vi pushe dem til å fortelle heime.

Her spriker praksis. Noen lærere tar ikke kontakt med de foresatte i etterkant, noen gjør det. Det er altså ikke satt i system noen retningslinjer utover at en skal invitere til møter med de foresatte. Det kan se ut som lærerne har forventninger til foreldrene om mer engasjement. Det at de ikke kommer, kan lett tolkes som at foresatte ikke er interessert. Foreldrenes manglende tilbakemelding tolkes av lærerne som manglende interesse for elevenes skolegang. En kan ikke umiddelbart trekke den slutningen. For at foreldre skal oppleve at deres bidrag har verdi for skolen, er det viktig at skolen oppfatter foreldrene som en ressurs for elevenes opplæring

(Nordahl, 2007). Kontaktlærerne jeg intervjuet, betraktet foreldrenes omsorgsansvar som det aller viktigste.

4.1.4 Kontaktlærerrollen – hva innebærer den i forhold til foreldresamarbeid?

Nordland Fylkeskommune har utarbeidet en kontaktlærerhandbok til bruk i videregående skole. Det er ikke lagt spesielle føringer for hvordan samarbeidet skal foregå utover det som er fastsatt i loven. Det er ilagt et særskilt ansvar for å ha kontakt med foresatte, noe som lovendringen også konkretiserer. Nå er lovteksten konkret på hva som forventes av kontaktlæreren og gir læreren en slags oppskrift på hva som skal tas opp i denne samtalen (Opplæringsloven).

Det kommer fram hos mange lærere at behovet for å ha denne kontakten er stor. De erfarer at elever ikke makter å strukturere sin skolehverdag helt på egen hånd og at de i mange tilfeller heller ikke er i stand til å ivareta basale behov som å komme seg opp om morgenen, spise frokost og legge seg i rimelig tid. Da er fravær, forsentkomninger og manglende skolearbeid en følge av dette.

Her er det flere eksempler på at dette oppfattes likt hos de fleste informantene:

Lærer 11: Vi ser jo at de noen ganger seiler akterut, leverer ikke det de skal, vært heime på en prøve. Så hoper det seg opp, det blir så mye for dem at de selv ikke klarer å ta tak i. Å få et lite puff, noen som ser at du jobber, noen som ser at du kommer heim med resultater, enten de er gode eller mindre god, så tror jeg der er viktig at foreldrene ser.

Lærer 5: Utenom den formelle foreldresamtalen, ønsker at den terskelen skulle vært lavere, at det skulle vært mye lettere å ta kontakt med skolen og kontaktlærerne kjapt; der er det blitt mye bedre enn da jeg gikk på skolen. Den terskelen skulle vært mye lavere.

Lærer 7: Noen elever kan jeg ha en spesialavtale i forhold til foreldre. Det kan være at jeg sender dem melding hvis de ikke kommer på skolen, noen er det veldig tett oppfølging med.

Lærer 10: Stort sett tror jeg jo at man har den kontakten man trenger, men jeg skulle jo ønske at man kunne fått sett alle foreldre i løpet av skoleåret. Bare for å få vekslet noen få ord med dem, men stort sett så har man den kontakten man trenger og i noen tilfeller bruker vi jo enormt med tid på enkeltelever der kanskje behovet til foreldrene er større enn behovet til elevene.

Kontaktlærerne i denne studien hadde kontakt med de foresatte hvis de foresatte møtte til foreldresamtaler. Hvis foresatte ikke responderte på invitasjonen, uteble kontakten for de fleste informantene. Fra lærerens ståsted kunne det se ut som det ikke var så stort behov for å samarbeide, at eleven i videregående skole var så voksen at han eller hun klarte seg selv. De fleste kontaktlærere og ledere var helt klar på at foreldres bidrag og medvirkning først og fremst handlet om å utøve sin foreldrefunksjon i form av omsorg, oppfølging og engasjement. Dette var samstemt hos alle informantene.

På yrkesfaglig studieretning har elevene et fag som heter «Prosjekt til fordyping». Meningen er at elevene skal kunne få et innblikk i hvordan yrkeslivet fungerer. Det gjøres ved at de et visst antall timer er ute i bedrifter og får den nødvendige praksis. En del kontaktlærere så at foreldre engasjerte seg f. eks ved å skaffe elevene utplassering. På en av skolene klarte foreldrene å skaffe nesten alle elever en praksisplass i ulike bedrifter. Her hadde foreldrene tatt et selvstendig ansvar for at deres barn skulle få et relevant tilbud.

En del informanter relaterte sine erfaringer til at de selv hadde blitt oppmuntret og delvis presset til å gå på skole, og at det har hatt innflytelse på hvordan de har taklet kravene i forhold til skole. I materialet mitt hadde halvparten en historie å fortelle om hvordan elever som en direkte følge av skolens og foresattes samarbeid har ført til at elever har kommet tidsnok, kommet tilbake etter fraværperiode eller på annen måte fått støtte til å fortsette skolegangen.

Alle kontaktlærere, uten unntak, oppgir at den nye lovendringen er et pluss for samarbeidet. De oppgir også at der det er kontakt, er det positivt. I materialet mitt er det på det punktet jeg får flest historier. Det fortelles om elever med fravær som ikke er ønskelig, de kommer for sent på skolen, manglende innleveringer osv. I de tilfellene de får tak i foreldrene, har den direkte konsekvensen vært at foreldrene har tatt grep og sørget for at eleven har gjenopptatt skolegangen sin, fortsatt og gjennomført. Det betyr at foreldrenes involvering i elevens skolegang har ført til at eleven har fortsatt på skolen.

Mine informanter var opptatt av at foreldremøtene skulle være informative og samtidig etablere en relasjon som gjorde at foresatte kunne være trygge på at elevene fikk det tilbudet de skulle ha. I NOVA's undersøkelse fra 2003 bekrefter foreldrene at informasjonsbiten var foresatte fornøyd med. Når undersøkelsen refererer til reell innflytelse over undervisningen og medinnflytelse så var de foresatte i denne undersøkelsen mindre fornøyd (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Kontaktlærerne jeg intervjuet ble ofte usikre i sine tilbakemeldinger når jeg spurte etter hvordan foreldre kunne være en ressurs, og om de kunne

utøve reell medvirkning i forhold til dette. De fleste hadde ikke tenkt spesielt mye over dette. Men en av informantene forteller om hvordan fokus har endret seg. I tillegg til dette refererer han til at foresatte kan brukes som mentorer.

Lærer 12: Det er jo en del som har gode forslag, uten tvil. De har en del å bidra med, mange som kan bidra med gode opplegg i fag.

Det betyr at foresatte har direkte innflytelse på skolehverdagen. I følge Nordahl må foreldrene ha medvirkning og medinnflytelse for at samarbeidet skal være reelt.

Dette fører oss inn på diskusjonen om hvordan en skal tolke dette at foresatte og skole skal dele oppdrageransvaret. Skal det rent skolemessige være skolens ansvar og den omsorgsmessige biten være forbeholdt foresatte. Informanter var opptatt av to ting i forhold til dette. Det ene er at foreldre skal være omsorgsgiver også i videregående skole. De unge trenger støtte og oppbacking, men informantene er mer skeptisk til at de skal kunne bidra mer i forhold til det rent skolemessige. Her deler imidlertid gruppen seg. Noen ser at en del foreldre faktisk har ressurser og kan bidra, for eksempel med forelesninger fra eget yrkesliv, men også i forhold til ren hjelp med skolearbeid. En av dem sier at mange av foreldrene er lærere og vil i så måte kunne bidra også til andres barn.

I læreplanverket for kunnskapsløftet slås det fast at det skal være et samarbeid og at foreldrene har hovedansvaret for sine barns oppdragelse. Samtidig sier læreplanverket at det er skolens ansvar å ta initiativ til dette samarbeidet. En kan derfor stille spørsmål ved om det her er et misforhold mellom ansvar og myndighet. Foreldrene har myndighet og skolen har ansvar. Dette er en spissformulering, men det er faktisk slik at foreldre skal ha en reell medinnflytelse over norsk skole og at dette skal utføres i samarbeid. Skolen er dermed forpliktet til å forholde seg til heimene. Dette er en del av skolens mandat (Læreplanverket, 2006). Nordahl poengterer at skolen har fått videre fullmakter i og med at læreplanmålene er mer konkretisert og dermed er det slik at lærerne og skolen i større grad må bestemme metoder og innhold. Det tydeliggjør, mener Nordahl, at samarbeidet må styrkes (2007).

Når det gjelder samarbeid er de fleste foreldre fornøyd med den informasjonen de får. Det er når det gjelder reell medinnflytelse at foreldrene er mindre fornøyd. Dette er det høyeste nivået av medinnflytelse vi har. Det å se på foreldre som en ressurs i opplæringen er viktig i forhold til at foreldre skal kunne utøve sitt foreldreansvar. Målet med samarbeidet er det enkelte barns utvikling og læringsutbytte.

Jeg stilte alle mine informanter spørsmålet om foreldrene kunne være en ressurs i foreldresamarbeidet. Alle hadde en oppfatning og en positiv holdning i forhold til dette. Når det gjaldt åpenbare foreldreoppgaver som mat, klær og annen omsorg var det enighet om at elever i videregående opplæring trengte en del oppfølging i forhold til dette. Det ble også uttrykt usikkerhet rundt det at foreldre kunne ha forutsetninger for å bidra utover det. En av de viktigste tingene som kom fram var at det å ha felles verdier i forhold til hva skole betyr er av betydning for hvordan samarbeidet kan arte seg (Bourdieu, 1995 i Nordahl, 2007).

4.1.5 Kontaktlæreren som oppdrager og omsorgsgiver

Foreldre er en selvsagt hovedaktør i barnas oppdragelse. Alle som ønsker å påvirke den oppvoksende slekt har et oppdrageransvar. Her er skolen en viktig arena. Ikke bare fordi ungdommen tilbringer store deler av dagen her, men også fordi det som skjer her er avgjørende for framtiden. Skolen representerer en dør som åpner og lukker muligheter (Nordahl,2007; Hennem, 2002).

Oppdragerrollen innebærer en omsorgsdimensjon. Det å oppdra et barn er for foreldre først og fremst å sikre at de får omsorg ved å sørge for at barnet får mat, klær og nok søvn. Like viktig er nærhet og tilstedeværelse. Denne omsorgen uttrykkes også gjennom at barnet stimuleres til utvikling.

«Derfor blir det viktig at læreren ikke bare formidler resultater, men også sine betraktninger om elevens innsats og progresjon» (Lassen & Breilid,2012, s. 64).

Grensesetting og etablering av en autoritetsrelasjon vil si at et asymmetrisk forhold blir betraktet som en nødvendig del av dette. Den voksne har kompetanse og erfaring barnet eller ungdommen ikke har og er avhengig av (Hennem,2002). I ulik ledelseslitteratur snakkes det om 24- timersmennesket (Rogalandsforskning.no). Det en da er opptatt av er ledelsens forhold til arbeidstakeren som helt menneske, ikke bare de timene vedkommende er på jobb og hva han utfører der. Alle har en historie, en barndom. Alle har familie, venner, interesser og hobbyer. De fleste av mine informanter kom inn på dette temaet på et eller annet tidspunkt. De hadde fortellinger om elever som de måtte bistå i ulike sammenhenger. De ble i mange tilfeller en koordinator og mellommann i forhold til andre instanser og som veiledere til foresatte.

Denne kontaktlæreren forteller om en elev som han ikke er i stand til å veilede og hvor en ikke vet noe om årsaken til dette:

Lærer 4: Vet ikke hva jeg skal gjøre. Jeg har ondt av den eleven, ikke sant. Jeg opplever den eleven som positiv og resurssterk bare den får lov å jobbe med det som han er motivert og interessert i. Men ellers så fungerer det overhodet ikke. Hva gjør vi? Kan ikke gå gjennom et helt skoleår på det viset der. Foreldrene prøver og kommer ingen vei, lærerne prøver og kommer ingen vei.

Et par andre beskriver at de får problemstillinger i fanget som i utgangspunktet ikke hører heime på skolen, men som de likevel forsøker å finne ut av fordi de bryr seg:

Lærer 7: Nå har vi en del fremmedspråklige som krever mye mer tilrettelegging og som kommer og spør oss om ting som ikke angår skolen som vi på en måte må hjelpe dem med. Det går på bolig, det går på regninger, det går på telefoner. De skjønner ikke. Og det er en jobb som jeg føler jeg bruker mye tid på. Men det er sånn det er.

Lærer 10:men at de involverer oss jo i alt som skjer i elevens liv både på godt og ondt . Ringer morgen og kveld og det er det mest utrolige man skal ta stilling til og hjelpe til med og engasjere seg i. Men det er vel bare sånn det er. Det tror jeg bare må være. Jeg har ikke kjent det så mye på kroppen, men det er til slutt noen som har måttet sette grenser for elevene: «Du kan ikke ringe meg fredag kveld kl. 09.00 og være bekymret for at ungen din er i dårlig selskap.» Da er det andre instanser som må inn. Men jeg skjønner jo at hvis de får et godt forhold til en lærer så er det kanskje en person de kan spille på lag med. Men det er en del som bruker mye av fritiden til å snakke med foreldre.

Lærer 11: Ja, man tenker jo på de nesten hele tiden. De blir jo som ungene sine

Lærerne uttrykte et ønske om å hjelpe med ulike saker som eleven kommer opp i. Lærerne får for en del elever foreldrefunksjon, eksemplet her er minoritetsspråklige som i mange tilfeller har foresatte som strever med å finne ut av systemer selv og ikke kan bidra i forhold til sine barn. Det er læreren de henvender seg til og det gjør de hvis den nødvendige tillit er til stede (Nordahl,2007).

En annen lærer uttrykker det slik:

Lærer 9: I slike saker er det mer kontakt fordi det er mange praktiske forhold. Kan eleven bo på hybel, kan eleven bo på internatet, hva slags undervisning er det snakk om. Vi har denne vurderingen, når er det egentlig skole, når er det behandling det er snakk om. Vi er ikke en behandlingsinstitusjon, vi driver opplæring. Men vi ser det stadig vekk at den dimensjonen er der.

Kontaktlærernes funksjon er langt mer omfattende enn en vanlig faglærer. Det kom fram i intervjumaterialet. Det er også i tråd med lovteksten som faktisk pålegger kontaktlærer et oppfølgingsansvar. Det er likevel slik at det er rom for å utøve denne funksjonen på ulikt vis. Praksis var også ulik. De fikk forespørsler fra elevene og de fikk innblikk i elevens liv, ikke bare på skolen. Lærerne ble kontaktet av foreldre om problemstillinger langt utenfor det en forventer at en lærers kompetanse skal være. Jeg oppfattet disse uttalelsen som tillitserklæringer til disse lærerne. De hadde tonet seg inn på elevenes og foreldrenes livsverden på den måten at det ikke sto noe i veien for å søke råd i vanskelige situasjoner. Denne tilliten skapte grunnlag for samarbeid og lærerne ble «medforfattere i å skrive en felles historie med barnet» (Lassen & Breilid, 2010, s 37).

4.1.6 Skolens digitale plattform – iSkole

De videregående skolene har to ulike muligheter til å følge opp sine elever, via den digitale læringsplattformen it's learning og iSkole. Foreldrene har kun tilgang til iSkole. Der får eleven beskjed om oppgaver som skal løses, resultater fra prøver og der kan foresatte følge med på fraværet. Foreldrene får et passord og de kan logge seg på for å følge opp elevene. Det kan kontaktlærere sjekke. De kan gå inn og se om foreldre har vært innlogget eller ikke. Mange lærere opplevde det som nedslående å se at svært få benytter seg av denne muligheten. I mange tilfeller var lærerne og rektorene i stuss fordi foresatte ikke benyttet seg av muligheten til å logge seg inn for å finne informasjon om hvordan barna deres gjorde det på skolen.

Lærer 6: Jeg tror grunnskolen har samme problem at de ikke går inn på it's learning vil jeg tro. Ingen av oss er vokst opp i data-alderen så vi er ikke kommet der så de som kommer etter oss vil være flinkere da.

Lærer 12: Det er jo et kjempesystem. Det med iSkole. Der legger vi jo ut alt av fravær og merknader, karakterer og undervisvurderinger og der kan de se på fravær og alt som skjer på skolen. De kan også sende melding til lærer og begge veier. Der er det jo og en ting.

Lærer 8: Nei, det er det jo ikke, det er et kjempe-enkelt system. Jeg har jo tatt kontakt med foreldrene og sagt at de må logge seg inn. Jeg ønsker at de skal gjøre det. Jeg gir de nytt passord hvis det er det som er problemet, men det skjer ikke. Jeg har sånn ca halvparten som ikke har vært pålogget.

Lærer 1: Jeg nevnte jo dette med kontroll av; kontroll er jo et negativt ord, men kontroll av kontaktlærers og lærers bruk på iSkole, det ligger inn i jobben deres. Og det er vi blitt tydeligere på og vi så at det var nødvendig.

Lærer 6: Jeg skulle ønske at foreldrene var litt mer på hugget og gikk mer inn på iSkole for å se hva som står der og følger med ungdommen sin for det tror jeg er med og støtter ungdommen, at ungdommen gjør sin del, vi gjør vår og foreldrene sin del.

Det kommer fram i flere intervjuer at lærerne er frustrert over at foreldrene ikke benytter seg av muligheten til å kontrollere elevenes karakterer eller fravær. De har fått passord og de har fått tilstrekkelig informasjon, allikevel rapporterer lærerne om at bare halvparten eller færre er inne og sjekker dette. Her har skolen etablert en digital kommunikasjonsplattform der foreldrene til enhver tid kan følge med på elevens fravær, underveisvurderinger, karakterer og andre tilbakemeldinger. Kontaktlærerne jeg intervjuet var av den oppfatning at dette var et velegnet system for kommunikasjon, men at det var nedslående at så mange ikke benyttet seg av muligheten. Når så mange foreldre ikke benytter muligheten, er det på sin plass å reflektere over hvorfor. Er dette systemet egnet for å kommunisere med foreldrene? Hvis en elev har mange anmerkninger, er det viktig å få eleven i tale. Å kommunisere negative tilbakemeldinger som det første tiltaket overfor en ungdom er uheldig (Rønhovde, 2013). Det sier ingenting om elevens innsats for å klare skolearbeidet, den sier heller ikke noe om elevens sosiale utvikling relatert til den generelle delen av læreplanen. Kanskje er foreldre mer opptatt av at ungene deres utvikler seg i forhold til mål som er fastsatt av både foreldre og skole med barnet i fokus (Nordahl, 2007). Det er muligens viktig å stille seg spørsmål ved om iSkole er en egnet arena for kommunikasjon med de foresatte. Systemet har to funksjoner. Det ene er at karakterene blir ført der. Det andre er avviksmeldinger. Hvis du har kommet for sent, ikke vært på skolen, glemt lekser eller lærebøker, blir det notert der. Varsler om at en elev ikke får karakter eller nedsatt orden eller atferd, blir også ført der. Det er ingenting som fanger opp framgang og positive hendelser. Foreldre får beskjed hvis noe er galt og om karakterer. Noen av informantene var opptatt av om foreldrene hadde negative erfaringer med skole og dermed holdt avstand. iSkole er et system der foreldrene kan kontrollere eleven, ikke nødvendigvis et egnet verktøy for samarbeid.

4.1.7 Ledelsens rolle i implementeringen av rutiner ved foreldresamarbeid

Implementering er et begrep som er viktig å få med seg. Det innebærer at nye vedtak, lovendringer skal føre til endrede handlinger i en organisasjon. Dette kan være en krevende prosess da det innebærer at en endrer praksis som har nedfelt seg over år og er blitt kultur. Når det gjelder foreldresamarbeid i videregående skole, er dette nytt for lærerne og en må både finne en egnet måte å gjøre det på samt et mål med samarbeidet (Røvik, 2007).

En av rektorene forteller dette:

Der er vår skole spesiell i Nordlandsammenheng. Vi er den skolen som har hatt en type utvidet kontaktlærerordning i hele prosjektet «En bedre skole for elevene våre» som går over 4 år. Og der var det særlig tilbakemeldingene fra lærere som var kanskje i utgangspunktet mest negativ til utvidet kontaktlærerordning. Når denne lovendringen kom så ble det for de lærerne som underviste på studieforberedende utdanningsprogram særlig, hvor du har , hvor du kanskje ikke har så innmari mange elever som trenger spesiell oppfølging, men hvor du har veldig store klasser, for dem ble det plutselig veldig viktig at det var 2 kontaktlærere i klassen når du skal ha foresattesamtaler fordi de samtalene i mange tilfelle må foregå etter skoletid for å få foresatte hit og fordi det ble mer formalisert for kontaktlærerne; den samtalen hvor foresatte skulle være til stede. Så vi har dobla kontaktlærer-ressursen, ikke bare i forhold til denne lovendringen, men det er en del av det – at man skal ha kontakt med foresatte. Da blir kontaktlærerne pusha litt ekstra i forhold til det å ha kontakt med foresatte og å følge elevene tettere opp.

Det fordrer imidlertid at en konkretiserer mer hva denne ressursen skal brukes til. Hvis en skal styrke skole-hjemsamarbeidet, må en også legge føringer for hvordan en skal etablere og fullføre dette samarbeidet. En mulighet er å endre kontaktlærerhåndboka slik at det legges konkrete målsettinger for kontakten med heimen. En kan også tenke seg at en etablerer kontaktpunkter også når det ikke er noe galt med eleven (Drugli & Onsøien, 2010). Det kan være sosiale arrangementer som en av informantene mine fortalte om. Elevene hadde invitert foreldrene på ettermiddagstid til et samvær, noe foreldrene satte stor pris på.

4.1.8 Oppsummering

Det kommer klart fram at alle skolene har klare rutiner for hvordan samarbeidet med foreldrene skal være. Kontaktlærerne har tro på at samarbeid er viktig for elevens læringsutbytte. Det blir også tydelig at overraskende mange av dem ikke oppnår den ønskede

kontakt og er frustrert over dette. Det er forståelig at lærere blir motløse når de inviterer til samarbeid og ikke får respons (Lassen & Breilid, 2010). Hvis man skal utvikle dette samarbeidet er det to ting som jeg vil peke på som viktig. Det ene er at man får en ressursorientering i forhold til foreldrene, det andre er å bli mer bevisst hva samarbeidet skal inneholde, relatert til det å ha felles mål for samarbeidet og utvikle en kontakt med foreldrene også når det er positive ting å fortelle om eleven.

4.2 Skolens oppfatning av samarbeidets innhold

Jeg har i teoridelen definert og klargjort hvordan jeg oppfatter begrepet samarbeid. I drøftingsdelen vil jeg redegjøre for hvordan informantene oppfattet dette samarbeidet. Det handler om de ressursene som kan disponeres og hvordan de ser på foreldrenes involvering. Kunne skolen gjort andre grep for å endre måten de samarbeider på eller fungerer det slik som forventet? Hos informantene kom det fram at de fleste oppfattet at foreldrene hadde lite forutsetninger for å bidra noe når det gjaldt det faglige. Unntakene var hvis foreldre hadde en spesiell faglig kompetanse som de kunne nyttiggjøre seg. Innholdet i samarbeidet ble stort sett definert som at foreldre hadde omsorgsoppgaver. Skulle sørge for mat og klær, at leksene blir gjort. Dette er ifølge Thomas Nordahl ikke det man kaller et målrettet samarbeide der foreldrene har en reell innflytelse (2007).

4.2.1 Ressursmessige forutsetninger for samarbeid

Dette delkapitlet ble aktuelt å drøfte da det var svært mange av informantene som tok det opp uten at det spesifikt var et tema i intervjuguiden. Flere av informantene kom inn på oppgaver som var lagt til kontaktlærerne som ikke hadde noe med undervisning å gjøre. Jeg velger her å ta med tre utsagn, to fra lærere med lang erfaring.

Lærer 3: «For problemet vårt er at det er, hva skal jeg si, så mye dokumentasjonsarbeid som er på skolen. Så vi får ikke tid til å gjøre det vi skal gjøre, nemlig å undervise. Så det går veldig mye tid til den dokumentasjonsbiten.»

Lærer3: Ofte kan det være det, vi har ikke avsatt tid når vi har fritimer f.eks at foreldrene kan ta kontakt med oss, da er det ofte at det ikke passer for dem. Sånn at da har vi et dilemma. Og vi kan nesten ikke bruke kveldene og sånn i tillegg til jobben.

På spørsmål om lovendringen er positivt i forhold til skolen, svarer samme lærer dette:

Lærer3: «begge deler, oj skal vi nå gjøre det i tillegg. Det er det som er vårt dilemma hele tiden. Det er delte meninger.

En som er ny i læreryrket sier dette:

Lærer 4: Jeg tenker om det at du skal rekke over så mye. I tillegg til det å være lærer så skal du på en måte, alt skal jo dokumenteres. Det er så mye utenfor faget som tar , som jeg ikke var forberedt på da jeg begynte, som var nytt for meg.

Det det pekes på er først og fremst kravet til dokumentasjon som pålegges kontaktlærerne. Hvis du har hatt en samtale med en elev, hvis du skal sende varselbrev så skal det dokumenteres. Kontaktlærerhåndboka som Nordland fylkeskommune har utviklet peker på at kontaktlærers oppgave også er å ha ansvar utover det å drive fagopplæring (kontaktlærerhåndboka). Den gir ingen konkrete føringer for hvordan skole-hjemsamarbeidet skal foregå, utover det som § 20-4 i opplæringsloven beskriver.

Det er spesielt en ting som lærerne synes tar lang tid og det er aktivitet som ikke henger direkte sammen med undervisningen. På den annen side, kan en si at dokumentasjon er et viktig verktøy både for lærer og skole slik at aktiviteten blir synliggjort og at en ikke kan undra seg dette. Kravet om dokumentasjon har sammenheng med de rettighetene en elev i videregående skole har og som sørger for at det ikke blir tilfeldig synsing om hva som er riktig. Et eksempel er jo når en skal sette ordenskarakter. Dette må gjøres rettferdig og ikke overlates til tilfeldig synsing og til den enkelte lærers individuelle skjønn.

Lærer 8: Ja, vi gjør vel det vi skal gjøre. Jeg ønsker jo mer kontakt med heimen. Det er bra travelt når det står på som verst. Det er vanskelig å finne rom for det. Når man føler at det begynner å slakke av så kommer det alltid noe annet; IOP vurdering, halvårsvurdering. Så når man kjenner at man kan slappe litt av, så er det noe nytt. Det er ikke noe nytt, men det er en eller annen frist. Har opplevd at 10 av 15 skal ha IOP. Da er det galt å være alene.

Lærer 4: Det forstår jeg ikke at man skal ha alt dette i den bitte lille prosenten. Hører de sier det de som var kontaktlærere i fjor og ikke i år. Det er en himmelvid forskjell, har mer undervisning, men jobber så mye mindre. Og jeg tenkte: «jeg har 19 timer undervisning, kjempebra, da får jeg tid til å forberede meg på skolen. Det blir ikke mye tid. Jeg sitter nå på kveldene. Det kjenner jeg er en overraskelse. Det var mye der som jeg ikke visste.

Det er et faktum at lærere har fått et økende antall oppgaver. Dette gjelder spesielt i forhold til elevens sosiale og personlige utvikling, men også press i forhold til ulike evalueringer og målinger av resultater i norsk skole. Denne delen av skolens oppdrag er også i stor grad lagt

til kontaktlærerrollen. Derfor er det også mange informanter som har pekt på at ressursene ikke er tilpasset arbeidsoppgavene. (Nordahl, 2007) Individuell opplæringsplan (IOP) er en av de tingene som er pålagt kontaktlærer. Det er tidkrevende og kompetansekrevende. Det krever samarbeid med foreldre og PPT. Dette gjør jo også at det gir forskjellige utslag alt etter hva slags klasse du har. Og som noen informanter påpeker, det er viktig for den enkelte elev.

4.2.2 Hva styrer samarbeidet

Samarbeidet mellom videregående opplæring og foreldre er behovsstyrt og lite målrettet (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). I intervjuene mine kan jeg finne liknende funn. Lærerne er på tilbudssida, men det er ikke formulert målrettede tiltak i forhold til det felles oppdrageransvaret at hjem og skole har. Samarbeidet foregår stort sett mellom kontaktlærer og foreldre og elev og er etter retningslinjene i opplæringsloven (1998, med endringer 2010). Jeg har før beskrevet foreldremøter og foreldresamtaler. Utover det er samarbeidet initiert ved behov for å ta opp ulike problemstillinger. Det kan være foreldre som tar kontakt eller skolen som har behov for å samtale med foreldrene. Eksempler på det er hvis eleven har stort fravær, manglende innleveringer og deltakelser på prøver. Studien min viser at det er avvikene som styrer kontakten utover det obligatoriske. Når noe er galt, da tar skolen kontakt. May Britt Drugli og Ragnhild Onsøien påpeker hvor viktig det er å etablere en positiv relasjon, det vil si at en snakker med hverandre også når det er positivt. Konsekvensen av dette er at en må etablere systematisk kontakt gjennom hele skoleåret slik at lærere og foreldre blir bedre kjent med hverandre (2010).

Dette eksemplifiseres med dette sitatet fra en informant:

Lærer 2: Jeg kan jo treffe foreldre tilfeldig på butikken på en lørdag og da kan vi jo snakke litt om det. Det virker jo da som de er fornøyd. Vi har en avtale med foreldrene at så lenge det ikke skjer noe unormalt så er jo ikke vi så flink å ta kontakt for å si at alt er bra. Vi tar kontakt når noe er utenom det vanlige. Jeg pleier å si til foreldrene på foreldremøte at det nesten er som å ta prøve hos doktoren at hvis du ikke hører noe, så er alt bra. Du får høre noe dersom noe ikke er bra. Og det er de fornøyd med og sier de føler seg trygg på det.

Lærer 10: Nei, de får tlf.nr slik at de kan svare på SMS eller ringe og svare på mail. Noen har bare gitt beskjed til ungen at «mamma eller pappa vil ha en samtale og at de kan mandager». Så tar vi bare kontakt. De fleste sender en SMS. De som har gjort det.

4.2.3 Kontaktlærerens oppfatning av foreldresamarbeidet

I alle intervjusituasjonene har dette spørsmålet en fokus. Hvordan ønsker egentlig skolen at dette samarbeidet skal foregå? Hvilke ressurser oppfatter lærerne at foreldre kan bidra med, og hva vil det si? Både kontaktlærere og foreldre har i undersøkelser sagt at de verdsetter samarbeidet og anser det som positivt. Kontaktlærerne jeg har intervjuet, ønsket samarbeid med foreldrene. Noen av informantene poengterte at foreldrene var de som hadde kjent barnet lengst og som ville kunne gi verdifulle innspill på hvordan eleven på best mulig måte kunne komme seg gjennom skolegangen.

Slik formulerer en informant seg:

Lærer 5: I tillegg er det faktisk slik at foreldrene er eksperter på sine barn. På slike foreldremøter er det veldig viktig. Så der tror jeg absolutt at foreldrene kan være en ressurs der. Det er viktig at slike temaer blir tatt opp på foreldremøter og at det blir åpnet opp for at foreldrene kan komme med tilbakemeldinger på de undervisningsmetodene vi bruker. Jeg tror også at de snille, stille pikene som har 4+ i alle fag har profitert veldig på at de kom inn i bildet sånn at vi kunne få de litt mer synlig i å få de mer på banen. Tror det er mange flotte norske kvinner der ute som omtrent ikke blir sett før de blir 30 år og som kunne blitt sett lenge før og som har veldig lav sjøltillit sjøl om de har 4+ i alle fag. De jentene ville profitert på at vi hadde fått mor og far i tale. Hva kan vi gjøre for å lokke henne utpå til å presentere seg, markere seg. Der ville vi profitert.

Denne informanten har påpekt et poeng som er i tråd med det som teorikapitlet beskriver når vi snakker om samarbeid. Det er også i tråd med opplæringsloven som beskriver helt konkret at foreldre, elev og kontaktlærer skal samarbeide for å legge til rette for elevens læring og utvikling. Foreldrene har en rolle utover det å ha omsorgsoppgaver. Informanten her har en klar formening om at foreldre kan bidra til at læringsutbytte for den enkelte elev kan forbedres hvis en endrer synet på foreldre. Det er da betimelig å spørre noen spørsmål vedrørende det å etablere kontakt før det er blitt problematisk (Drugli og Onsøyen, 2010).

Lærer 10: Ja, det er jeg ikke i tvil om at foreldresamarbeid har noe å si for om eleven gjennomfører eller ikke. Bare, holdt jeg på å si. Vi ser jo at de noen ganger seiler akterut, leverer ikke det de skal, vært heime på en prøve. Så hoper det seg opp, det blir så mye for dem at de selv klarer ikke å ta tak i, hvis da noen heime kan sette seg ned og «nå gjør vi unna denne her og i morra tar vi den». Det er utrolig hvilken hjelp det er for dem. Å få en liten puff,

noen som ser at du jobber, noen som ser at du kommer heim med resultater, enten de er gode eller mindre god, så tror jeg det er viktig at foreldrene ser.

Foreldre er viktige støttespillere for elevene. Kontaktlærerne sier mye om at foreldre kan være med å bidra med å stimulere til skolearbeid. Informanten beskriver her hvordan skole og hjem kan samarbeide slik at eleven klarer å gjennomføre skolegangen. Hos denne informanten beskrives et samarbeid som er i gang først når eleven står i fare for å miste motivasjonen. Dette er selvfølgelig en svært viktig del av foreldrenes bidrag til ungdommens skolegang. Det kontaktløse samarbeidet som Thomas Nordahl har beskrevet er en viktig del av dette (2007). Imidlertid kunne en tenke seg at ved å ha en klassekontakt som representerte foreldrene, ville det føre til en annen dialog og en innflytelse som ville påvirket læringsmiljø i større grad. Flere videregående skoler har opprettet foreldreutvalg på frivillig basis fordi de innser at foreldremedvirkningen er med på å fremme elevenes læringsutbytte (FUG.no, 2013).

4.2.4 Samarbeid med aldersgruppen seksten til atten år

I teorikapitlet beskrev jeg en del implikasjoner i forhold til det å samarbeide med foreldre til elever som allerede har etablert en del selvstendige rettigheter rent juridisk. Hvordan skal dette samarbeidet foregå? Hva slags situasjon er foreldrene i? En forventer at de skal være nesten voksne, men mye tyder på at de er mer barn enn voksne. Dette er relativt ny kunnskap som hjerneforskningen har bidratt til å sette fokus på.

«Dette gjør at det vil være mer riktig å forstå dem som nesten barn.» (Rønhovde, 2010, s111.)

Det som er interessant er at denne observasjonen er det mange av informantene som erfarer og formidler på denne måten:

Lærer 4: «Men samtidig så tror jeg dette med foreldresamarbeid er kjempeviktig. For det ser jeg jo at de er unger enda og trenger noen som kan styre de litt mer enn det de sjøl innser.»

Lærer 5: Det er jo ikke slik at elevene våre er voksen og snusfornuftig og gjør det absolutt rette fra de er 15 år og oppover, og det gjorde jeg ikke selv og jeg var av de skoleflinke. Det er noe med aldersgruppen, det å få lov å være ungdom betyr ikke at vi ønsker at foreldrene skal sitte som ei klo i nakken på dem. Det er greit at de har klippet navlestrengen. De skal få lov å prøve seg litt og ta ansvar sjøl. Det er også noe med at det er for tidlig for foresatte å melde seg helt ut når de er 15-16 år.

Lærer 6: Mange av foreldrene regner jo med at når ungene er kommet så langt at de er kommet til videregående skole så skal dem klare seg sjøl, i alle fall noen av dem. Det har jo vist seg noe annet da.

Det ligger en forventning om at de skal være sjølstendige, men flere av kontaktlærerne opplevde at mange strevde med å følge opp skolearbeid og å komme seg opp om morgenen eksempelvis. Mange av elevene hadde problemer med å etablere en struktur som gjorde at læringsutbyttet ble godt nok. Samtidig er de i en alder hvor det er sterke rivninger og hvor de unge ønsker å løsrive seg fra foreldrene. Kontaktlærerne skal forholde seg til ei foreldregruppe som i noen tilfeller har interne drakamper med sine barn om en del spørsmål. Foreldrene vil i mange tilfeller ikke ha den nødvendige autoritet og er engstelige for å miste sin relasjon til barnet (Hennum,2002).

Lærer 8: Noen elever kan jeg ha en spesialavtale med i forhold til foreldre. Det kan være at jeg sender dem en melding hvis de ikke kommer på skolen, noen er det veldig tett oppfølging med.

Lærer 11: «Sjøl om man er seksten år så trenger man å bli litt dullet med.»

Da er det viktig at skolen tar den nye kunnskapen på alvor, at skolen forholder seg til den. Her har tydeligvis lærerne og hjerneforskeren funnet et felles anliggende. Hva blir konsekvensene av dette? Først og fremst er det viktig at denne informasjonen blir gjort tilgjengelig for foreldrene slik at forventningene tilpasses og korrigeres i forhold til det som er realistisk (Rønhovde, 2010). Igjen betyr det at man må revurdere måten man samarbeider på, der en tenker samarbeidet mellom skole og hjem som et partnerskap, ikke som et samarbeid der skolen gir de foresatte informasjon og at samarbeidet er godt hvis foreldrene føyer seg etter skolens anliggende (Nordahl, 2007).

Denne perioden preges jo også av at elevene er opptatt av jevnaldningsgruppen. Det er de som betyr noe og dette er blitt viktigere og viktigere i et samfunn hvor vi ofte selekteres inn i forhold til alder (Frønes, 2010). Nyere forskning har også hatt en tendens til å si noe om at jevnaldrende er blitt mer og mer viktig i forhold til de unge. Dette er en dimensjon som lærere står overfor. Hvilken gruppering tilhører den unge? Er det positivt eller er det kan hende venner som har et destruktivt syn på skolen? Dette blir viktig når foreldre nå skal involveres i elevenes skolegang på en måte som ikke er blitt gjort før. Kontaktlæreren kan komme til å måtte stå i et dilemma mellom elev og forelder der det ikke er enighet mellom dem om hvordan dette skal håndteres. Vi vet også fra annen forskning at elever som prøver å løsrive seg fra

sine foreldre, gjør det ved å skulke eller ikke gjøre skolearbeid. Foreldre kan også være veldig strenge når det gjelder sin foreldreutøvelse og straffe skolefravær ekstra hardt, noe som medfører en hardere linje mellom elev og forelder (Hennum, 2002; Rønhovde, 2010).

4.2.5 Eksempler på godt samarbeid

I noen henseender finner en at samarbeid ser ut til å fungere godt. Det er to grupper elever det gjelder. Den ene gruppen er elever med individuell opplæringsplan. IOP er noe elever med krav på særskilt tilrettelegging etter sakkyndig vurdering har krav på. Det ser ut til at det her er etablert rutiner for samarbeid på en helt annen måte enn andre elever. Dette gjelder spesielt de med store tilpasningsbehov (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Her blir foreldrerollen mer tydelig og det kan se ut som foreldrene har mer innflytelse på skolehverdagen, undervisningen og tilretteleggingen i skolesituasjonen. Det andre eksemplet er det som gjelder lærerkandidater. Lærerkandidater er elever med så store lærevansker at de ikke vil ha mulighet til å gjennomføre et ordinært opplæringsløp i videregående skole. Informantene skiller her på elever som generelt har svake skoleprestasjoner og på de elevene som har helt særlige behov, f.eks ved ulike funksjonshemninger.

Lærer 1: Det er noe som har slått meg. Som jeg egentlig kunne ta utgangspunkt i og det er når vi har fått funksjonshemmede inn. Det kan være psykisk eller tungt fysisk funksjonshemmede inn, så har jeg sett hvordan det å bygge opp tillit, hvordan foreldre som kommer hit med sine ungdommer skal kunne ha tillit til at vi vil det beste for ungdommen deres. Jeg har mange ganger sagt at det tar opptil et år før den her tilliten er etablert og da er det gjerne ungdommer som er på basen for funksjonshemmede. Det tror jeg nok også, men det er tidsklemme, jeg tror at man kunne hatt foreldrene som en mye større ressurs hvis man kunne tatt seg bedre tid til å etablere tillit. Noen foreldre er veldig opptatt av læring, har det fokuset at ungen min skal lære og synes ikke man skal ha så mye fokus på omsorg, sosial utvikling. Mens noen foreldre, jeg sier ikke at de sier motsatt, men at denne omsorgsdimensjonen og skal være stor. Noen skal bry seg om ungen min og vil det beste for de. Da snakker jeg ikke om de som er funksjonshemmet, de med ekstra behov.

Lærer 2: Jeg har jo elever som ikke har sjanse til noe annet enn å bli lærerkandidater, så der må jeg jo fortelle at der er det jo til dels mye fravær. Det er elever som ikke passer på skolen det kan jeg si. De foreldrene har jeg god kontakt med. Der er jeg enig med de foreldrene som

ønsker at de skal få komme seg ut i en lærekontrakt så fort som mulig. Selv om de er svak og sliter så møter de opp.

Hva er det som gjør at en her klarer å etablere gode samarbeidsrelasjoner der foreldrene sies å være fornøyd med den innflytelsen de får i motsetning til mange andre (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003)? Når det gjelder samarbeid er de fleste foreldre fornøyd med den informasjonen de får. Det å se på foreldre som en ressurs i opplæringen er viktig i forhold til at foreldre skal kunne utøve sitt foreldreansvar. Målet med samarbeidet er jo det enkelte barns utvikling og læringsutbytte (Nordahl, 2007). En må stille seg spørsmålet om dette er årsaken til at oppfatningen av godt samarbeid her knytter seg til skolens avhengighet av foreldrenes informasjon og innsikt i den enkelte elevs problematikk. Kanskje har man noe å lære av denne måten å jobbe på. Mine informanter mener at dette samarbeidet fungerer godt og det underbygges av den forskningen som er gjort på dette feltet (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Her er det stort samsvar med min studie og tidligere forskning på området.

4.2.6 Samarbeid i formelle organer

I grunnskolen er det et formalisert samarbeid mellom foreldre og skole. Det etableres gjennom samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. I videregående skole er det ikke noe slikt pålegg. Det er imidlertid slik at Foreldreutvalget for grunnopplæring (FUG.no) også har ansvar for å gi råd til utdanningsmyndighetene på Vg1 i forhold til skole-hjemsamarbeidet. De fleste kontaktlærerne hadde en klar formening om at det ikke var aktuelt å invitere foreldre til formelle samarbeidsarenaer og så ikke på det som et alternativ.

Ulike eksempler er formulert slik:

Lærer 8: Det er jeg litt usikker på om det ville funket for jeg ville tro at det er de flinke, ressurssterke foreldrene som ville dukket opp der og. Det er de som tilbyr seg å samarbeide. Tror ikke at samarbeidet mot de svake gruppene er blitt noe bedre. Da må man finne andre måter.

Lærer 5: Jeg er veldig usikker på hvor nyttig det ville vært. Når det gjelder samarbeidsfora, hvorvidt foresatte skulle vært med vet jeg ikke. Tenker at det kanskje ville vært litt «Waste of resources». Å ha de med inn i møter på formiddagstid. Det er noe med at elevene må få slippe, få mer ansvar, få tillit og ansvar. Få kjenne at navlestrengen er klippet av.

Disse uttalelsene er representative for kontaktlærerne. Begrunnelsen er delvis på bakgrunn av at det ikke er noe pålegg om det, delvis på bakgrunn av at informantene betvilte hensiktsmessigheten av det. Da en undersøkte samarbeidet mellom hjem og skole, var en av konklusjonene at det burde startes et formalisert samarbeid i videregående skole (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003).

Bare en av informantene nevnte det som et positivt tiltak for å utvikle samarbeid mot foreldrene.

Lærer 3: Det skulle vært et slags utvalg som foreldrene kunne vært representert via.

Hjemmesiden til FUG melder om flere videregående skoler som etter hvert etablerer foreldreutvalg der de har formelt samarbeid med skolene (FUG.no).

4.2.7 Samarbeidets innhold

Lærer 5: Før var foreldremøtene mer info, nå er det blitt bedre. Det er fremdeles mye info, men jeg tror infoen er blitt mye bedre i forhold til at kontaktlærerne snakker om mål i læreplanen, hva slags type opplæring vi driver, hvilke metoder vi kan undervise i, for der tror jeg foreldrene kan komme på banen i forhold til alt de vil høre rundt kjøkkenbordet om, barna går ofte heim og sier det er så dritkjedelig i historietimene eller norsktimene eller hva det måtte være og at foreldrene kan gi tilbakemelding i forhold til variert undervisning, hva slags undervisningsmetoder de hører at deres egen pode blir motivert til å jobbe i forhold til.

Er det slik at kontaktlærerne ikke forventer at foreldrene skal kunne ha en direkte innflytelse på undervisningen? Det vil i så fall være et språk i forhold til det opplæringsloven fordrer. Det å se på foreldre som en ressurs i opplæringen er viktig i forhold til at foreldre skal kunne utøve sitt foreldreansvar. Målet med samarbeidet er jo det enkelte barns utvikling og læringsutbytte..

Raufoss videregående skole er en av de skolene som har opprettet et formelt samarbeide med foreldrene. De har opprettet FAU med møteplan og vedtekter. Det har de gjort fordi de mener at dette fremmer elevenes læringsutbytte (Raufoss videregående skoles hjemmeside, 2013). De har tatt formålsparagrafens intensjon på alvor og skapt innhold i samarbeidsbegrepet.

4.2.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet prøvd å se på ulike sider ved samarbeidet, hvordan kontaktlæreren ser på det, i hvilke sammenhenger man lykkes med samarbeid. Å ha en ressursorientering i

forhold til samarbeid med foreldrene kan se ut som en av nøkkelutfordringene for å få til en type samarbeid der en har partnerskap som målsetting og med det sidestiller foreldre og skole i hensikten med å få en optimal lærings situasjon for elevene. Det er vanskelig å se hvordan foreldre kan ha en reell innflytelse hvis de ikke får en formell representasjon og møtepunkter med skoleledelsen. De vil heller ikke kunne utøve tilstrekkelig påvirkning hvis de ikke møter hverandre og snakker med hverandre, noe som ville vært mulig hvis man også i videregående opplæring hadde hatt et slikt fora. Da ville en kanskje oppnådd en type samarbeid der medinnflytelse og dialog ble vektlagt på en annen måte enn det som er tilfelle nå. Det skal likevel ikke underslås at det er opp til hver enkelt skole å prioritere dette samarbeide innenfor gjeldende rammer.

4.3 Relasjoner og kommunikasjon i skole-hjemsamarbeidet

Begrepet relasjonskompetanse dukker stadig opp i ulike sammenhenger. Relasjonen lærer elev er blitt framhevet som den største og viktigste evidensbaserte kunnskap vi pr. i dag besitter i forhold til elevens læringsutbytte. Hva læreren gjør i klasserommet er den dimensjonen som betyr mest for elevens læringsutbytte (Hattie, 2013). Hva har relasjonen lærer – forelder å si for elevens skolehverdag? Foreldre verdsetter at læreren roser eleven, at læreren bryr seg om eleven og dette foregår når eleven er til stede. At læreren viser at han eller hun er interessert i barnet, er virksomt i forhold til å etablere et godt samarbeidsklima mellom skole og hjem (Lassen & Breilid, 2010). At læreren er positiv ved kontakt bekrefter disse informantene:

Lærer 10: De får brev heim i posten om at de kan ta kontakt hvis de ønsker foreldresamtale så det er ikke så mange som tar kontakt. Det er jo gjerne hvis det er noe som ikke er greit. Når vi tar kontakt eller at de tar kontakt hvis det er noe spesielt med deres unge. Det er sånn det gjerne blir

Lærer 9: Ja, i mange tilfeller så blir det jo det enten at foreldrene tar kontakt fordi ungene har det greit eller at vi tar kontakt for at det er mye fravær eller sånne ting. Men noen er veldig flink å følge opp.

Det mest tydelige kjennetegnet ved et godt samarbeid er at relasjonene mellom foreldre og lærere er gode. De har alle et positivt forhold til læreren og uttrykker at de kjenner læreren godt gjennom samtaler og felles opplevelser. I disse eksemplene kommer det fram at lærerne er fleksible og positive hvis foreldrene ønsker kontakt. Det beskrives best på denne måten:

«Disse foreldrene føler at de kan snakke med lærerne om det meste» (Nordahl, 2007, s.80).

Foreldrene tar kontakt hvis det er noe som ikke er som forventet og blir møtt på en positiv måte. Det disse informantene også bekrefter er at samarbeidet preges av det er behovsstyrt. Det vil si at hver gang det oppstår et problem eller tema som krever samhandling så tar foreldrene kontakt med skolen (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003).

4.3.1 Tillit – bærebjelken i relasjoner

Lærer8: «Terskelen for å ta kontakt kunne vært lavere.»

Lærer 2«Hvis du ikke hører noe så er alt greit»

Dette var to utsagn fra mine informanter. Flere informanter ønsket at foreldrene noen ganger skulle ta kontakt med dem. Hvis læreren ringte, kunne responsen være at de hadde ventet på telefon. De hadde altså ikke ringt selv ved behov. En av informantene sa også at det beste var hvis foreldrene tok kontakt for da hadde de noe på hjertet. En del opplevde også at samtalene fløt tungt, at foreldrene ikke hadde noe å meddele.

Hva har dette med tillit å gjøre? Tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Den er å betrakte som emosjonell og kan være vanskelig å beskrive. En leder skaffer seg i vårt samfunn respekt og autoritet gjennom tillit, ikke via posisjon. Hvis en skal øve innflytelse er tillit avgjørende. Tillit betyr ikke at en trenger å være enige i alt, men en må vite at den andre er ærlig og ikke vil ødelegge for den andre. (Spurkeland, 2005)

Spurkeland henviser til Schindler og Thomas (2005) når han splitter tillit opp i fem dimensjoner. Det er integritet som er samsvar mellom tale og handling, kompetanse som er faglig og mellommenneskelig kunnskap. Det omhandler også konsistens som er forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens, lojalitet som er villighet til å stille opp for en annen person og støtte vedkommende. Til slutt snakker han om åpenhet som er ærlig og sannhetstro opptreden (Spurkeland,2005).

Tillit er ikke noe statisk. Det er ufullkomment. Det kan oppstå svikt, men det trenger ikke være uopprettelig av den grunn. Det er ingen konstant faktor. Det må bygges stein for stein. Tillit trenger tid. Det kan kanskje da være vanskelig for en lærer å bygge tillit til foreldre hvis han ser dem sjelden. Kanskje er det derfor en oppnår bedre samarbeid med elever med spesielle behov slik jeg tidligere har beskrevet. Der er det hyppig kontakt over lang tid. Sitatene jeg startet kapitlet med bærer preg av uavklarte forventninger. Både lærere og foreldre

har et ønske om samarbeid, men kommer ikke i posisjon til hverandre og får etablert en tillitsfull relasjon.

Denne informanten tar fram et annet perspektiv ved skolens mandat:

Lærer 1: Men jeg har aldri trodd at jeg skulle bruke så mye av min tid på å forfekte omsorg, se mennesket, ikke bare hodet. I blant lurer jeg på om det blir for mye av det, at en tar bort dannelsesperspektivet. Skolen som læringsarena, det er hovedbudskapet, men danning og omsorg og faktisk kan si til foreldre at det ikke er en katastrofe om man bruker et år ekstra. Så får de heller komme i frafalls-statistikken. Det mener jeg. Ei ekstra innskolingsuke for skole og foreldre det kunne vi ønsket. Det kan være store ord, men når jeg hører hva enkelte institusjoner bruker på en ungdom som er kommet i institusjon, 3-4 mill. i året på en ungdom. Så kan jeg tenke på alle som berges.

Det er viktig for en lærer å forstå foreldrenes situasjon. De er sårbare på den måten at barna er det viktigste de har i livet og skolen er betydningsfull i forhold til barnas framtid. Det betyr at en må kunne forvente at en lærer har den nødvendige profesjonalitet i forhold til å møte foreldrene med forståelse. Foreldre til barn med svake faglige prestasjoner og lærevansker er selv klar over dette og trenger ikke bli minnet ensidig på det på konferansetimer (Nordahl, 2007). Det å forstå og anerkjenne foreldrene mener Thomas Nordahl består av tre elementer: forpliktelse, høflighet og takknemlighet. Forpliktelsen ligger i å forstå den sårbarheten som ligger i å snakke om sine barn og å ha fokus på dem og sette til side egne preferanser (2007). Høflighet er enkelt for en lærer å gjennomføre i form av interessert lytting, smil, hilse. Anerkjennelse og takknemlighet er å betrakte som synonymer og styrker relasjonen mellom lærer og forelder. Å anerkjenne foreldrene for foreldrenes innsats bidrar til å etablere respekt og tillit mellom skole og hjem (2007). Dette underbygger informantens perspektiv på hva som også er skolens oppgave (Læreplanen for kunnskapsløftet, 2006).

4.3.2 Forventninger lærer- forelder

Lærer 5: Ja, jeg skulle ønske at vi hadde blitt flinkere og kanskje mer ydmyk i vårt møte med den foreldregruppen som vi helst skulle hatt på banen. Da snakker jeg om foreldrene til de elevene som har høgest fravær, de elevene som har størst faglige problemer og utfordringer, for det er kanskje ofte foreldre som sjøl har hatt et vanskelig forhold til skolen. Der er det kanskje enda lettere å ikke engasjere seg i skolen fordi de sjøl har dårlige erfaringer med skolen. Der tror jeg det er viktig for oss som skole ledere og også lærere og komme de her

foreldrene i møte på en mye mer ydmyk måte i forhold til at vi vet at det er de som er verdensmestere på sine unger og ikke vi. Og prøve å få dem med på lag på hvordan vi skal klare enten faglige utfordringer, eller fravær, at vi hadde blitt flinkere til å ha positiv kontakt med den gruppa. Nå gjøres det et godt arbeid blant kontaktlærerne våre til å ta kontakt på telefon og til å ha kontakt, men der har vi sikkert en vei å gå.

Lærer 8: Skulle ønske at jeg hadde fått se alle, det hadde vært lettere både for meg og for dem og tatt kontakt hvis det var noe. Vi tar jo kontakt uansett, men jeg tror jo de hadde kommet over en bøyg med å ta kontakt hvis de hadde sett oss før.

Lærer 7: Generelt er foreldre veldig glad for å få kontakt, men jeg savner kanskje at de tar kontakt med oss. Jeg opplever at hvis vi ringer så sier de at det var kjempebra at du ringte. Jeg har venta på telefon. Da sier jeg: «Vet du det går an å ringe til oss også.» Så det å møte og å få et ansikt på dem du snakker med i telefonen det tror jeg har mye å si. Så vi prøver å få til foreldresamtalen i første termin. For da blir det litt lettere å ta kontakt neste gang, tenker vi.

Lærer 6: Det er dermed ikke sikkert at vi hører noe. Skulle ønske at vi fikk tilbakemelding sånn at vi ser at de har vært inne på det. Hvordan det skal være, det vet jeg faktisk ikke. Vi har foreldremøter på høsten og vi har foreldrekontaktmøte med elev og forelder og så har vi da et etter jul også. Vi sender varsel på elever hvis det er noe. Det er jo ikke alltid vi får tilbakemelding på dem heller. Hvor langt skal du gå i å passe på voksne folk?

For en lærer å ikke få tilbakemeldinger, er ifølge disse lærerne frustrerende. De ønsker kontakt med de foresatte, men det ser mange ganger ikke ut til å fungere. I et forpliktende samarbeid har alle et ansvar. Foreldre har også et ansvar for å anerkjenne lærerne og deres situasjon. De trenger også oppmuntring og støtte fordi de prøver å gjøre skolen meningsfull for de unge (Nordahl, 2007). Å avklare forventningene før en starter et samarbeid er avklarende.

4.3.3 God og dårlig kommunikasjon

Kommunikasjon er det viktigste elementet når vi snakker om relasjon. Alle møter mellom mennesker er kommunikasjon (Skau, 2005).

Lærer 8: Enkelte foreldre er veldig flinke og tar kontakt, gir beskjed når ungene er syke og alt sånn der. Det har vi jo og uskrevne regler på at hvis eleven er sjuk så skal de ringe å si fra eller sende melding. Det er jo sånn det fungerer i arbeidslivet, at de lærer seg det. Da er det

mange ganger foreldre som sender med lapper eller ringer kontoret og det er jo bra. Det er bare noen få som gidder det.

Lærer 10: Det var bare et tilbud at hvis noen trengte en slik samtale. Det gjør vi jo hvis de ringer i januar. Nei, ikke hvis det ikke er noe spesielt så gjør vi ikke det. Det skulle vi kanskje ha gjort. Det gjør vi ikke. Men, selvfølgelig, er det noe spesielt ..at det er mye fravær , at vi ser at de ikke har det greit da tar vi jo selvfølgelig kontakt med dem, ikke hvis det ikke er noe.

Drugli og Onsøyen er opptatt av at en bør ha kontakt ikke bare når det er noe som er i veien. Hvis en har regelmessige møtepunkter med foreldrene, vil foreldrene få muligheter til å lære mer om elevens skolehverdag og opplæring. Læreren vil også få flere muligheter til å lære om elevens hverdag, familieforhold, fritidsaktiviteter og liknende (Lassen & Breilid, 2010). Man øker kunnskapen om eleven. Videre sier Lassen og Breilid:

«Slik kunnskap kan være en referanseramme for videre forståelse av den enkelte elevs vekst og dermed bidra i kommunikasjonen i foreldrearbeidet.» (Lassen & Breilid, 2010, s. 135).

Veldig mange av informantene sier at de ikke når de foreldrene de helst skulle nådd.

Mye av forskningen bl. a hos Nordahl bekrefter dette bildet. I forskningen som NOVA gjorde i 2003 kom det fram at det var vanskelig å få foreldre til å svare på undersøkelser og kontaktlærere synes det er vanskelig å oppnå kontakt med foresatte (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003).

Når to forskjellige systemer skal møtes, er det viktig at kontaktlæreren eller skolelederen er observant på det språket han eller hun anvender. Det er ikke sikkert at alle foreldre er like fortrolig med internt fagspråk og det skaper avstand å ikke forstå. Lærerens evne til å tone seg inn på den de møter er avgjørende. Det krever relasjonell kompetanse som innebærer evne til å kommunisere (Lassen & Breilid, 2010).

4.3.4 Relasjon og grensesetting

Lærer 3: Hvis den der kontakten er styrka så klarer vi kanskje å hindre en del drop-out. For vi ser jo at hvis vi tar kontakt med foreldrene, dette gjelder jo vg1 elevene i første rekke. I og med at de ikke er myndig og vi tar kontakt med foreldrene så er de litt sånn redd for «oj, hva sier mamma og pappa» nå? Så kommer det: «må du si fra?» «Ja sier jeg, det må jeg gjøre». Da kan de komme dagen etterpå å si: «Jeg fikk kjeft i går og så videre». Men samtidig så synes de det er greit at de blir fulgt opp.

Lærer 7: Tror gjerne vi skulle hatt noen muligheter, men så synes jeg at jeg hører disse ungdommene de gir uttrykk for at de ikke har lyst å ha med seg foreldre, men de setter veldig stor pris på grenser.

Mange foreldre er redd for å sette grenser fordi det innebærer tap av relasjonen til barnet. De lar derfor være å være uenige med sine barn (Hennum, 2002; Rønhovde, 2013). Foreldrene føler ofte at skolen anklager dem for å ikke sette grenser eller forsømme sitt foreldreansvar. Foreldre som beskriver dette føler at de må velge. Hvis de presser sin sønn eller datter for hardt går det utover relasjonen til barnet (Hennum, 2002). Denne kunnskapen mener jeg er nyttig for foreldre og skole å ha. Det er den enkelte ungdom som hele tiden er i fokus for foreldresamarbeidet og denne gruppen begynner å nærme seg myndighetsalder. Foreldresamarbeidet må endres etter hvert som elevene blir eldre.

4.3.5 Oppsummering

Hvordan skolen forholder seg til foreldre sier noe om hvorvidt de ønsker dem som samarbeidspartnere. Det er likevel to parter og begge har et ansvar for å få til et godt samarbeid. Det er en relasjon der foreldre, lærere og elever har forskjellige roller. Elevene er avhengig av de voksne.

4.4. Samarbeid – hvordan få det til?

I forskningsmaterialet til Nordahl, henvises det til at både foreldre og skole er positiv til samarbeid. Det var derfor interessant for meg å spørre informantene om hvordan de skulle ønske at samarbeidet mot foreldrene var. Ut fra det jeg hadde lest av undersøkelser kom det fram at mange foreldre ikke møtte på foreldremøter og foreldresamtaler samtidig som de var positive til samarbeid. Når foreldre ikke møter, hvordan tolker kontaktlærer/skole det?

Når erfaringene er såpass sprikende har jeg stilt meg spørsmål om hva det kan skyldes at en i så mange tilfeller ikke får samarbeidet til å fungere på tross av viljen og ønsket om det. Jeg peker i dette kapitlet også på utenforliggende årsaker som i stor grad kom fram i intervjuene uten at det var spurt direkte etter. Det tas en rekke avgjørelser som virker inn på hverdagen, men som man ikke har innflytelse over. Når elever på Helgeland må bo på hybel skyldes det delvis geografiske forhold, men også avgjørelser i Fylkestinget som legger føringer for hvor man skal opprette klasser og hvor man skal legge ned klasser. Dette er eksempler på hvordan

Bronfenbrenners økologiske modell slår ut. Konsekvenser av avgjørelser på eksnivå blir hverdagen for mange elever på Helgeland.

4.4.1 Foreldre som ikke møter

Alle informanter uten unntak fortalte at de strevde med å få foreldre til å møte på foreldremøter/ foreldresamtaler. Alle informantene sendte skriftlige invitasjoner til de foresatte og mange opplevde at de ikke en gang fikk svar på dette. De videregående skolene har også mulighet til å følge opp sine elever, via den digitale læringsplattformen iSkole. Foreldrene får et passord og de kan logge seg på for å følge opp elevene. Det kan kontaktlærere sjekke. De kan gå inn å se om foreldre har vært innlogget eller ikke. Mange lærere opplevde det som nedslående å se at svært få benytter seg av denne muligheten.

Lærer 2: Det jeg opplever der det er at nå er vi i midten av november og det er ingen av foreldrene som har vært innlogget i iSkole enda. Der kan de lese om fravær, om merknader, ja de kan lese om alt mulig som læreren føler at han må kommunisere ut til både elever og foreldre. Det er jo et tankekors at de ikke bryr seg mer.

Lærer 2: Ja, de har en rett. De er ikke nødt, men de har en rett. Den samtalen avvikles nå i disse tider. Den svarfristen var 1.november. Så den holder vi på med nå. Det er det samme her som på foreldremøte, det er ikke flere foreldre som ønsker samtale enn de som ønsket å være på møtet. Jeg vet ærlig talt ikke hvilke tiltak en kunne gjort mot foreldrene som kunne hjulpet. Vi er ikke kommet så langt at vi er begynt med heimebesøk.

Lærer 5: Veldig ofte når vi har foreldremøter så er det kanskje, for å generalisere litt, men ofte er det slik at de foreldrene som ikke kommer er de vi aller helst skulle hatt på sånne møter. Mens det kommer foreldre til slike elever som klarer seg utmerket godt alene. Det betyr ikke at vi ønsker å ha kontakt og tilbakemelding fra dem for det er viktig å få. De vi kanskje hadde hatt mest behov for å treffe, er kanskje de som er borte hvis det først er noen som er borte.

Lærer 6: Vi ringer dem. Hvis det ikke er noe spesielt så sjekker vi om de er inne i iSkole, ikke er på møtene vi inviterer til, så ringer vi.

Erfaringer med at det er få som møter har også sammenheng med at lærerne mener at de mister kontakten med de foreldrene en gjerne hadde hatt et behov for å samarbeide med. En av årsakene til det kan være at foreldre ikke har noen tro på at deres innsats betyr noe når det

gjelder elevenes skolegang. Når de får kunnskap om at de kan bety en forskjell, så vil de også engasjere seg mer i elevenes skolegang (Drugli & Onsøyen, 2010)

Lærer 7. Da har jeg samme erfaring. Det er slik at de som trenger å være der absolutt ikke er der.

Lærer8: Men det er jo mange som ikke møter på det vi inviterer til. De såkalte teorivake elevenes foreldre møter jo ikke. Det er stort sett de flinke, foreldrene til de flinke. Det er jo litt dumt, men vi sender jo ut et brev i tillegg og vi tilbyr dem et kontaktmøte senere. Så alle får jo tilbud om å møte lærer, men det er jo ikke alle som ønsker det. Og så ringer vi jo smått.

Som en informant sier et annet sted i oppgaven:

Lærer 8. nei. Da mener vi at de har fått nok tilbud. Vi driver ikke og maser på dem. vi driver ikke og ringer rundt. Da har de fått tilbudet. Da er det opp til dem. Så bruker vi heller mer tid på elevene, så kan vi pushe dem til å fortelle heime.

Hos alle informanter kommer det fram at det er et fåtall av foreldre som benytter muligheten til kontakt med skolen. Dette gjelder både felles foreldremøter, foreldresamtaler og via iSkole. De opplever det som at foreldrene ikke er interesserte og blir desillusjonerte. Mange mener at da har de gjort nok og tolker foreldres fravær som manglende interesse og ansvarsfraskrivelse (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Dette beskriver også forfatterne av boken *Foreldresamarbeid i praksis* når de skal belyse lærernes situasjon:

»Lærere kan også bli desillusjonerte når foreldre fraskriver deg ansvar for barnas utdanning gjennom å sabotere eller utebli fra møtene» (Lassen & Breilid, 2010, s.38).

Det er likevel slik at det er ulik praksis. Noen ringer til dem som ikke har vært på foreldresamtaler eller møter. Ut fra kunnskapen om foreldres kapital, er det kanskje ikke så rart. For foreldre med lite kulturell kapital, er det vanskelig å finne seg til rette i skolekulturen og derfor er det lettest å la være å møte. Det er en måte å tolke dette på. Skolen har da en oppgave i å finne en måte å kommunisere på som gjør at alle foreldre har tillit til skolen og til at elevene får et læringsutbytte de potensielt kan få (Nordahl, 2007).

4.4.2 Forhold som vanskeliggjør samarbeidet

I de tolv semistrukturerte intervjuene kom det opp noen problemstillinger som det i utgangspunktet ikke var fokusert på. Det kom fra såpass mange at jeg velger å ta det med under dette kapitlet. Det kan tematiseres på denne måten. Det var geografiske forhold, hybelboere, skilsmisser og psykiske vansker. Dette krever drøfting da det er problemstillinger

som kontaktlæreren må forhold seg til, men som han/hun ikke har noen reell innflytelse over. Det er ikke alltid at dette er en manglende interesse som fører til at kontakten er mangelfull.

Geografiske forhold.

Lærer 2: Vi er jo ei skole med elever fra mange distrikt, jeg har forståelse for at det ikke alltid er like lett å komme. En telefonkontakt med foreldrene kunne vært bra, men det å få tid til det innenfor de rammene man har, ringt til foreldrene en gang iblant, hatt rutiner på det, kunne også vært ok.

Lærer 3: For en yrkesfagklasse som vi har på 15 elever så er det kanskje, ja la oss si 7-8 foreldre som kommer. Men så har det jo også med det forholdet å gjøre at vi bor i et øysamfunn, sånn at det er ikke alle som har muligheten til å komme. De rekker ikke fergene og det ene med det andre. Så har de kanskje barn i flere klasser.

Lærer 7: kan også ha elever fra X og øyene og de kommer hit. Vi prøver å si at hvis de er inne på besøk så skal de bare ringe, så ordner vi et møte når dere likevel er her. Trenger ikke komme reisende.

Lærer 9: Ja. De skal være på. Det er et krav at de skal gjennomføre disse samtalene. Det De skal forholde seg til det nye lovverket og da se til at de får den der kontakten. Vi har en del praktiske problemer for det er ikke bare elever ved landbruksskolen at elevene bor langt heimefra og da er det sånne praktiske problemer med å få det til med kvart. Det er ikke sikkert at foreldrene investerer all den tiden det tar å reise fra X til Y, f.eks. da har vi ei praktisk utfordring som vi da må løse.

Alle tre skolene på Helgeland som undersøkelsen er gjort på, har hybelboere, noen skoler flere enn andre. Det betyr at det for noen foreldre er vanskelig å komme til foreldremøter/samtaler. I noen tilfeller er det kommunikasjonene som er vanskelige. Det går ikke båt, ferge, tog eller andre kommunikasjonsmidler som gjør det praktisk mulig å komme seg til skolen. Det er ikke viljen det står på, verken hos skole eller foreldre. Dette kommer fram i intervjuene, skolene har forståelse for dette og viser fleksibilitet i forhold til når foreldrene kan møte kontaktlærer. Kontaktlærer stiller seg til disposisjon, men det er opp til foreldrene å benytte seg av tilbudet (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Det er ved behov at det blir etablert kontakt og er ikke rutinebeskrevet eller systematisert. Lærere ønsker også å bli kontaktet og opplever det som sårt å ikke bli kontaktet, at det alltid er de som må ta initiativ (Lassen & Breilid, 2010). Det er likevel riktig å si at de geografiske forholdene med spredt bosetning forsterker de praktiske

vanskene med å få til foreldresamarbeid og at en i framtiden kanskje må finne rutiner som kan sette dette i system.

Elever med to hjem

Det at foreldrene til elever i videregående skole ikke bor sammen, er ikke lenger noe unormalt. Kontaktlærerne sier stort sett at de har et godt samarbeid med begge foreldre. De påpeker merarbeidet, men forsøker å få til samarbeid med begge foreldre, sammen eller hver for seg. Så lenge begge foreldre har foreldreansvar, har begge rett på informasjon og samarbeid med skolen.

Lærer 1: Så er det jo et problem, vet ikke hvor hyppig det er, samlivsbrudd, foreldre som ikke samarbeider – det kompliserer. Vi har hatt noen møter der begge foreldrene har møtt og der det er blitt heftig mellom de og det er jo en vanske, og ungdommene blir jo fortvilt når mor og far begynner å bli uenig ved bordet. En pinlig affære. Skolen kan ikke overprøve dette, selv om vi kan høste erfaring fra et mislykket møte, de må møte hvis de vil møte. Det kan være litt risikosport i dette.

Lærer 10: Neida, og vi prøver...og det er jo mange som bor i to heimer. Vi sender ut invitasjoner til begge heimene slik at ingen ikke skal vite om det. Hvis ungene bor...hvis foreldrene ikke bor i lag så får de hvert sitt brev om tilbud. Og det er ikke noe krav om at de må komme sammen, det er det ikke, men de fleste har det såpass greit at de møter jo i lag. De gjør jo det.

Informantene som kom inn på dette, hadde stort sett gode erfaringer med å samarbeide med foreldre som ikke bodde sammen. De bestreber seg også på å få til gode møter, sammen eller hver for seg. Det blir gitt tilbud hver for seg hvis det er ønskelig. Det betyr at lærerne hadde fokus på at det skulle bli en god situasjon for den enkelte elev. Det var likevel mange som nevnte det som en del av sin hverdag når det gjaldt samarbeid. Det handlet om ekstra arbeid, enten ved at det ble arrangert ekstra møter eller annen tilrettelegging.

Psykiske vansker

Flere av kontaktlærerne nevner dette som en utfordring de trenger kompetanse for å håndtere. Dette er tidkrevende og i mange tilfeller føler lærerne seg maktesløse i forhold til hva de skal gjøre. Det ene er at det krever mye samarbeid med andre som barnevern og psykisk helsevern

for barn og unge. Konsekvensene av at elevene sliter med sin psykiske helse er at de ikke gjennomfører videregående skole med de konsekvenser det medfører. Lærernes bekymring i forhold til dette kommer fram i disse uttalelsene:

Lærer 6: Ja, der kan være andre, f.eks barnevernet som bestemmer tida eller BUP. Da må man jo bare henge på, å prøve å flytte tida. Det er faktisk slik noen ganger at de blir uten lærer fordi man må på det møtet. Det er ingen god situasjon. Jeg tror kanskje man skulle fått avsett ei fast tid på dagen til kontaktlærerne, til slike ting.

Lærer 11: Jeg tenker på de med psykiske lidelser, det er det jeg tenker aller mest på. Jeg vet ikke hva slags bakgrunn de har. Og det er ofte de ikke har lyst til å fortelle om dette. Så kan du få det fra en annen vinkel hvis du treffer på foreldrene.

Lærer 4: Nei. Et klart nei. Nei, det står ikke i forhold i det hele tatt. Hadde blant annet en tur til X her om onsdagen fordi jeg må følge opp ei som er innlagt. Vi skal ha et skolesamarbeid og da går det en hel dag. Vi har 6% som kontaktlærer så det står ikke i forhold i det hele tatt.

Ikke slipp meg er tittelen på en publisasjon Nordlandsforskning har gjort der det kommer fram at flere unge avslutter videregående utdanning på grunn av psykiske vansker. Det er ingen økning i antall psykiske vansker, men det er flere som ikke fullfører utdanningen fordi de har psykiske vansker (Anvik & Gustavsens, 2012). Som jeg har skrevet tidligere i oppgaven, er det pålagt kontaktlærere et stort ansvar når det gjelder samarbeid med foresatte. De skal da håndtere et eventuelt dilemma der de på den ene siden skal samarbeide med foreldre og på den andre siden ivareta elevens selvstendighet når det gjelder det helsemessige (Pasientrettighetsloven, Lov om pasientrettigheter, 2001). Det er først og fremst kontaktlærerne som skal følge opp disse elevene. Bak statistikken er det enkeltmennesker som har en vanskelig livssituasjon og som kontaktlæreren har et spesialt oppfølgingsansvar for. Det kreves kompetanse og ressurser for å håndtere disse problemstillingene i det daglige. Informantene sier det ikke alltid er like lett for dem å vite hvordan de skal takle situasjonen, fordi det er ungdom som er sårbare og har vanskelig for å snakke med lærer om disse tingene. Mine informanter bekrefter det resultat Nordlandsforskning har kommet til i sin forskning. Mange lærere påpekte dette som en særlig utfordring. Dette både på bakgrunn av at de opplever at de kommer til kort, men også at det empatiske blikket til lærerne kommer til syne. De ønsker å gjøre en forskjell for elevene. Hva slags kompetanse trenger en lærer egentlig å ha? Læreren skal ikke være terapeut for foreldre i en vanskelig livssituasjon. Lærere kan vise vei i hjelpeapparatet slik at den unge og familien får den hjelp de har behov for. Ved behov

og i alvorlige situasjoner skal læreren orientere og søke hjelp hos ledelsen ved skolen (Berglyd, 2005). Lisbeth Iglum Rønhovde (2010) henviser til Anne Mari Undheims doktoravhandling fra 2008 der det kommer fram at lærerstøtte var den variabelen som hadde størst sammenheng med utviklingen av depressive symptomer. Depressive symptomer kan vise seg som atferdsvansker, skulk, verbale utsagn og dermed som negativ holdning til skolen. Det er ikke alltid like lett for en lærer å være positiv og gi støtte i disse situasjonene (Rønhovde, 2010).

Hybelboere

Lærer 10: I min klasse er det 5 hybelboere, 1/3 av klassen bor på hybel. Kanskje til å begynne med. Mange har heimlengsel og finner seg ikke helt til rette. Der har vi en fantastisk miljøtjeneste. Som avlaster oss veldig på dette. De har ordninger, hybelboerne blir igjen etter skolen. Da får de mat, leksehjelp, kan spille spill, bake seg brød, vaske klær, så får de middag senere på kvelden. Hvis de får så mye fravær at de ikke kommer så drar de inn til dem, de kan vekke dem, kjøre dem på skolen, ordner og kjører de til tannlegen sånn at det ikke skal bli mye fravær. De er gull verd, miljøtjenesten. For de aller fleste hybelboerne så er det skummelt til å begynne med, men etter hvert synes de det er bare greit og takler det bra. Vi har mange elever fra K, B, H. Det er stort sett de som er hybelboere.

Mange av disse hybelboerne kommer langveisfra og kjenner ikke skolen og medelevene sine. Ved en av skolene er det en aktiv miljøtjeneste som bidrar både med leksehjelp og med aktiviteter samt felles måltider. Alt dette for å fange opp elever som bor på hybel og kjenner behov for ekstra støtte. Kontaktlærerne ved denne skolen trekker fram dette tilbudet i forhold til hvordan en positivt prøver å legge til rette for denne elevgruppen.

Disse fire forholdene som er påpekt her viser hvordan Bronfenbrenners økologiske modell virker inn på kontaktlærerfunksjonen. På eksonivå ser vi hvordan lovgivning på nasjonalt nivå virker inn på hvordan kontaktlærerens jobb blir i forhold til denne aldersgruppen og foreldrearbeidet. Fylkeskommunen oppretter og legger ned klasser i hele Nordland fylke. Disse avgjørelsene påvirker elever, foreldre og skole. De skal samarbeide med foreldre som har barn med psykiske vansker, bor for seg selv eller kanskje veksler mellom forskjellige bosteder. Det krever samarbeid på mesonivå. De som har med elevens skolehverdag å gjøre, skal sammen legge til rette for at eleven får et optimalt læringsutbytte. Det krever samhandling og samarbeid der en fordeler ansvar mellom de ulike etater som har med eleven å gjøre. Det

kommer også fram at noen av lærerne som ble intervjuet, fant at kravene til skolen vedrørende tilpasninger var krevende. Det gjaldt når tidspunktet for møtene skulle finne sted eller stedet hvor møtene skulle holdes.

4.4.3 Foreldres kontakt med hverandre

Når Jessheim videregående skole i Akershus fylke har hatt et samarbeid helt siden 1982, er det et av eksemplene jeg har funnet når det gjelder formalisert samarbeid med representasjon av foreldre. De deltar i elevrådsarbeidet og de har møter med lærere. Det gjelder kontaktlærerne og de andre faglærerne. Referater fra møtene ligger som link til skolen hjemmeside. Det som er viktigst er at de tar ansvar for en del arrangementer sammen med skolen i den hensikt å bidra til et godt skolemiljø. Gjennom dette arbeidet har foreldrene kontakt med hverandre og kan i mye større grad påvirke skolens aktivitet fordi de har kontakt med hverandre. Skolen har et foreldrelag som har et styre og som har en kontaktperson på skolen. Rektor poengterer og påstår at kontakt med foreldrene er med på å hindre frafall i videregående skole (FUG.no). Foreldrelaget har en frivillig kontingent som gjør at de er med på å støtte opp om ulike sosiale tiltak for elevene, i den hensikt å bidra til et godt skolemiljø. En mor sier at det er lett å ville samarbeide når en blir vennlig mottatt. Skolen har etablerte rutiner for skole-hjem samarbeid og de tar kontakt med alle foreldre som ikke har møtt på foreldremøte. Skolen har etablert systemer for foreldrearbeid og har jevnlig kontakt med representanter for foreldrelaget. Det å ha etablert dette foreldrelaget gjør også at foreldre i langt større grad har kontakt med hverandre, noe som er viktig i forhold til at foreldre sammen kan ta opp relevante problemstillinger med skolen (Nordahl,2007). Raufoss videregående skole har etablert et foreldreutvalg og gått lengre med at de har formalisert sitt skole-hjemsamarbeid (Raufoss videregående skoles hjemmeside, 2013).

4.4.4 Oppsummering

Skolen har mange instanser og enkeltpersoner de skal skape en relasjon til. I løpet av et skoleår innebærer skole- hjemsamarbeidet også implikasjoner i forhold til problemstillinger som ikke handler om faglige utfordringer, men som likevel gir seg utslag i lærernes og skolens virkelighet. En elev som bor på hybel, eller sliter med sin psykiske helse krever at læreren har kompetanse og forståelse og kjenner til øvrige samarbeidspartnere. Mine informanter trakk disse tingene opp som spesielle utfordringer og hadde et engasjement for ungdommer som

krevede ekstra oppfølging. Det er spesielle utfordringer knyttet til aldersgruppen og mange lærere opplevde at de kom til kort i forhold til hvordan de skulle støtte elever og foreldre.

5 Avsluttende kommentarer

Utvalget i denne masteroppgaven er begrenset til å gjelde relativt få informanter. De er tilfeldig utvalgte i et bestemt geografisk område med en rekke lokalgitte utfordringer i tillegg til de pedagogiske utfordringene. Skolen har et mandat gitt i opplæringsloven med forskrifter og i læreplaner. Kontaktlæreren har en et spesielt ansvar for å følge opp elevene og dermed skole-hjemsamarbeidet. Fokus i oppgaven har vært å finne ut hvordan kontaktlærere på Vg1yrkesfag praktiserte sitt samarbeid med hjemmet, hvordan de oppfattet dagens situasjon.

Ved å nærme meg problematikken med både et hermeneutisk og et fenomenologisk perspektiv fikk jeg både belyst samarbeidets innhold relatert til tidligere studier og et innblikk i lærernes og de tre rektorenes livsverden. Selv om problemstillingen så problematikken i et bestemt perspektiv, var samarbeid en del av problemstillingen. Samarbeid innebærer flere impliserte, i dette tilfelle lærere og foreldre. Jeg intervjuet også rektorer. Det var gjennomgående stort samsvar mellom lærere og rektorer i svarene.

Under intervjuene observerte jeg også noe som ble gjenstand for min tolkning, det var en slags oppgittethet over at lærerne var usikre på om foreldrene virkelig brydde seg. Det var vanskelig å definere, men er det som Monica Dalen benevner når hun snakker om å observere informantene i selve intervjusituasjonen. (2004) Dette syns jeg også ble bekreftet i svarene fra informantene blant annet i de svarene der de beskrev at de inviterte til møter, men fikk lite respons. Kanskje var det her jeg lærte mest. Når samarbeidet styres mest av at kontakt etableres hver gang det oppstår et behov og det skjer hver gang noe er galt, så blir kommunikasjonen vanskelig. Det er ikke alltid at foreldrene er negative til kontakt. Det kan være at de føler seg mindreverdige overfor skolen og dermed har lett for å trekke seg fra kontakten. (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003; Lassen & Breilid, 2010).

Tolkning av atferd blir her essensielt. Lærerne tolker foreldrenes fravær som at de ikke er interessert. Jeg møter kontaktlærere som tolker foreldrene og jeg tolker kontaktlærerne. Det er dette Tove Thagaard benevner som annengradsfortolkninger (2009). Jeg kunne ikke unngå å merke at lærerne var oppgitt av at foreldrene i så liten grad takket ja til å møte skolen. I mange av intervjuene kommer det direkte fram at lærerne tolker fraværet som manglende

interesse. Dette stemmer nødvendigvis ikke. Vi berører her maktbegrepet i samarbeidet. Skolen har en institusjonell makt i form av sin rolle som samfunnsaktør og som også forvalter en viktig del av oppdrageransvaret. De sitter med nøkkelen til våre barns framtid fordi det er utdanning som er inngangsporten til arbeidslivet. Foreldrene har i opplæringsloven et ansvar for elevenes opplæring, men det er skolen som forvalter store deler av denne opplæringen. Det reiser seg da to spørsmål. Er lærerne i stand til å betrakte foreldrene som en ressurs, har de noe å bidra med i forhold til sine barns opplæring? Det andre er hvordan foreldrene opplever sine egne evner til å bidra til elevenes læring (Nordahl, 2007). Observasjonene jeg gjorde underveis, var alt fra frustrasjon til lett oppgitthet over at foreldrenes interesse ikke var større. Det er min observasjon og som understøttes i intervjuene (Dalen, 2004).

Den neste implikasjonen er elevens alder. Det å være mellom barn og voksen, på spranget til voksenlivet og samtidig fremdeles på mange måter å være som et barn. Det er en krevende balansegang når en skal ivareta samarbeidet. Mine informanter hadde på mange måter sett for seg eleven som en voksen og det har på mange måter vært forutsetningen for den videregående opplæringen. Når nyere hjerneforskning mer enn antyder at elevene våre er inne i en svært krevende periode, så har skolen en utfordring (Rønhovde, 2010). Hvordan skal en samarbeide med foreldrene for at elevenes læringsutbytte blir maksimalt? Eleven oppfatter seg som mer voksen enn han eller hun er. Jevnaldrende blir viktige for barna og foreldrenes autoritet svekkes (Hennum, 2002).

Resultatene av studien viser at de tre videregående skole sliter med å få til samarbeidsrelasjoner med foreldrene. Mine informanter har likevel en intensjon om å få til samarbeid. De har et ønske om samarbeid og de har en oppfatning av at det å få til et samarbeid vil kunne ha betydning for elevenes læringsutbytte. Dette er i tråd med den forskningen som er gjort tidligere (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Samarbeid mellom kontaktlærere og foreldre foregår stort sett hver gang det oppstår en situasjon der det er nødvendig. Da ser jeg bort fra de obligatoriske foreldresamtalene og møtene. I lys av Thomas Nordahl sin måte å forstå samarbeidsbegrepet på, foregår mesteparten av samarbeidet mellom foreldre og skole på det laveste nivået (Nordahl, 2007). Det vil si at det er informasjonen fra skole til foreldre som er hensikten med møtepunktene. Det er vanskelig å trekke bastante konklusjoner. Det er likevel slik at de videregående skolene jeg har forholdt meg til ikke har noen tradisjon for å involvere foreldre i formelle beslutningsprosesser som angår elevene.

Rektorene i undersøkelsen, i likhet med lærerne, hadde i utgangspunktet ikke tro på at foreldrene kunne delta i formelle organer. Det er det flere og flere skoler som setter i verk, på tross av at det ikke er lovpålagt i videregående skole. Det er for meg ikke mulig å tolke det som motstand mot å ha et slikt organ. Jeg oppfattet det mer som en ny tanke som de fleste ikke hadde tenkt så mye gjennom. I lys av det jeg før har skrevet om aldersgruppen seksten til atten år, er det kanskje en tanke å gi dette aspektet en ny sjanse (Rønhovde, 2010). Det er også et faktum at denne aldersgruppen er en spesiell utfordring for foreldre og skole da de er i ferd med å løsrive seg fra autoritetene (Hennum, 2002).

Rektorene har også sine føringer fra skoleeier, i dette tilfelle Nordland Fylkeskommune. De har i sin strategiplan *Bedre læring* ikke tatt med skole-hjemsamarbeidet (Nordland Fylkeskommune, 2014). Hvis rektorene skal bety noe positivt i forhold til å utvikle en skolekultur der foreldrenes innflytelse kommer til syne, er det av stor betydning at de får et mandat fra skoleeier. Jeg lurer litt på hvorfor skoleeier ikke forholder seg til opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998) når de utformer sin strategi for de neste fire årene. Det er da litt lettere å forstå at de fleste informantene ikke hadde særlig tro på å opprette et formelt samarbeidsorgan.

Konsekvensen av dette kan lett bli at lærerne ikke får den nødvendige kompetanse i å samarbeide. Kompetanse får man både ved å opparbeide seg erfaring og ved skoling. Når lærerne er så positive i utgangspunktet, så er det å se på foreldrene som en ressurs mot målet med å øke elevens læringsutbytte en av nøklene for et godt samarbeid. Når foreldrene har et såpass stort ansvar for sine barns opplæring, kan det fortone seg merkelig at skoleeier ikke har lagt vekt på det, særlig med tanke på at de kunne vært med og bidratt. Foreldrene har stort ansvar, men får lite myndighet i og med at de ikke er involvert i formelt samarbeid med skolen. De har lite innflytelse og medvirkning i å utforme framtidens skole. Dette er igjen et eksempel på anvendelsen av Bronfenbrenners økologiske modell på eksonivå. Avgjørelser tatt på et høyt politisk nivå, får konsekvenser for den enkelte lærers profesjonelle yrkesutøvelse.

En av de tingene som overrasket meg, var lærernes evne til å bekymre seg og bry seg om de elevene som ikke mestret skolehverdagen eller på andre måter har spesielle utfordringer. På slutten av oppgaven har jeg tatt for meg de elevgruppene der foreldresamarbeid er spesielt utfordrende. Dette kom opp som tema hos et overraskende antall informanter, men som var spontane utsagn og ikke et svar på direkte spørsmål. Geografiske forhold og antall hybelboere er en av utfordringene Nordland Fylkeskommune har som vil fortsette å være der. Kontaktlærerne viste en bevissthet rundt det og hadde i mange tilfeller lagt spesielt til rette for

at elevene og foreldrene skulle takle det. Skolene hadde også satt i verk tiltak for elever som bor langt hjemmefra.

Det at det for kort tid sin kom en undersøkelse fra Nordlandsforskning (Anvik & Gustavsen, 2012) som bekrefter det lærerne uoppfordret snakket om i intervjuene, var interessant. I noen læreres livsverden var dette ei stor utfordring og for noen et ønske om å kunne samarbeide med foreldrene om.

5.1 Felles oppdrageransvar – en utfordring

«At understøtte den huslige oppdragelse» (Regjeringen.no,2006) var formålet med skolen i 1848 og 1860. Senere endret formuleringene seg, men intensjonen om et felles ansvar for oppdragelsen, står fast. Skolens rolle for å sosialiseres inn i voksenverdenen er blitt betydelig større. Den lærdommen som før ble utført av foreldre og andre voksne, finner nå sted på skolene. Jeg oppfatter at det er dettet en av mine informanter tar fram, dannelsingsperspektivet. Gudmund Hernes beskriver i *Gull av gråstein* den endringen som har skjedd. Der påpeker han at unge mye tidligere ble sosialisert inn i voksenverdenen gjennom arbeidslivet med de krav det måtte medføre. Denne formen for læring foregår nå i skolen (2010).

Formålsparagrafen som handler om foreldresamarbeid er ikke endret siden 1959/ 69. Skolen er i stor endring (regjeringen.no). Jeg sitter med en rekke spørsmål som det ikke har latt seg gjøre å få et svar på. Er det foreldregruppen som ikke er interessert i sine barns skolegang? Er det lærerne som ikke gjør jobben sin og forstår betydningen av sitt ansvar? Jeg har bare noen svar som underbygger tidligere undersøkelser, nemlig at både foresatte og skole er interessert i å samarbeide, men at en muligens har litt ulike svar på hva som er samarbeid.

Formalisering, felles mål, forpliktelser, felles beslutninger og autonomi

Ressursspørsmålet er også sentralt ved at det må stilles ressurser til disposisjon fra skolens ledelse. Samarbeid preges av at det foregår på skolens grunnplan, mellom elev, foresatte og lærer. Samordning mener Nordahl forplikter skolens ledelse til å prioritere samarbeidet, legge til rette og stille økonomiske og andre ressurser til disposisjon. Det vil si at når Nordahl gjør dette til et poeng er det fordi samarbeid er preget av tilfeldigheter og er personavhengig, mens samordning er mer forpliktende og læreren vet hvilke kriterier samarbeidet foregår under. I møte med foresatte har den enkelte lærer med seg instruksjer og skolens felles målsetting. Det gjør at den enkelte lærers autonomi blir redusert, og at skolen felles målsetting blir prioritert og implementert. I videregående skole er selvsagt dette ei utfordring så lenge man ikke har et

formelt samarbeidsorgan med foreldrerepresentasjon (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Nå har en fått på plass foreldremøter og foreldresamtaler, men forfatterne mente også at det burde være foreldrekontakt i hver klasse slik at de sammen kan stå sterkere i forhold til å påvirke skolens virksomhet.

Jeg har fått et innblikk i kontaktlærernes oppfatning og mening om foreldresamarbeid. Informantenes oppfatning er i stor grad samsvarende med tidligere undersøkelser. Jeg ser utfordringer i å utvikle skole-hjemsamarbeidet, redefinere hva samarbeid innebærer i henhold til Thomas Nordahl og andre forskeres måte å definere samarbeidsbegrepet på. Å se på skole-hjemsamarbeidet som et partnerskap og for skole å ha en ressurstilnærming til foreldrene i den hensikt å øke elevenes læringsutbytte i videregående skole (Nordahl, 2007; Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003; Lassen & Breilid, 2010). En av mine informanter sa det slik:

Lykkes eleven, så lykkes vi!

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Gi en beskrivelse av foreldresamarbeidet slik det foregår i dag!
2. Hvordan ser du på at det foreldredeltakelse i formelle organer? Er det ønskelig eller ikke?
3. Kan du gi noen synspunkter rundt lovendringen som har pålagt videregående skole foreldresamtaler /møter (Opplæringslovens § 20-4)
4. Hvilke endringer er gjort på ledernivå i forhold til lovendringen ?
5. Hva forventes av kontaktlærerne? (til rektorene)
6. Hva forventes av rektorene? (til kontaktlærerne)
7. Tar skolen kontakt med foreldre som ikke møter til foreldremøter/samtaler? Beskriv praksis!
8. Kan dere (skolen) beskrive hvordan de oppfatter kontakten med foreldrene?
9. Har du noen tanker om økt foreldre-engasjement kan føre til mindre frafall og høyere gjennomføringsgrad i videregående opplæring?
10. Har du noen tanker om at foreldre kan være ressurser? (sosialt, planarbeid, direkte innflytelse på opplæring etc.)
11. Noen forslag til konkretiseringer når det gjelder hvordan foreldrene burde involveres i elevenes skolehverdag!
12. Hvordan ønsker skolen at kontakten med foreldrene skal se ut?
13. Kan du konkretisere rundt hvilke arenaer som er best egnet for kontakt?
14. Er det noen elevgrupper som peker seg spesielt ut i forhold til at skole-hjemsamarbeidet fungerer godt?



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

Toril Risberg
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 08.11.2012

Vår ref:32048 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

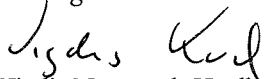
32048	<i>Hvordan kan videregående skole legge til rette for foreldresamarbeide med tanke på å motivere elever til å fullføre videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Toril Risberg</i>
Student	<i>Vera lorentzen</i>


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vera lorentzen, Sommerveien 4, 8614 MO I RANA



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32048

Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at opptak ikke inneholder personidentifiserbare opplysninger som navn/avn på arbeidssted, og at det ikke vil finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

Lydopptak slettes innen prosjektslutt 01.05.2013.

Litteraturliste:

- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag A/S
- Bøe, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Edwardsen, E. (1996). *Den gjenstridige almue. Skole og levebrød i nordnorsk kystsamfunn ca. 1850 – 1900*. Oslo: Solum forlag.
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Frønes. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Fuglseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 256-270) Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, G. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 256-270) Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hennum, N. (2002). *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder. Om å være mor og far for norsk ungdom*. (NOVA-rapport nr. 19/02). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Fafo rapport 2010-03*. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Hillestad, T. (2003). Lederskapets dilemma når hierarkiene faller. Utfordringer og refleksjoner basert på erfaringer fra offentlig sektor. *Magma*, 6(2), 80-88.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et lærer- og elevperspektiv*. (NOVA -rapport nr. 11/ 00). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L.I. (2010). *...og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former de 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Skogen, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 256-270) Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sletten, A.M., Sandberg, N. & Nordahl, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* (NOVA-rapport 16/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Solvoll, A. og Sagen, A. (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo. Universitetsforlaget
- Strand, T. (2004). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications

Funnet elektronisk

- Anvik, C.H. & Gustavsen, A. (2012) *Ikke slipp meg. Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid* (NF-rapport nr.13/2012). Hentet fra http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter_2012/Rapport_13_2012.pdf
- Barnelova. *Lov om barn og foreldre av 8. april 1981*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- FUG.no Hentet fra (<http://www.fug.no/hva-gjoer-fug.144752.no.html> lastet ned 16.02.14).
- Nordland fylkeskommune. (2014) *Bedre læring strategiplan 2014-2018* hentet fra <http://www.nfk.no/Filnedlasting.aspx?MId1=138&FilId=23372>
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Regjeringen.no. *FN's konvensjon om barns rettigheter, vedtatt av de forente nasjoner i 1989*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

St.meld. nr. 39 (2001-2002). *Oppvekstsvilkår for barn og unge i Norge*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2001-2002/stmeld-nr-39-2001-2002-.html?id=470899>

St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St.meld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFFS.pdf>

St.meld. nr 31(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Raufoss videregående skole. (2013) *Foreldrerådets arbeidsutvalg*. Hentet fra <http://www.opplandvgs.no/Raufoss-videregaende-skole/For-elever/FAU-Foreldreradets-arbeidsutvalg/>

Regjeringen.no. *Formålsparagrafen gjennom tidene*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Bostadutvalget/Form%C3%A5lsparagrafens%20historie2.doc>

Regjeringen.no (2013) *Sundvollenerklæringen politisk plattform utgått av en regjering fra Høyre og Fremskrittspartiet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38500565/plattform.pdf>

Rogalandsforskning: *24timersmennesket- en utfordring til arbeidslivet*. (Rapport RF-97/005) Hentet fra [http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/27421010c5026314c1257b2b002c68b6/\\$FILE/RF%2097-005.pdf](http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/27421010c5026314c1257b2b002c68b6/$FILE/RF%2097-005.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet. *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Fig.1. Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. s.37. Oslo. Universitetsforlaget.

Fig.2. Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. s 61. Oslo. Cappelen Akademisk forlag.

Fig 3. hentet fra <http://www.svt.ntnu.no/psy/studiet/forelesninger/vaar-2001/psy105/familie/sld003>.

