

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Navn på kandidat:

Kandidatnr.:

ST314L

Unni Kristin Ballovara

225

---

Kontaktlæreren i videregående opplæring  
i møte med elevenes foreldre

---

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider:

## **Sammendrag**

Samarbeid mellom skole og hjem er forankret i lovverket, der skolen har ansvaret for å legge til rette for gjensidig foreldresamarbeid og god dialog gjennom hele opplæringsåret.

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om kontaktlærers forståelse av hva skole-hjemsamarbeid er, og hva kontaktlærere vektlegger i utøvelse av samarbeid for å nå skolens målsettinger i den videregående skole.

Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom kvalitativt intervju av fem erfarne kontaktlærere på to ulike skoler. Empirien er blitt fortolket med en hermeneutisk tilnærming og i lys av teorier om samarbeid mellom skole og hjem, ledelse avledet fra nyere skoleforskning, autonomi og motivasjon. Forskning jeg støtter meg til viser til betydningen av kontaktlærers ansvarsområde i å etablere gode relasjoner og dialog med foreldre for å skape gode læringsvilkår, og å sikre gjennomstrømming for elever i den videregående skole. Diskusjonen er i forhold til hvordan kontaktlærer føler seg forpliktet til å følge de nasjonale målsettingene og individets mestringsforventninger til samarbeid.

Min studie viser at kontaktlærers utøvelse av skole-hjemsamarbeid knyttes til individuelle valg og vurderinger, kontaktlærerrollen drøftes lite i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det kan tyde på en asymmetri i forholdet mellom de nasjonale målsettingene og kontaktlærers mestringsforventning til samarbeid. Det at kontaktlærere har ulik forståelse av skole-hjemsamarbeid får derved konsekvenser for utøvelsen og strategier i samarbeidsprosessen.

Funn i studien bekrefter øvrig forskning om at kontaktlærere ikke har et reelt samarbeid med alle foreldre i videregående skole gjennom hele opplæringsåret. Informantene forteller at de ønsker et samarbeid med foreldre, for deres kunnskap om sin ungdom. Samtidig kommer det også frem at kontaktlæreren ikke ser skole-hjemsamarbeid som sitt primæranliggende. Det begrunnes med rammefaktorer som mangel på tid eller ressurser til et samarbeid med alle foreldrene i en hektisk skolehverdag. Informanten fokuserer på å opprette et samarbeid med foreldre til ungdom som har utfordringer av sosial karakter, og der fraværet er økende. Videre viser studien at innholdet i et skole-hjemsamarbeid kan ha større fokus på elevens faglige utvikling.

Undersøkelsen peker mot at større grad av samarbeid innad i det profesjonelle læringsfellesskapet, vil kunne bidra til å høyne kompetansen slik at skolen kan bedre sitt samarbeid med hjemmet. Dette vil i så fall sammenfalle med skolens styringsdokumenter om at opplæringen skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet.

## **Abstract**

Cooperation between school and home environment is founded in the legislation, and the school is responsible for facilitating mutual cooperation and a good dialogue between the parents and the school during the entire school year. The aim of this study is to gain knowledge what the head teacher understanding of what home-school cooperation is and what head teachers emphasize in the pursuit of cooperation in order to reach the school's objectives in high schools.

The empirical material was collected through qualitative interviews of five experienced head teachers working in two different schools. The empiricism has been interpreted using a hermeneutic approach and considering theories about cooperation between school and home, leadership derived from recent school research, autonomy, and motivation. Research that I refer to describes the importance of the head teacher's area of responsibility in establishing good relations and dialogue with the parents in order to create good learning conditions and to ensure throughput for pupils in high school. The discussion concerns the head teacher's obligations to follow the national objectives and the individual's efficacy expectations related to cooperation.

The study shows that the head teachers' execution of home-school cooperation is related to their own choices and assessments; this role is not discussed to a great extent in the professional teaching environment. This may indicate an asymmetry in the relationship between the national objectives and the head teacher's efficacy expectations related to cooperation. The fact that different head teachers have a different understanding of home-school cooperation will consequently affect the execution and strategies in the cooperation processes.

Findings in the study confirm earlier research that head teachers do not have a real collaboration with all the parents in high school throughout the school year. The informants say that they want cooperation with the parents, in order to increase knowledge regarding each teenager. At the same time, it is revealed that the head teachers do not regard home-school cooperation as their primary concern. This is justified by frame factors such as lack of time or resources for cooperating with all the parents in a hectic school day. The informants focus on establishing cooperation with the parents of youth that have problems of social character and where absence is increasing. Findings in the study show that the content of home-school cooperation could have more focus on the pupil's scholarly development.

Finally, the study indicates that a higher degree of cooperation within the professional teaching community may contribute to higher competence so that the school can improve its cooperation with the homes. This will coincide with the school's management documents that where it's stated that the education should be in cooperation with and in agreement with the home.

## **Forord**

Det er en god følelse for alle mennesker å lykkes med det som forventes av dem. Det er godt å oppleve seg anerkjent som verdifull og ønsket enten det er hjemme, på jobb eller på skolen. Å bli verdsatt som en viktig del av fellesskapet får mennesker til å vokse. Å legge til rette for opplevelser som skaper fellesskap, og bli verdsatt for de egenskapene og talentene de har, er en viktig oppgave for skolen.

Tiden da skole-hjemsamarbeid i videregående skoler var en relativt ukjent øvelse, der stort sett kverulanter og svært frimodige individer våget å kritisere skolens virksomhet er forbi. Det er også langt imellom valget med å reise direkte til sjøs etter knappe gått 7 år på skolen og dagens skolesystem. Elever har ikke mange andre reelle valgmuligheter i dag enn å fullføre en videregående skole før de blir attraktiv i arbeidsmarkedet. «Ta deg en utdanning først, så kan du senere finne ut av hva du vil bli».

Jeg vil rette en stor takk til kontaktlærere som har latt meg få bruke deres arbeid som eksempler. Uten dere ville denne oppgaven ikke blitt til. Takk til veileder Else Snoen. En spesiell takk til Eric, Ellen og Øystein, som har gitt meg nyttig tilbakemelding underveis i arbeidet. Uten deres kloke ord og oppmuntringer har jeg aldri blitt ferdig. Dere bidro til at min motivasjon og mestringsfølelse har holdt seg.

Denne studien er først og fremst skrevet med tanke på egen utvikling og læring. Det ville glede meg om også andre kontaktlærere, interesserte pedagoger eller andre fant nytte av den.

Tromsø, mai 2018

Unni Kristin Ballovara

## Innhold

Sammendrag.....	i
Abstract .....	ii
Forord.....	iv
Innhold .....	v
1 Innledning.....	1
1.1 Skolens styringsdokument, føringer for skole-hjemsamarbeid .....	1
1.2 Fra klassestyrer til kontaktlærer .....	3
1.3 Formål og problemstilling .....	5
1.4 Begrepet skole-hjemsamarbeid .....	6
1.5 Avgrensing.....	7
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	7
2 Forskning og teori .....	8
2.1 Kontaktlærers funksjon i det profesjonelle læringsfellesskap .....	8
2.2 Et gjensidig og likeverdig samarbeid i et forebyggende perspektiv.....	9
2.3 Betydningen av foreldrenes engasjement i opplæringen.....	10
2.4 Faktorer som fremmer et godt samarbeid mellom hjem og skole .....	12
2.4.1 Lederegenskaper i et samarbeid med elevens læring i fokus .....	12
2.4.2 Å bygge tillitsrelasjoner .....	13
2.4.3 Bruk av kommunikasjon og engasjement .....	14
2.5 Kontaktlærers motivasjon for å initiere til samarbeid .....	14
2.5.1 Behov for tilhørighet i det profesjonelle læringsfellesskapet.....	16
2.5.2 Kontaktlærers motivasjon og kompetanse i skole-hjemsamarbeid .....	17
2.5.3 Kontaktlærers behov for autonomi og mestringsforventning i et samarbeid .....	17
3 Metode.....	19
3.1 En kvalitativ studie med hermeneutisk tilnærming .....	19
3.1.1 Verden slik den oppleves av individet- en fenomenologisk forståelse .....	19
3.2 Min rolle og min forforståelse .....	20
3.3 Kvalitativ tilnærming.....	21
3.4 Kvalitativt intervju som metode .....	21
3.4.1 Strategisk utvalg .....	22
3.4.2 Semistrukturert intervju.....	23
3.4.3 Utforming av intervjuguide .....	23
3.4.4 Prøveintervju .....	24
3.5 Praktisk gjennomføring av datainnsamling .....	24
3.5.1 Transkribering .....	25
3.5.2 Analyse av data .....	25
3.6 Relabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	26
3.7 Ethiske vurderinger og betraktninger .....	27
3.7.1 Forskerrollen .....	27
3.7.2 Metodekritikk .....	28
3.8 Ethiske hensyn.....	28
3.8.1 Melding til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste .....	28

4	Presentasjon av funn.....	29
4.1	Kontaktlærer har et pragmatisk perspektiv til skole-hjemsamarbeid .....	29
4.1.1	Gjøremål påvirker deres egne forventninger til samarbeidet .....	29
4.1.2	Samarbeid handler primært om elevens sosiale læringsprosess.....	30
4.2	Prinsipper som anvendes for samarbeid sees i forhold til behovene som melder seg	31
4.2.1	Kontaktlærer legger vekt på å etablere en god dialog tidlig .....	31
4.2.2	Kontaktlærere signaliserer at de er tilgjengelige.....	32
4.2.3	Kontaktlærer har lite kontakt med hjem til elever som ikke oppleves å ha problemer .....	32
4.2.4	Kontaktlærer opplever de små uformelle møtene som fruktbare .....	33
4.3	Strukturelle faktorer som påvirker kontaktlærers engasjement i samarbeidet .....	34
4.3.1	Lite fram møte på foreldremøtet utfordrer kontaktlærers relasjonskompetanse .	34
4.3.2	Formelle møter gir liten rom for god kommunikasjon.....	35
4.3.3	Kontaktlærerne intensiverer samarbeidet med foreldrene i takt med fraværet ..	36
5	Drøfting av funn .....	37
5.1	Kontaktlærer praktiserer de nasjonale retningslinjene skjønnsbasert.....	37
5.1.1	Kontaktlærerrollen utfordrer lærernes etablerte arbeidsmåter .....	40
5.2	Kontaktlærerne opplever høye forventninger til rollen .....	41
5.2.1	Å inspirere til samarbeid gjennom proaktiv samhandling .....	42
5.2.2	Kontaktlærers ansvar for å legge til rette for god dialog.....	43
5.2.3	Tillit er en viktig forutsetning for et godt samarbeid .....	44
5.3	Kontaktlærers utøvelse i et skole-hjemsamarbeid .....	45
5.3.1	Gjensidig og likeverdig samarbeid sett ut fra kontaktlærers indre motivasjon..	46
5.3.2	De formelle møters funksjon er ikke tilstrekkelig for å opprette et samarbeid..	47
5.3.3	Formelle møter med foreldre utfordrer kontaktlærers autonomi .....	48
5.3.4	Et godt samarbeid er forankret i kontaktlærers evne til å få engasjerte foreldre	49
6	Oppsummering .....	52
6.1	Studiens hovedfunn .....	52
6.2	Studiens relevans for fagfeltet og for videre forskning. ....	54
7	Litteraturliste .....	55

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

## **1 Innledning**

I videregående skole kan det synes som at kontaktlærers ansvar og oppgaver har økt i takt med samfunnsutviklingen, nye reformer og forskrifter (Halland 2005). Med Reform 94 ble det lovbestemt rett for alle elever til videregående opplæring (Opplæringslova, 1998b). Da skolereformen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) ble innført, medførte det endring av klassestørrelser, sammensetningen og gruppestørrelser av elever. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet ble nå et grunnleggende element (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33).

I et samfunn som utvikler seg mot større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer, vil øke kravene for det profesjonelle fellesskap og samarbeid internt i skolen samt økt krav om samarbeid mellom lærere og foreldre belyst i Stortingsmelding nr.11 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Og fra 1. august 2010 ble det i forskrift til opplæringsloven, kapittel 20 fastlagt at alle videregående skoler skal ha foreldresamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Valg av tema for oppgaven baseres på min oppfatning av at kontaktlærer er det naturlige knutepunktet mellom skole og hjem, og elevens skolemotivasjon og læringsprosess skal være et prioritert tema. LK06 (2006) slår fast i kapittelet «Prinsipper for opplæringen» at fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig forberede elevene på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Opplæringen skal være i samarbeid med hjemmet og skolen har et ansvar å sikre et gjensidig og likeverdig samarbeid, ved å være lydhøre for deres synspunkter og kjennskap til egne barn. Foreldrenes rolle i deres barns utdanning har lenge vært anerkjent som en viktig faktor i utdanningens suksess og skoleforbedring. De kan ved å fremme positive holdninger til skolen bidra til sitt barns faglige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009). Elever som sliter med motivasjon eller har skolevegning av ulike grunner, kan følge av høyt fravær føre til at de ikke fullfører utdanningsløpet de startet på og havner i statistikken «fracfallselever» (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

### **1.1 Skolens styringsdokument, føringer for skole-hjemsamarbeid**

Skolens formålsparagraf, Opplæringsloven § 1-1, definerer og lovfester opplæringens formål for alle elever. Regler blir formet av loven og presenteres i forskrifter. Forskriftene blir retningslinjer for hvordan skolen skal drives. Kunnskapsløftet, opplæringslova og forskriftene er de formelle rammene for innholdet og føringer i opplæringen (Opplæringslova, 1998b) .



Opplæringen i videregående skole skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet, og i § 20-4 spesifiseres minstekravene for samarbeidets utførelse (Opplæringslova, 1998a). Det forventes at skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar for elever under 18 år i skolen. Både skolen og hjemmet har et ansvar å bidra til gode læringsvilkår og læringsmiljø på skolen. Betydningen av foreldres innsats er for å øke barnets motivasjon og læringsutbytte. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og trivsel står sentral (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34).

Opplæringsloven § 1-3 sikrer at “*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen praksisbrevkandidaten og lære kandidat*” (Opplæringslova, 1998). Og i §3-2 forskrift til Opplæringslova står det at vurderingen av elevens arbeid skal kunne danne grunnlag for tilpassa opplæring (Opplæringslova, 1998b ). Vurdering er først og fremst et virkemiddel for å fremme læring. Den skal uttrykke kompetansen til eleven underveis og ved avslutning av opplæringen. I møte mellom skole og hjem skal elevens faglige og sosiale utvikling diskuteres. Før møtet er over skal det kommes til enighet om hvilke mål det skal arbeides mot fremover. Hensikten er å få et bedre læringsutbytte for eleven (Opplæringslova, 1998b). Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, viser til at samarbeid mellom hjem og skole skal inngå i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 114).

Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, peker på foreldresamarbeid i videregående opplæring som et viktig område som fremmer elevens læring. Både foreldre, læreren og skolen har visse forventninger til hverandre. Her uttales det at: *Et godt samspill mellom hjem og skole forutsetter at begge parter kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart og det ikke oppstår misforståelser* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 33). Sentrale tiltak fra departementet er at hjem og skole er gjensidig avhengige av hverandre og må løse de felles oppgavene de har knyttet til barn og unges læring og utvikling. Dette arbeidet betinger dialog. Det vil si at lærere gjennom dialog med foreldre skal bidra i arbeidet med elevens skoleutvikling (Opplæringslova, 1998a). Også i Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren- rollen og utdanningen*, ytres viktigheten av lærerens relasjonelle forhold til foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

I 2010 ble Kunnskapsdepartementet har i *forskrift til opplæringsloven*, kapittel 20 fastlagt at alle videregående skoler skal ha foreldresamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Videregående skoler skal ha to obligatoriske møter pr. skoleår med alle foreldre - en felles innbydelse til foreldre ved oppstart av skoleåret og ett møte som kontaktlæreren inviterer til.

Ungdomsretten i videregående opplæring er fem år etter at opplæringen startet. Fullfører de ikke innen tiden, er ny rett til videregående opplæring etter fylte 25 år (Opplæringslova, 1998b). Fraværsgrense ble høst 2016 innført i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2016a), da fravær, frafall og avbrutt skolegang har vært et gjennomgående tema. Hensikten er å motivere elevene til jevn innsats, og å forhindre skulk. Foreldrene skal ha informasjon om fraværet til eleven, fram til eleven er myndig. Høyt fravær kan føre til at læreren mangler grunnlag for vurdering, som kan føre til manglende standpunktkarakterer. I opplæringslova (1998, §3-7) står det at foreldre og elev skal varsles dersom eleven står i fare for å miste retten til halvårsvurdering med karakter (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kontaktlæreren kan i klasselærerråd ta en helhetlig vurdering om eleven skal opprykksvurderes til neste nivå i opplæringen. I etterkant gjennomføres formelle eller uformelle samtaler med elev og foreldre. Høyt fravær kan på sikt også føre til redusert mulighet for lære plass (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

## 1.2 *Fra klassestyrer til kontaktlærer*

Kontaktlæreren har fått sitt ansvarsområde spesifisert gjennom forskriftene til opplæringsloven (1998, § 8-24). Og ifølge opplæringsloven er oppgavene som skal ivaretas av kontaktlæreren både av praktisk, administrativ og sosial pedagogisk art, herunder også kontakten med hjemmet (Opplæringslova, 1998b). I tillegg har hver skole utarbeidet egne stillingsinstrukser for hva kontaktlæreransvaret innbefatter.

Med virkning 1. august 2003 ble det gjort endringer i opplæringsloven ved at begrepet klassestyrer ble endret til kontaktlærer (Opplæringslova, 1998b). Kontaktlæreren er knyttet opp til/forholder seg til enkelte navngitte elever, mens klassestyreren forholdt seg til klassen kollektivt. I opplæringsloven (1998, § 8-2) står det om organisering av elevene i grupper:

*Elevane kan delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. .... Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærer) ... som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen (Opplæringslova, 1998b).*

Endringen innebar regulering av antall elever per klasse ble opphevet, den øvre grensen på 28 elever per klasse ble fjernet og elevene kunne deles inn i grupper etter behov og bli tildelt en kontaktlærer. Kontaktlæreransvaret er ved lovendringen koblet direkte til

klassen/basisgruppen, og de elevene som er der. Intensjonen var at gruppene skulle bli mindre enn de tidligere klassene. Dette ville føre til behov for et større antall kontaktlærere (Halland, 2005, s. 14). Endring av ordlyden i loven ble vedtatt i 2009 til: *Elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. ... Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar)* (Opplæringslova, 1998b). Endringen innebar at klassebegrepet ble gjeninnført ved at begrepet «gruppe» ble erstattet med «klasse» og «basisgruppe». Her gis det rom for at det er flere enn én kontaktlærer pr. klasse.

Kontaktlærer skal etablere og ha jevnlig kontakt med hjemmet gjennom hele opplæringsåret, og samarbeidet er spesifisert i forskrift til opplæringsloven (1998, § 20-4): *Skolen skal halde kontakt med foreldra til elevar som ikkje er myndige etter verjemålslova § 1 gjennom heile opplæringsåret* (Opplæringslova, 1998a). Det første møtet skal handle om hvordan eleven, skolen og foreldrene kan samarbeide for å legge til rette for læringa og utviklingen til eleven. Samtalen med foreldrene skal være planlagt og strukturert, og skal omhandle elevens daglige arbeid og kompetanse i fagene. I tillegg skal utviklingen til eleven sees på i lys av generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringa (Opplæringslova, 1998a).

Prinsippet om tilpasset opplæring ble styrket i 2006 ved innføring av Kunnskapsløftet, og kontaktlærerens oppgaver innenfor det faglige, pedagogiske og sosiale ble endret (Kunnskapsdepartementet, 2006). Oppgavene innbefatter å delta i vurderingen av elevens behov for eventuelle særskilte tiltak som første ledd i en helhetlig og funksjonell tiltakskjede, et koordineringsansvar med skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste, BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), og NAV. Opplæringsloven § 5-1 sier at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998b).

Kontaktlærer følger overordnede styringsdokumenter, samt skolekulturens etablerte holdninger, oppfatninger og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2008). Kontaktlærerens særlige ansvar i et foreldresamarbeid er å legge til rette for et gjensidig samarbeid og en god dialog (Opplæringslova, 1998a). Samarbeidsbaserte samtaler der elevenes læringsfremgang og resultater er i søkelyset uttrykkes i opplæringsloven § 3-8. *Dialog om anna utvikling*. Dialogen med hjemmet skal inneholde både de faglige og sosiale forhold for eleven, jamfør *fagsamtalen med eleven* etter § 3-11 tredje ledd og *halvårsvurdering i orden og i oppførsel* etter forskrift til opplæringsloven § 3-15 (Opplæringslova, 1998a).

### 1.3 *Formål og problemstilling*

I skolen er samarbeid mellom skole og hjem forankret i lovverket. Litteraturen jeg leste vektla skole-hjemsamarbeidet for økt gjennomføring for elever i videregående skole, noe som kan tyde på at det er behov for fordypning for å møte nye utfordringer og krav. Fra et forskerperspektiv er det ønskelig å se muligheter for å forbedre situasjonen, og kontaktlæreren er en sentral rolle i dette arbeidet. Mitt tema er kontaktlæreren i møte med hjemmet i den videregående opplæring, og formulerer følgende problemstilling:

#### ***Hvordan forstår, og praktiserer kontaktlæreren skole- hjemsamarbeid i videregående skole?***

I problemstillingen er det flere faktorer å ta hensyn til. For å gjøre dette mer forskbart blir problemstillingen brutt ned i mindre forskningsspørsmål, dette bidrar til et mer målrettet arbeid.

- *Hvordan beskriver kontaktlæreren sitt skole-hjemsamarbeid?*
- *Hvilke prinsipper anvender kontaktlæreren for samarbeid med foreldre?*
- *Hva er kontaktlærerens motivasjon for å initiere foreldresamarbeid?*

Hensikten med valg av tema og problemstilling er å få større innsikt i kontaktlærerens egne valg og vurderinger i et samarbeid mellom skole og hjem. Rollen som kontaktlærer er tosidig, der de på den ene siden skal drive forebyggende virksomhet, og den andre siden redusere eksisterende utfordringer i foreldresamarbeid. Hvordan kontaktlærer møter hjemmet og etablerer samarbeid handler mye om personlige egenskaper, holdninger og erfaringer, men også om rammene for kontaktlærerarbeidet.

I tillegg vil lærerens oppfatninger av foreldre kunne påvirke hvordan et samarbeid skal utvikle seg. Foreldre har i dag gode muligheter via internett og de plattformene som eleven arbeider på, til å følge med på hva som skjer på skolen og om fraværet er i samsvar med det eleven forteller hjemme. Læreren kan kommunisere med foreldre og elever hele døgnet og et møte mellom skole og hjem er ikke lengre begrenset til et fysisk møte (Nordahl, 2003). May Britt Drugli og Nordahl (2013) hevder at samarbeid mellom skole og hjem er et kontinuerlig arbeidsområde for lærere, og da særlig kontaktlærere. I opplæringsloven er det klare føringer for skolens sitt hovedansvar for opprettelse og innhold i et skole-hjemsamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Samarbeid med foreldre på et tidlig tidspunkt vil være med på å forebygge konflikter og problemer relatert til fravær og frafall. Høyt fravær og frafall

blant elever i skolen kan medføre store samfunnsøkonomiske kostnader hvis det på sikt innebærer svekket arbeidsmarkedstilknytning og belastning av trygdeordningene (Reegård & Rogstad, 2016). Å bedre elevenes relasjon til foreldre og lærere er funnet å ha signifikant effekt på fravær og skulk (Helgøy & Homme, 2015).

#### 1.4 *Begrepet skole–hjemssamarbeid*

Skole–hjemssamarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole, og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene (Drugli & Nordahl, 2013). Samarbeid kan defineres som mellommenneskelige relasjoner med respekt for hverandres ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Samarbeidet baseres på gjensidig tillit, felles ansvar og at beslutninger tas i fellesskap. Å samarbeide er subjektivt, og kan forstås på ulike måter i forhold til konteksten den enkelte kontaktlærer befinner seg i (Drugli & Nordahl, 2014; Olsen & Skogen, 2014).

Nordahl (2007) har gjort en rekke forskningsundersøkelser om omfanget av skole–hjemssamarbeid og kvaliteten på samarbeidet. Han beskriver ulike nivåer av samarbeid som: tilfeldig samarbeid, gjensidig samarbeid og allianser (Nordahl, 2007, s. 28). Tilfeldig samarbeid kjennetegnes ved at det finnes lite beslutningsmyndighet, få målsettinger og lav formaliseringsgrad i samarbeidet. For samarbeid mellom skole og hjem vil et slikt samarbeid dreie seg mye om informasjonsformidling og tilfeldig kontakt. Det vil i liten grad dreie seg om dialog og reell medvirkning i det som skjer i skolen (Nordahl, 2007). Videre forklarer han at gjensidig samarbeid skiller seg fra tilfeldig samarbeid ved at det finnes noen felles formaliserte kriterier for mål, beslutninger og aktiviteter. Det vil være dialog mellom lærere og foreldre, og foreldre vil i enkeltsaker kunne ha en viss innflytelse på skolens virksomhet. Lærerne vil gi slipp på noe autonomi og forplikte seg sterkere til enighet med foreldre enn under et tilfeldig samarbeid. I allianser eksisterer det entydige felles målsettinger, partene vil være likeverdige i samarbeidet og foreldre vil ha reell medbestemmelse i skolen. En allianse kan forstås som et partnerskap mellom skole og hjem. Dette er også begrep som brukes i internasjonal litteratur for å beskrive intensjonene ved foreldremedvirkning i skolen (Smit et al. 1999) i (Nordahl, 2007). «Samarbeidet må da være basert på viljen til dialog og drøftinger snarere enn et ønske fra lærerne om å bestemme hva som skal foregå» hevder (Nordahl, 2007, s. 29). Samarbeid er et så stort begrep og kan knyttes opp mot utallige kontekster, og jeg har avgrenset studien til en pedagogisk kontekst, hvor fokuset er møtet mellom kontaktlærer og foreldre for elever under 18 år. Det er kontaktlærers forståelse av begrepet som her er sentral.

### 1.5 *Avgrensing*

Jeg har avgrenset mine undersøkelser til kontaktlærere i VG1. Det er to hovedårsaker til dette: For det første er kontaktlærerne pliktige til å etablere en dialog og et samarbeid med foreldre til elever som ikke har fylt 18 år. I tillegg er overgangsfasen fra ungdomsskole til videregående betydelig for både elev og foresatte, og kontaktlærerens forståelse av sitt ansvar og evnen til å etablere en god dialog tidlig vil danne grunnlaget for et godt samarbeid senere i skoleåret. Ved inngangen til det første året er ikke eleven eller foreldrene kjent med videregående opplæring, det er ulike forventninger, og kontaktlæreren blir det første bindeleddet mellom hjem og skole. Hvordan kontaktlæreren går frem for å skape en trygg atmosfære er viktig, da det vil legge grunnlaget for et jevnbyrdig dialoggrunnlag med hjemmet, en positiv opplevelse av oppstart og elevens læringsprosess.

### 1.6 *Oppbygging av oppgaven*

Opgaven er delt inn i seks hovedkapitler.

Kapittel 1 er innledning med bakgrunn for valg av tema, aktualitet, presentasjon av problemstilling og hensikt med oppgaven.

Kapittel 2 er den teoretiske forankringen og presenterer det jeg anser som relevant teoretisk litteratur og forskning innenfor mitt valgte problemområde.

Kapittel 3 er et metodekapittel som omhandler undersøkelsens helhetlige gjennomføring ved bruk av kvalitativt intervju som metode, min rolle som forsker og studiens kvalitet. Jeg redegjør også for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og for valg av design og metode.

Kapittel 4 er empiripresentasjon. Her presenteres de sentrale funnene fra undersøkelsen. Informantenes sitater brukes aktivt for å fremheve deres besvarelser.

Kapittel 5 er drøfting og besvaring av funnene sett i lys av lovverket og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 6 oppsummeres studiens sentrale resultater, samt tanker om veien videre i forskningsfeltet.

## **2 Forskning og teori**

I dette kapitlet vil jeg belyse aktuell forskning, og teori rundt kontaktlærers ansvar og arbeid i forhold til skole-hjemsamarbeid. Både internasjonal og nasjonal forskning viser at det sosiale samspillet mellom lærer, elev og foreldre påvirker elevens motivasjon for læring, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. (Ankrum, 2016; Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli & Nordahl, 2013; Hattie, 2009; Helgøy & Homme, 2015; Markussen, 2010). I Norge er Nordahl sentral i forskning omkring samarbeid, evaluering og gjennomføring av hjem-skolesamarbeid. Det også forsket en del på frafallsproblematikken i videregående opplæring, og i denne sammenheng er Markussen viktig bidragsyter. Spesielt har fokuset vært på å kartlegge hvilke typer elever som ikke fullfører utdannelsen. Forskning har også vist at en klasseleder som er støttende, viser foreldrene respekt, og som er opptatt av deres ungdom, er en leder som foreldrene kan få tillit til (Robinson, 2014; Hargreaves & Fullan, 2014). Robinson viser til undersøkelser fra 79 skoler i USA der foresattes tillit til skolene påvirkes av lærers lederegenskaper til å bygge bånd mellom skole og hjem. En slik tillit er et godt utgangspunkt for samarbeid. Forståelse av kontaktlærers valg av og motivasjon for samarbeid med foreldre i sees i forhold til selvbestemmelsesteori av (Ryan & Deci, 2000).

### **2.1 *Kontaktlærers funksjon i det profesjonelle læringsfellesskap***

Kontaktlærers funksjon er å sikre et godt samarbeid mellom lærer og elev, følge opp og tilrettelegge for tilpasset undervisning (Halland 2005). Slik det profesjonelle læringsfellesskap forklares av Hargreaves og Fullan (2014), må mennesker og systemer kunne møtes i gode nettverk for å trekke i samme retning. De benevner profesjonell kapital som lærerens grunnkompetanse for å lykkes med barns og unges læring. Profesjonell kapital består av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109). Kjernen i profesjonell kapital er kompetanse og engasjement for kontinuerlig utvikling som anvendes sammen med kollegaer både innenfor og utenfor skolen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 97). Når den kollektive kapasiteten brukes konstruktivt, kan organisasjoner og samfunn løfte seg selv stadig høyere (Fullan, 2014). I denne sammenheng er kontaktlærer funksjon som et bindeledd mellom elever, foreldre, faglærere og skoleledelse.

Kontaktlærer er, så langt det er mulig, forpliktet til å etterleve mange oppgaver på grunn av de formelle krav som er rettet mot skolene hevder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En kontaktlærer må ta del i det spesialpedagogiske arbeidet dersom en elev har særskilte behov for tilpasset opplæring. Den daglige kontakten med andre faglærere, klassen og eleven innebærer også

koordinering, dokumentasjon og oppfølgingsansvar (Olsen & Skogen, 2014). Det er derfor viktig at lærere kan vurdere når deres egen kompetanse ikke lengre strekker til, og når pedagogisk og psykologisk spesialkompetanse bør trekkes inn.

Kontaktlæreren varierte arbeidshverdag, og lærerrollen kan til tider være krevende. Dagene må tilpasses den aktuelle situasjonen og de behovene som oppstår under selve undervisningen eller arbeidet. De fleste trives i rollen, men arbeidsmiljøet på skolen har stor betydning for lærernes opplevelse av arbeidet i følge Skaalvik og Skaalvik (2013) rapport *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Gode sosiale relasjoner kan fremme trivsel og virke som en buffer mot stress og utmattelse. I den timeplanlagte skoledagen må læreren sette av tid til både formelle elevsamtaler, foreldresamtaler og den jevnlige dialogen mellom disse. I tillegg kommer de andre samarbeidsfora innad i skolen. Og i en kombinasjon av alle gjøremål kan det øke stressfaktorene for lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 6).

## **2.2 Et gjensidig og likeverdig samarbeid i et forebyggende perspektiv**

Ifølge Drugli og Nordahl (2013) er skole-hjemsamarbeid et felles ansvar for elevens læring og utvikling, og viser til likeverd og gjensidighet i relasjonen mellom partene. For å fremme samarbeid må tiltakene legge vekt på hva læreren og foreldrene kan gjøre både hver for seg og sammen for å ta et felles ansvar for elevenes læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2013). Skolens ekspertise kan bidra med sitt profesjonelle perspektiv på elevens faglige og sosiale utvikling, mens foreldre kan bidra med erfaringer og ønsker fra et mer personlig og nært standpunkt. I skole-hjemsamarbeidet er det skolen som er ansvarlig for å legge til rette for samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2013).

*Skal samfunnet lykkes med de mål som er satt for grunnopplæringen i Norge, er det en betingelse at det iverksettes et nært og reelt samarbeid mellom hjem og skole* (Nordahl, 2007, s. 170). I et samfunnsøkonomisk og individuelt perspektiv kan en si at et samarbeid med foreldre på et tidlig tidspunkt vil være med på å forebygge konflikter og problemer relatert til fravær og frafall (Helgøy & Homme, 2015). Frafall blir sett på som et samfunnsproblem, fordi det er en større andel av de som ikke fullfører videregående skole som ender opp utenfor arbeidslivet enn de som har fullført. Frafall i den videregående skole kan kort fortalt bety å avbryte en påbegynt utdanning. Det er imidlertid ikke noe som bare skjer over natta, men er ofte en prosess som skjer over tid. For å ha en målings- og styringsindikator har utdanningsmyndighetene utformet en teknisk definisjon; *ikke oppnådd studie- eller*



*yrkeskompetanse fem år etter at man startet i den videregående opplæring (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11).* Markussen (2010) har pekt på at en kan ta i bruk ord som «avhopp» og «bortvalg» for å synliggjøre at det dreier seg om et bevisst valg hos den enkelte ungdom. Det er nyanser i frafallsdiskusjonen, eksempelvis der valget om skole eller arbeid er påvirket av det lokale arbeidsmarkedet og ungdommenes egeninteresse (von Simpson, 2016, s. 80).

I et individuelt perspektiv kan frafall sees på som en prosess der fraværet hos den enkelte elev har økt over tid og til slutt velger eleven å avbryte påbegynt skole. En benevner fravær som relasjonelt der skolen legger føringer for hvor mye fravær en elev kan ha for å kunne fortsette ut fra nasjonale og lokale retningslinjer og praksis (Markussen, 2010). Siste års forskning synliggjør en sammenheng mellom psykisk helse og manglende skolemestring (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Drugli og Nordahl (2013) hevder at et godt samarbeid mellom skole og hjem, og relasjonen mellom lærer og elev, er betydningsfullt for arbeidet med å skape et godt læringsmiljø (Drugli & Nordahl, 2013). Forklaringene for valg om å avslutte påbegynt utdanning er komplekse. Foreldre og lærere kan ha et ulikt syn på årsaksforhold mellom elevenes skolemotivasjon og skulk. Dette da foreldre ofte innehar en annen type informasjon som kontaktlærere ikke har (Gunnþórsdóttir, 2016). Et gjensidig og likeverdig samarbeid vil derfor ha en forbyggende effekt da en sammen vil kunne finne alternative løsninger for elevens opplæringsløp.

### **2.3 Betydningen av foreldrenes engasjement i opplæringen**

Samarbeidet mellom skole og hjem er viktig i hele grunnopplæringen, men vil endre karakter og form etter hvert som elevene blir eldre og får større ansvar for egen læring og utvikling.

Thomas Nordahl er betydningsfull innenfor forskning på skole-hjemsamarbeid. Foreldrenes samarbeid med skolen samt deltagelse og involvering i egne barns skolegang har positiv betydning for elevenes sosial og skolefaglige prestasjoner i skolen Nordahl (2014).

Foreldrenes engasjement fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning. Når foreldre snakker positivt om læring og skole overfor sine barn, fremmer det læring ved at skolens oppfattes som positiv og viktig. Han mener at foreldres rolle i skolen bør styrkes, og at det i sterkere grad bør iverksettes tiltak for å støtte foreldrene. Et samarbeid bør baseres på likeverd, gjensidig anerkjennelse og tillit mellom skolens ansatte og foreldre (Nordahl, 2007). *Alle foreldre har ressurser i forhold til*

*egne barn, og en omtale av foreldre som ressurssvake er nedverdiggende, og det vil ødelegge for mulighetene til å samarbeide nært med foreldrene. Det er umulig å vise respekt og gi medvirkning til noen du betrakter som ressurs svak og mindreverdige* (Nordahl, 2007. s.31).

Foreldrene er de viktigste støttespillere for egne barns skolegang og læring, og de er nærmeste til å motivere, oppmuntre og gi egne barn et positivt forhold til skole og læring.

Foreldreinvolvering og samarbeid mellom hjem og skole synes å være av særlig betydning for de yngre elevene i skolen, men det er godt dokumentert at det har betydning også for ungdom (Desforges & Abouchaar, 2003). Nordahl hevder at foreldreengasjement er viktig i de senere tenårene, og derfor bør foreldrene informeres og oppmuntres til engasjement og støtte ungdommen Nordahl (2014).

Samarbeid med hjemmet som tiltak for å forebygge fravær, som igjen motiverer en ungdom til å gjennomføre og oppnå kompetanse står derfor sentralt i den videregående opplæring. Flere studier ledet av Eifred Markussen (2010) for Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) viser til at sannsynligheten for at elever fullfører sitt opplæringsløp er større for de som har foreldre med høyere utdanning, sammenlignet med de som har foreldre med lavere utdanning. Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus har vist seg å ha betydning for kompetanseoppnåelsen. Yrkesaktive foreldre er positive i forhold til å støtte den unge til å fullføre videregående skole (Markussen, 2010, 2016). Foreldre som til stadighet opplever å ikke bli hørt eller tatt på alvor med sine synspunkter, vil kunne vegre seg å delta i elevens opplæringsløp (Gunnþórsdóttir, 2016). Selv om holdningen til skolen er positiv, strever de ressurs svake foreldrene mer med samarbeidet med skolen enn de ressurssterke. Noen opplever at de ikke klarer å hjelpe barna sine med det faglige arbeidet. Og de som har unge som opplever problemer i læringen, synes det er vanskeligere å samarbeide med skolen. (Markussen, 2016, s. 32). Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at opplevelse av å ikke beherske en aktivitet eller situasjon vil ha liten motivasjon til å gjøre aktiviteten igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). En god relasjon mellom lærer, foreldre og elever for elevers psykiske helse er løftet frem i en ny oversiktsstudie av Krane med flere (2016), der kvaliteten på relasjonen har betydning for elevers psykiske helse og risiko for å droppe ut av skolen. Ungdom i videregående skole befinner seg i en sårbar utviklingsperiode hvor gode og trygge relasjoner til andre betyr spesielt mye (Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016).

## **2.4 Faktorer som fremmer et godt samarbeid mellom hjem og skole**

Samarbeidet må legges til rette slik at skolen både kan fange opp og møte foreldrenes forventninger, og det understrekes at kontaktlæreren skal ta initiativ til samarbeidet. «Skolen er den profesjonelle aktøren i samarbeidet og som derfor har et særlig ansvar for å legge til rette for at det finner sted» Drugli og Nordahl (2013, s. 21). De hevder at en proaktiv kontaktlærer med vekt på systemarbeid er nøkkelen til det gode samarbeid med hjemmet. Systemarbeid i skolen kan hjelpe kontaktlæreren til i stor grad å komme i forkant av utfordringer og til å bygge den gode relasjonen for alle (Hargreaves & Fullan, 2014). Helgøy og Homme (2015) påpeker at for å kunne ha et godt samarbeid, er det nødvendig med åpen kommunikasjon. For kontaktlærer blir kommunikasjon et middel for å oppnå samarbeid. En kan ta i bruk epost, telefon, samtaler og felles møter for å sikre kommunikasjon og informasjonsflyt. Empowerment brukt som prinsipp, vil si å gi styrke til de som søker hjelp gjennom et samarbeid som vektlegger opplevelse av mestring og kompetanseheving til alle aktørene (Drugli & Nordahl, 2013). I et proaktivt samarbeid fremmes også kontaktlærers kunnskap om den enkelte elev, som igjen kan gi forståelse om hvilke bakenforliggende motiver som ligger til grunn for elevens handlinger. Det gode samarbeidet innebærer et helhetlig gjensidig samarbeid. Både lærere og foreldre involveres, og deltakelsen skal bære preg av anerkjennelse og respekt for hverandres kompetanse om ungdommen (Drugli & Nordahl, 2013). Samarbeidet skal bidra til kunnskap som har betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Et godt samarbeid kan blant annet føre til bedre læringsutbytte, trivsel og mindre fravær. Røkenes og Hanssen (2012) viser til at en handlingskompetent lærer forholder seg til sine samarbeidspartnere ved å ta hensyn, og ha forståelse for det samhandlingen omhandler. En kontaktlærer som har god relasjons- og handlingskompetanse legger til rette for god kommunikasjon og forholder seg slik at det som skjer er til det beste for samarbeidspartnerne. Hos en dyktig lærer er handlingskompetansen og relasjonskompetansen flettet sammen i en helhet (Røkenes & Hanssen, 2012). Gjennom samarbeid kan kontaktlæreren og foreldre lære av hverandre, dele ideer og utvikle et fellesskap der elevens læringspotensial er i fokus. Relasjoner har derfor også betydning for enkeltindividets læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2013).

### **2.4.1 Lederegenskaper i et samarbeid med elevens læring i fokus**

Kontaktlærer har en ledelsesfunksjon som et bindeledd mellom skole og hjem, der de i klasselærerråd, eller annet samarbeid med kollegaer, skal kunne utøve en mer effektiv og gjensidig informasjonsflyt med hjemmet. Viviane Robinson beskriver tre kvaliteter som kjennetegner lederegenskaper der elevens læring er i fokus (Robinson, 2014): a) å anvende

relevant kunnskap, b) å løse komplekse problemer og c) å bygge tillitsrelasjoner. Ledere må kunne nyttiggjøre seg av kunnskap om hva som gir bedre læring. De må vite hvordan elever lærer, og hvordan læreren bruker denne kunnskapen i sin undervisning. På bakgrunn av denne kunnskapen, er det å kunne disponere sine ressurser viktig for å øke engasjement mellom foreldre og skole. Lederen må løse komplekse problemer. Det er viktig å ha gode ideer, men enda viktigere å se hvilke betingelser som må være tilstede for at ideene skal kunne bli implementert i undervisningen. En leder må kunne tolke omgivelsene sine, tenke strategisk og gjøre valg (Robinson, 2014).

#### **2.4.2 Å bygge tillitsrelasjoner**

Robinson (2014) hevder at i skoler hvor tilliten mellom de ansatte er høy, oppnår elevene bedre resultater både sosialt og faglig. Tillit baseres på fire kvaliteter: respekt, personlige hensyn, kompetanse og personlig integritet. Kontaktlærerens fokus på å invitere til foreldreengasjement i det arbeidet skolen gjør bidrar til å bygge sterke relasjonsbånd mellom foreldre og skole. Robinson (2014) hevder videre at dersom lederens innsats brukes til å fremme og implementere foreldreengasjement i formelle organer eller med skoleadministrasjonene, vil effektene lede til større læringsfordeler for barnet i form av læringspartnerskap mellom skole og hjem (Robinson, 2014, s. 128). Det å skape tillit er en kompetanse og en ferdighet, og for de kontaktlærerne som mestrer dette øker foreldrenes engasjement. Dette resulterer i at forholdet mellom nærmiljøet og skolen blir sterkere, og bidrar til at det skapes et sosialt grunnlag der foreldre og lærere sammen kan stimulere elevenes engasjement og læring. Uten tillit vil det være umulig å bryte gjennom stillhet, forsvarsholdninger, bevaring av fasade eller direkte fiendtlighet som kan ha ødelagt tidligere forsøk på å engasjere foreldresamfunnet. Forskningen hun viser til er at samhandling av høy kvalitet i hverdagen bygger tillit, og det er foreldrenes vurdering av hvordan de og barnet blir behandlet av lærere som er avgjørende for tillitsnivået (Robinson, 2014). De interne faktorer i skolens kultur og organisasjon som gir foreldre reelle muligheter til å ha innflytelse på skole- og klasseroms beslutninger oppfattes som tillitsvekkende. Slik som når skolen respekterer foreldrenes kunnskap om eget barn, og at det gis muligheter for å diskutere forhold omkring læringssituasjoner. I tillegg vil foreldrenes tillit bli større når de ser at barna opplever tilhørighet til skolen, de trives og de blir sett og hørt. Når høy tillit blir kombinert med effektive strategier for foreldrenes engasjement i barns utdanning, er sannsynligheten for at eleven fullfører sin påbegynte utdanning stor. Dette ved å etablere mål og ha høye forventninger, tenke strategisk, sikre god undervisning, skape kultur for en kollektiv tenkning rundt eleven og undervisning og sikre et trygt læringsmiljø (Robinson, 2014).

### **2.4.3 Bruk av kommunikasjon og engasjement**

Tilpasset opplæring i denne sammenheng er bruken av kommunikasjon og engasjement der målet er å involvere foreldre i de unges læringsprosess. Andrew Kristiansen (2014) hevder at en må se tilpasset opplæring som en åpen hermeneutisk prosess der målet er å bevisstgjøre og utvikle elevens evne til selvbestemmelse og autonomi innenfor rammen av fellesskapet (Kristiansen, 2014). Også Bråten (2005) og Manger (2016) hevder at læring skjer både i et sosialt og kognitivt perspektiv når vi samhandler. En kan si at læring er en prosess som finner sted i interaksjonen mellom atferd, personlige faktorer og omgivelsene. Der anerkjennelse bidrar til vekst og utvikling av en sunn og trygg identitet (Bråten, 2005; Manger, 2016). Kristiansen (2014) uttrykker også rom for anerkjennelse som en grunnleggende side knyttet til rettferdighet og like livsjanser. Videre mener han at den anerkjennelsen eleven får har ulik verdi alt etter som hvem den kommer fra.

Lærerens kompetanse, kvaliteten på lærerens undervisning og utøvelsen av sin profesjon, er den viktigste faktoren for elevenes læring, fastslår forskeren John Hattie (2009) i sin bok «Visible learning; a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement». Hattie har påvist at lærere som stiller krav til elevene, gir konstruktive tilbakemeldinger, viser kontroll og varme lykkes best i å skape et gunstig læringsmiljø. Videre sier han at for å lykkes på skolen må det være minst en voksen som ser en og tilkjenner at de ser og bryr seg om den enkelte (Hattie, 2009). Dette ble også fremhevet av Kaia Reegård (2016) som viser til forskningslitteraturen omkring frafall og fravær, der følgende påpekes om elever som står i fare for å avslutte påbegynt utdanning: «Selvverdsettelse, å tro på egen mestringsevne og anerkjennelse anses som grunnleggende for at læring og sosialisering finner sted» (Reegård & Rogstad, 2016). Dermed blir utfordringen for lærer og foreldre å skape det fellesskap som møter elevens behov for tilpasning ut fra sine evner og forutsetninger (Bunting, 2015).

### **2.5 Kontaktlærers motivasjon for å initiere til samarbeid**

Self-Determination Theory (sdt) er en humanistisk, motivasjonsteori basert på indre og ytre motivasjon, utarbeidet av psykologene Ryan & Deci. På norsk -selvbestemmelsesteori der tilhørighet, kompetanse og autonomi er sentral som motivasjonsfaktorer for kontaktlærer i skole-hjemsamarbeid.

Selvbestemmelsesteorien (sdt) (Ryan & Deci, 2000) legger vekt på at for å sikre optimal utvikling i skolen er det viktig at den enkelte får understøttet sine tre grunnleggende behov knyttet til å oppleve tilhørighet, å kunne velge å ha medbestemmelse i sitt eget liv og å

oppfatte seg selv som kompetent (Ryan & Deci, 2000). Teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon (Controlled motivation and autonomous motivation). Indre motivasjon er den naturlige motivasjonen for handling og er naturlig og uanstrengt. Mennesker må ha vilje til handling, og lærerens profesjonelle rolle må være forankret i den enkeltes idealer, inspirasjon og deres indre potensial, og at aktiviteten er belønnende i seg selv. Indre motivasjon er avgjørende for arbeidsinnsatsen, kvaliteten på arbeidet og lojaliteten til den enkeltes organisasjon. Hargreaves og Fullan (2014) hevder at det vil oppstå emosjonelle reaksjoner der motstand mot endring og utvikling i skolen knyttes til det å miste sikkerhet, forutsigbarhet og stabilitet i lærerens hverdag. Læreplaner, stortingsmeldinger og forskrifter styrer skolens aktivitet og kan oppfattes som ytre regulert. Ytre motivasjon stammer fra ytre påvirkninger som for eksempel ledere som synliggjør verdsetting av høy fagkunnskap hos lærere. Dette kan generere fornyet engasjement for å utvikle samarbeidet med foreldre. Ifølge forskningen til Ryan og Deci (2000) kan man bli ytre motivert på en autonom måte. Lærere kan oppleve en autonom motivasjon dersom det er samsvar mellom deres egne mål og verdier, og reguleringer som de ikke har kontroll på. Dette skjer via en internaliserende prosess. Motivasjon er å prioritere for å legge til rette for mest mulig egne viljestyrte handlinger (Ryan & Deci, 2000). For å kunne oppleve en slik autonom motivasjon er det nødvendig at lærere tar stilling til og gjør opp en formening om mål og verdier slik at de blir bevisste hva de står for. Da kan de møte ytre reguleringer med egne tanker og refleksjoner.

Selvbestemmelsesteoriens grunntanke er å gi individet frihet til å ta personlige valg som fører til personlig myndiggjøring, en høyere sans for autonomi og økt interesse for oppgaver. Resultatet blir at personer engasjerer seg mer i selvinitierende adferd, bruker mer tid og innsats i en gitt oppgave, og tar større ansvar for utføringen av oppgaven. Forskning viser til at trivsel og prestasjon blant pedagogisk ledelse gir gode elevresultater (Hargreaves & Fullan, 2014; Robinson, 2014). Når kontaktlærere arbeider i et skolemiljø hvor det er skapt trygge omgivelser for et fellesskap der en kan kritisere, utfordre og støtte hverandre slik at en oppnår de pedagogiske mål som er satt, skaper det et miljø som er preget av ambisjoner og tillit. Samarbeidet med hjemmet kan da i stor grad bli bestemt av indre motivasjon og kvaliteten på forholdet til lærerkollegiet (Hattie, 2009; Helgøy & Homme, 2015; Markussen, 2010). Sosialkontekstuelle forhold kan enten fremme eller forhindre tilfredsstillelse av disse behovene og slik påvirke motivasjon og psykologisk utvikling hos individet.

### **2.5.1 Behov for tilhørighet i det profesjonelle læringsfellesskapet**

Tilhørighet slik Deci og Ryan (2000) viser til er individets behov for å føle seg i relasjon med andre mennesker og å være integrert i det samfunnet man tilhører. Når behovet om tilhørighet til en gruppe blir ivaretatt, innebærer det også en opplevelse av respekt, anerkjennelse og deling av felles mål. Det profesjonelle læringsfellesskapet som Hargreaves og Fullan (2014) beskriver hvor lærere i en sterk og positiv samarbeidskultur kan bli bedre yrkesutøvere og utvikle tillit og gode relasjoner. Behovet for tilhørighet styrer våre tanker og handlinger, og om de sosiale bånd er stabile eller ikke vil gi utslag i vårt engasjement og forhold til andre. Om kvaliteten på engasjementet skal ivaretas trenger fleksible og dyktige lærere en ledelse som er støttende og tydelig. Hargreaves og Fullan (2014) påpeker verdien av engasjement som en drivkraft og retning hos læreren, som igjen har innvirkning på oppfattet og reell måloppnåelse knyttet til elevprestasjoner. Engasjementet kan opprettholdes eller svekkes avhengig av hva som hender både i privatlivet, arbeidslivet og på skolen. I denne sammenheng påpeker Hargreaves og Fullan (2014) at lærerens engasjement og kompetanse endres etter hvert som de befinner seg i forskjellige karrierestadium. Denne kombinasjonen av engasjement og kompetanse er en del av en sammensatt egenskap som kalles "profesjonell kapital" (Hargreaves og Fullan, 2014). Engasjementet er sterkt hos lærere som befinner seg i starten av karrieren sin, mens kompetansen ikke er like høy som hos de lærerne som har mange års erfaring. Samtidig kan de lærerne som har vært i skolen i lang tid ha en opplevelse av at stadige endringer og dårlig implementert politikk bidrar til å kvele engasjementet. Skoleledelse, gode relasjoner i lærerkollegiet og tilhørighetsfølelsen på skolen kan imidlertid påvirke et svekket engasjement på en positiv måte. Engasjementet hos lærerne blir da sterk for de som opplever at de har nok støtte og tiltro hos sine kollegaer, og de blir møtt med forståelse i stedet for at de får dårlig samvittighet. De kan utvikle og opprettholde evnen til å forholde seg til nye politiske føringer dersom rektor eller kollegaer har kunnskap om hvordan disse kan tilpasses skolens fokus (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 68-98).

Gode lærer- elev-foreldre relasjoner er likeverdige, og bygger på gjensidig respekt og anerkjennelse. Inge Eidsvåg (2000) i boken *Læreren. Betrakninger om kjærlighetens gjerninger*, beskriver at en viktig forutsetning for å bedrive læringsvirksomhet er gleden ved lærergjerningen og menneskene generelt. «Der kjærligheten til elevene mangler overtar reglene og paragrafene, sukkene og bebreidelsene» (Eidsvåg, 2000, s. 209). Likeverdighet i forhold til å vise en spontan og direkte anerkjennelse, ikke bare for eleven, men også for foreldre og ikke minst for lærere, er med på å forme et samarbeid og opplevelse av tilhørighet i alle ledd.

### **2.5.2 *Kontaktlærers motivasjon og kompetanse i skole-hjemsamarbeid***

Mennesker må ha tro på at deres kompetanse er tilstrekkelig til at han eller hun kan utføre arbeidsoppgavene på en god måte. Ryan og Deci (2000) mener at mennesker har et iboende behov for kompetanse, og de har argumentert for at dette behovet kommer til syne gjennom menneskers naturlige læringsorienterte og nysgjerrige innstilling. Forståelse av kompetanse som et naturlig og universelt menneskelig behov. Opplevelsen av kompetanse viser lysten til å fortsette eller gjenta aktiviteten. Kompetanse er behovet for å være i interaksjon med miljøet og ønsket om å bruke egne evner og ferdigheter, gjennom dette å søke og beherske ideelle utfordringer (Ryan & Deci, 2000). Kunnskap innebærer at vi ønsker å bruke vår egen kompetanse og oppleve mestring i arbeider som kontaktlærer, om elevens læringsprosess og hvilke faktorer som virker inn på læring og utvikling som gjøres i samarbeid med foreldre. Og hva som vil ha betydning på elevens opplevelse av trivsel og tilhørighet på skolen, kan styrke ens indre motivasjon (Nordahl, 2003). Kontaktlærers kunnskap om hvordan øke foreldreengasjement og om hvordan man skal møte dem, gir en oppadgående positiv spiral av selvtillit og sterkere engasjement og en vil i tillegg legge listen for å høyne prestasjonene (Hargreaves & Fullan, 2014).

### **2.5.3 *Kontaktlærers behov for autonomi og mestringsforventning i et samarbeid***

Autonomibehovet er sentralt i selvbestemmelsesteorien og handler om at mennesker har behov for å føle at de bestemmer over seg selv. At vi tar våre egne valg og styrer over egne liv og tar avgjørelser om hva vi skal gjøre, og hvordan vi skal gjøre det. Når vi er autonom føler vi oss trygge, engasjert, interessert i det vi holder på med. Det er en naturlig reaksjon hos oss mennesker å yte motstand når noen pålegger oss noe. Vi har et sterkt behov for autonomi, som ofte slår inn når noen gir oss råd eller prøver å styre oss. Når mennesket oppfatter seg selv som kilden til sine valg og derav handler i overensstemmelse med sine interesser og integrerende verdier, oppleves høyere grad av autonomi (Ryan & Deci, 2000).

En skulle tro at dersom man både har en sterk indre og ytre motivasjon og en belønning, så ville det være veldig bra, men det viser seg at da mister en ofte litt av den indre motivasjonen fordi man opplever at man mister autonomi. I hverdags situasjoner er hovedpoenget at man føler man får sine grunnleggende behov tilfredsstilt, man blir behandlet som en kompetent person og får anerkjennelse for det. Spesielt i gjøremål og oppgaver som krever kreativ tenking, fleksibilitet og dypere sett av læring (Ryan & Deci, 2000). Dette innebærer at mennesket utfører aktiviteter som er i tråd med sine verdier. Albert Bandura (1997) kaller det «Self-efficacy», en sosial kognitiv konstruksjon som representerer den enkeltes oppfatninger



om deres evne til å handle og lykkes og produsere resultater på et gitt nivå (Bandura, 1997). Den viktigste kilde til mestringsforventning er autentiske mestringsopplevelser, fordi slike opplevelser indikerer at man mestrer det som skal til for å få suksess. Valg av aktiviteter og motivasjonsnivå, resulterer i tro på personlig kapasitet og er et viktig bidrag til bevisstgjøring om egne ferdigheter. Tro på personlig effektivitet regulerer også motivasjonen ved å forme ambisjoner og de forventende resultatene av ens innsats. Mestringserfaringer skaper nye forventninger om mestring, og ansporer oss til å gjøre det som trengs for å mestre nye oppgaver (Bandura, 1997, s. 2-3)..

Mestringsforventning vil påvirke utøvelsen og utholdenheten i utførelsen av en oppgave (Bandura, 1997). Gjennom å skape trygghet og tillit aktiveres menneskers vilje og energi til å bidra. En lærers autonomi kan ivaretas ved at de selv får identifisere egne utviklingsmål og kompetanseheving, og at erfaringene reflekteres i kollegiet eller utprøves i samarbeid med hjemmet (Robinson, 2014, s. 100-118). Konstruktive tilbakemeldinger som muliggjør samhandling på en bekvem måte. Bandura (1997) understreker at tendensen til å gjenta en aktuell handling skal forsterkes eller svekkes, avhenger i vesentlig grad av om reaksjonen personen får er positiv eller negativ. Verbal overtalelse i form av støtte og oppmuntring fra andre bidrar til økt mestringsforventning hos personen. Stress, engstelse, eller negative tanker vil kunne oppleves som personlige utfordringer med å løse oppgaven, noe som fører til redusert forventning om mestring (Bandura, 1997).

Selv om kritikere hevder at teorien glemmer at det er forventninger om utfallet som styrer atferden, motivasjon for handlingen er forventningene om positivt utfall. Påpeker Bandura at det finnes dokumentasjon på at erfarings basert tro på egen mestringsevne kan forutsi atferden mer presist enn mål på forventninger om resultat.

### **3 Metode**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valg jeg har foretatt, først med en presentasjon av det overordnede rammeverket. Deretter kommer begrunnelse for valg av design og metode med beskrivelse av utvalg og behandling av hvordan dataen skal innsamles. Til slutt vil det være en kort redegjørelse av begrepene pålitelighet, gyldighet og etiske betraktninger.

#### **3.1 *En kvalitativ studie med hermeneutisk tilnærming***

Det er flere måter å dele inn vitenskaper og forskningsområder på. I følge Fuglseth (2006: 257) er det vanlig å skille mellom tre ulike vitenskapsområder - naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humaniora/ menneskekunnskap. Humaniora og samfunnsvitenskap overlapper hverandre, og er vanlig å bruke innen pedagogikk. En omtaler oftest to vitenskapelige hovedretninger som positivisme og hermeneutikk. I en positivistisk kontekst vil man i utgangspunktet ha tiltro til at det finnes en absolutt og objektiv kunnskap, mens det i hermeneutisk sammenheng vil være rom for det relative og subjektive (Fuglseth, 2006).

Mitt vitenskapelige utgangspunkt er innenfor hermeneutikk, fordi det er forståelse, mening og refleksjon som er de sentrale siktemålene (Fuglseth, 2006, s. 257). Hermeneutikk eller forståelseslære bygger på fortolkning, og danner et vitenskapelig fundament som passer inn i den kvalitative forskningen med vekt på forståelse og tolkning (Dalen 2008). En vesentlig premiss for hermeneutikken er at sansing og fakta ikke er et absolutt og objektivt uttrykk for et fenomen, og derfor ikke kan ses på som et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. For å få full forståelse er det blant annet behov for en fortolkningsprosess.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for innsamling og bearbeiding av data fordi jeg ønsket å studere en avgrenset kontekst mer helhetlig og grundig, heller enn å gå i bredden for å studere mange miljøer, slik som i kvantitative undersøkelser. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utforske fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2008, s. 15). Det kvalitative forskningsintervjuet er valgt som metode på bakgrunn av mitt tema og problemstilling, samt studiens teoretiske rammeverk. Jeg ønsker å frembringe mer kunnskap om fenomenet skole-hjemsamarbeid ved å få frem den enkelte lærers subjektive forståelse av samarbeid med foreldre, strategier de anvender i samarbeid med foreldre og erfaringer har de i samarbeidet med foreldre.

##### **3.1.1 *Verden slik den oppleves av individet- en fenomenologisk forståelse***

En fenomenologisk tilnærming handler om å sette seg inn i virkeligheten slik den fremstår for individet. Dette gjøres ut fra forståelsen om at den virkelige virkeligheten er den mennesket

oppfatter. Fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl (1859-1938) studerte menneskers bevissthet, mente at verden kun kan studeres gjennom menneskers bevissthet (Brinkmann & Tanggard, 2012; Krogh, 2003). De erfaringene jeg som kontaktlærer får i min pedagogiske praksis er erfaringer som påvirker meg som menneske. Når jeg får kjennskap til andre kontaktlæreres skole-hjem erfaringer vurderer jeg dem opp imot mine egne erfaringer og meninger. De andres skole- hjem erfaringer kan bidra til at jeg må revurdere egne erfaringer, stille andre spørsmål omkring temaet som jeg ikke kan gjøre dersom jeg ikke har fått innsyn i deres erfaringer. Det er en aktiv interaksjon mellom to eller flere parter som søker sosialt, kontekstuelle baserte svar (Brinkmann & Tanggard, 2012). Her er det viktig for meg som intervjuer å vise genuin interesse for det informantene ønsker å fortelle. I dette tilfellet å få kontaktlæreren til å fortelle om hendelser og situasjoner, og refleksjoner over sitt virke. Fenomenologi som en kvalitativ forskningsmetode vil si at forskeren ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale, 2006). Menneskelig opplevde erfaringer og dagligspråket står i sentrum, og i dette tilfellet lærerens erfaringer omkring samarbeid med hjemmet for elevens faglige og sosiale utvikling. Som forsker kan en i et slikt perspektiv bidra til at kunnskap blir synlig og eksplisitt. Slik det fenomenologiske forståelse presenteres vil mine egne erfaringer også danne et grunnlag for min forståelse av erfaringene og ståstedet til de personer jeg intervjuer.

### **3.2 *Min rolle og min forforståelse***

Min forforståelse er basert på min erfaring som lærer i den videregående skole i løpet av 17 år. Min forforståelse av skole hjem samarbeid er derfor med når intervjuene skal gjennomføres og ved tolkningen av tekstene i etterkant. Fordom og forforståelse kan forstås slik at forståelse og fortolkning alltid er fundert på forutsetninger som man ikke kan komme utenom. Vekslingen mellom det som allerede er forstått og det nye, mellom del og helhet, kaller Gadamer den hermeneutiske sirkel (Fuglseth, 2006, s. 267; Krogh, 2003). Man lar betydningen man har funnet i deler av teksten belyse teksten som helhet, samtidig som teksten som helhet påvirker forståelsen av delene. Prosessen pågår til man opplever å forstå teksten som sammenhengende og konsistent. Det er ikke andres tanker vi setter oss inn i, men hva disse tankene handler om (Kvale, 2006).

I løpet av min karriere som lærer har jeg vært kontaktlærer i flere år, det gjør at jeg har en del kunnskap om de retningslinjer som en skal forholde seg til omkring skole- hjem samarbeid. Retningslinjene er omsatt til de praktiske møtene med foreldre og elev. Men med et skolesamfunn i stadig endring ønsker jeg også å fornye min eksisterende kunnskap. Vi kan

foregripe begivenheter og se for oss mulige hendelsesforløp, og derfor kan vi også revidere vår forforståelse eller fordom. Enhver ny forståelse blir slik etter hvert til noe velkjent. Innenfor hermeneutikken er det viktig å se empirien fra forskjellige ståsted, der tolkeren må ta med seg selv i tolkningene (Fuglseth, 2006, s. 263). Empiri kan ikke tolkes fullstendig objektivt da mine holdninger, kunnskaper og ferdigheter påvirker mitt syn. I møte med informantene må jeg derfor være oppmerksom på faren for feiltolkning på bakgrunn av ulike ord og begreper av mine forut antagelser og egne erfaringer. Derfor vil det være viktig å få bekreftet intervjupersonens meninger med adekvate oppfølgingsspørsmål.

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Dalen, 2008, s. 20). I intervjusituasjonene kom det fram situasjoner med begreper som krevde nærmere forklaring enn det i utgangspunktet var tenkt til med intervjuguiden. Begrepet samarbeid er viktig i problemstillingen og ble spesielt forklart til informantene, slik at vi hadde en felles forståelse. Videre ga jeg informantene muligheten til å kunne belyse ulike fortolkninger ut fra sine perspektiv og erfaringsgrunnlag. Det å opptre åpent, saklig og nærværende var viktig både under og etter intervjuene. Dette for at min egen forforståelse ikke skulle overta fortolkningen av tekst eller uttalelse.

### 3.3 *Kvalitativ tilnærming*

Mitt forskningsspørsmål handler om kontaktlærerens forståelser, strategier og erfaringer i forhold til samarbeidet med hjemmet. Problemstillingen kan belyses fra to perspektiver, som også kombineres ved enkelte tilfeller; kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativt orientert forskning arbeider med omfang og utbredelse, og kvalitativ forskning har som formål å utdype forståelsen av fenomenet som studeres (Jacobsen, 2005, s. 62). Det er heller ingen motsetning mellom å velge både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. De vil da kunne utfylle hverandre. Begge metodene fremstår som gode metoder, og har også sine styrker og svakheter. Ulempen med dette er at det vil være kostnads- og tidkrevende (Jacobsen, 2005, s.136). En undersøkelse over tid har den fordel at den med mer sikkerhet kan generalisere over tid. Ulempen er at det da kreves lang tid, og det egner seg slik sett dårlig til en undersøkelse slik som denne.

### 3.4 *Kvalitativt intervju som metode*

For meg ble valget å intervju kontaktlærere for å få en forståelse av deres erfaringer og strategier i møte med foreldre/foresatte, og derfor er kvalitativt intervju spesielt godt egnet (Dalen, 2008). Min hensikt var at intervjuet skulle ha en viss struktur og gå dypere enn en

spontan meningsutveksling. Det er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere da temaet og oppfølgingsspørsmålene er bestemt av meg som intervjuer (Kvale, 2006). Intervjuene foregikk som et ansikt til ansikt- intervju og varigheten var på om lag 30 minutter (Brinkmann & Tanggard, 2012). Det var viktig for meg å ha direkte dialog og god kontakt mellom informant og intervjuer, slik at alle relevante opplysninger kom frem. Siden jeg var interessert i informantenes forståelse var det viktig at informanten selv i størst mulig grad fikk styre samtalen.

### **3.4.1 Strategisk utvalg**

I denne studien ønsket jeg å ha med personer som har erfaring med kontaktlærerarbeidet og valgte derfor bort øvrige faglærere, selv om de også kan ha god kunnskap omkring skole-hjem forhold. Begrunnelsen for å bare velge kontaktlærere og ikke foreldre er fordi jeg ønsker å fordype meg i deres opplevelse av samarbeidet. Jeg tar utgangspunkt i forskningen omkring skole-hjem samarbeid der foreldrenes stemme allerede er med.

Valg av intervjuobjekter for å belyse problemstillingen er gjort ved en strategisk utvelgelse av fem kontaktlærere som arbeider på to forskjellige videregående skoler. Strategiske utvalg baserer seg på utvalg i forhold til kriterier eller egenskaper ved informantene (Dalen, 2008). Jeg utarbeidet følgende utvalgs-kriterier av kontaktlærere: a) Læreren skal arbeide primært på videregående trinn 1 (vg1), b) læreren har programfag som sitt fagfelt og c) lærerne skal ikke arbeide på samme avdeling ved yrkesfagskolene i Troms. Lærere som har programfag og samtidig er kontaktlærer har flere timer med sine kontaktelever enn en fellesfaglærer. Fordelen med å ha flere forskjellige skoler med, kan bidra til en variasjon og motvirke ensretting i utvalgsprosedyren. Ulike avdelinger kan ha ulik tradisjon og praktisering med skole- hjem samarbeid, som igjen kan innbringe ny kunnskap for videre bruk til egen praksis senere.

Dataene i denne undersøkelsen bygger på 5 intervjuer med kontaktlærere på videregående skole vg1 fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram.

Informant 1. Kvinne med 25 års erfaring, har yrkesfaglig bakgrunn med praktisk pedagogisk utdanning. Kontaktlæreransvar fra 21/ 20 elever i en klasse og ned til 10 elever.

Informant 2. Kvinne med 7 års erfaring, har yrkesfaglig bakgrunn med praktisk pedagogisk utdanning. Det meste vært kontaktlærer for er 23 elever.

Informant 3. Mann med 15 års erfaring, har yrkesfaglig bakgrunn med spesialpedagogisk utdanning. Kontaktlæreransvar for 6 elever

Informant 4. Kvinne med 30 års erfaring, har yrkesfaglig bakgrunn med spesialpedagogisk utdanning. Kontaktlæreransvar for 1 elev dette skoleår med spesialpedagogiske utfordringer.

Informant 5. Mann med 11 års erfaring og hovedfag i matematisk-naturvitenskapelige fag. Kontaktlæreransvar fra 15 til 30 elever, til klasse på 4 elever med spesiell oppfølging.

Kriteriene jeg har redegjort for kan selvfølgelig påvirke representativt i utvalget. Antall lærere gir meg ikke mulighet å trekke noen konklusjoner om at resultatene er generaliserbare.

Utvalget er begrenset med tanke på masteroppgavens rammer, samt hvor dyptgående man kan gjennomføre en analyse på relativt kort tid. I tillegg kan det være et reliabilitetsproblem knyttet til å konsentrere kvalitative intervjuer om skole- hjem samarbeid med det begrensede utvalget av kontaktlærere. Selv om jeg forutsetter at personene har et høyt kunnskapsnivå om egen arbeidspraksis, kan de samme personene være flinke retorikere som kan "sminke" virkeligheten til å korrespondere med den fremstillingen de gir (Dalen, 2008, s. 106). Jeg mener likevel at disse fem kom med utfyllende informasjon som trengs i denne oppgaven.

#### **3.4.2 Semistrukturert intervju**

Jeg utarbeidet en problemstilling og tre forskningsspørsmål for bruk i et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte livsverden intervjuet er et forskningsintervju som er en faglig konversasjon som ifølge Kvale (2006) blir definert som «et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale, 2006, s. 39). Beskrivelser av den intervjuedes livsverden refererer til en fenomenologisk fremgangsmåte, mens fortolkningen av de beskrevne fenomenene er den delen av forskningsprosessen som forholder seg til hermeneutisk teori (Dalen, 2008).

Semistrukturerte intervjuer bygger på at en stiller samme spørsmål i ulike intervjuer. De er mer fleksible enn helt strukturerte intervjuer. Samtalen er fokusert mot temaer forskeren har tenkt gjennom på forhånd (Dalen, 2008). Denne formen passer der en har få informanter (Johnsen, 2006, s. 120). En av fordelene er at intervjuer har muligheten til å gå fram og tilbake slik det måtte være naturlig. En svakhet er at det blir mindre sammenlignbart med andre intervjuer enn om det hadde vært mer strukturert. (Jacobsen, 2005, s. 144).

#### **3.4.3 Utforming av intervjuguide**

I møte med kontaktlæreren ønsket jeg å finne ut hvordan de arbeider i forhold til hjemmet i løpet av skoleåret. Intervjuguiden ble strukturert i tre hovedtemaer som var i forhold til forskningsspørsmålene. Det første tema omhandler hvordan forståelse av lover og

retningsgivende vedtekter påvirker skole- hjem samarbeidet. Det andre temaet er ulike strategier og metoder i arbeidet med å skape en best mulig relasjon. Og det tredje temaet er kontaktlærerens erfaringer om betydningen av skole hjem samarbeid har for elevens læringsprosess og læringsutbytte. Under hvert tema ble det laget intervju spørsmål, til bruk ved behov for å drive intervjuet framover. Ifølge Kvale (2006) behøver ikke intervjuguiden følges rigid, men kan tilpasses i møte med den enkelte informant for å ivareta en balanse mellom fleksibilitet og styring. Med tanke på at ny kunnskap kan komme ut av det som i utgangspunktet virket som en avsporing. I selve utarbeidelsen av intervjuguide skilte jeg mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål som vist i vedlegg 2. Intervjuguide «Skole-hjem samarbeid for å bidra til en god læringsprosess for eleven».

#### **3.4.4 Prøveintervju**

For å sikre kvaliteten på intervjuguiden ble det gjennomført ett prøveintervju med en kontaktlærer. Prøveintervju er en forstudie som ga et inntrykk av om spørsmålene fanger opp det jeg ønsket å undersøke (Dalland, 2015). Kollegaen ga konstruktiv kritikk og gode tilbakemeldinger på forbedringsområdene på innhold og var god øvelse til de neste intervjuene. Etter prøveintervjuet så jeg meg nødt til å gjøre noen endringer i intervjuguiden. I lydopptaket avdekket jeg mine manglende erfaringer som påvirket intervjusituasjonen. Med justering i intervjuguiden og ved ikke ha for stort fokus på spørsmålene, opplevde jeg intervjuene som dynamiske.

#### **3.5 Praktisk gjennomføring av datainnsamling**

Intervjuavtaler ble gjort i samarbeid med kontaktlærere og intervjuene ble gjennomført i mars 2017. Informantene hadde i forkant av intervjuene fått tilsendt intervjuguiden slik at de fikk mulighet til refleksjon. Det var også et informasjonsskriv om studiets formål og hensikt med intervjuet, om personvern og mulighet til å trekke seg om de ønsket det.

Datainnsamling ble gjennomført med alle informantene på deres arbeidsplass, og hvert intervju tok omtrent 20-30 minutter. Samtalene foregikk uforstyrret og tonen mellom oss følte god. I intervjuene som ble utført, var innledende spørsmål som fikk informanten til å fortelle om seg selv av narrativ form (Dalen, 2008). «Kan du fortelle om hvor lenge du har arbeidet som lærer? Hvor mange elever er du kontaktlærer for?» og «Kan du si meg noe om din utdanning?» Rekkefølgen på temaene ble bestemt underveis i intervjuet alt ut fra hva de intervjuende hadde på hjertet. Jeg lyttet aktivt og ga dem tilbakemeldinger på at jeg fulgte med ved å nikke, si småord som ja, mm, ok. For å sikre meg at jeg hadde hørt og forstått riktig gjentok jeg nøkkelord eller oppsummerte det som informanten fortalte. Avslutningsvis i

alle intervjuene spurte jeg om det var et spørsmål de ville ha likt og fått, hvilket tre av dem hadde. I to av intervjuene kom det tilleggsinformasjon etter at vi formelt hadde avsluttet intervjuet og jeg hadde slått av lydopptaket, disse ble notert ned. To av informantene takket for at de ble spurt og sa at hun faktisk hadde blitt mer bevisst sin egen rolle som kontaktlærer, fordi da hun leste intervjuguiden hadde måttet tenke på egen praksis. Det ble brukt opptaker på alle intervju og lydopptakene ble senere transkribert. Jeg fikk konsentrert meg om intervjuet og fikk registrert tonefall, ordbruk og pauser i opptakene, som jeg hørte i transkriberingsfasen.

### ***3.5.1 Transkribering***

Transkribering av data ble gjort kort tid etter intervjuene. Intervjumaterialet ble klargjort for analyse ved at jeg transkriberte intervjudataene fra muntlig fremstilling til skriftlig tekst. Jeg opplevde at min oppmerksomhet var ytterligere skjerpet under transkriberingen og ble godt kjent med teksten og dens innhold. I transkriberingen av intervjuene ble det vektlagt en formell skriftstil der latter, pauser og andre følelsesuttrykk er utelatt. Etter hvert intervju noterte jeg ned tanker og refleksjoner jeg hadde i forbindelse med intervjuet, da det er utsagnene og beretningene som er viktige for meg. Intervjuene ble skrevet ut i sin helhet. Etter transkriberingen satt jeg med 35 sider materiale som ble sjekket flere ganger før jeg gikk videre i analysearbeidet.

### ***3.5.2 Analyse av data***

Analyse innebærer kategorisering, koding og strukturering av data. Materialet for videre bearbeidelse er i forhold til en «grounded theory» tilnærming der kategoriene genereres fra materialet (Tjora, 2017). Analysearbeidet startet med å lese gjennom transkripsjonene i sin helhet. Datamaterialet ble på syv sider med utsagn etter sortering av meningsbærende enheter i kodegrupper ved hjelp av analyseprogramvaren NVivo. Kvale (2006) kaller dette for en meningsfortetting når tekst komprimeres fra lange til korte setninger og meningen blir gjengitt med færre ord. Etter koding ble teksten lest og sortert i ulike temaer med henblikk på studiens problemstilling. For å kvalitetssikre funnene, gikk jeg tilbake til de opprinnelige lydfilene og materialet underveis. Å ha en epoché innstilling gjennom hele analyseprosessen krevde et bevisst og reflektert forhold til egne erfaringer på én side og datamaterialet på en annen side (Kvale, 2006). Selv om jeg har gått gjennom materialet manuelt, valgte jeg å bruke en programvare og på den måten forsøkte å finne fram til meningsinnholdet. Gjennom dette arbeidet kom jeg fram til kategoriene som presenteres i kapittel 4. Kategoriene er nært knyttet til hverandre og flere temaer omhandler alle kategoriene. Ved å bringe kategoriene sammen til



en helhet, for så å trekke ut kjernen på tvers av kategoriene, mener jeg essensen i datamaterialet kommer godt frem. Informantenes stemme er ved hjelp av sitater, beskrivelser og sammendrag med på å eksemplifisere, nyansere og utdype kategoriene av de mest fremtredende delene. Dermed kan noe informasjon ha blitt borte, men det var nødvendig for å få en oversikt. Sitatene er direkte avskrevet fra lydopptak, men presenteres i bokmåls form. Personene jeg har snakket med benevnes som «informant» og «kontaktlærer» i teksten.

### 3.6 **Relabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Relabilitet og validitet er viktige prinsipper for å vurdere kvaliteten til et forskningsarbeid. Kvale (2006) konvensjonelle betydning er pålitelighet og gyldighet. Reliabilitet sier noe om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Og om andre forskere har mulighet til å gjennomføre samme prosjekt. Validitet handler om gyldigheten av undersøkelsens tolkninger. I validitetsøyemed kan en unngå å farge materialet med egne tanker og tolkninger ved å referere til andre undersøkelser og teorier.

Validitet betyr gyldighet og viser til sannhet, relevans og styrke. Transkripsjon av intervjuet med en lydopptaker av god kvalitet bidro til en systematisk nedskrivelse av intervjuet, samt koding både i programvare og manuelt (Kvale, 2006, s. 146). Det å ha god kjennskap til miljøet er både en styrke og en begrensning. Som forsker i eget miljø har jeg et godt grunnlag for forståelse av skole- hjem samarbeid (fenomenet). Ulempen kan være at denne kjennskapen til miljøet kan føre til at jeg har oversett det som er forskjellig fra ens egne erfaringer og er mindre åpen for nyanser i situasjonene som studeres. Analyseprosessen sett på et vitenskapsteoretisk vis, ser en at fenomenologiske og hermeneutiske forskningstilnærming også preger min analyse (Dalen, 2008). Jeg satte meg inn i deres situasjon, for å skaffe meg en bedre forståelse. Min forforståelse førte til mer objektiv erkjennelse av datamaterialet. For å unngå feilanalyse prøvde jeg i høy grad å være åpen i min tilnærming til datamateriale og dets analyse, slik den fenomenologiske beskrivelsen forutsetter. Det dialektiske samspillet mellom teori og empiri medførte at mitt perspektiv hele tiden utfordres og at min forforståelse endres og utvikles. Det ble ideelt sett en kontinuerlig runddans mellom forforståelse, forskningsspørsmål og teoretisk tilnærming som hele tiden måtte reflekteres underveis i forskningen både under dataproduksjon og i selve den overlappende analysefasen.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. I kvalitative intervjustudier er det et lite utvalg og informasjonen som fremkommer styres av samtalen mellom intervjuer og intervjuobjekt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Problemstillingen belyses fra deres subjektive synsvinkel, og satt sammen til en større helhet etterpå. Informantene var blant

annet inne på hva de selv ikke var gode nok på, og det virket ikke som de hadde noen problemer med å svare ut fra realiteten i deres skolehverdag. Jeg er med i prosessen med min forforståelse, personlige kompetanse og ferdigheter innfor temaer som samarbeid skole- hjem og kontaktlærers erfaringer. Egen bevissthet om dette kan styrke reliabiliteten av resultatet. I tillegg kan troverdigheten styrkes ved å be om bekreftelse på egen fortolkning fortløpende i intervjuet og etter at analyseprosessen er ferdig (Johnsen, 2006; Kvale, 2006).

Overførbarhet eller generaliserbarheten i kvalitative studier øker ikke proporsjonalt med antall informanter eller intervjuer (Kvale 2006). Det kan være grunn til å anta at de trekk og de tendensene som jeg har funnet også kan være gjeldende ved andre videregående skoler, selv om det ikke er grunnlag for statistisk generalisering.

### **3.7 *Etiske vurderinger og betraktninger***

Etikk er menneskets fornuft og evne til kritisk refleksjon, og har ifølge Kvale (2006) en grunnleggende betydning i intervjuforskningen. Etikdens mål er å påvirke menneskets handlinger gjennom å gi normer for riktig og god livsførsel (Alver & Øyen, 1997). Jeg har få informanter og veldig subjektive meningsfortolkninger. For å styrke validiteten på undersøkelsen har det derfor vært viktig å kvalitetssikre, beskrive og argumentere for forskningsprosessen systematisk og grundig.

#### **3.7.1 *Forskerrollen***

Jeg har gjennomført intervjuer med lærere på deres skole og samtidig utført mitt virke som kontaktlærer på egen skole. Kvalitativ semistrukturert intervjuer egner seg godt for å kontekstualisere intervjudata samt innhenting av data fra både litteratursøk og hva folk sier om praksis. Samtidig bruker man seg selv som «måleapparat», og egne opplevelser kan brukes som data. Min doble bakgrunn som lærer og «forsker» vil kunne føre til en verdifull forforståelse, men samtidig er ikke denne forforståelsen uproblematisk, da datainnhenting som forespeiles i denne oppgave vil foregå i egen kultur, og egen forutinntatthet om både læreryrket og egen kultur må tas hensyn til (Wadel, 1991). Ivor Goodson problematiserer nettopp læreres perspektiv, hvor en lærers kunnskap, og her spesifikt individuelle historie blir betegnet som et pusterom, men et pusterom som fortrenger andre forståelser, hvor historisering og sosiale konstruksjoner forblir suspendert (Goodson, 1999, s. 130). Kvale og Dalen tar opp dilemmaet om grad av deltagelse og hvilke fordeler og problemer dette kan føre med seg, og jeg har vurdert det slik at varierende grad av deltagelse både som forsker i og lærer eget miljø kan være gunstig for å oppnå god innsikt uten å bli låst fast til et enkelt perspektiv (Dalen, 2008; Kvale, 2006).

### **3.7.2 Metodekritikk**

Jeg har tidligere i kapittel 3 gjort rede for oppgavens styrker og svakheter gjennom de ulike valg som igjen kan ha hatt betydning for resultatet. Erfaringer omkring skole-hjemsamarbeid er subjektive, utvalget er begrenset til fem erfarne kontaktlærere, noe som gjør at det er vanskelig å trekke bastante konklusjoner ut fra et så lite tallmateriale. Samtidig viser funnene mine at det er relativt stort samsvar mellom det informantene sier, og det forskning viser. Funnene trenger nødvendigvis ikke være tilfelle for alle og kan dermed ikke generaliseres. Det er likevel mulig at en har fått et annen resultat dersom en har favnet bredere og fått med nyutdannede kontaktlærere og ledes erfaringer. Fokuset har derfor vært å legge vekt på grundighet, nøyaktighet og ærlighet gjennom hele arbeidet. Funnene gir noen antydninger om forskjeller mellom nasjonale føringer, kontaktlærerrollen og motivasjonsfaktorer for skole-hjemsamarbeid.

### **3.8 Etiske hensyn**

Forskningsetikk dreier seg om hvordan forskere skal eller bør opptre gjennom hele prosessen der et grunnleggende prinsipp er respekt for enkeltindividet (Alver & Øyen, 1997). Et dekkende begrep er «*informert samtykke*» som betyr at informantene opplyses om undersøkelsens formål, hovedtrekkene i designen og om det finnes risiko ved å delta i undersøkelsen. Videre at informanten ble gjort klar over at det skjer på frivillig basis (Kvale, 2006). I og med at jeg skal bruke andres erfaringer innenfor skoleverket der det kan fremkomme personopplysninger, ble det informantene gitt en klar forståelse av hva de gir samtykke til og at dataene ble anonymisert slik at personvern er sikkert ivaretatt. I tillegg til anonymisering er taushetsplikt viktig. Taushetsplikten innebærer en anonymisering i det skriftlige arbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Ved å ha regelmessig samarbeid med informant opplevdes prosess konstruktivt. Respekten for individet krever at informasjon om prosjektet gis på en slik måte at mottakeren av informasjonen forstår hva som foregår, og slik at retten til anonymitet, selvbestemmelse og frivillighet kommer klart fram. Videre er konfidensialitet viktig informasjon til deltakere. I teksten vil det heller ikke henvises til enkeltpersoner eller enkeltintervju, alle funn blir lagt frem på generelt grunnlag slik at det ikke skal være mulig å koble opp mot enkeltpersoner.

#### **3.8.1 Melding til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste**

Det har blitt sendt en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) om godkjenning av undersøkelsene til masteroppgaven, vedlegg 3. Etter å ha besvart spørsmålene fra NDS ble prosjektet godkjent etter kort saksbehandlingstid. Masteroppgaven ble vurdert til å være meldepliktig. (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap & teologi, 2016).

## 4 Presentasjon av funn

Jeg er opptatt av å finne ut av hva kontaktlærere forbinder med skole-hjemsamarbeid, og hva de prioriterer i møtet med hjemmet. I funndelen analyseres bare lærerens utsagn knyttet opp mot problemstillingen, uten å trekke inn teoretiske analyser. Som jeg beskrev i metodekapittelet er presentasjonen av mine data en blanding av meningsfortetting og direkte sitater, og den skriftlige framstillingen tar utgangspunkt i de overordnede funn:

- Kontaktlærer har et pragmatisk perspektiv til skole-hjemsamarbeid
- Prinsipper som anvendes for samarbeid sees i forhold til behovene som melder seg
- Strukturelle faktorer som påvirker kontaktlærers engasjement i samarbeidet

### 4.1 *Kontaktlærer har et pragmatisk perspektiv til skole-hjemsamarbeid*

I dette kapitlet presenteres de faglige og etiske vurderinger kontaktlærer tar om hva et samarbeid skal omhandle, og hvordan informantene presenterer sine tanker om mulige rammer for samarbeidet med hjemmet. Funnene viser at informantene formidler ulik forståelse av skole-hjemsamarbeid.

#### 4.1.1 *Gjøremål påvirker deres egne forventninger til samarbeidet*

I spørsmål om hva kontaktlærere forventer av et samarbeid formidler informantene ulik oppfatning. Den ene informantene skilte seg ut i forhold til å se egenverdien i et samarbeid med hjemmet. «*Det som kan påvirke skole-hjem-samarbeid, er hvis man ikke er interessert i å ha kontakt med hjemmet. Eller kulturen, kanskje man bør være flinkere til å kontakte*» (Informant 2). Verdien av hvordan en møter foreldre og har respekt for deres kunnskap om sitt barn, og viser genuin interesse for et samarbeid, systemisk tenkning er trukket frem.

Mens de andre informantene henviste til lovens krav om samarbeid og uttaler «*At vi snakker et språk som foresatte forstår, at vi som skole viser smørsiden, at alle har forståelse for at vi som skole ikke kan tilby alt de ønsker*». Verdiinnholdet for begrepet samarbeid var ulikt i denne sammenheng. Informantene ga uttrykk for at informasjonsflyt og dialog er på vilkår som er satt opp fra skolens ståsted.

Informantene vurderte at de helt sikkert kunne videreutvikle sin rolle i å etablere kontakt og vedlikeholde kontakten med foreldrene. Å ta hensyn til forskjellene blant foreldre, kan også manifestere seg som holdningsforskjeller blant informantene når de skal møte foresatte.

«*Akkurat som man må møte elevene på det nivået de er, så må man også møte foresatte på det*

*nivået de er. Så når du har en konstruktiv, god og gjensidig kommunikasjon, kommer mye gratis i kjølvannet av det»* (Informant 3).

Av praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål beskrev informantene at det var forventninger om alltid å være tilgjengelige, samtidig som de begrunnet valg om samarbeid ut fra prioriteringer som økende arbeidspress med mindre tid til foreldrekontakt i skolehverdagen. Den ene informanten mente kontaktlærerfunksjonen har fått en annen rolle i skolen nå enn tidligere; «*Skolen er gått over fra å være en faglig institusjon til å bli en mer sosial institusjon, og som ivaretar flere samfunnsoppgaver enn bare de rent faglige»* (Informant 4).

Kontakten med hjemmet gjenspeiles som tilfeldig og ut fra lærers behov. Funnene viser at kontaktlærerne uttrykker at de ikke ser behov for særlig kontakt med alle foreldre når de har inntrykk av at eleven presterer godt på skolen. Dette legitimeres slik denne informanten uttalte «*Tidspresset til kontaktlærerne er avgjørende for å ha en god kommunikasjon, og man har den tiden som er nødvendig»* (Informant 3). Samarbeidet blir dermed behovsstyrt, ustrukturert og uformelt med de fleste hjem. Begrunnelsen er en krevende arbeidshverdag og et arbeidsmiljø som vanskeliggjør å få tid til alle foreldre.

Flere informanter tar strategiske beslutninger som avgjørende i et formålstjenlig skole-hjemsamarbeid, slik dette illustrerer: «*Jeg kan godt sende en melding til foreldrene: i dag har jeg observert at hun var framme og holdt foredrag, og tommel opp for ditt barn»* (Informant 5). Om sitt ansvar om å legge til rette for et gjensidig samarbeid og god dialog, mente informantene at foreldre kunne involveres ved behov, da det ofte var liten tid til samtale der det kun er kontaktlærer og foreldre tilstede. Den ene informanten skilte seg ut i forhold til å se egenverdien i et samarbeid med hjemmet, og la vekt på å «*vi må dra vekslers på hverandres erfaringer»* (Informant 2). Når situasjoner oppstod der det ble ansett som viktig at formidling og dialog mellom skole og hjem ble initiert, ble foreldrene kontaktet.

#### **4.1.2 Samarbeid handler primært om elevens sosiale læringsprosess**

På spørsmål om hvilken betydning samarbeidet har for elevens faglige og sosiale læringsprosess og læringsutbytte hadde samtlige informanter mange innspill. Alle informantene la vekt på at det er forskjell på foreldrenes og skolens ansvarsområde. Så lenge eleven fungerer faglig på skolen så ser de ikke hensikten med å involvere foreldre i opplæringen. Faglige føringer og elevens vurderingsgrunnlag ble formidlet til foreldre når

lærerne så behovet, ofte etter klasselærerråd. Elevenes sosiale situasjon prioriteres i møte med hjemmet.

Funnene viser at kontaktlærerne har et strukturert samarbeid med foreldre til elever med behov for særlig tilrettelegging av skolehverdagen, både faglig og sosial oppfølging. Her er kontakten jevnlig og gjensidig mente informantene, fordi skolen og hjemmet kjenner eleven fra to ulike sammenhenger. «*Det er fordelaktig at man er oppdatert med de erfaringene som foreldrene har, og at man faktisk lytter til de erfaringene*» (Informant 3). Det kommer fram at alle informantene i hovedsak ser på samarbeid med foresatte som en ressurs der dette fungerer. Pliktopplevelse kommer ved for stort tidspress eller der samarbeidet ikke fungerer.

Gjennomgående tas ikke foreldrene med i elevens læringsprosess og læringsutbytte.

Informantene er opptatt av å motivere eleven selv, og tilstreber seg å bygge tillitsforhold til den enkelte elev. «*Er veldig glad å få eleven til å fullføre, se eleven på vg2 eller møte dem på jobb*» (Informant 1). Elevenes faglige utvikling er primært i kommunikasjon med eleven selv. En viktig funksjon var å veilede elevene i tilknytning til videre utdannings- og yrkesvalg.

#### **4.2 *Prinsipper som anvendes for samarbeid sees i forhold til behovene som melder seg***

I dette kapitlet presenteres informantenes erfaringer i et skole-hjemsamarbeid og hvilke om prinsipper de mener er nødvendig for å få en god kommunikasjon med hjemmet. Ingen av kontaktlærerne diskuterte eller delte erfaringer innad i lærerkollegiet om kommunikasjon og strategier som fungerer i et skole-hjemsamarbeid. Her vil jeg belyse deres egne erfaringer om hva som fungerer i en samarbeidsprosess.

##### **4.2.1 *Kontaktlærer legger vekt på å etablere en god dialog tidlig***

Alle kontaktlærerne ønsket å være tidlig ute med å etablere en god dialog med foreldrene, der grunnlaget for kommunikasjon og samarbeid var gjensidighet, tillit og respekt. Metoder for etablering av kontakt med foreldrene var ganske lik for informantene. Den ene informanten sa at «*En ringerunde til alle foreldrene på høsten for å presentere oss, for å få et godt samarbeid og invitere dem til foreldremøte. De får sett meg, da er det kanskje lettere for dem å ta kontakt med skolen når de har et ansikt til å henge det på*» (Informant 2).

På foreldremøtet var det viktig for informantene at de fikk hilst på foreldre og vekslet kontaktinformasjon. Informantene peker også på viktigheten av å møte foreldrene fysisk, sett ansikt og hørt stemmen til kontaktlæreren fordi de mente det forenklet den videre samarbeidsprosessen. Dersom de ikke fikk kontakt på møtet, ble foreldre kontaktet i etterkant.

Kontaktlærerne mente fysiske møter var å foretrekke i kommunikasjon med foreldre. «*Telefon og mail er vanligst, av praktiske grunner. Men den beste kommunikasjonen oppfatter jeg når man sitter i lag og kan prate på kryss og tvers. Å bruke mail og telefon prater man fort forbi hverandre, og det blir fort misforståelser*» (Informant 3). De arbeidet aktivt både med å etablere kontakt med foreldrene og med å finne ut hvem som var hovedforsørger når foreldrene ikke var sammen.

Kontaktlæreren er opptatt av at det skal være enkelt for foresatte å ta kontakt eller henvende seg til dem når foreldrene har behov for det. Alle informantene uttalte at det å ha hilst på, sett hverandre eller snakket med foreldrene på telefon senket terskelen for foresatte å ta kontakt. «*Det er å ta den telefonen, presentere seg og prate med foreldrene. Jeg har aldri møtt på noen dårlig dialog med telefon. Hvis jeg ikke oppnår kontakt på telefonen så sender jeg mail som regel tar dem kontakt tilbake igjen når de får mulighet*» (Informant 1).

#### **4.2.2 Kontaktlærere signaliserer at de er tilgjengelige**

Informantene beskrev at samarbeidets form er i forhold til behovene som melder seg i løpet av elevens læringsprosess. De mente at alle foreldre er forskjellig, en må ta hensyn til forskjellene, samt behovene som endrer seg for eleven i sin læringsprosess. «*Jeg prøver å få til et godt samarbeid. De som velger å ikke komme til disse møtene, prøver jeg med en tekstmelding med smil eller å oppmuntre de til å ta kontakt hvis det skulle være noe*» (Informant 5).

Å være på tilbudssiden i forhold til foreldre som trenger hjelp når noe uforutsett skjer var en av oppgavene informantene så på som viktig. Dette da sosiale hendelser ofte skjer etter arbeidstid og foreldre har behov for kontakt. Graden av tilgjengelighet varierte, helt opp mot å være tilgjengelig hele døgnet. «*Jeg er tilgjengelig stort sett hele døgnet på telefonen for foreldrene hvis det skulle være noe. Snakket senest med en frustrert mamma i går kveld så det har vært veldig bra*» (Informant 2).

#### **4.2.3 Kontaktlærer har lite kontakt med hjem til elever som ikke oppleves å ha problemer**

Informantene fortalte at kontaktelevene ble fordelt ved skolestart av avdelingslederen. De fikk generell informasjon om elevene, og dersom det var spesielle forhold rundt en enkeltelev ble det som regel avholdt et eget møte som omhandlet denne. Samarbeidets omfang med hjemmet varierte, og de tilpasset kontakten med hjemmet i forhold til hva foreldrene ønsket, samt behovene som meldte seg underveis i skoleåret. «*elever det ikke er noe problemer med, så har jeg lite kontakt med hjemmet*» (Informant 1).

Erfaringene om samarbeid er at de ikke alltid får respons fra foreldrene til elever der det er størst behov for samarbeid. «*Min erfaring er ofte at ressurssterke foreldrene tar kontakt og gir respons på de mailene jeg sender. Men når det gjelder de som faktisk trenger oppfølging, så blir det ofte et lite huff fra foreldrene i telefon og "Oj, Vi er der igjen"» (Informant 4).*

Tillit og trygghet i etablerte relasjoner gjorde det også lettere å ta kontakt slik en informant illustrerte «*Å ha en relasjon som bygger både på tillit og at man er tilgjengelig. Å vise at man vil det beste for ungen deres. Hvis ikke foreldrene er med på opplegget, kan det bli litt vanskelig, man må jo samarbeide og kanskje ha litt hjelp hjemmefra også. Ikke minst bare for å få eleven til å komme på skolen» (Informant 2).*

#### **4.2.4 Kontaktlærer opplever de små uformelle møtene som fruktbare**

Informantenes beste erfaringer som mest fruktbart i et skole-hjemsamarbeid var den jevnlige kontakten med foreldrene. Forutsetningen er at de klarte å skape rom for møteplasser, og en forståelse som alle parter kan få et eierforhold til. Informantene har en forventning om å skape rom for samarbeid og dialog tidlig i skoleåret. En av informantene sa følgende: «*Det rett og slett å ha små hyppige møter som er med på å styrke dialog og kommunikasjon» (Informant 4).* Møtene som ikke var planlagt kom i stand som et resultat av at noe uforutsett hadde skjedd på skolen eller hjemme. Dette samarbeidet omhandlet som regel uforutsette hendelser av sosial art.

Informantene hadde ulike besvarelser på spørsmål om samarbeid med hjemmet som omhandlet elevens læringsprosess og læringsutbytte. Felles for alle informanter var at de beskrev nytteverdien med å ha foreldrene på lag for å hjelpe eleven med å nå de målene de hadde satt seg. I tillegg var foreldrene viktige ved at de hadde kunnskap som kunne bidra til å få eleven på skolen. Det ble presisert at foreldrene ikke ble direkte involvert i vurderingsarbeidet, men som støttespillere kunne de bidra til at elever med behov for struktur i skolehverdagen fikk det både hjemme og på skolen. Denne informanten sa «*Et godt samarbeid er at man har en åpen kommunikasjon med foresatte og skolen. at man kan prate og diskutere, og vi kan ha møte etter behov etter hvert» (Informant 1).* Utgangspunktet er at et samarbeid er et felles ansvar, der begge parter arbeider aktivt med å utvikle samarbeidet fordi det vil være til nytte for elevens opplæringsløp. Denne informanten var opptatt av gjensidighet, å ha en relasjon som bygger på tillit og at man er tilgjengelig. «*Å vise at man vil det beste for ungen deres» (Informant 2).* Kontaktlærerne opplevde det som motiverende at samarbeidet omhandlet konkrete oppgaver der begge parter arbeidet mot samme mål: skape et fellesskap som møter elevens behov for tilpasning ut fra evner og forutsetninger.



### **4.3 Strukturelle faktorer som påvirker kontaktlærers engasjement i samarbeidet**

Denne delen tar for seg spørsmålene om hvor det er muligheter for å skape en relasjon og hva som påvirker kvaliteten i et samarbeid. I tillegg til foreldremøtet på høsten og formelle møteaktiviteter, beskrev informantene fravørsoppfølging som en viktig faktor. Informantene nevner utfordringer med tilgjengelig tid og dokumentasjonskrav, men noen viser større motivasjon og engasjement for å jobbe for en god dialog og samarbeid med hjemmet.

#### **4.3.1 Lite frammøte på foreldremøtet utfordrer kontaktlærers relasjonskompetanse**

Foreldremøte foregår i løpet av skoleårets første fire uker og varer et par timer. Informantene fortalte at rektor ønsket foreldre velkommen. Etter rektors tale om skolens regler og rutiner blir foreldre vist til avdelingen ungdommen skal begynne ved. Alle informanter uttrykte at foreldremøtet på høsten er kontaktlærers mulighet til å treffe foreldrene. *«På foreldremøtene er det ikke så fryktelig mange som kommer, selv om man ringer. Ofte er det ikke de som treng det mest som kommer, de uteblir ofte. Jeg tror kanskje at foreldrene tenker at; nå er dem så stor, at nå er vi ferdig med foreldremøtet som vi har gått på to ganger i året i 10 år, så dem er litt lei»* (Informant 2). De fleste informantene gir uttrykk for begrensninger som hindrer utnyttelsen av foreldrenes engasjement, som dermed fører til manglende arenaer for kommunikasjon.

En informant skilte seg ut i forhold til erfaringer med hvordan etablere kontakt med foreldre fra skolestart. Det var et alternativ til et «vanlig» foreldremøte. Foreldrene ble invitert til et foredrag om *«hvordan samtale»* før det obligatoriske foreldremøtet startet. *«... ei dame som hadde en times med foredrag om "å falle i det svarte hullet» kjempespennende! Foreldrene ga supre tilbakemeldinger. Det kom mange flere, var mer enn et foreldremøte. Jeg tror at man må tilby noe annet enn vanlig informasjon, og det vanlige kjedelige «Hva skal vi gjøre i år?» er jo viktig det og, men jeg tenker noe annet i tillegg. En måte å lokke dem til å komme på møte»* (Informant 2). Ut fra uttalelsene kan det tyde på at den tradisjonelle metoden for etablering av kontakt med hjemmet virker uinteressant og den eneste hensikten med møtet er fordi det er lovpålagt. Møtene bærer preg av intetsigende formell prat med «fyndord», lover og regler. Samtidig er det starten på et skoleår der kontaktlærer ser viktigheten av å gjøre seg synlig for foreldrene. Når elevene ikke er tilstede er det vanskelig for kontaktlæreren å finne ut hvem som hører til hvem. Tre informanter velger å ta grep underveis i møtet, ved å prøve å finne ut hvem som er de foresatte for sine elever. Mens andre tar personlig kontakt i etterkant, via mail eller telefon.

### **4.3.2 Formelle møter gir liten rom for god kommunikasjon**

Informantene hadde ulike besvarelser på spørsmål om inntaksmøter, oppfølgingsmøter og fagsamtaler, men felles for alle informantene var at formelle møter tar mye tid. Foreldre og elever blir innkalt med møteagenda og møtetiden er 20-30 minutter. Informantene styrte møtene og skrev referat i etterkant. Flere informanter svarte på samme måte om opplevelse av formelle møteaktiviteter. *«Jeg føler i hvert fall at det mangler en arena for å skape god kommunikasjon hvor man har bedre tid for å etablere en god kontakt med foresatte»* (Informant 3).

En informant var opptatt av møter av spesialpedagogisk art. Sakene som tas opp berører både foreldre, elev, kontaktlærer og det videre skole-hjemsamarbeidet. Kombinasjonen av at det er mange deltakere på møtet og tidspresset fører til en ukomfortabel situasjon for informanten. *... min erfaring, og som jeg har fått tilbakemelding i fra en del foresatte. De synes det er tungt komme i et møte hvor det sitter opp til seks stykker i fra skolen og de er alene med en sønn med utfordringer. Motters alene i forhold til store tunge systemet ... det er avdelingsleder, faglærer, kontaktlærer, spesialpedagog, rådgiver, PP tjenesten. Det blir for store tunge faglige miljøer og faglig språk som mange foresatte har tungt for å ta til seg* (Informant 3). Informanten var tydelig frustrert over situasjonen og kunne tenkt seg mer tid til å ha god kommunikasjon med foreldre, og legger til; *«Hvis man skal lykkes med en elev er det viktig med god kommunikasjon med foresatte og da må det settes av tid og kompetansen må styrkes»*. Spesialpedagogiske møter ble ikke slikt beskrevet av alle. *«Det krever litt mer oppfølging, men jeg føler at det blir styrt av rådgivere på skolen, så det trenger ikke jeg som kontaktlærer å forholde meg til»* (Informant 5).

Fagsamtaler ble omtalt som formelle møter med saksagenda. Her var det forskjell på informantenes svar. Flere informanter inviterer til samtale, slik denne informantens svarte: *«...vi inviterer foreldrene til en samtale under 8 øyner: foreldre, eleven og meg selv»* (Informant 4). Intensjonen om kontakt er tilstede og det er ikke uvanlig at en lager egne rutiner for å forsikre seg at foreldre får tilbakemelding om hvor eleven står faglig. En informant er opptatt av å informere foreldre slik: *«Sender jevnlig mail til foreldre om eleven og skolens planarbeid. Tror ikke foreldrene tenker at nå er det fredag, nå forventer jeg å få en mail fra læreren. Det er etter eget behov ut fra som er viktig å få oppdatert»* (Informant 5).

Samtlige informanter vektla veiledning med elevene i tilknytning til videre utdannings- og yrkesvalg, fremfor kontakt med hjemmet. Her svarte den ene informanten som følger: *«En*

*elevsamtale på vårparten der det kun er eleven og meg. Det er bare for at jeg skal ha kontroll på at de har gjort de riktige valg videre fra vg1 til vg2» (Informant 5).*

### **4.3.3 Kontaktlærerne intensiverer samarbeidet med foreldrene i takt med fraværet**

Opplevd risiko for dropout er et tildriv til samarbeid med foreldre er en erfaring alle informantene påpekte. I spørsmål omkring fravær og fraværsoppfølging illustrerer dette utsagnet flertallets svar: *«Mindre skulk, det er veldig stor forskjell på de som har fravær. Elever leverer bekreftelse på det meste. Men elever stresser også med at de har mye fravær, det er ikke godt nok at foreldrene kan bekrefte sykdom, det er ikke gyldig» (Informant 1).* Alle informanter merker at timefraværet hadde gått ned, mens heldagsfraværet hadde økt. På klasselærerrådene ble det oftere nå enn før vedtatt å sende ut fagvarsel til elever som sto i fare for ikke å få karakter. Flere informanter var misfornøyd med skolens administrative system, Skolearena, her kan også foreldre følge med på fravær, anmerkninger eller melde skolen om elevfravær. Denne webløsningen registrerte ikke alle opplysninger, mye feilføringer og enkelte dager fikk de ikke tilgang. I tillegg hadde en informant opplevd at foreldre som hadde bedt om tilgang ikke fikk det eller forsvant fra listen. Dette støttes av følgende utsagn *«Mye usikkerhet til Skolearena og i å sette seg inn i nye regler som kan være uklare. Og enda mer arbeid å skrive ut varsler for fag og noen ganger orden» (Informant 4).*

Informantene har alle flere års erfaring som kontaktlærere og deres erfaringer var at elevens fravær ble først tatt opp direkte med eleven selv, og de arbeidet aktivt med å motivere og støtte eleven til å delta på skolen. *«Samarbeid med foreldrene hvis elevene er i fare for å droppe ut, da prøver man å få en dialog, et møte eller noe sånt. Hvis det er noen som holder på å miste motivasjon og ønsker å slutte, så prøver en og legge til rette med å motivere eleven først og fremst. Hvis det ikke går så innkalles også foreldrene til en samtale» (Informant 4).*

En informant skilte seg ut og svarte: *«Når man ser at fraværet begynte å tikke inn, kontaktes foreldrene» (Informant 5).* Informanten forklarte at kontakt med foreldre eller motsatt var henvendelsene ofte rettet mot fravær. Foreldrene ringte ofte skolen når de hadde sjekket fraværet, eller fått tilsendt et varselsbrev/ halvårsvurdering, men da kunne eleven allerede ha opparbeidet så mye fravær at det ikke var mulighet til å vurdere dem.

## 5 Drøfting av funn

I dette kapittelet skal jeg drøfte funn som har blitt gjort underveis i oppgaven, i lys av aktuell teori. Materialet som har blitt samlet inn, danner grunnlag for å finne svar på hvordan kontaktlæreren forstår, og praktiserer skole- hjemssamarbeid i videregående skole. Aktuell teori vil være med på å støtte, bekrefte og validere resultatene.

Drøftingen tar utgangspunkt i innsamlet empiri og kobles opp mot aktuell teori. Kapitlet er inndelt i følgende overskrifter:

1. Kontaktlærer praktiserer de nasjonale retningslinjer skjønnsbasert
2. Kontaktlærers opplever høye forventninger til rollen
3. Kontaktlærers utøvelse i et skole-hjemssamarbeid

### 5.1 *Kontaktlærer praktiserer de nasjonale retningslinjene skjønnsbasert*

Funnene fra denne studien viser at kontaktlærere beskriver skole- hjemssamarbeid i forhold til personlig ønske om samarbeid, fremfor de nasjonale retningslinjene. De føringene lærerne tilpasset, manglet samsvar med deres eksisterende vaner og pekte mot en praksis lærerne ikke hadde et eierskap til. Det er ingen av informantene som spesifikt nevner noe om innholdet i opplæringsloven relatert til foreldresamarbeid, de er opptatt av kontaktlærerrollen.

I teorikapittelet gjorde jeg rede for hvilke nasjonale føringer kontaktlærer skal forholde seg til skole- hjemssamarbeid. I følge § 1-1 i opplæringsloven, skal opplæringen skje i samarbeid med hjemmet. § 20-4 i forskrift til opplæringsloven beskriver kontaktlærerens ansvar for å opprette og opprettholde et samarbeid med foreldre i den videregående skole (Opplæringslova 1998a). Selv om intervjuene avdekket at det var en felles forståelse av kontaktlærers plikt til samarbeid med foreldre, er det grunn til å ha et kritisk blikk på de overordnede rammer som ligger til grunn for deres arbeidshverdag. Informantene uttrykte at det fant sted et samarbeid i den forstand at de etablerte kontakt med foreldre, det var en gjensidig aksept for samarbeidsområdene og at samarbeidet førte til at kontaktlærer ervervet kunnskap fra foreldre om hvordan de skulle jobbe videre med eleven. Dette er i tråd med Nordahl (2007) der han påpeker viktigheten av at skole og hjem har samme mål når det kommer til barnets utvikling.

En kontaktlærer som på et tidlig tidspunkt klarer å etablere et fellesskap og dialog med foreldre, vil kunne nyttiggjøre samholdet i sitt daglige møte med elevene. De faglige og etiske vurderinger kontaktlærer tar om hva et samarbeid skal omhandle, og hvordan kontaktlærer presenterer sine tanker om mulige rammer for samarbeidet med hjemmet, er grunnleggende i

samarbeidets daglige virke. Disse vurderingene flettes sammen med den erfarne kontaktlærers intuitive valg, og ut fra et erfarings basert perspektiv kan kontaktlæreren og foreldrene bli enige om hva som vil fungere for den enkelte elev. Når skole og hjem er enige om felles regler og rutiner vil rammene omkring læring oppleves tryggere. Dette bekreftes også i teorien til Ryan og Deci (2000) om behovet for tilhørighet. En proaktiv kontaktlærer som ser verdien av tidlig intervensjon og har strategier for å fremme Empowerment blant foreldregruppen blir også bekreftet av Drugli og Nordahl (2013).

Kontaktlærers funksjon ble beskrevet som en plikt de ble tillagt ved skolestart, ikke noe som de selv søkte på. Sett fra grunntanken til Ryan & Deci (2000) om individuell frihet til å ta personlige valg vil individets autonomi og interesse for oppgaven bli utfordret. Dersom kontaktlæreren opplever samarbeidet med hjemmet som en plikt, kan det gi utslag i informasjonsutveksling mer enn dialog. På en annen side uttrykkes det ikke i opplæringsloven hvilken kompetanse kontaktlærer bør ha for til å realisere et godt skole-hjemsamarbeid. Kontaktlærers forståelse av eget ansvar og kvaliteten på arbeidet i forhold til hjemmet ville kanskje vært bedre om de formelle strukturene i skolen i større grad hadde tydeliggjort profesjonen, og dannet grunnlaget for en kunnskapsbase om kontaktlærerrollen. Kompetanse refererer til både holdninger, kunnskap, og ferdigheter. At man har kunnskaper og ferdigheter, betyr ikke nødvendigvis at man bruker disse hensiktsmessig (Bandura, 1997). En av informantene hevdet at det å møte foreldrene på det nivået de er eller på det tidspunktet som passer for foreldrene, bidrar til en konstruktiv, god og gjensidig kommunikasjon. Selv om intensjonen med en slik tilnærming kan være god, er det nærliggende å se en mulig konflikt mellom denne holdningen og Nordahls perspektiver om hvor ødeleggende det kan være for å samarbeide nært med foreldrene når man ser på de som ressursvake og mindreverdige (Nordahl, 2007). Den enkeltes opplevelse av egen trygghet er en forutsetning for at endringer skal lykkes. En kan si at behovet for å stole på andre og bli stolt på av andre, er selve fundamentet for ens sosiale relasjoner. Som påpekt av Drugli og Nordahl (2014) vil et vellykket samarbeid fordre gjensidig tillit på den måten at de stoler på at den enkelte foretar riktige valg.

I Opplæringslova (1998a) presiseres det hva innholdet i et skole- hjemsamarbeid skal være preget av, mens mine funn viser at det reelle samarbeidet mellom hjem og skole hadde størst utbredelse til elever der fraværet allerede var økende. Dette samstemmer lite med intensjonen om aktiv samhandling mot felles mål. Derimot bekreftes Nordahl (2003) sine forskningsfunn om at omfanget av kontakt mellom hjem og skole i videregående opplæring generelt bærer

preg av å være begrenset, med liten grad av dialog mellom hjem og skole. Samarbeidet slik informantene beskrev det, bar preg av å være et tilfeldig og personavhengig samarbeid. Kontaktlærere oppsøkte foreldre ved behov og foreldre som tok kontakt ble oppfattet som spesielt interesserte i ungdommens utvikling.

Måten samarbeidet mellom hjem og skole organiseres på muliggjør kontakt. De samme strukturene vil også kunne både fastlegge og begrense aktiviteten. Når kontaktlærerne har mange kontaktelever slik funnene viste, vil antallet foreldre de er ansvarlige for å etablere kontakt med økes. Når kontaktlærer på et foreldremøte går rundt for å lete etter foreldrene, avgrenses høvene for å etablere kontakt. Og dersom foreldrene heller ikke har kjennskap til skolen eller hvem som er kontaktlærer, vil det ikke være mulig å oppnå en ideell situasjon. Hvis både kontaktlærer og foreldre oppfatter at det skal gjennomføres to foreldremøter i året, verken mer eller mindre, kan dette også virke begrensende på hvor mye og hvor god kontakten blir. Den enkelte kontaktlærer kan da, slik blant annet Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder om å ikke strekke til, oppleve at tiden de har til rådighet ikke er nok. Og sannsynligheten for at de da på sikt opplever en utilstrekkelighet i forhold til sin funksjon som kontaktlærer er tilstede. Dermed blir stressfaktorene med på å påvirke beslutninger som tas i forhold til å inngå avtaler om tilfeldig kontakt med foreldre.

Lærernes erfaringer med å etablere kontakt med foreldre var betydningsfulle for elevens læringsprosess. Når både foreldre og skolen spilte på lag var det lettere å få eleven til å gjennomføre skolen. Dette er i tråd med Thomas Nordahl (2007) som viser til at hjem–skole-samarbeid ikke er et mål i seg selv, men heller et middel for å etablere gode læringsmiljøer for den enkelte elev der elevene kan få realisert sitt potensiale for læring og vekst. Foreldre utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø og er betydningsfulle for elevens læring påpeker også Helgøy og Homme (2015). Gode lærere skal derfor ha åpenhet overfor, og trening i å engasjere foreldrene i skolens formål. Den autonome lærer vil se muligheter for samarbeid og anerkjenne foreldrene slik at deres kunnskap om sitt barn er med på å påvirke den unges utdanningsvalg (Ryan & Deci, 2000).

Anerkjennelse er ikke noe som automatisk skjer på et tilfeldig møte på høsten. Den kollektive gruppen foreldre kontaktlæreren møter er i ferd med å danne et fellesskap basert på sitt barns premisser. Det kan sees i lys av Hans Georg Gadamer's «horisontsammensmelting» (Krogh, 2003). Vi tolker verden ut fra ulike forståelseshorisonter. Innkallelsen til foreldremøtet blir tolket av avsender (skole) og lesere (foreldre), meningsinnholdet bestemmes og forandres som

et resultat av selve prosessen, møtet er bestemt av den enkeltes formål, intensjoner, vilje, hensikter i både fortid, nåtid og framtid (planer, ønsker, visjoner for skoleåret). Ved at lærere og foreldrene møtes, sammenligner og problematiserer ulike forståelsesmåter, kan de utvikle en ny felles forståelse (Fuglseth, 2006; Krogh, 2003). Når kontakten etableres ved hjelp av epost vil noe av dette forsvinne da den mellommenneskelige kontakten i form av nonverbal kommunikasjon uteblir. I tillegg vil en lettere kunne misforstå hverandre, som den ene informanten vektla. Gruppetilhørigheten som etableres sammen med fellesskapet blir borte for de av foreldrene som ikke kommer på møter, og dermed er de også utelatt fra å utvikle ny forforståelse i gruppen. Bruk av epost og telefon som kommunikasjon er bra for den gruppen av foreldre som av ulike årsaker ikke har mulighet til å delta. De kan, selv om de fysisk ikke er tilstede, ta del i fellesskapet og elevens skolehverdag.

### **5.1.1 *Kontaktlærerrollen utfordrer lærernes etablerte arbeidsmåter***

Lærerne hadde praktiske, administrative og eller pedagogiske innvendinger mot skole-hjemsamarbeid. Deres argumenter uttrykte deres vaner og foreldresyn, men de pekte også på ikke-intenderte konsekvenser av lovpålagte føringer for kontaktlærerrollen i praksis.

Lærere som er tilsatt ut fra en spisskompetanse i et fagfelt, og som underviser i et programfagområde har ofte mange timer med elevene. Dette kan være en fordel for å klare å skape en trygghet og oversikt for elever og foreldre. Ulempen kan være at kontaktlæreren kun har det faglige fokuset som prioritet i møte med elev og det sosiale aspektet i møtet med foreldre. Informantene har gjennom intervjuene uttrykt at de trives i rollen som kontaktlærer. Det kan forstås at de har høy mestringsforventning, og motiveres gjennom tilbakemeldinger om at eleven lykkes. Informantene viser til utfordringer der de har klart å få eleven til å fullføre vgl tross manglende tid til samarbeid med foreldre. Den ytre anerkjennelsen kan sies å gi lærerjobben mening (Kristiansen, 2014).

Kontaktlærerrollen er blitt en krevende funksjon preget av at både samfunnet og skolen er i stadig utvikling. Samfunnsutviklingen har medført endringer som påvirker lærere på flere måter. Det kan tyde på at intensjonen om mindre grupper i endringer opplæringsloven (1998, §8-2) og den praktiske pedagogiske hverdagen i praksis ikke har hatt særlig betydning. Mangel på tid og ressurser slik flere informanter opplevde, kan knyttes til nye krav og forventinger som skal innfris i rollen som knutepunkt mellom skole og hjem i hverdagen. Hargreaves (2014) understreker at lærerne stadig står foran nye krav og ansvar som gjør at de settes i en tids- og arbeidsklemme. Dersom en ser dette i sammenheng med Ryan & Deci (2000) om autonomi bekrefter dette at trivselen blant kontaktlærere avtar når læreren har en

opplevelse av å ikke mestre oppgavene sine. Robinson (2014) påpeker at engasjement og kapasitet er i høy grad gjensidig avhengig av hverandre. Dette blir tydelig når informantene har en opplevelse av å ikke strekke til, til tross for at de ser at det egentlige problemet er rammene de skal utføre jobben innenfor.

På en side har altså samfunnsutviklingen påvirket kontaktlærerrollen i form av at de har flere administrative og pedagogiske oppgaver i dag enn tidligere. På en annen side har mangfoldet av elever i den videregående skole blitt større, slik at skolen må tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Utviklingen har også medført en rolleendring både når det gjelder det å være foreldre, men også det å være kontaktlærer. I denne sammenheng kan det være nyttig å sammenligne kompetanseaspektet ifølge Ryan og Deci, (2000) som sier at alle mennesker har et iboende behov for å føle seg kompetente, og behov for kompetanse er nært knyttet til det å mestre slik Banduras (1997) beskriver «Self-efficacy». Erfaringer med å lykkes med elevene slik informantene beskrev kan sees i sammenheng med forskningen som viser til at et godt utviklet skole-hjemsamarbeid har en positiv effekt på den unges skolefaglige læringsresultater (Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016; Markussen, 2016). Da er det rimelig å si at den kompetente kontaktlæreren har en tro på hva de kan mestre i et samarbeid, og hvilke utfordringer som skal adresseres. Dersom kompetansen i samarbeidet mellom skole og hjem baseres på negative erfaringer av foreldre, er kunnskap og innsikt om å skape de gode arenaer for samspill viktig. Dette bekreftes i funnene og også av Røkenes og Hanssen (2012), der relasjonskompetansen i form av ferdigheter, evner og holdninger, samt etableringen og utviklingen av mellommenneskelig kunnskap står sentralt. Det betinger at kontaktlæreren har gode arbeidsrutiner, ferdigheter og holdninger i en kultur som søker å utvide kunnskap innad i kollegiet. Der målet er å skape inkludering og samhandling med andre. Sett i forhold til at kontaktlærerrollen oppleves som en krevende funksjon med mange formelle og uformelle møteaktiviteter, kan det hevdes at kontaktlærers motivasjon for å initiere til et samarbeid ikke samsvarer med lovens intensjoner om foreldresamarbeid. Men det kan også indikere at kontaktlærers kompetanse for å tilrettelegge et fruktbart samarbeid med foreldre ikke har utviklet seg i takt med endringene i samfunnet.

## **5.2 *Kontaktlærerne opplever høye forventninger til rollen***

Intensjonen bak lov om foreldresamarbeid §20-4 i videregående opplæring har bakgrunn i forskning om foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner, og hvilke elementer som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats (Helgøy & Homme, 2015).



Kontaktlærernes faglige og profesjonelle engasjement uttrykkes også i form av egne krav og pliktfølelse til arbeidet. Om kravene og forventningene til lærerrollen oppleves som for høye eller uavklarte, kan opplevelsen være at arbeidet de utfører er uoverkommelig; de strekker ikke til. Dette kan ses i sammenheng med informantenes beskrivelser og Hargreaves og Fullan (2014) omtale av det profesjonelle læringsfellesskapet. Når kontaktlærerrollens kvalitet og innhold ikke blir drøftet, eller organisatorisk lagt til rette i de formelle strukturene i skolen, vil skole-hjemsamarbeid bli et individuelt anliggende. Det er opp til enkeltindividet å finne egne mestringsstrategier for utøvelse i et skole-hjemsamarbeid. Sett på en annen måte kan det medføre at de strekker seg lengre i å heve egen kompetanse for å imøtekomme samfunnets krav til profesjon på en etisk måte. Håndtering av presset kan både være ytre og indre motivert slik Ryan og Deci (2000) hevdet.

### **5.2.1 Å inspirere til samarbeid gjennom proaktiv samhandling**

Å inspirere til samarbeid gjennom en gjensidig relasjon og anerkjennelse av eleven vektlegges som grunnleggende for skolefaglig læring. Det betyr at kontaktlæreren må inneha den handlingskompetanse som skal til for å etablere og skape rom for et samarbeid slik Røkenes og Hanssen (2012) omtaler en dyktig lærer. Å arbeide proaktivt med å knytte relasjonen mellom kontaktlærer og foreldre påpekes av alle informanter. Dette samsvarer også med teori som understreker at støtte og tilbakemelding fra omgivelsene er betydningsfullt for å føle seg kompetent, og for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Begrunnelsen for samarbeid fremkommer også i Kunnskapsdepartementet (2009) der lærerens viktigste oppgave er samhandling med hjemmet. Forventning om å lykkes krever opplevelse av å lykkes, og forventning om å lykkes har igjen betydning for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Én av de strukturelle faktorene som påvirker et samarbeid er det første foreldremøtet, som kan gjøres mer spennende med for eksempel et interessant foredrag, slik én av informantene poengterte/hevdet. *Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte* står det klart formulert i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Dette beskriver at opplæringen må gi muligheter slik at alle elevene kan nå målene sine ut fra den enkeltes ståsted. Grunnlaget for gode prosesser legges i fredstid og den videre kontakten mellom skole og hjem kan da bli tuftet på frivillighet og spontanitet slik Drugli og Nordahl (2013) hevder. Kontaktlærere kan fremme proaktivitet ved å fordele ansvar og delegerer avgjørelser i samarbeid foreldre ved hjelp av hyppige, gjensidige og konstruktive tilbakemeldinger. Skole-hjemsamarbeid som fremmer en følelse av tilhørighet, kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Ryan & Deci, 2000). Da er det samsvar mellom kontaktlærers forventninger og foreldres forventninger til selvbestemmelse. Derimot kan et

lavt nivå av tillit føre til at kontaktlærer ikke har noen forventninger om foreldrenes involvering i ungdommens skolesituasjon. Kontaktlæreren stoler på egen kompetanse, men dette kan da føre til at foreldre ikke blir tatt med på beslutninger før langt ut i elevens prosess. Dette vil være motsatsen av tilhørighet slik Ryan og Deci (2000) sier, nemlig å ikke være til nytte, akseptert eller verdsatt av omgivelsene.

### **5.2.2 *Kontaktlærers ansvar for å legge til rette for god dialog***

Nordahl har beskrevet hva som ligger i begrepet skole-hjemsamarbeid. Det er henholdsvis tilfeldig samarbeid, gjensidig samarbeid og allianser (Nordahl, 2007). Funnene viste at graden av elevens faglige eller sosiale resultater var styrende for å initiere samarbeid med foreldre. Selv om informantene ikke hadde løpende kontakt med alle foreldrene fra skolestart var informantene tydelige på viktigheten med å ha en god dialog. Kontaktlærers motivasjon for kontakt med hjemmet indikerer stor avstand mellom idealer og realiteter når det gjelder skole-hjemsamarbeid. Grunnen er at det er lite samsvar med de nasjonale målene om at skolen og foresatte sammen skal bistå i barnas utvikling; det kan i beste fall betegnes som tilfeldig samarbeid i henhold Nordahl (2007) forskning. For at samarbeidet skal baseres på likeverd og gjensidighet har kontaktlærer ansvar for å legge til rette for et gjensidig samarbeid og en god dialog (Opplæringslova, 1998a). Dialog, i motsetning til monolog, betinger evnen til å kommunisere begge veier. Nordahl definerer motsatsen til dialog som informasjonsformidling (Nordahl, 2003). Informasjonsformidling og monolog er enveis kommunikasjon. Når det gjelder kommunikasjonen mellom kontaktlærer og hjemmet, betyr dialog at både lærer og foreldre skal være likeverdige kommunikasjonspartnere. Innspill, meningsutvekslinger, ideer, tanker, forslag, spørsmål – kort sagt alt som har betydning for elevens utdanningsløp skal fritt kommuniseres frem og tilbake med åpenhet, velvillighet og uten frykt. Som et eksempel vil samarbeid med foreldre om elevenes valg av videre utdanningsretning også kunne øke foreldrenes engasjement. Når informantene uttrykker at det ikke forekommer klare felles mål for å øke foreldrenes engasjement om elevens læringsutbytte er dette også et forhold som bidrar til at kriteriene for et kvalitativt godt samarbeid ikke tilfredsstilles. I tillegg vil få møter mellom kontaktlærer og foreldre resultere i at foreldrene i liten grad er med på å påvirke samarbeidets form eller innhold omkring ungdommens faglige utvikling. Samlet bærer dette preg av å være et forholdsvis tilfeldig samarbeid som er avhengig av hvilke behov og ønsker lærerne har.

Informantene beskrev at det kreves erfaring og kompetanse for å få til et godt samarbeid. Erfaring i hvordan vi opplever, fortolker og samhandler med andre mennesker er avgjørende

for å gjennomføre vellykkede sosiale interaksjoner (Krogh, 2003). Dysthe (2001) har også påpekt at det kreves kunnskap for å etablere gode teknikker og forståelse for en god dialog. Og Drugli og Nordahl (2013) fastslår viktigheten av å etablere en positiv relasjon. Men for å ha en god dialog kreves det at partene utøver kommunikasjon over lengre tid slik at en opplever å ha kjennskap til hverandre, og en tilhørighetsopplevelse der fellesnevneren er å bidra til at elevens læringsprosess er god. Sett i lys av et hermeneutisk perspektiv vil foreldrenes vegring mot kontakt med skolen være et resultat av tidligere forforståelse (Krogh, 2003). Dersom forelderene ikke søker etter ny forforståelse kan enhver kontakt som initieres av skolen utløse en familiær opplevelse og reaksjon: «Oj, vi er der igjen». Denne holdningen bringer forelderene med seg inn i et nytt skoleår sammen med sitt barn, og den kan videreføres til ungdommens skoleutvikling og hemme dens opplevelse av mestring. Dette bekreftes av Markussen (2010) sin forskning om hva som påvirker utfallet av videregående skole. Elevens egen forforståelse vil også bli avgjørende for hvorvidt den lykkes eller ikke, og dette støttes av Helgøy og Homme (2015). Erfaringer og kognitive ferdigheter kan slikt sett påvirkes og farges av tidligere opplevelser om kontakt. Samsvaret mellom informantenes strategi og foreldrenes forståelse er ikke optimalt, noe som kan tolkes dit hen at de ikke har samme intensjon om kontakt. Dersom informantene har flere slike erfaringer om respons fra foreldre kan det være en årsak til at de ønsker at foreldrene skal «ha et ansikt å henge det på».

Nøkkelordet for å etablere en god dialog er tillit. Uten tillit vil dialogen aldri være komplett eller god. Hvis den ene parten ikke stoler på den andre, kan resultatet bli mistroiskhet og likegyldighet, og viktig informasjon kan utelates eller usannheter kan presenteres. Dette samsvarer med Viviane Robinson som diskuterer kontaktlærers ferdigheter som ledere for å skape foreldreengasjement (Robinson, 2014). Robinson fremhever at tillit baseres på fire kvaliteter: Respekt, personlige hensyn, kompetanse og personlig integritet. På den ene siden er det noen informanter som ser på lovverket og de medfølgende retningslinjene som en plikt, og ikke som en ressurs. Dermed blir motivasjonen hos disse informantene for å bygge tillitsrelasjoner og etablere en god dialog ikke like sterk som hos de informantene som ser på tillit, dialog og samarbeid som en ressurs. Hos de informantene som ser gevinsten i å kultivere samarbeid og dialog, er forståelsen av opplæringsloven i denne sammenheng i tråd med både Robinson og Nordahl.

### ***5.2.3 Tillit er en viktig forutsetning for et godt samarbeid***

Informantene var tydelige på at å skape tillit er en viktig forutsetning for et godt samarbeid. Som nevnt tidligere er anerkjennelse og gjensidig respekt en av de grunnleggende

holdningene som må være tilstede for å skape et godt møte og gode relasjoner mellom mennesker (Desforges & Abouchaar, 2003). En kan hevde at noen av kommunikasjonsformene informantene tar i bruk kan skape en overflatisk kontakt selv om hensikten er god. Informantene presiserte at de fysiske møtene var de beste, men at de også av praktiske grunner valgte å benytte seg av telefon og epost. Deres ønske om et fysisk møte kan tolkes som et ønske om å etablere sosiale bånd og knytte seg til andre mennesker i tråd med Ryan og Deci (2000). Dette innebærer at møtet mellom mennesker vil bære preg av tillit og anerkjennelse.

Tillit vil ikke oppstå av seg selv, men av langsiktige gjensidige forpliktelser der hver part stoler på at den andre vil stille opp ved behov (Kristiansen, 2014). Nettverket som etableres ved det første møtet mellom foreldre og skole er tilfeldige forbindelser, som i utgangspunktet ikke trenger å inneha annen tillit enn det forpliktete fellesskapet som skapes på grunn av at elevene går i samme klasse (Ankrum, 2016). Slik at sammenheng mellom tid og interaksjon vil derfor være avgjørende for hvordan tilliten utvikles.

Å videreutvikle kommunikasjonsformer vil ansvaret være både hos kontaktlærer og foreldre. Når en kontaktlærer opplever å ikke nå frem til foreldre, i et samarbeid som kun består av informasjonsutveksling via epost uten at en fysisk relasjon er opprettet, vil tilliten mellom kontaktlærer og foreldre være svak. Et samarbeid som kun består av tilfeldige møter eller møter ved behov kan på den ene siden virke som en god tanke, forutsatt at begge parter har tillit til hverandre. På den annen side, dersom tilliten mangler vil misforståelser og opplevelsen av ikke å bli hørt være tilstede. Som igjen kan føre til at foreldre slutter å kontakte skolen, og kontaktlærer oppfatter dette som et godt samarbeid uten større utfordringer. Som presentert i teorien er det ifølge Robinson (2014) flere momenter som tillit baseres på og som må være til stede for at et samarbeid kan utvikle seg godt. I analysen kom det fram at informantene hadde de beste erfaringene i et foreldresamarbeid når de var tidlig ute med å etablere dialog, for deretter å oppsøke foreldre ved behov. Som en konsekvens av manglende implementering av tidlig dialog kan et fremtidig foreldresamarbeid bli utfordrende, da foreldrenes reelle mulighet til å påvirke elevens lærings situasjon minimeres.

### **5.3 *Kontaktlærers utøvelse i et skole-hjem samarbeid***

Gjennom informantenes beskrivelse av de ulike samarbeidsarenaene kommer deres motivasjon for samarbeid frem. Det er ikke én spesiell motivasjonsfaktor for å initiere foreldresamarbeid. Ut fra beskrivelsen av den enkelte kontaktlærers erfaringer, kan det også

antas at prinsippene som benyttes og motivasjon for skole-hjemsamarbeid er mer eller mindre ubevisst.

### **5.3.1 Gjensidig og likeverdig samarbeid sett ut fra kontaktlærers indre motivasjon**

Kontaktlærerne påpekte viktigheten av en åpen kommunikasjon med foresatte der man kan prate og diskutere etter behov. Selv om møtene som fant sted etter behov som oftest var initiert av kontaktlæreren. Den erfarne kontaktlærer kan ha en motivasjon for å få til et bedre samarbeid gjennom å være bevisst på foreldre som både kompetente og engasjerte mennesker som ønsker å støtte sitt barn (Olsen & Skogen, 2014). Dette ble eksemplifisert av informantene som små, hyppige møter med foreldre, da et slikt samarbeid var med på å styrke dialog og kommunikasjon. Motivasjon for et slikt samarbeid kan være i tråd med Drugli og Nordahl (2013) der samarbeidet baseres på gjensidighet og likeverd. Alle parter vektlegger et felles ansvar for elevens læring og utvikling. Erfaringer om at en har kontinuerlig kommunikasjonen om forhold som angår eleven bidrar også til kontaktlærers motivasjon. Foreldrestøtte vil kunne berike, avlaste og utfylle skolens ordinære tiltak. Dette tenderer mot en relasjons- og handlingskompetent lærer, der kommunikasjonen foregår ved å ta hensyn og ha forståelse for hverandres behov Røkenes og Hanssen (2012). Samtidig kan det hevdes at kontaktlærer unngår minimumsløsninger fordi dette kan gi foreldrene grunn til å tro at kontaktlæreren er likegyldig. De nevnte forfatterne mener at samarbeid er basert på frivillighet og spontanitet samt at relasjoner utvikles gjennom sosialiseringprosesser.

Samarbeid som en frivillig og spontan relasjon er i tråd med Ryan og Deci (2000) teori av indre motivasjon der handlingen utføres naturlig og uanstrengt. Dette ble bekreftet av informantene som mente at denne type samarbeid er med på å styrke dialog og kommunikasjon. Den iboende intimiteten i slike små møter, i motsetning til større, mer upersonlige møter, kan inspirere alle parter til å føle seg mer komfortable med å snakke åpent og fritt. Dermed vil forholdene ligge til rette for at meningsfulle kontakter og betydningsfulle relasjoner kan oppstå. Med grunnlag i foreldrenes rolle i denne typen samarbeid, er det mulig at autonomifølelsen deres også styrkes over tid, slik at de selv velger å delta i samarbeidet i motsetning til at det er noe som de blir pålagt og gjør «under tvang». En kan også si at kontaktlæreren opplever autonomi fordi de selv tar initiativ til et tett samarbeid, i motsetning til det planlagte, obligatoriske samarbeidet. Dette blir da et godt utgangspunkt både for foreldre og kontaktlærer. Gjennom en gjensidig dialog vil foreldrene bli hørt når de presenterer sine synspunkter angående undervisningen eller saker som angår skolesituasjonen for eleven. Det er nærliggende å tro at foreldrene også ser seg selv som kompetente, de vil

engasjere seg og kontakten vil bli lettere. Det igjen kan bidra til at kontaktlæreren, slik Eidsvåg (2000) beskriver, føler gleden ved lærergjeringen sin og ser viktigheten av sitt arbeid.

### ***5.3.2 De formelle møters funksjon er ikke tilstrekkelig for å opprette et samarbeid***

I følge § 20-4 pålegges skoleeier å sørge for at opplæringen skjer i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringslova, 1998a). På den annen side har foreldrene et medansvar for læring og sosialt miljø for den enkelte elev, klasse og skole. Når skolen kun innkaller til de lovpålagte møtene, slik som etableringsmøtet på høsten, kan det på den ene siden hevdes at skolen kun ønsker kontakt med hjemmet for å formidle informasjon, og ikke knytte varige bånd som stimulerer til samarbeid. En betegner dette som informasjon slik Nordahl (2007) hevder. Sett i lys av opplæringslovens intensjon, og de faktiske erfaringene med å kun gjennomføre de lovpålagte møtene, er det rimelig å si at kontaktlæreren på eget initiativ må iverksette egne tiltak for å etablere og utvikle et godt foreldresamarbeid. På den andre siden, når kunnskapsdepartementet slår fast at skolen skal holde kontakt med foreldrene til elever som ikke er myndige gjennom hele opplæringsåret, følger de dette opp i sine merknader med å påpeke at det ikke er tilstrekkelig med kontakt bare på foreldremøtet og foreldresamtalen. Det er rimelig å si at funnene om kontaktlæreren forståelse, erfaring og strategi i forhold til det første foreldremøtet på høsten, er i tråd med § 20-4 Foreldresamarbeid i videregående opplæring (Opplæringslova, 1998a).

Informantene har en grunnleggende forståelse for at det første foreldremøtet på høsten er både påkrevd og nødvendig, som er i tråd med Olsen og Skogen (2014) omtale av kontaktlæreren. Men den innforståtte nødvendigheten er ikke rettet mot samarbeid og dialog med hjemmet, mer mot praktisk informasjon som for eksempel ordensregler og hvordan undervisningsopplegget er. Denne forståelsen er erfarings basert og tilsier at kontaktlæreren opplever manglende oppmøte, likegyldighet og liten interesse fra mange foreldre. I tillegg er møtet strukturert på en måte som gjør det utfordrende å fastslå hvem som er foresatte til de enkelte elevene. Derfor gir kontaktlæreren uttrykk for at de må initiere flere måter å knytte kontakt med hjemmet enn kun de obligatoriske, lovpålagte møtene. Denne strategien utøves konsekvent av alle informantene, selv om de kan velge forskjellige veier til målet. De erfarer at det ikke er tilstrekkelig med de lovpålagte møtene, slik som foreldremøtet på høsten. For å oppnå et godt samarbeid og en god dialog med hjemmet, initierer alle informantene flere måter å knytte kontakt med hjemmet enn kun de obligatoriske møtene.

### **5.3.3 Formelle møter med foreldre utfordrer kontaktlærers autonomi**

Fagsamtaler og undervisvurdering der kontaktlæreren innkalte foreldrene og elevene ble omtalt som formelle møter. Fagsamtalen kan gjennomføres samtidig med halvårsvurdering uten karakter, noe som er i tråd med hensikten med foreldresamtalene (Opplæringslova, 1998a). Informantene vektla møtenes betydning fordi innholdet i fagsamtalene hadde viktige elementer, slik som elevenes forståelse av faglig måloppnåelse og hva som forventes for å få best mulig læring og utbytte av opplæringen. Her ligger alt til rette for å kunne betegne et samarbeid for gjensidig Nordahl (2007). Ut fra en slik betraktning kan en si at motivasjonen for møtene er å bekrefte eller justere eksisterende forventninger om kunnskapsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er tidligere påpekt at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, og at skolen skal drive sin pedagogiske virksomhet i samarbeid og forståelse med foreldrene. Dette innebærer at kontaktlærer skal gi foreldre mulighet for innflytelse og aktiv deltakelse i forhold til skolens virksomhet (Helgøy & Homme, 2015). For å sikre en viss grad av medvirkning og innflytelse fra foreldrene bør det formelle samarbeidet ha et innhold og være organisert slik at det blir mer enn et tilfeldig og personavhengig samarbeid. I følge Bandura (1997), har forventning om mestring betydning for egen motivasjon og selvpoppfatning. Enkelt personer har selv holdninger som gjør dem i stand til å utøve kontroll over sine tanker, følelser og handlinger. Der en lærers holdning er at møtene blir gjennomført kun på grunn av plikt, vil lærerens *self-efficacy* bære preg av dette under møtene. Det kan føre til lave forventninger om å utføre arbeidet på en tilfredsstillende måte Bandura (1997).

Undervisvurdering som er planlagt og strukturert og der møtene er avtalt i god tid vil skape forventninger både hos foreldre, elev og kontaktlærer (Kunnskapsdepartementet, 2006). På den andre siden kan kontaktlærer i en travel arbeidsdag utføre fagsamtaler kun for å utføre sin plikt i henhold til forskrift til Opplæringsloven §3.13. I et møte der foreldre kun har fått innkalling på epost, uten å ha fått god kjennskap til skolen og læreren i forkant, vil ikke den samme motivasjonen til å stille på møtet være til stede som hos en forelder som kjenner skolen og læreren godt. Verdsettingen av møtene bidrar da til lavere forventning. Det samme kan en si om å sende generell informasjon til foreldre på epost hver fjortende dag. For læreren som gjør det kan det behovene være tilfredsstillt, forventninger om utbytte er altså oppfylt (Bandura, 1997).

Selvbestemmelsesteorien Ryan og Deci, (2000) er basert på tre grunnleggende psykologiske behov: Tilhørighet, Kompetanse og Autonomi. Tilhørighet beskrives som meningsfylt kontakt og relasjoner med andre mennesker. Det er viktig å føle tilhørighet med andre mennesker.

Opplever man avvisning og manglende anerkjennelse, blir det en negativ opplevelse og det føles ikke bra. Dersom man opplever dette mye, kan det resultere i dårlig selvtillit og en følelse av verdiløshet. Én informant påpekte at i samarbeidsmøter med mange deltakere, slik so i spesialpedagogiske møter med utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner er elev og foreldre i mindretall. På den ene siden, slik informanten hevdet om slike møter, kan mange foresatte oppleve manglende tilhørighet på grunn av et faglig språk de sliter med å forstå. Dermed blir det svært utfordrende for foreldrene å skjønne hva som skjer, og det blir hverken en meningsfylt kontakt eller muligheter for at betydningsfulle relasjoner kan oppstå. Denne informanten uttrykte en frustrasjon på vegne av foreldrene – men også for sin egen situasjon. Informanten kunne tenkt seg mer tid og en kompetanseheving for å etablere og opprettholde en god kommunikasjon med foreldre.

På den andre siden, slik en annen informant ga uttrykk for, fungerer spesialpedagogiske møter med mange deltakere bra – rådgiverapparatet er opptatt av å gjøre de riktige tingene til riktig tid, og informanten føler ikke noe behov for å involvere seg nevneverdig. Erfaringen i dette tilfellet var at foreldrene ikke hadde opplevd manglende tilhørighet. Og selv om kontaktlæreren ikke hadde et ønske om å delta noe særlig i prosessen, var det ikke på grunn av en opplevelse av manglende tilhørighet, men heller at kontaktlæreren stolte på at rådgiverapparatet kunne håndtere disse møtene på en tilfredsstillende måte. Autonomien ble uttrykt ved at kontaktlæreren selv valgte å ikke engasjere seg. Dette bekrefter Hargreaves og Fullan (2014) i sine teorier om tillit i det profesjonelle læringsfellesskapet. Et annet grunnleggende behov i selvbestemmelsesteorien er autonomi (Ryan & Deci, 2000). I selvbestemmelsesteorien knyttes autonomi tett opp mot motivasjon. Teorien beskriver en kontrollert, ytre motivasjon, og en autonom, indre motivasjon. Den kontrollerte, ytre motivasjonen omtales som et resultat av ytre påvirkning der man føler seg presset, overtalt eller forført til å gjøre noe. Det oppleves ikke som om man er styrt av sin egen vilje, men at man må utføre handlingen. Den indre, autonome motivasjonen kjennetegnes ved en fullstendig følelse av kontroll, aksept og villighet til å gjennomføre aktiviteten. Med grunnlag i behovet for autonomi, kan man hevde at informant 3 sin frustrasjon over manglende tilhørighet i møte med mange deltakere forsterkes av foreldrenes handlingslammelse når de blir konfrontert med det store tunge «systemet».

#### ***5.3.4 Et godt samarbeid er forankret i kontaktlærers evne til å få engasjerte foreldre***

Mestring av skole-hjemsamarbeid betinger tilpasning gjennom hele året. Mine forskningsfunn viser at skole-hjemsamarbeid tiltar der elever genererer fravær. Både i et individuelt og



samfunnsøkonomisk perspektiv er fravær og frafall til konstant bekymring av flere forskere, blant annet Markussen (2010). Skolen har blitt en sosial arena og møtested for dagens unge, og de som er utenfor dette felleskapet klarer ikke å følge med på hva jevnaldrende gjør.

En informant viste til at et godt samarbeid med foreldre på et tidlig tidspunkt kan forebygge konflikter og problemer relatert til fravær og frafall, dette bekreftes også av Helgøy og Homme (2015). Dette samsvarer godt med Robinson (2014) kvaliteter som kjennetegner lederegenskaper, når kontaktlærer og foreldre arbeider strukturert og jevnlig, som igjen kan bedre elevenes mulighet til å fullføre utdanningen. Ved tidlig intervensjon vil en klare å få satt i gang tiltak å unngå at fraværet eskalerer og eleven havner i frafallskategorien, slik forskningen til Markussen (2010) viser. I et skole-hjemsamarbeid med tilrettelegging av elevens opplæringsløp kan ungdommenes egeninteresser og et praktisk opplæringsløp bli klarlagt. Elevens medbestemmelse kan bidra til en fornyet interesse for skolen, og foreldrene, med sin kunnskap om arbeidsmarkedet, vil kunne være støttespillere slik von Simpson (2016) også har poengtert. En reell medbestemmelse er når forelderens engasjement for sitt barns opplæringsløp er til stede og samarbeidspartnerne er likeverdige. Det vil da kreves at kontaktlærer evner å samarbeide med foreldre på et nivå som betegnes som allianse Nordahl (2007).

Videre viste funnene at dialog om fravær ofte ble tatt direkte med eleven, for deretter formidlet foreldrene i meldingsform. Det er ikke en reell medvirkning, men kun en gjensidig utveksling av informasjon (Nordahl 2007). Dersom læreren ikke evner å skape et reelt samarbeid, vil kommunikasjonen mellom skole og hjem i beste fall bli redusert, eller i ytterste konsekvens totalt fraværende. Som tidligere nevnt har foreldrene ofte en annen kunnskap om årsaken til at eleven velger å ikke delta på skolen. Derfor er det viktig for elevens vekst og utvikling at foreldrene engasjerer seg (Ankrum 2016). En elev som sliter med for eksempel emosjonelle vansker, vil kunne komme særdeles dårlig ut ved et samarbeid der kontakten foregår skriftlig, slik det hevdes av Krane et al. (2016). Et samarbeid er tuftet på gjensidighet og skal foregå hele året, en kan med andre ord ikke kalle det for et reelt samarbeid når en utfører tilfeldige møter ut fra kontaktlærers behov.

Kontaktlærer vektla viktigheten av å være tilgjengelig for foresatte hvis det skulle være behov for å ta kontakt. En kan hevde at denne åpne tilgjengeligheten overfor foreldrene er en del av tilpasset opplæring, som er det overordnede prinsippet en skal arbeide etter i all opplæring (Opplæringslova, 1998b). Det å tilpasse hvordan kontakten og samarbeidet med hjemmet kan

skje på best mulig måte, har en direkte påvirkning på elevens omgivelser, felleskapet og elevens sosiale verden. Ut fra Kristiansen (2014) sin påstand om å se tilpasset opplæring som en åpen hermeneutisk prosess, kan man i denne sammenheng hevde at rammen av felleskapet er samarbeidet mellom skole og hjem. Bunting (2015) bekrefter også at en fleksibel kontaktlærer som tilpasser samarbeidet med hjemmet, bidrar til å skape et felleskap som møter elevens behov for tilrettelegging ut fra sine evner og forutsetninger. Bråten (2005) og Manger (2016) hevder at læring skjer både i et sosialt og kognitivt perspektiv når vi samhandler, og da er det i denne konteksten nærliggende å tenke at det sosiale aspektet er relasjonen mellom skole og hjem. Ved å følge dette resonnementet, kan det på den ene siden virke som om informantenes erfaringer om tilgjengelighet for foreldrene er helt i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. På den andre side noe som kan tolkes som en «lettvint» løsning for kontaktlæreren, der ansvaret for kontakt skyves over til foreldrene. Skolen har hovedansvaret for å innkalle til møte med foreldre (Opplæringsloven, 2010), og da kan man hevde at det å kommunisere til foreldrene at man er tilgjengelig kan bli utilstrekkelig for å ha den kontakten med hjemmet som er nødvendig. Selv om kontaktlæreren er tilgjengelig, betyr det ikke at foreldrene vil ta kontakt hver gang det er behov for det.

Når jeg fortolker mine informanters forståelse av hva skole-hjemsamarbeid er, ser jeg en asymmetri mellom en teoretisk forståelse av skole-hjemsamarbeid og det kontaktlæreren selv formulerer. I teorien forventes det et gjensidig og likeverdig samarbeid med alle foreldre, der skolen er den profesjonelle aktøren og prinsippet om Empowerment til foreldrene brukes (Drugli & Nordahl, 2013). Kontaktlærers profesjonelle kapital bidrar til allianser med hjemmet og samarbeidet om elevens faglige og sosiale læringsprosess foregår gjennom hele opplæringen (Hargreaves & Fullan, 2014). Kontaktlærerne selv knytter profesjonalitet til god utførelse til noen foreldre. De rekker ikke over et slikt samarbeid med alle hjem på grunn av mange oppgaver de har i skolehverdagen. Jeg fortolker at denne asymmetrien har en sammenheng med en manglende tradisjon for skole-hjemsamarbeid i videregående skoler, og at informantenes profesjonsforståelse derfor har en kulturell tilnærming som dreier seg om god praksis. Å kunne utøve i det profesjonelle læringsfellesskap vil måtte medføre en symmetri mellom det kontaktlærer og teorien mener skole-hjemsamarbeid skal være.

## 6 Oppsummering

### 6.1 *Studiens hovedfunn*

I dette kapittelet vil jeg gi en oppsummering av mitt forskningsprosjekt der jeg ønsket å få mer kunnskap om kontaktlærers forståelse av hva skole-hjemsamarbeid er, og hva kontaktlærere vektlegger i utøvelse av samarbeid for å nå skolens målsettinger i den videregående skole. Teori, forskning og de empiriske funnene har avdekket relevante elementer, og jeg har forsøkt å trekke ut og sette fokus på de underliggende faktorene som vil virke avgjørende i et skole-hjemsamarbeid. På dette grunnlag har jeg søkt å formulere svar på arbeidets problemstilling:

#### ***Hvordan forstår, og praktiserer kontaktlæreren skole- hjemsamarbeid i videregående skole?***

Studien tyder på at kontaktlærere i videregående skole har et ønske om, og ser verdien av et samarbeid med hjemmet slik lovverk og andre nasjonale føringer uttrykker. Samtidig har ikke kontaktlærere et reelt samarbeid med alle foreldre gjennom hele opplæringsåret.

Kontaktlærere opplever at det ikke er tid nok til å oppfylle de forventninger som stilles i lovverk og andre nasjonale føringer, dermed gjør de valg og prioriteringer ut fra hvilken problematikk og hvilke situasjoner de opplever som mest presserende. Terskelen for å ta kontakt med foreldre synes å være høy. Innholdet i samarbeidet omhandler sjelden elevens læringsutbytte og faglige spørsmål, det omhandler ofte fravær og andre sosiale aspekt.

Foreldre blir ikke inkludert i læreplanarbeid og de har liten reell innflytelse i elevens skolehverdag. Unntaket er samarbeid med foreldre til elever med særskilte behov, der møteaktivitet og samarbeid er pålagt og en kontinuerlig prosess. Dermed kan det se ut til at kontaktlærere i den videregående skole har en vei å gå før reell inkludering av foreldre er en realitet. Det er altså et sprik mellom lovens intensjon og det faktiske samarbeidet.

Studien viser videre at skole-hjemsamarbeid er avhengig av den enkelte kontaktlærerens relasjons- og handlingskompetanse. Egne mestringsforventninger er betydningsfulle, både gjennom kontaktlærers organisering, involvering og via det profesjonelle læringsfellesskapet. Kontaktlærere poengterer viktigheten av å skape gode vilkår for et gjensidig samarbeid og engasjement med foreldre. Når foreldrene som samarbeidspartnere sees på som viktige, møter kontaktlærere dem på en respektfull og etisk god måte. Det vektlegges å arbeide proaktivt med å knytte relasjonen, og kontaktlærere må inneha den handlingskompetanse som skal til

for å etablere og skape rom for et samarbeid. Også her er gjensidig tillit essensielt for tilhørighetsfølelse og engasjement.

Rammevilkårene i den daglige praksis for kontaktlærere begrenser samarbeidet med hjemmet. Kontaktlærerrollens kvalitet og innhold blir ikke drøftet, eller organisatorisk lagt til rette i de formelle strukturene i skolen. Konsekvenser for den enkeltes utøvelse er derfor bygd på individuelle valg og vurderinger om hva som fremmer et skole-hjemsamarbeid. Det er å legge til rette for god dialog, bygge tillitsrelasjoner og skape gode vilkår for gjensidig samarbeid. Dette gjennom å signalisere tilgjengelighet, å bruke kommunikasjonskanaler som også hjemmet benytter seg av, ta grep allerede ved første foreldremøte. Informantene erfarte at flere små uformelle møter var fruktbare. De rammer som er gitt strekker ikke til, slik at kontaktlærerne velger hvilke situasjoner og hvilke problemstillinger som utløser kontakt med foreldre. En økt bevissthet om kontaktlærerrollen og lærererfaring er derfor en fordel som kan bidra til å nærme seg intensjonene om skole-hjemsamarbeid.

Et samfunn i utvikling og stadig større krav for de unge, legger også føringer for den profesjonelles evne til å kartlegge, tilrettelegge, se og bedømme hvilke behov eleven har. Som profesjonell i møte med foreldre vil det være betydningsfullt at de har kompetanse til å møte foreldre med elever i ulike livssituasjoner. I samspill mellom skole og hjem er det behov for nyansert forståelse og betydelig kompetanse innenfor relevante vitenskapelige og faglige kunnskapsområder. Det viktigste for et godt skole-hjemsamarbeid er en positiv holdning til samarbeid, med respekt for både foreldrene og elev. De gode konstruktive møtene er godt planlagt og bygd på gjensidig behov for innhold, med gjennomtenkt og regulær informasjon fra skolen.

Mine funn kan peke i retning av at dagens videregående skole synes å ha liten tradisjon for skole-hjemsamarbeid. Kontaktlærernes faglige og profesjonelle engasjement i skole-hjemsamarbeid kan se ut å være individuelle tilpassede mestringsstrategier som bygger på tidligere erfaringer, fremfor en kollegial oppfatning av kontaktlærerrollen innad i skolen. Samfunnsoppdraget i den videregående skole er å få elever ut i arbeid. Ved å ha dette som hovedtema allerede på første foreldremøte på høsten, kan det kanskje bidra til å involvere og motivere både skole og hjem. Et fremover rettet samarbeid med elevens videre karrierevalg i sentrum, vil kunne gi økt motivasjon for gjensidig og likeverdig samarbeid. Da kan en unngå at et skole-hjemsamarbeid kun omhandler formelle krav om dokumentasjon, kriterier for måloppnåelse, sosiale forhold eller fraværsoppfølging.

## 6.2 *Studiens relevans for fagfeltet og for videre forskning.*

Funn i denne studien kan tyde på at det er viktig for kontaktlærere at de har muligheter til å påvirke beslutninger om deres rolle som kontaktlærere. I denne studien har fire av fem informanter sin profesjon innenfor yrkesfaglig håndverk med praktisk pedagogisk bakgrunn. Deres erfaring med velbeskrevne og utprøvde virkemidler kan gi et kunnskapsgrunnlag som kan brukes til kompetanseheving for yngre kontaktlærere i videregående skole. Som neste steg i forskningen kan det være interessant å se oppgavens problemstilling ut fra en bredere kontekst hvor flere kontaktlærere ligger til grunn for slutningene som trekkes. Og på den måten ser jeg en mulighet til å se en klarere årsakssammenheng enn det en studie med få informanter gir.

I et systemperspektiv, og i forlengelsen av denne studien, kunne en gått videre i arbeidet med å kartlegge hvilke kvalifiseringsområder som er viktige for kontaktlærere. Skoleledelsen i videregående skoler har en oppgave med å tilrettelegge for systematisk kulturbygging og opplæring i forhold til skole-hjemsamarbeid.

Oppgaven tar for seg en betydelig mengde teori. Dette åpner for flere måter å tilnærme seg problemstillingen på. Selv om denne oppgaven hovedsakelig svarer på problemstillingen ved å benytte seg av selvbestemmelses og motivasjonsteori viser diskusjonen at også andre teorier kan benyttes og være en interessant vinkling.

Underveis i arbeidet med denne studien har det kommet frem at skolekultur, organisering av skolehverdagen, innhold i det profesjonelle læringsfellesskapet og ledelse ved skolene sitt arbeid med implementering og tilrettelegging av og for skole-hjemsamarbeid er av betydning for hvordan samarbeidet med hjemmet blir. Det kunne ha vært interessant å forske videre på hvordan ledelse i den videregående skoler legger til rette for implementering av lovverkets intensjon i forhold til skole-hjem.

## 7 Litteraturliste

- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Otta Tano Aschehoug
- Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic Status and Its Effect on Teacher/Parental Communication in Schools. . *Journal of Education and Learning No.1, 5*, 167-175. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n1p167>
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. United States of America: WH Freeman and Company.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I: L. Tanggard & S. Brinkmann (Red.). *Kvalitative metoder. Emipri og teoriutvikling* (nr. 1.utgave, 2. opplag 2015, s. 17-44). Oslo: Gyldendal akademisk
- Bråten, I. (2005). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (2. opplag). Oslo J.W.Cappelens Forlag a.s.
- Bunting, M. (2015). Tilpasset opplæring på videregående nivå - Elever som aktører i eget læringsarbeid *Bedre skole nr.1 Publisert 27.01.*, 39-43.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. (Research Report RR433). UK: Department for Education and Skills.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Samarbeidet mellom hjem og skole. *En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole.* , 34. Hentet fra <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=112493>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidsvåg, I. (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Oslo: Cappelen Damm.

- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, h., jus og & teologi. (2016). *NESH*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Dei-nasjonale-forskningsetiske-komiteane-sin-bruk-av-cookies/>
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 256-271 ). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget
- Goodson, I. (1999). Representing teachers. I: M. Hammersley (Red.), *Researchin school experience: Ethnographic studies of teaching and learning* (s. 121- 133). London: Falmer Press.
- Gunnþórsdóttir, H. (2016). Jeg er mitt barns ombudsmann- erfaringen til mødre hvis barn trenger utvidet støtte i skolen. I: M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier* (s. s.113-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hattie, J. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2015). *Hjem-skole-samarbeid for et godt læringsmiljø - evaluering av lokale hjem-skole-prosjekter og gjennomføring av forsterket hjem-skole-samarbeid*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/hjem-skole-samarbeid-for-et-godt-laringsmiljo-uni-research.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet- en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode* (s. 118-131 ). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Krane, V., Karlsson, B. E., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. doi: <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>

- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningsystemet*. Bergen: Fagbokforl.
- Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr 31 (2007-2008)). Oslo Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Stortingsmelding nr. 11(2008-2009)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T. (2016). *motivasjon, tro på sig selv og ros*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Markussen, E. (2010, 13.05.2013). Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. I E. Markussen (Red.). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. Tema Nord 2010:517*. (s. 193-226). København: Nordisk ministerråd. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253986409519&lang=no&pagename=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk. I: K. Reegård & J. Rogstad (Red.). *De frafalne. Om frafall i videregående skole – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* . Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*. :
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang.
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget



- Opplæringslova. (1998a). *Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_22#KAPITTEL\\_22](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22)
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall i vidaregåande skole – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Robinson, V. (2014). *Student-Centered Leadership, Elevsentrert skoleledelse* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, No. 1, 68-78. doi: DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: TANO A.S.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.opplag 2008). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* Trondheim: Hentet fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave, 1. opplag 2017). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Fravær i vidaregåande skole*. ((Rundskriv Udir-3/2016)). Oslo Hentet fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Vitnemal/fravar-i-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Fravær i vidaregåande skole. Elevene har møteplikt til alle timer på alle årstrinn*. (Rundskriv Udir-3-2016). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/>

von Simpson, K. (2016). Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: arbeidsmarkedets betydning. I: K. Reegård & J. Rogstad (Red.). *De frafalne. Om frafall i videregående skole – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 62-85). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Unni Ballovara

Vestavinden 2

9015 Tromsø

Tlf. 41219927

E-post: Unni.ballovara@gmail.com

Masterstudent Nord Universitetet i Bodø

Veileder: Else Snoen, Nord universitetet

24.01.17

Til lærer som deltar som informant i min masteroppgave i spesialpedagogikk

### **Informasjon i forbindelse med masteroppgave om skole- hjem samarbeid for å bidra til en god læringsprosess for eleven.**

Du har stilt deg positiv til å delta i et intervju i forbindelse med min masteroppgave, og i den anledning vil jeg informere om denne studien.

Jeg er student ved Nord universitetet i Bodø og tar mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i tilpasset opplæring. I den anledning holder jeg på med et forskningsprosjekt rettet mot kontaktlærere og samarbeid med hjemmet i den videregående skole. I min oppgave ønsker jeg å intervju kontaktlærere for å frem deres erfaringer og opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid.

Problemstillingen min er; *Hvordan kan kontaktlæreren etablere et godt samarbeid med foreldre for å oppnå positiv tilpasset opplæring?*

I den videregående skole har vi stadig oppe tema som fravær og frafall, senest i høst 2016 ble det innført en ny fraværsregel. Hensikten er å motivere elevene til jevn innsats, og å forhindre skulk. Som kontaktlærere er vi forpliktet til å ha kontakt med hjemmet dersom eleven er under 18 år. Vi har mange flotte elever men og enkelte med lav skolemotivasjon, og alle elevene har rett til å bli vurdert.

Jeg har satt tre arbeids tema for å utforske problemstillingen. 1. lover og retningsgivende vedtekter som påvirker skole-hjem samarbeidet, 2. ulike strategier og metoder i arbeidet med å skape en best mulig relasjon mellom skole og hjem, 3. betydningen samarbeidet med hjemmet har for elevens læringsprosess og læringsutbytte.

Formålet med undersøkelsen er å identifisere ulike forståelser, erfaringer og opplevelser en lærer har omkring samarbeid som et redskap for vurdering slik opplæringsloven sier. Og om samarbeidet fører til at eleven opplever mestring, faglig og sosialt.

Datainnsamlingen vil skje gjennom intervju og spørsmålene vil bli sendt deg i forkant. Intervjuguiden er omfattende og inneholder mange spørsmål. Som informant velger du selv hvilke spørsmål du ønsker å svare på innenfor temaene som er skissert. I utgangspunktet ønsker jeg å møte deg personlig, men dersom du ikke har mulighet til det, finner vi en annen egnet løsning. Jeg gjør opptak av intervjuet og ta notater mens vi snakker sammen.

Intervjuet blir transkribert og anonymiseres og opptakene/ notatene slettes når oppgaven er ferdig. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Innsamlet materiale vil bli makulert umiddelbart etter prosjektslutt mai 2017. Studiet er meldt inn til NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning. Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen

Unni Ballovara

#### Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet om studiet «kontaktlærere og samarbeid med hjemmet i den videregående skole» og gir tillatelse til å bruke det jeg sier, og til å siteres anonymt i oppgaven. Jeg er klar over at jeg kan trekke meg fra å delta når som helst, og at jeg selv bestemmer hvilke spørsmål jeg ønsker å svare på.

Dato

Navn

## Vedlegg 2. Intervjuguide «Skole- hjem samarbeid for å bidra til en god læringsprosess for eleven».

<p>Introduksjon: Intervjuet handler om dine erfaringer om samarbeidet med hjemmet.</p> <p>Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert</p> <p>Lydbånd; Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Hvis ønskelig sendes transkripsjonen til deg til gjennomlesing</p> <p>Tid; Intervjuet vil ta ca. 30 minutter.</p> <p>Problemstilling; Hvordan kan kontaktlæreren etablere et godt samarbeid med foreldre for å oppnå positiv tilpasset opplæring?</p>	
<p>Hvor lenge har du arbeidet i den videregående skole?</p> <p>Hvilke kvalifikasjoner har du?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utdanning (grunn-/videreutdanning.) / Ferdig utdannet, år</li> <li>➤ Erfaring, videregående skole/ Hvor stor skole,</li> <li>➤ Hvor mange elever er du kontaktlærer for?</li> <li>➤ Hvor ofte har du kontaktmøter/felles møter/når tid på året</li> </ul>	
Tema. Forsknings spørsmål	Intervjus spørsmål
<p>Tema 1. Lover og retningsgivende vedtekter som påvirker skole-hjem samarbeidet.</p> <p><b>Hvordan vil kontaktlærerens forståelse av lover og retningsgivende vedtekter påvirke skole-hjem samarbeidet?</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke konsekvenser har den nye fraværsgrensen gitt deg med tanke på skole-hjem samarbeid?</li> <li>2. Ordensreglementet skal bidra til at elever, lærere og foreldre har en felles forståelse av hva som er ønsket oppførsel og adferd i skolehverdagen. Hvordan praktiserer du dette?</li> <li>3. Hva gjør du for å involvere foreldre til å delta i elevens utdanning?</li> <li>4. Er det forskjell på foresatte til elever fra særinntak og ordinær inntaket?</li> <li>5. Hvilke former for tilrettelagt undervisning i samarbeid med hjemmet har du erfaringer med?</li> </ol>
<p>Tema 2. Ulike strategier og metoder i arbeidet med å skape en best mulig relasjon mellom skole og hjem.</p> <p><b>Hvilke ulike strategier og metoder benytter kontaktlæreren seg av i arbeidet med å skape en best mulig relasjon mellom skole og hjem?</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva gjør du for å få en god dialog i møtet med hjemmet?</li> <li>2. Det er mange måter å kommunisere og få engasjement hos foreldre. Hvilke måter har du best erfaring med?</li> <li>3. Har du en bevisst strategi for å etablere kontakt, og for å bygge og vedlikeholde relasjonene med hjemmet?</li> <li>4. Hva gjør du for å unngå at møter med foreldrene kun blir en arena for utveksling av informasjon?</li> <li>5. Hvilken betydning mener du foreldrenes sosiale status har for hvordan samarbeidet og relasjonsbyggingen skal iverksettes?</li> <li>6. Hva gjør du i når det er utfordringer i relasjon og samarbeidet med hjemmet?</li> <li>7. Hva mener du er kjennetegnet på et godt samarbeid?</li> </ol>
<p>Tema 3. Betydningen samarbeidet med hjemmet har for elevens læringsprosess og læringsutbytte.</p> <p><b>Hvor stor betydning mener kontaktlæreren samarbeidet med hjemmet har for elevens læringsprosess og læringsutbytte?</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva mener du er foresattes rolle i vurdering av eleven?</li> <li>2. Hvordan samarbeider du med foreldre om å forbedre elevens faglige prestasjoner?</li> <li>3. Relasjonen mellom elev og lærer kan kompensere for manglende oppfølging og støtte fra foreldrene, og bidra til å fremme en positiv utvikling hos eleven. Når foreldre ikke følger opp ungdommens skoleutvikling, hva gjør du i slike situasjoner?</li> <li>4. Hvordan bruker du foreldrenes kunnskap om sitt barns prestasjoner i ditt videre vurderingsarbeid?</li> <li>5. Ungdom med høyt fravær påvirkes av forhold i arbeidsmarkedet, og kan bli fristet til å akseptere jobbtilbud og slutte på skolen. På hvilken måte kan en i samarbeid med hjemmet finne gode løsninger for å forsikre at disse elevene fullfører utdanningsløpet sitt?</li> </ol>

## Vedlegg 3. Tilbakemelding fra NSD



Else Snoen  
Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring Nord Universitet  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 07.03.2017

Vår ref: 52492 / 3 / LJ

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52492	<i>Skole- hjem samarbeid for å bidra til en god læringsprosess for eleven</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Else Snoen</i>
<i>Student</i>	<i>Unni Kristin Ballovara</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.