

Hvordan kan skolen legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring?

Masteravhandling i pedagogikk
-med vekt på pedagogisk ledelse-

NLA Høgskolen i Bergen

Våren 2014

Mona M Gundersen

FORORD

Takk til foreldre som prioriterte å svare på et omfattende spørreskjema. Takk til kolleger som i perioder har tålt mitt intense fokus som om alt på skolen dreide seg om mitt prosjekt! Takk for at dere var velvillige til å prioritere gjennomføring av læringssamtaler for å kunne utveksle erfaringer med meg. Jeg håper mine analyser av deres synspunkter i størst mulig grad stemmer overens med innholdet i budskapet deres.

Takk til rektor, fagsjef skole, foreldregruppe og leder av KFU for at dere velvillig stilte opp til intervju og delte deres synspunkter med meg.

Spesielt takk til Ida for stadige påminnelser om at travle foreldre kan ha andre gjøremål i livet enn oppfølging av skolearbeid !

Takk også til Olav som tålmodig har måttet høre om stadig nye impulser og ideer underveis i prosessen.

Mona M Gundersen

Hauglandshella, mars 2014

SAMMENDRAG

Denne oppgaven handler om hvordan skolen kan legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring. Hvordan skolen kan hjelpe foreldre/foresatte¹ til å bidra mer i elevens skolearbeid/ læringsarbeid² blir sentralt. Lovverket forplikter skole og hjem til et tett samarbeid, som også skal gjelde elevens faglige utvikling. Oppgaven søker kunnskap om hva som kan fremme et skole- hjemssamarbeid basert på samhandling der foreldre og lærere opplever elevens opplæring som et felles ansvar. Lærings samtalen blir prøvd ut som verktøy for å stimulere til økt foreldreinvolvering i elevens læringsarbeid. Problemstillingen knyttes tett opp mot egen praksis; hvordan vi på vår skole kan utvikle samarbeidet for å ta på alvor foreldres uttalte ønske om å få veiledning i å støtte barna sine med skolearbeidet. Avhandlingen følger prosessen fram mot en samarbeidsavtale mellom hjem og skole om støtte i elevens læringsarbeid. Oppmerksomheten rettes mot i hvilken grad en signering av en forpliktende avtale om å oppfylle skolens skriftliggjorte forventninger til foreldre vil øke deres involvering. At foreldre skal skriftliggjøre hvordan de daglig følger opp læringsarbeidet, og hvordan de lager gode rutiner for leksearbeid, er forsøk på å tydeliggjøre foreldres medansvar for opplæringen.

Metodisk er dette et forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) som kan beskrives som feltforskning på egen praksis med innslag fra aksjonsforskning. I tillegg til tidligere forskning består det empiriske materialet av spørreskjema til foreldre og kontaktlærere, intervju med rektor på egen skole, fagsjef skole³, leder av FAU⁴ (Foreldrerådets arbeidsutvalg) og leder av KFU (Kommunalt foreldreutvalg), samt referat fra FAU og SMU (Skolemiljøutvalg). Ulike facebooksider er tatt med for å belyse nyere kommunikasjonskanaler i skole-hjemssamarbeid. Forskningen jeg støtter meg til er hovedsakelig utført av Lidén (1997), Nordahl (2000), Nordahl & Skilbrei (2002), Bæck (2007), Beck & Vestre (2008), Hattie (2009) og Tveit (2010). Barnelova, opplæringslova, stortingsmeldinger, læreplaner og kommunal undervisningsavdeling sine handlingsplaner er kilder for å finne ut hva som er pålagt i skole-hjemssamarbeidet gjennom lover og retningslinjer. Spurkeland sin presentasjon av relasjonsledelse og relasjonspedagogikk er valgt som inspirasjon for å drøfte aspekt ved skole-hjemssamarbeid (2009,2011). Som metodelitteratur brukes primært Ryen (2002), Fuglestad (2007) og Kleven, Hjordemaal & Tveit, (2011).

¹ For leseflytens del vil det i avhandlingen de fleste steder bare stå foreldre, og da menes foresatte i de tilfeller der noen andre enn de biologiske foreldrene ivaretar foreldreansvaret.

² Med elevens læringsarbeid menes i denne sammenheng alt eleven gjør for å oppnå læringsmålene sine. I kapittel 2 vil vi komme nærmere inn på læringsbegrepet.

³ I brev til undervisningsavdelingen brukes tittelen undervisningssjef. I avhandlingen brukes betegnelsen fagsjef skole siden det er stillingsbetegnelsen på kommunens nettside.

⁴ FAU er et valgt arbeidsutvalg på vegne av foreldrerådet som består av alle foreldre til barn ved en skole.

Avhandlingen antyder at skolens språkbruk kan være en barriere i kommunikasjonen med foreldre om elevens læringsarbeid. Retorikken rundt læringsbegrepet kan synes å understreke forventninger om kursendring for skolen med økt oppmerksom mot elevenes læring i fagene, og mindre vekt på elevenes sosiale og personlige utvikling. Dialog som ideal for samtalene mellom lærer og foreldre viser seg å være utfordrende, og relasjons- og kommunikasjonskompetansen til lærere bør derfor styrkes. Det ser ut til å være vanskelig å utarbeide en forpliktende samarbeidsavtale om elevens læringsarbeid så konkret og entydig at denne blir en reell hjelp for skole og hjem. Læringsamtale med logg virker vanskelig å få gjennomført hvis ikke ledelsen sørger for gode rammebetingelser. Evalueringer av *Kunnskapsløftet* antyder at en konsekvens av økt foreldreinvolvering i læringsarbeidet kan øke forskjellen i læringsutbytte, målt i karakterer, for elever fra ulik sosioøkonomisk⁵ status. Bruk av facebook kan muligens være veien å gå for å nå foreldre som er vant til rask oppdatering på smarttelefon. Mye tyder på at hvis skolen skal legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring må skole-hjemsamarbeid prioriteres. Ledelsen må sørge for kompetanseheving av kommunikasjonsferdigheter, bevisstgjøring av holdninger, tid både til trening i dialogferdigheter, erfaringsdeling og til kontakt med foreldre.

⁵ De tre hovedindikatorene på sosioøkonomisk status (SØS) refererer til foreldres inntekt, utdanning og yrke, og knyttes til et individs relative posisjon i det sosiale hierarkivet (Hattie, 2013:107).

Innhold

Figurliste	9
1.0 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	11
1.1.1 Skole-hjemsamarbeid innebærer både forventninger og forpliktelser	12
1.1.2 Skolegang som mer enn et individuelt prosjekt i kunnskapssamfunnet.....	13
1.1.3 Et brukerperspektiv og rettighetsfokus kan endre og påvirke lærer-foreldre- relasjonen..	14
1.1.4 Foreldremedvirkningens betydning for elevers skolegang	15
1.1.5 Kritiske stemmer til kunnskapssamfunnets krav om økt trykk på læring	15
1.2 Avgrensning av oppgaven	16
1.3 Bruk av læringsbegrepet	17
1.4 Egen forsknings hensikt og relevans	18
1.5 Problemstilling og underspørsmål	20
1.6 Oppbygging av oppgaven	21
2.0 Lovbestemmelser og forskrifter om foreldreansvar og foreldresamarbeid.....	23
2.1 Opplæringslova med forskrifter, rundskriv fra Utdanningsdirektoratet og Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	24
2.2 Underveisvurdering som vurdering for læring (VFL).....	26
2.2.1 Utviklingssamtaler som halvårsvurdering	28
2.2.2 Lærings samtalen som eksempel på VFL.....	28
2.2.3 Oppsummering.....	29
3.0 Kommunikasjon	31
3.1 Relasjoner som bærebjelken i læringsarbeidet.....	32
3.2 Dialog.....	34
3.3 Partnerskap- “PARENTS/CARERS AS PARTNERS IN SCHOOLING “	35
3.4 Presentasjon av ulike kommunikasjonskanaler for skole-hjemkontakt.....	38
4.0 Skole-hjemsamarbeid	39
4.1 Norske foreldres vurderinger av skolen	40
4.1.1 Foreldre er usikre på skolens forventninger til dem	40
4.1.2 Foreldres oppfatning av skolens syn på dem som foreldre	43
4.1.3 Hvor enige er foreldre med læreren når det gjelder undervisning og oppdragelse? (i %, n=494).....	44
4.1.4 Foreldres tilfredshet med skolen (i %, n=494)	44
4.1.5 Foreldres vurderinger av samarbeidet med skolen	45

4.2	Utfordringer i skole-hjemsamarbeid	46
4.2.1	Det vanskelige samarbeidet	46
4.2.2	Sammen for en bedre skole	49
4.2.3	Barrierer som vanskeliggjør foreldredeltakelse	50
4.2.4	Foreldres ulike mulighet til delaktighet i elevens læringsarbeid	50
4.3	Presentasjon av egen skoles fokus på skole-hjemsamarbeid	52
4.4	Egen kommunes skriftliggjøring av satsing på skole-hjemsamarbeid.....	53
5.0	Metodiske tilnærminger og beskrivelser av undersøkelsenes opplegg	55
5.1	Mixed methods design	56
5.2	Verdsettende aksjonsforskning	57
5.3	Spørreskjemaundersøkelse til foreldre på egen skole	59
5.4	Spørreskjemaundersøkelse til lærere på egen skole.....	62
5.5	Intervju	63
5.5.1	Intervju A: Fokusgruppeintervju med foreldre	63
5.5.2	Intervju B: Intervju med rektor.....	64
5.5.3	Intervju C: Intervju med fagsjef skole.....	64
5.5.4	Intervju D: Intervju med leder av KFU	66
5.6	Forskningsetikk.....	66
6.0	Materialet.....	69
6.1	Resultater fra spørreskjema til foreldrene	69
6.1.1	Bakgrunnsinformasjon.....	71
6.1.2	Elevens læringsarbeid.....	73
6.1.3	Læringsamtale med logg.....	75
6.1.4	Læringsmålene på treningsplanen	76
6.1.5	Foreldres holdning til oppfølging	77
6.1.6	Dialog og samarbeid mellom lærer og foreldre om elevens læringsarbeid.....	80
6.2	Sammendrag av intervjuene	84
6.2.1	Intervju A: Samtalen med foreldregruppe – <i>Foreldre må få lov å engasjere seg.</i>	85
6.2.2	Intervju B: Samtalen med rektor- <i>Skolen må være mye mer tydelig på hva det helt konkret betyr at foreldre skal involvere seg.</i>	87
6.2.3	Intervju C: Samtale med fagsjef skole- skolens samfunnsoppdrag er læringsoppdraget ...	91
6.2.4	Intervju D: Samtale med leder av KFU - <i>Skolen skal ta innlæringen, og foreldrene skal ta overlæringen.</i>	95
6.3	Resultater av spørreskjema og samtaler med lærere om læringsamtalen	97
6.4	Læringslogger	98

7.0 Validitet og reliabilitet.....	101
8.0 Drøfting.....	103
8.1 Relasjonen som bærebjelke i samhandlingen.....	103
8.1.1 Læringsamtale som relasjonsbygging.....	104
8.1.2 I hvilken grad er det sannsynlig at en forpliktende samarbeidsavtale mellom hjem og skole vil styrke relasjonene og engasjementet?.....	106
8.2 Utfordringer i samarbeidet.....	112
8.2.1 Maktforskjeller i relasjonen mellom lærer og foreldre vanskeliggjør dialog som samtaleform.....	112
8.2.2 Lærerens tidsressurs.....	116
8.2.3 Skoleledelsens betydning i skole-hjemsamarbeidet.....	118
8.2.4 Konsekvenser av foreldres ulike mulighet til delaktighet i barnas læringsarbeid.....	119
8.2.5 Manglende tradisjon og utprøving av foreldres medbestemmelse i undervisningsmessige forhold.....	121
8.2.6 Spesialundervisning.....	122
9.0 Konkluderende oppsummering.....	123
9.1 Oppsummering.....	123
9.2 Kritisk gjennomgang av egen forskningsprosess.....	128
10.0 Veien videre.....	131
11.0 Litteratur.....	133
12 Vedlegg.....	141
Vedlegg 1 Skolen sine forventninger til hjemmet, og hjemmet sine forventninger til skolen.....	141
Vedlegg 2 Infoskriv til foreldre om spørreundersøkelse.....	142
Vedlegg 3 Spørreskjema til foreldre.....	143
Vedlegg 4 Skriv nummer to til foreldre.....	151
Vedlegg 5 Spørreskjema til kontaktlærere.....	152
Vedlegg 6 Rammer og innhold for læringsamtalen med logg.....	157
Vedlegg 7 Invitasjon til foreldre om å delta i hatteprosess.....	158
Vedlegg 8 Intervjuguide for samtale med rektor.....	159
Vedlegg 9 Intervjuguide til samtale med FAU leder.....	160
Vedlegg 10 Intervjuguide foreldregruppe.....	161
Vedlegg 11 Intervjuguide for samtale med undervisningssjefen.....	162
Vedlegg 12 Forespørsel om intervju med undervisningssjefen.....	163
Vedlegg 13 Foreldrestøtte i eleven sitt læringsarbeid.....	164
Vedlegg 14 Eksempel på del av mal for utviklingssamtalen.....	167

Figurliste

Figur 4.1 : Foreldreundersøkelsens svar på <i>Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen</i>	41
Figur 4.2 : Foreldreundersøkelsens svar på <i>Som foreldre/foresatte tør vi ikke si fra om hva vi mener om læreren og skolen av frykt for at det skal gå ut over mitt/vårt barn</i>	42
Figur 4.3 : Ulike foreldreroller med utgangspunkt i foreldres oppfatning av hvordan de tror skolen ser foreldrerollen.	43
Figur 4.4 : Hvor enige er foreldre med læreren når det gjelder undervisning og oppdragelse?	44
Figur 4.5 : Foreldres tilfredshet med skolen.	44
Figur 6.1: Informantenes skolegang.....	71
Figur 6.2: Hvem har besvart spørreskjemaet?	71
Figur 6.3: Informantenes nåværende arbeidssituasjon	71
Figur 6.4: Nåværende arbeidssituasjon for mor, i prosent	71
Figur 6.5: Mors utdanning i prosent.....	72
Figur 6.6: Foreldres svarfordeling på utsagn 1.»Lærer informerer meg for lite om barnet mitt sitt læringsarbeid i matematikk.».....	73
Figur 6.7: Foreldres svarfordeling på utsagn 2. »Jeg mener læreren tilrettelegger for lite for mitt barn i matematikk.».....	73
Figur 6.8: Sammenligning av utsagn fra <i>Foreldreundersøkelsen</i> og min undersøkelse om elevens læringsarbeid.....	74
Figur 6.9: Foreldres svarfordeling på utsagn 11:«Sammenlignet med de andre elevene i klassen, hvor bra tror du barnet ditt mestrer matematikk?»	75
Figur 6.10: Hvordan forholder du deg til læringsmålene i matematikk på treningsplanen?	76
Figur 6.11, Foreldres svarfordeling på utsagn 13: «Jeg informerer læreren for lite om barnets læringsarbeid i matematikk hjemme».	77
Figur 6.12: Foreldres informasjon til skolen om barnets utvikling generelt, og i matematikk spesielt.77	
Figur 6.13: Foreldres svarfordeling på utsagn 16: «Jeg ønsker veiledning i hvordan jeg kan hjelpe med matteleksene».....	78
Figur 6.14: «Foreldres svarfordeling på utsagn 15: Jeg får nok veiledning fra læreren om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med matematikkleksene».....	78
Figur 6.15: Foreldres svarfordeling på utsagn 17: «Jeg hadde kommet til å delta på kurs en ettermiddag for å få faglig veiledning til å hjelpe barnet med matematikkleksene».....	79
Figur 6.16 Foreldres svarfordeling på utsagn 18: «Jeg er ikke villig til å måtte lære meg nye ting for å kunne hjelpe barnet mitt med matematikkleksene fordi jeg mener dette er skolens ansvar».	79
Figur 6.17: Foreldres svarfordeling på utsagn 19: «Jeg mener skolen forventer for mye av foreldre i oppfølging av matematikkleksene».....	79
Figur 6.18: Foreldres svarfordeling på utsagn 20: «Jeg er usikker på hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid om matematikkfaget».	79
Figur 6.19: Foreldres svarfordeling på utsagn 21:»At foreldre støtter barnas skolearbeid er avgjørende for at barna skal lykkes på skolen».	80

Figur 6.20: Foreldres svarfordeling på utsagn 22:» I dagens samfunn er det å gjøre det bra på skolen viktigere for å lykkes i arbeidslivet enn da jeg gikk på skolen».....	80
Figur 6.21: Foreldres svarfordeling på utsagn 30: «Hva var ditt utbytte av foreldremøtet for klassen i høst?»	80
Figur 6.22: Utbytte av foreldremøtet for klassen.	81
Figur 6.23: Foreldres svarfordeling på utsagn 31: «Kjenner du til Træet skule sine verdier der forventningene skolen og foreldrene har til hverandre, er nedskrevet?».....	81
Figur 6.24 : Elevers mening om tilbakemeldinger fra lærer, i prosent	98

1.0 Innledning

Å utvikle kunnskap om skole-hjemsamarbeid om elevens læringsarbeid er sentralt i denne avhandlingen. Med elevens læringsarbeid menes i denne sammenheng alt eleven gjør for å oppnå læringsmålene⁶ sine; både på skolen og med leksearbeidet hjemme. Hvordan man kan inkludere foreldre i elevens læringsarbeid blir utforsket. Læringsamtale med logg⁷ blir prøvd ut som mulig kommunikasjonskanal i samarbeidet mellom lærere og foreldre om elevens læringsarbeid. Avhandlingen vil undersøke muligheter for tettere samarbeid enn den lovpålagte utviklingssamtalen (foreldrekonferansen) hvert halvår. Kvaliteten på skole-hjemsamarbeidet er for viktig til å bli overlatt til hver enkelt lærer eller forelder. Skolen må ha et system som sikrer at alle lærere og foreldre blir del av et gjensidig forpliktende samarbeid. Avhandlingen prøver å finne svar på hva et forpliktende samarbeid kan bety i praksis. Skoleeier bør ha interesse av at skole-hjemsamarbeidet fungerer best mulig for å sikre kvalitet i opplæringen og oppfølging av intensjonene nedfelt i lover og retningslinjer. Skole-hjemsamarbeid innebærer langt mer enn de formelle møtepunktene mellom kontaktlærer og foreldre.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ser et behov for større avklaring av foreldrenes rolle i forhold til å følge opp elevenes faglige utvikling. «Et godt samarbeid mellom hjem og skole til barnets beste når det gjelder utdanningsspørsmål, har ingen lang tradisjon, verken i Norge eller internasjonalt» (Lassen & Breilid, 2012:43). Politiske dokumenter understreker at «skolen må skaffe seg kunnskap om foreldrene som ressurs, og anerkjenne at foreldrene spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling» (Meld.St. 18 (2010-2011):59), og «Regjeringen har økt ambisjonene for samarbeidet mellom hjem og skole ved å presisere plikten til foreldresamarbeid i opplæringsloven § 13-3d» (Meld.St. 20 (2011-2012):31). Også i St.meld. nr. 16 (2006–2007), nr. 31 (2007–2008) og i Meld. St. 19 (2009–2010) blir foreldresamarbeid sett på som et viktig område for å fremme elevens læring.

Økt foreldreinnflytelse har kommet inn i opplæringslovens forskrifter (Forskrift til Opplæringslova, 2006: §20). Foreldre blir sett på som en gruppe med både rett og plikt til å engasjere seg i barnas opplæring. «Hjem og skole har felles nytte av hverandre og skolen må betrakte foreldrene som jevnbyrdige samarbeidspartnere i utdanningen og oppdragelsen av deres barn. Samarbeidet bidrar

⁶ Mer utførlig om læringsbegrepet i kapittel 1.3.

⁷ Vår forståelse av innholdet i en læringsamtale forklares i kap.2.2.2.

til å øke tryggheten og styrke motivasjonen til barnet» (Utdanningsdirektoratet, u.å.,C). Selv om foreldre blir sett på som viktige samarbeidspartnere, blir det stadig påpekt i faglitteratur og i media at skolen strever med å få i gang et fruktbart samarbeid med denne gruppen (Aamodt & Hauge, 2013:5). Jeg er interessert i å undersøke hvordan ambisjonsnivået for skole-hjemsamarbeid, uttrykt i lover og dokumenter, viser seg i praksis. Videre utforskes mulige måter å få til økt foreldreinnflytelse der samarbeidet oppleves meningsfullt. Hvordan kan skolen legge til rette for at foreldres ressurser kan bidra til at barna får et bedre læringsmiljø? Jeg jobber som lærer på mellomtrinnet, og ett av vår skoles fokusområder⁸ har vært å finne gode måter å gi foreldre den veiledning de har etterspurt for å kunne hjelpe barna sine med læringsarbeidet. Tidspresset i skolehverdagen gjør at utviklingsarbeid ofte ikke blir kritisk vurdert verken i forhold til formålet med tiltaket eller i sammenheng med prioritering av læreres tidsressurs. Arbeidet med avhandlingen gir mulighet for en mer reflektert tilnærming til utvikling av praksis. Innledningsvis vil jeg kort trekke fram sider ved skolegang generelt, og skole-hjemsamarbeid spesielt, som belyser forhold som er med og påvirker samhandlingen mellom lærere og foreldre.

1.1.1 Skole-hjemsamarbeid innebærer både forventninger og forpliktelser

«I alle utdanningsgrupper er det en økende oppslutning om at skolens kunnskapsgivende virksomhet er viktig» (Bakken & Elstad,2012:247). Hvorvidt foreldre signaliserer at skolen er viktig har media debattert ved å ta opp trenden der stadig flere foreldre søker permisjon for barna sine midt i skoleåret. «Fritid skal ikke være viktigere enn skoletid», understreker skolebyråd⁹ (Stolt-Nielsen, 2013). Gisholt¹⁰ mener det er et problem at elever tas ut av skolen fordi elevene da går glipp av den opplæringen de har behov for (Larsen, 2012). Beckham¹¹ sier «det er viktig at vi nå har en nasjonal dugnad blant foreldre i Norge der vi får avklart rolleavklaringen; ka forventninger vi har til skolen, ka forventninger skolen har til oss». Han sier foreldre stiller store krav til skolen, og «når eg har så mange krav, så må eg som far huske at eg har noen plikter, (...)stiller opp og forsøker å hjelpe de faglig» (Beckham, 2013). I samme tv-debatt understreker Halvorsen¹² at dette «drar opp en større diskusjon om hva slags forpliktelser man har som elev og som forelder». Hun hevder at en del «rettighetsbaserte foreldre ser på skolen som en slags kantine hvor barna deres kan forsyne seg av litt kunnskap», og ikke som «et fellesskap der elevene skal være med å bidra inn». Hun poengterer at

⁸ skoleåret 2012/13

⁹ Ragnhild Stolt-Nielsen, fungerende skolebyråd i Bergen (H) 10.04.13.

¹⁰ Dag Thomas Gisholt, direktør i Utdanningsdirektoratet, april 2013.

¹¹ Christopher Beckham, leder av Foreldreutvalget for grunnopplæringen, FUG, april 2013.

¹² Kristin Halvorsen, kunnskapsminister i april 2013.

det handler om holdninger, at det å delta og bidra gjelder både foreldre og elever, og at foreldre ikke er klar over de pliktene de selv har (Halvorsen, 2013).

1.1.2 Skolegang som mer enn et individuelt prosjekt i kunnskapssamfunnet

Skolens kompetansebehov i møte med samfunnsendringer knyttet til globalisering, kommunikasjonsteknologisk utvikling og endringer i arbeidslivet, fører til nye utfordringer for aktørene i skolen (St.meld. nr. 30 (2003–2004), Tolo og Lillejord, 2009). Kravet til bedre resultater i norsk skole kommer fra flere hold. Norske elevers prestasjoner blir presentert som utgangspunkt for refleksjoner rundt hvilke konsekvenser dette har, for enkeltelever og for samfunnet (Grønmo, 2012). Søkelyset har blitt satt på at norske elever skårer dårligere enn ønsket på internasjonale sammenligningsundersøkelser¹³. Norsk utdanning blir påvirket av internasjonale strømninger. EU formulerer utdanningspolitikk på et overnasjonalt nivå, og OECD¹⁴ evaluerer utdanningspolitikken i ulike land. «Om det finnes en felles europeisk dagsorden, og om denne forutsetter et overnasjonalt nivå for å forstås, så framtrer det i dag klare tegn på at den nasjonale utdanningspolitikken i stadig større grad formes på tvers av nasjonalstatens grenser» (Langfeldt, 2008:59). En studie som sammenligner lærerstudenters kompetanse i matematikk¹⁵ ses i sammenheng med elevresultater på sammenligningsundersøkelsene. Slik kan manglende kvalitet i opplæringen i neste omgang få konsekvenser for opplæringen av neste generasjon. Når Norge har ytterst få elever på høyeste nivå på PISA, mens østasiatiske land presterer langt over OECD-gjennomsnittet (Kjærnsli & Roe, 2010), kan man frykte at Norge (og Europa) ikke vil henge med i utviklingen som krever spisskompetanse spesielt i matematikk og fysikk. Selv om vi ikke går inn i tolkninger av kvaliteten til norske matematikklærere sammenlignet med matematikklærere i andre land, blir utdanning i dette perspektivet et samfunnsanliggende. Ifølge Telhaug & Mediås (gjengitt etter Langfeldt, 2008:16-17) er integrasjon og nytte motiver som preger utformingen av norsk grunntdanning. Nytteoppgaven blir betegnet som et økonomisk eller instrumentalistisk motiv, der utdanning ses som en investering både den enkelte og nasjonen skal ha igjen for; enkeltindividet ved å oppnå kvalifikasjoner, og samfunnet ved å styrke konkurranseevnen. «Utdanning er langsiktig investering til beste for den enkelte, for nærings- og arbeidsliv og for samfunnet» (NHO, 2014:18). Befolkningens kunnskap og

¹³ som PIRLS, PISA og TIMSS.

¹⁴ OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development)

¹⁵ IEA *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M), IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) er utdanningsstudier som ikke er tilknyttet OECD.

<http://www.iea.nl/>.

kompetanse blir betraktet som landets viktigste ressurs (Unio 2011, St.meld.nr.7 (2008–2009) :5), og framtidens arbeidsliv trenger arbeidstakere som sikrer fortsatt vekst i økonomien. Dagens elever, kunnskapssamfunnets humankapital, må leve av skolegangen sin på en annen måte enn tidligere generasjoner. "The key role of competence and knowledge in stimulating economic growth has been widely recognised by economists and others", og fører til "the demand for learning" (OECD 2001:17). Oljeeventyret vil ta slutt, og for å kunne opprettholde velferdsstaten og levestandarden må Norge sikre at kommende generasjoner blir konkurransedyktige på et globalt arbeidsmarked. Stigende arbeidsledighet fører til at mange mennesker kjemper om jobber på tvers av landegrenser. Solberg¹⁶ trekker fram at nesten hver fjerde femtenåring ligger på et kritisk lavt nivå i matematikk, og at dette er alvorlig både for elevene det gjelder, men også for samfunnet. Siden det er dyrt å produsere i Norge må vi være smarte, sier hun. «Derfor er regjeringen opptatt av å skape det norske kunnskapssamfunnet. Det er kunnskap som er framtidens olje i Norge» (2013). Jeg vil i fortsettelsen nevne noen perspektiv som kan ha betydning for foreldres opplevelse av sin rolle i barnas skolegang.

1.1.3 Et brukerperspektiv og rettighetsfokus kan endre og påvirke lærer-foreldre-relasjonen

Mathiesen & Vedøy finner foreldres krav til skolens opplæring som nest viktigste forklaring på økningen i bruk av spesialundervisning i grunnskolen. Rapporten baserer analysene sine på skoleeiere, skoleledere og læreres refleksjoner. Aspekt ved skole-hjemsamarbeidet blir belyst ved å trekke fram eksempler der skolen opplever foreldre og PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) som motpart. Skoleflinke elever får vedtak om spesialundervisning selv om skolen mener tilpasset opplæring dekker elevens behov¹⁷. Skolens redsel for at elever/foresatte skal klage på mangelfull oppfølging blir et dilemma i forhold til skolens ansvar for å fordele tilgjengelige ressurser på alle elevene (2012). Riksrevisjonen peker på en generell tendens til rettsliggjøring i samfunnet, og et større rettighetsfokus hos foreldre (Riksrevisjonen, 2011:33). Biesta belyser dette brukerperspektivet ved å peke på at foreldre og elever blir "forbrugere" av utdanning, og ikke medspillere (Biesta, 2009:69). «Forventninger om at foreldre fungerer som (med)oppdragere og som aktive medengagerede samfunnsborgere er erstattet af forventninger om, at de fungerer som brukere af de tjenester, som samfunnsinstitutionen skolen yder» (Arneberg & Ravn, 1996:9). Relasjonen lærer-foreldre forskyves ved at lærer må stå til ansvar overfor foreldre i forhold til å

¹⁶ Statsminister Erna Solberg i nyttårstalen 2013.

¹⁷ Alle elever har krav på tilpasset opplæring.

levere gode nok resultater. «Skolen endres som samfunnet endres» da skoler er «organer for samfunnets vilje» (Langfeldt, 2008:5 og 25).

1.1.4 Foreldremedvirkningens betydning for elevers skolegang

I lærerveiledningen til nasjonale prøver i matematikk ligger en forventning til foreldreinvolvering i følgende presisering: «etter gjennomføringen er det viktig at resultatene og råd om veien videre blir kommunisert med foresatte, slik at de kan følge med på og støtte opp om utviklingen til sitt eget barn» (Utdanningsdirektoratet, 2012A:9). Denne avhandlingen vil være interessert i spørsmål om hvorvidt foreldre kan ta noe av ansvaret for at barna deres får så god faglig opplæring som mulig, eller om skolen alene har dette ansvaret. Foreldremedvirkning blir ikke bare sett på som viktig ressurs for elevens skolefaglige læring (Utdanningsdirektoratet 2005, St.meld.14 (1997-1998), Nordahl, 2007), men foreldrenes innsats framstilles nærmest som avgjørende for at elever skal lykkes i arbeidslivet. I debatter om sysselsetting og arbeidsledighet poengteres at uten fullført videregående utdanning blir ungdom stående utenfor arbeidslivet (Folgerø, 2010). "Uforholdsmessig mange havner i NAV-systemet — og det er jo ikke det vi foreldre ønsker for barna våre," sier Nordahl (Landsend, 2012). Foreldrestøtte kaller Nordahl det å være interessert i hva barna lærer på skolen, og hjelpe til med lekser. Nordahl vektlegger at alle foreldre er ressurser for sine barn (2007). Solberg sier at foreldre har et stort ansvar i å følge opp barna; ved å snakke med barna om hvor viktig skole er, forvente innsats og si til barna at man er stolt av dem når leksene er gjort (2013). I samfunnsdebatten kommer det også fram andre synspunkter på økt fokus på læring.

1.1.5 Kritiske stemmer til kunnskapssamfunnets krav om økt trykk på læring

Kildahl hevder at lekser kan bidra til å øke forskjellene mellom barna. "Skolen stjeler barnas fritid, og lærerne og politikerne utøver maktmisbruk ved å fylle elevers fritid med hjemmelekser" (Kildahl, 2012). Ericsson og Larsen bruker begrepet «pensumisering av familielivet» når skolens krav strekker seg utover skoleporten (2002:92). Mange retter kritiske blikk mot økt fokus på måling i skolen, og spør om alt som ikke kan måles dermed blir mindre viktig (Marsdal, 2011, Biesta, 2009, Bergem, 2011).

1.2 Avgrensning av oppgaven

Det er mange faktorer som spiller inn for at eleven skal kunne lære. Grunnleggende behov må være dekket, både fysiske og psykiske. Denne avhandlingen er interessert i foreldremedvirkning som faktor for læring. Oppmerksomheten rettes mot elevens læringsarbeid, selv om det i praksis ikke vil være mulig å isolere læringsarbeidet fra alt annet som skjer både på skolen og i elevens liv. Avhandlingen tar som utgangspunkt at målet med å få foreldre engasjert i elevens læring er økt læringsutbytte for eleven. Elevens læringsutbytte forstås i denne sammenheng som at den enkelte elev skal få tilpasset sin opplæring i samsvar med sine forutsetninger slik at eget potensiale i størst mulig grad skal utvikles; vi kan kalle det læringsutbytte i vid forstand. Læringsutbytte blir ikke forstått synonymt med elevens prestasjonsresultater målt i karakterer, som vi kan kalle læringsutbytte i snever forstand. Det vil forhåpentligvis komme tydelig fram hvilket læringsutbytte som diskuteres i ulike sammenhenger. Grunnleggende spørsmål av typen hvem som bestemmer innholdet i skolen, og hvorvidt sterkere fokus på faglige læringsmål¹⁸ vil gå på bekostning av skolens oppfylging av den generelle del av læreplanen blir nevnt, men ikke drøftet. Jeg diskuterer ikke i hvilken grad norske elevens kompetanse kan bestemmes ut fra nasjonale prøver og internasjonale tester, men poengterer at endringer i norsk skole må ses i et globalt perspektiv, og konkurranseaspektet skaper forventninger om gode resultater også for norsk skole. Skolen har en sosial læreplan, og faglige mål vil inkludere målformuleringer for sosial kompetanse, selv om det er vanskeligere å bestemme i hvilken grad eleven er en omsorgsfull venn enn om han kan 6-gangen.

Jeg søker å få tak i foreldrestemmer på egen skole, og da blir fokus først og fremst å sammenligne deres meninger med undersøkelser i norsk sammenheng. Det kunne vært interessant å undersøke hvordan foreldre i andre land opplever sin rolle i samarbeidet med skolen, og oppfølgingen av sitt barns faglige utvikling, men det vil ligge utenfor denne avhandlingens omfang å kunne undersøke kulturforskjeller som da ville spilt en vesentlig rolle. Derfor nevnes bare kortfattet internasjonale eksempler på skole-hjemsamarbeid.

¹⁸ Læringsmål er «kompetansemål som er operasjonalisert lokalt. Læringsmålene kan for eksempel være (...) mål som er planlagt for eleven for en time eller periode som delmål til kompetansemålene»; hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Matematikk2/Matematikk/Ordbok/>

1.3 Bruk av læringsbegrepet

Under *Prinsipper for opplæringa* understrekes at "foreldre og føresette skal ha reelt høve til innverknad på egne barns læringsarbeid fagleg og sosialt" (Utdanningsdirektoratet, 2005). Læringsarbeidet kan forstås som elevenes læringsprosesser. Ikke all undervisning og leksehjelp fører nødvendigvis til læring for eleven. I nordisk sammenheng kan vi se et skifte i pedagogikken rundt årtusenskiftet der oppmerksomheten ble forsøkt forskjøvet fra undervisning til læring. Elevers ulike måter å lære på ble kalt læringsstiler. All læring skulle ta utgangspunkt i enkeltindividets ulike preferanser. Kort fortalt skulle man ta hensyn både til om eleven lærte best auditivt, visuelt, kinestetisk eller taktilt, og hvilke lys- og lydforhold som var best for den enkeltes læringsutbytte (Boström, 2001). Læringsarbeid er et sentralt begrep i avhandlingen, og derfor vil dette avsnittet gi noen eksempler på bruk av begrepet læring.

Tittelen på Elstad sitt foredrag, «Læringsstrategier, læringstrykk for å oppnå læringsutbytte i ansvarliggjøringens tidsalder» viser hvordan læringsbegrepet kan gjennomsyre utdanningsretorikken (Elstad, u.å). NHO sin årskonferanse har fått tittelen *Læringslivet* (NHO,2014). Læringstrykk er et motebegrep som «både spiller en betydelig rolle i faglige diskusjoner om norsk skole samt i plandokumenter utformet av enkeltskoler, kommuner¹⁹ og fylkeskommuner, så vel som direktorat og departement» (Turmo, 2011:58). Begrepet brukes eksempelvis i stortingsmeldinger og rapporter (Meld. St.20 (2012-2013):76, Meld. St. 22 (2010-2011), Møller, Prøitz & Aasen, 2009: 111,126,169). I evalueringsrapporten til reformen *Kunnskapsløftet* brukes læringsutbytte mer enn 30 ganger (Møller, Prøitz & Aasen, 2009). *Kvalitet i skolen* bruker læringsutbytte (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Læringsmål brukes som kompetansemål som er operasjonalisert lokalt. Læringsmålene kan for eksempel være mål som er planlagt for eleven for en time eller periode som delmål til kompetansemålene. Læringsplakaten i *Prinsipper for opplæringen* nevner elevenes ulike læringsstrategier som viktige for motivasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2005). Begrepet læringsarbeid framhever elevens aktive innsats. Fra primært å tenke forberedelse av egen undervisning skal lærere ha økt fokus på å legge til rette for elevenes læring; selv om dette bør være to sider av samme sak. Lærer og foreldre kan legge til rette for at eleven skal lære, men læringsarbeidet må eleven selv gjøre. Innenfor videreutdanningsstrategien for lærere tilbys skoleåret 2013/2014 et studie i *Læringsledelse og vurdering* (Høgskolen i Lillehammer, 2013). Askøyskolens facebookside er "En gruppe for alle som er opptatt av utvikling, kvalitet og god læringskultur i skolene våre"²⁰. Eksempel på bruk av læringsbegrepet på Træet skule sin facebookside²¹ : «I dag er

¹⁹ Undervisningsavdelingen i Askøy kommune kaller sitt nyhetsbrev, formidlet på itslearning, for *Læringstrykk*.

²⁰ <https://www.facebook.com/groups/145682968786587/?fref=ts>

ein god dag til å snakke med elevane om læringsmåla» (15.mai-13), «(...)Hugs å lese treningsplanen og læringsmåla saman med eleven - i dag! Slik viktigjer du skule, du får nødvendig innsyn i læringsarbeidet og motiverer elevane til godt arbeid i veka som kjem. Engasjerte foreldre betyr ein forskjell!» (13.mai-13). «Kjekt møte med elevane på første skuledag! Det blir eit godt læringsår på Træet skule! Vi ønskjer kvarandre lukke til « (15.august-13).

Læringsstrategier, læringsmiljø, læringslogg, læringstrykk, læringsarbeid, læringsutbytte, læringsmål, læringsledelse, læringsliv, læringskultur, læringsamtaler og læringsprosess er begreper som brukes stadig oftere. Retorikken rundt læringsbegrepet kan synes å understeke forventninger om kursendring for skolen mot økt oppmerksom mot elevenes læring i fagene, og mindre vekt på elevenes sosiale og personlige utvikling.

1.4 Egen forsknings hensikt og relevans

Jeg er interessert i en avklaring på hva foreldre ønsker at samarbeidet med skolen skal innebære når det gjelder læringsarbeidet, og spesielt hva foreldre på egen skole mener. Skogholt argumenterer i sin masteravhandling for at en analyse av hva foreldregruppen ønsker må være utgangspunktet for at skoler skal nå styringsdokumenters målsettinger om bedring av samarbeidet, tilpasset den enkelte skoles forutsetninger og kontekst (2010:13). Berglyd presiserer i sin masteravhandling at skolen ikke kan behandle foreldrene som en homogen gruppe (1997:117). I samsvar med dette ønsker jeg å ha med synspunkter nettopp fra egen foreldregruppe i drøftingen av tiltak for å bedre samarbeidet. Flere utviklingsprosjekt om skole-hjemsamarbeid på nasjonalt nivå tar utgangspunkt i kartlegging av samarbeidet før tiltak iverksettes (Nordahl, 2000, Nordahl & Skilbrei, 2002, Helgøy & Homme, 2012). Siden det forventes av foreldrene at de følger opp eleven, vil det være av stor betydning at en standard for skole-hjemsamarbeid forankres i foreldregruppen.

Mitt ønske er at arbeidet med avhandlingen skal være med og bidra til at foreldre på egen skole skal oppleve at de får støtte til å bli i stand til å hjelpe barna sine med læringsarbeidet, og at samarbeidet med skolen skal bygge på reell dialog. «Innenfor anvendt forskning er det en forutsetning at forskningen skal være til nytte for praksis» (Tveit, 2010:230). Innspillene foreldre kommer med er tenkt brukt i utarbeidelsen av forpliktende planer for samarbeidet på egen skole. Målet må være å lage en plan som er slik at alle foreldre opplever at de kan mestre å gjennomføre den. Det er ikke sikkert alle må følge opp på samme måte. Nordahl poengterer at alle foreldre kan gi foreldrestøtte

²¹ <https://www.facebook.com/pages/Tr%C3%A6et-skule/137219182982054?fref=ts>

(2007), men jeg understreker viktigheten av å ha in mente at enkelte foreldre ikke er i stand til å støtte barnet på en god nok måte i forhold til læringsarbeidet. Årsaken kan være at de rent faglig kommer til kort relativt tidlig i barnets skoleløp, eller at de opplever hendelser som gjør at de ikke har kapasitet til å følge opp barnas skolearbeid. Vi må ikke stigmatisere noen foreldre, men prøve å gi dem det de trenger av støtte i forhold til sin livssituasjon. Vi må ikke glemme at både elever, foreldre og lærere er hele mennesker, der den totale livssituasjonen påvirker læringsarbeidet.

Jeg har ikke bare mulighet til å beskrive og analysere, men er også en aktiv deltaker, og påvirker dermed selve prosessen med å legge til rette for at skole-hjemsamarbeidet skal kunne preges mer av dialog. Hvorvidt læringssamtalen kan være et redskap for å involvere foreldre i elevens læring, kom som en tanke om å knytte underveisvurdering tettere til foreldreinvolvering. Lidén skisserer «innspill og anbefalinger til den videre diskusjonen om hvordan en kan styrke foreldresamarbeidet i skolen» (1997:10). Ifølge Tveit er det i dag behov for at forskningen setter fokus på kvaliteten på interaksjon når foreldre og lærer møtes ansikt til ansikt. Hennes formål er å «frembringe analyseresultater som kan være et bidrag i en diskurs der siktemålet er å videreutvikle samtalen i foreldrekonferansen mot dialog» (2010: prosjektbeskrivelsen, appendix 4). Selv om hennes undersøkelser gjelder ungdomsskoleelever med særskilte opplæringsbehov, og knyttes til foreldrekonferansen, vil hensikten med å skaffe kunnskap om hvordan få til dialog i samspillet gjelde skole-hjemsamarbeid generelt.

Smith sier om Khan²² at «Innovations never comes from the established institutions» (2012). Kanskje foreldre kan være mer nytenkende i samarbeidet med skolen enn lærerne. Bæck finner i sin forskning at lærerne har bemerkelsesverdig like oppfatninger av spørsmål knyttet til foreldrenes rolle i skolen. Svært få av lærerne oppfatter foreldrene som en faglig ressurs, og mange lærere mener at det faglige ligger utenfor det området som foreldrene skal ha noen befatning med. Foreldrene har ulike oppfatninger av hva som skal være deres rolle og hvilke forventninger de har til skole-hjemsamarbeid (2007:103). Utfordringen blir å få tak i foreldres tanker om egen deltakelse i læringsarbeidet til barna sine, og ikke begrense mulighetene til hva pedagogene mener foreldre kan bidra med.

²² Khan Academy har laget læringsvideoer, og lastet dem opp på youtube, slik at mennesker over store deler av verden kan få tilgang til dem.

1.5 Problemstilling og underspørsmål

Problemstillingen:

Hvordan kan skolen legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring?

Læringsamtalens muligheter og begrensninger som verktøy for å involvere foreldre mer i elevens læringsarbeid testes ut. Problemstillingen har i prosessen blitt endret fra hvordan legge til rette for økt foreldreinvolvering i elevens læringsarbeid via forpliktende foreldrestøtte i barnets læring til *foreldres og læreres samhandling om læringen*. Dette henger sammen med at økt foreldreinvolvering er forventet etter lovverket, og egen skoles utarbeidelse av en forpliktende kontrakt mellom hjem og skole. Startfasen var preget av ønsket om at foreldre skulle bidra mer med å følge opp skolens arbeid. Utover i prosessen ble det tydeligere at samhandling og dialog krever at lærerne har fokus på sine holdninger og ferdigheter. Foreldrestøtten må synliggjøres og evalueres for at man skal kunne definere og videreutvikle den. Hva som kreves av foreldrene må presiseres tydeligere enn at de skal snakke med barna om hvor viktig skole er.

For å svare på problemstillingen har jeg formulert følgende underspørsmål:

1. Hva sier lovverk og kommunale planer om foreldreansvaret knyttet til samarbeid om oppfølging av læringsarbeid?
2. Hvordan kan relasjonspedagogikken bidra til å skape større kvalitet i samhandlingen mellom hjem og skole?
3. Hva mener norske foreldre om skole-hjemsamarbeid?
4. Hvilke utfordringer i skole-hjemsamarbeid kan gjøre forpliktende foreldrestøtte vanskelig?
5. I hvilken grad kan skolen legge til rette for forpliktende foreldrestøtte i barnets læring?
6. Skiller matematikk som fag seg ut på måter som gjør at foreldreinvolvering i matematikk er annerledes enn i andre fag?

Siden utgangspunktet for avhandlingen var et reelt ønske fra foreldre om økt involvering i læringsarbeidet til eleven, opplever jeg forskningsspørsmålet mitt som relevant og viktig for praksis. Det finnes lite forskning om samarbeidet mellom hjem og skole i forhold til den viktige rollen foreldrene bør spille i skolen (Nordahl, 2007:11, Tveit, 2010:232-233). Av nyere forskning har jeg funnet *Det vanskelige samarbeidet* (Nordahl & Skilbrei,2002), *Foreldreinvolvering i skolen* (Bæck, 2007), *Foreldremeninger om skolen* (Beck & Vestre, 2008) og *Sammen for en bedre skole* (Helgøy &

Homme, 2012). Disse rapportene vil vi komme nærmere inn på. *Bedre Læringsmiljø* er et prosjekt som skal evalueres i år, der foreldres involvering i elevens læring vil kartlegges og videreutvikles (Helgøy & Homme, 2012). Rapporter og litteratur slår fast at samarbeidet ikke fungerer godt nok, men gir lite konkret hjelp til å utvikle det (Skogholt, 2012, Lyngvær, 2008, Lidén 1997, Bæck, 2007, Beck & Vestre, 2008, Tveit, 2010).

1.6 Oppbygging av oppgaven

Kapittel to viser til ulike lover som belyser sider ved foreldreansvar og foreldresamarbeid, og hvordan lærere, foreldre og elever gis rettigheter og plikter i samarbeidet. Hva som uttrykkes i lovverk om foreldreansvaret knyttet til samarbeid om oppfølging av læringsarbeid tas med her. I tillegg vises til lover om vurdering for å tydeliggjøre hvordan læring og vurdering henger sammen. For at hjem og skole skal kunne samarbeide om elevens læring må partene vite hva eleven faktisk skal lære, og hvordan de skal kunne si noe om hvordan eleven ligger an i forhold til disse målene. Underveisvurdering, som vurdering for læring, blir eksemplifisert ved bruk av læringsamtale med logg. Egen skoles forståelse av innholdet i en læringsamtale forklares her.

Kapittel tre presenterer relasjonspedagogikk for å belyse hva som kan påvirke kvaliteten i samhandlingen mellom elev, lærer og foreldre. Spurkeland er valgt fordi han bygger sin tenkning på ny forskning om hva som påvirker læring, og han bruker egen erfaringsbakgrunn som lærer, rektor, skoleleder og lederutvikler i næringslivet som et bidrag til å konkretisere forskningsresultat som hjelp til å styrke samhandlingen i skolen (Spurkeland,2009,2011). Funn fra Hatties (2009) forskning trekkes fram flere steder i avhandlingen, men selve studien presenteres i dette kapitlet, med utdrag som viser hva som har best effekt på elevers læringsutbytte. Funn fra Tveits doktoravhandling nevnes her fordi hun har sett på dialogen som utfordrende samtaleform mellom foreldre og lærere (2010). Til slutt presenteres eksempel på en partnerskapsmodell for skole-hjemsamarbeid i Oceania, og ulike kommunikasjonskanaler for skole-hjemkontakt.

I kapittel fire vises til tidligere forskning om skole-hjemsamarbeid i Norge, med hovedvekt på funn fra Lidén (1997), Nordahl & Skilbrei (2002), Bæck (2007) og Beck & Vestre (2008). Noen resultater fra egen skoles *Foreldreundersøkelser* nevnes også her fordi de utfyller funn fra annen forskning. Jeg har valgt å konsentrere oppmerksomheten om norske forhold fordi jeg er interessert i å finne ut hvorvidt egen empiri stemmer overens med foreldresynspunkter nasjonalt. Utfordringer i skole-

hjemssamarbeid skisseres som utgangspunkt for senere drøftinger. I tillegg beskrives egen skoles fokus på skole-hjemssamarbeid, og egen kommunes skriftliggjøring av satsing på dette samarbeidet.

Kapittel fem, metodedelen, beskriver undersøkelsenes opplegg. Jeg plasserer avhandlingen som en type aksjonsforskning. Her beskrives hvorfor intervju og spørreskjemaundersøkelser ble valgt for å samle inn empiri som skulle belyse problemstillingen.

I kapittel seks presenteres resultatene fra de ulike undersøkelsene i avhandlingen for å belyse aspekt ved skole-hjemssamarbeid om elevens læringsarbeid. Parallelt med presentasjonen kommenteres også svakheter ved undersøkelsesinstrumentene, og ved forskeren. Det kritiske blikket blir forsøkt integrert i presentasjonen av resultater.

Kapittel sju kommenterer avhandlingens validitet og reliabilitet.

I drøftingskapittelet legges det vekt på refleksjoner rundt et konkret forsøk på å legge til rette for foreldrestøtte i barnets læring ved en forpliktende samarbeidsavtale mellom skole og hjem. Vil denne avtalen bidra til å fremme et samarbeid i tråd med intensjonene for skole-hjemssamarbeid uttrykt i lovverk og gjennom skolens forventninger? Kapittelet trekker fram igjen utfordringer som ble løftet fram i kapittel fire.

Kapittel ni tar med noen kritiske punkt til egen forskning, kapittel ti oppsummerer hovedtrekk fra avhandlingen og kapittel elleve avslutter med å løfte fram hva som ville vært interessant å forske videre på ut fra funn fra denne avhandlingen.

2.0 Lovbestemmelser og forskrifter om foreldreansvar og foreldresamarbeid

Nordahl er pådriver for økt foreldrestøtte, og han blir stadig brukt i media når pedagogiske spørsmål skal kommenteres. Vi kommer nærmere inn på hans funn senere i avhandlingen. Lunde²³ uttaler at lekser ikke er hjemlet i lov og regelverk (2009). Dette understreker viktigheten av å gå inn i lovene og undersøke hva som er pålagt og hva som er forventet av kulturen på skolen, eller formidlet av sterke aktører i samfunnsdebatter. Vi er interessert i hvordan de nasjonale mål for samarbeidet mellom hjem og skole er utformet i lovverk og læreplaner. I dette kapitlet tas lover om vurdering med for å tydeliggjøre hvordan læring og vurdering henger sammen.

Norge har underskrevet FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (FN, u.å.,A). Artikkel 26 krever både at «Elementær-undervisning skal være obligatorisk», og at «Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få». Ifølge FNs konvensjon om barnets rettigheter (FN, u.å.,B) heter det at «Partene skal respektere foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som er i samsvar med barnets gradvise utvikling» (Artikkel 14) og «Partene skal bestrebe seg på å sikre anerkjennelse av prinsippet om at begge foreldre har et felles ansvar for barnets oppdragelse og utvikling. Foreldre, eventuelt verger, har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. Barnets beste skal for dem komme i første rekke» (Artikkel 18).

Opplæringsloven presiserer foreldres hovedansvar både for barnets oppdragelse og opplæring. Foreldres mandat understrekes ved at «Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring (...) Plikten kan ivareta gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom annen, tilsvarende opplæring» (Opplæringslova, 1998: § 2-1). Dette gir foreldre mulighet til å velge privatskoler eller hjemmeundervisning. Barnelova inkluderer barnets utdanning i foreldreforpliktelsene ved at

(...)Barnet har krav på omsorg og omsorg fra de som har foreldreansvaret. De har rett og plikt til å ta avgjørelser for barnet i personlige tilfelle innenfor de grensene som §§ 31 til 33 set. Foreldreansvaret skal utøves ut fra barnets sine interesser og behov. De som har foreldreansvaret, er skyldige til å gi barnet forsvarlig oppfølging og forsyning. De skal sørge for at barnet får **utdanning etter evne og givnad** (Barnelova, 1981: §30, min utheving).

Dagens opplæringslov og forskrifter, med påfølgende konkretiseringer fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2010,A), åpner for økende grad av foreldreinnflytelse i skolen. Foreldrenes rolle i skoleverket har blitt stadig sterkere understreket i L97 (Læreplanverket for den 10-årige

²³ Utdanningsdirektør i Hordaland .

grunnskolen, 1997) og videre i *LK06* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006) (Holthe, 2000, Lassen&Breilid, 2012:43).

2.1 Opplæringslova med forskrifter, rundskriv fra Utdanningsdirektoratet og Læreplanverket for Kunnskapsløftet

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, generell del). «Men lærerne skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn – de skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, generell del). Skolen skal utfylle foreldrenes oppdragerrolle, og lovverk sier noe om partenes ansvar. Opplæringslova sier formålet med opplæringen er at

Opplæringa i skole (...) skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (Opplæringslova, 1998 : § 1-1).

Vi kan forstå dette som at lærere i samarbeid med foreldrene har ansvar for at barna skal bli samfunnsbevisste mennesker; tidligere læreplaners formulering var «gagns mennesker». Forskrift til Opplæringslova (FOR) krever et engasjement av eleven der

Eleven (...) skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven (...) sin kompetanse i faget (FOR,2006: § 3.3).

Opplæringslova slår fast at «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre (...). Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve. Departementet gir nærmare forskrifter» (Opplæringslova, 1998: § 13-3d). I kapittel fem står at «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova, 1998: § 5-4). Foreldre har rett til å kreve undersøkelser av om eleven har behov for spesialundervisning og kan kreve sakkyndig vurdering også etter at skolen har gjennomført undersøkelser. Videre må de samtykke for at skolen kan be om sakkyndig vurdering, og før det treffes enkeltvedtak. De har ikke plikt til å ta imot tilbud om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998: § 5-3 og 5-4).

Forskriftene er rettslig bindende reguleringer som presiserer innholdet i kravet til samarbeid mellom hjem og skole. Kunnskapsdepartementet har, fra august 2010, i forskrift til opplæringsloven kapittel

20, fastsatt nærmere bestemmelser om skoleeiers plikt til å sørge for foreldresamarbeid. Utdanningsdirektoratet utarbeidet forslag til endring i forskrift til opplæringsloven, om foreldresamarbeid i videregående opplæring, som ett av flere tiltak for å redusere frafallet i videregående opplæring, og kommer med utdypende merknader til kapittel 20. (Utdanningsdirektoratet, 2010,A). *Formålet med foreldresamarbeid*, er en ny bestemmelse som understreker at «Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d». Videre presiseres at

Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Forskrift til Opplæringslova, 2006: § 20-1) .

Foreldresamarbeid i videregående opplæring blir for øvrig nevnt i Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*, som et viktig område som fremmer elevens læring. «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» (St.meld. nr. 31 (2007-2008):33).

§ 20-3 inneholder nye elementer i kontakten med hjemmet. Bestemmelsen har endret overskrift fra "Kontakt med heimen i grunnskolen" til "Foreldresamarbeid i grunnskolen", og starter med at «Skolen skal halde kontakt med foreldra gjennom opplæringsåret». I rundskriv presiserer Utdanningsdirektoratet at

Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig at de eneste gangene det er kontakt mellom skolen og foreldrene, er i samtalene som skisseres i annet ledd. Hensikten med dette er å sikre informasjonsutveksling mellom hjem og skole. Kontakten mellom hjem og skole er viktig for at foreldrene skal ha mulighet til å følge opp elevens faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010,A:5).

§ 20-3 forskriftsfester ett foreldremøte i oppstarten av hvert opplæringsår i grunnskolen, der «foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra». Videre gir § 20-3 foreldre rett til minst to ganger i året å ha

ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

Utdanningsdirektoratet understreker det samme i rundskriv :

Samtalen skal klarlegge hvordan eleven, skolen og foreldrene kan samarbeide for å legge til rette for elevens læring og utvikling. Dette innebærer at skolen og foreldrene i samtalen skal drøfte hvordan foreldrene kan bidra og hjelpe eleven med skolearbeidet. Bakgrunnen for dette er en intensjon om i større grad å involvere foreldrene i elevens læringsarbeid.(...) (Utdanningsdirektoratet, 2010,A:6).

Foreldra skal få informasjon om sine rettigheter og plikter etter opplæringsloven. Pliktene som er forskriftsfestet er minimumskrav, og skoleeier kan velge et mer omfattende samarbeid. Kunnskapsløftets *Prinsipp for opplæringa*, understreker at «Opplæringslova, forskrift til lova og læreplanverket dannar grunnlag for samarbeidet, og foreldre og føresette skal ha reelt høve til innverknad på eigne barns læringsarbeid fagleg og sosialt» (Utdanningsdirektoratet, *Prinsipp for opplæringa*, 2005:8). Videre presiseres at

Ein føresetnad for godt samarbeid er god kommunikasjon. Gjensidig kommunikasjon om den faglege og sosiale utviklinga til elevane og kor godt dei trivst, vil stå sentralt i samarbeidet(...).Samarbeidet mellom skole og heim er eit gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og leggje til rette for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet,2005, *Prinsipp for opplæringa*).

«I eit slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meiningsbryting.» (Utdanningsdirektoratet,2005; *Prinsipp for opplæringa*).

2.2 Underveisvurdering som vurdering for læring (VFL)

I kjølvannet av sterkere læringstrykk har vurdering av hvorvidt undervisningen gir økt læringsutbytte blitt viktig. Temaet for *Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017* er elevenes utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet,2013). OECD-rapport (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988) løftet fram en rekke problemstillinger som har fått konsekvenser for den vidare utviklinga av grunnopplæringa i Norge. «Blant annet har begrepet nasjonalt vurderingssystem (...)vært framtrødende i en rekke offentlige dokumenter i de senere årene» (NOU, 2002: pkt.2.1). Kvalitetsvurdering og kvalitetssikringssystemer er begreper som nå brukes ofte²⁴. Vurdering er nedfelt som en rett alle elever har (Forskrift til opplæringslova,2006:§3-1). Underveisvurdering, som vurdering for læring, er for tiden et sentralt satsingsområde i norsk grunnopplæring. All vurdering på barnetrinnet er underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010B). Vurdering for læring er undervisning. VFL er å lede læring (Duesund, 2013). Underveisvurdering som framovermelding er en formativ vurdering for læring til forskjell fra den summative vurderinga, sluttvurderinga, som skal gi informasjon om elevens kompetanse av læring. Forskrift til Opplæringslova (FOR, 2006) sier, noe forkortet :

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i

²⁴ Et raskt googlesøk gav (10.04.13) 450 000 treff for *kvalitetsvurdering*, og 147 000 for *kvalitetssikringssystem*.

læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen sin i fag. (FOR, 2006: § 3-2) Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsett i læreplanverket, jf. § 1-1²⁵ I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven trekkjast inn (FOR, 2006: § 3-3).

Vurderingskultur og læreres vurderingspraksis har ifølge forskning stor betydning for elevers læringsutbytte (Engh, 2011, Utdanningsdirektoratet, u.å.A, Utdanningsdirektoratet,2009, Utdanningsdirektoratet,2010B). Vurdering har store konsekvenser for den som blir vurdert. Det gjelder derfor å ha et reflektert forhold til hvordan vurderingspraksisen påvirker eleven sin motivasjon og selvbilde. For at vurdering skal kunne fremme læring er det viktig at elevene opplever det som trygt å prøve og feile. I all vurdering som blir gjort underveis i opplæringen er det viktig med et godt læringsmiljø der elevene kan føle seg trygge på at hensikten med vurderingen er å hjelpe dem til å forbedre seg (Utdanningsdirektoratet,u.å B). Det kan virke kunstig å skille mellom faglige og ikke-faglige sider ved eleven. Likevel er det et viktig prinsipp når man skal gjøre en vurdering og gi tilbakemeldinger, at det skal skilles mellom faglige prestasjoner og annen utvikling. Skolen skal kunne dokumentere systematisk underveivurdering. Foreløpig er det ikke krav om at dette skal gjøres skriftlig, men det er et krav at eleven har fått underveivurdering (FOR, 2006:§ 3-16).

VFL skal brukes som grunnlag for videre utvikling og læring, og ivaretar viktige forskningsbaserte prinsipper i læringsarbeidet. Vurderingen skal utvikle eleven sin kompetanse, være kontinuerlig og systematis, og danne grunnlag for å tilpasse opplæringen. Eleven skal vite hvordan han ligger an i forhold til oppgitte kompetansemål og hvordan han kan strekke seg videre. Lærere og elever må da ha en felles forståelse av målene for opplæringen. «Det skal vere kjent for eleven kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal og være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurdering» (FOR ,2006: § 3-1). Egenvurderingen til eleven er del av underveivurderingen. Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling (FOR, 2006: § 3-12). «Elevane skal vere aktivt med i opplæringa» (Opplæringslova, 1998: § 2-3 og § 3-4). Lærere trenger underveivurderingen for å justere undervisningsopplegg og tilpasse undervisningen, og underveivurderingen skal bli gitt som veiledning.

²⁵ § 1-1 : I grunnskolen skal opplæringa vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfattar den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa, læreplanane for faga og fag- og timefordelinga.

2.2.1 Utviklingssamtaler som halvårsvurdering

«Det skal bli gitt halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa» (FOR, 2006: § 3-13). Alle elever skal ha en samtale med kontaktlærer om faglig utvikling minst en gang hvert halvår. Samtalen blir ofte sett i sammenheng med den halvårlege samtalen mellom elev, foresatte og kontaktlærer, og kalles da utviklingssamtale. Tidligere brukte man gjerne begrepet foreldrekonferanse om denne samtalen. Foreldrekonferansen er den viktigste arena der hjem og skole samarbeider om enkelteleven (Tveit, 2010). Utdanningsdirektoratet uttrykker om bruk av utviklingssamtaler at «Bakgrunnen for dette er en intensjon om i større grad å involvere foreldrene i elevens læringsarbeid» (2010,B). Samtalen blir ofte dokumentert ved utfylt forberedelsesskjema, egen mal som blir fylt ut hjemme av foreldre og elev, og supplert av lærer under selve samtalen. Avhandlingen tar med den del av skjemaet på egen skole som har blitt revidert for å få med spørsmål direkte til foreldre (vedlegg 15). Dette er del av det formelle samarbeidet, og i tillegg vil foreldre og lærere ha ulik grad av uformell kontakt.

2.2.2 Læringssamtalen som eksempel på VFL

Økt fokus på læring har ført til at elevsamtaler endrer fokus og blir kalt læringssamtaler. Utgangspunktet for å definere innholdet i en læringssamtale på vår skole, ble rektor sitt notat til lærerne (Vedlegg 6). Fra januar 2013 skulle alle elevene på skolen ha læringssamtaler med læreren flere ganger i året. I *Samarbeidsavtale mellom heim og skule om støtte i eleven sitt læringsarbeid* er skolens ansvar bl a å gi «regelmessig tilbakemelding på fagleg utvikling, t.d. i utviklingssamtalen, læringssamtalen, læringsloggen og respons på kartlegging, elevarbeid og prøvar» (Vedlegg 14). Læringssamtale med logg er forpliktende for lærerne ved vår skole, og avhandlingen vil utforske både hvorvidt læringssamtalen kan være et redskap for å involvere foreldre i elevens læring og mulighetene innenfor lærers tidsramme å gjennomføre samtalerne slik de fra ledelsen er tenkt.

Elevsamtalen har tradisjonelt vært en mer uformell prat mellom elev og lærer om hvordan eleven trives, og hvordan det går med skolearbeidet. Tidligere kalte man samtalerne elevsamtaler, vurderingssamtaler, veiledningssamtaler eller utviklingssamtaler alt etter innhold og formål med samtalen. «Utgangspunktet for elevsamtalen er elevens personlige, sosiale og skolefaglige utvikling. (...) Formålet er å skape et godt læringsmiljø der alle får mulighet til å bruke og utvikle sine evner og ferdigheter». Videre settes både elevens målsetting, syn på egen innsats og læringsprosessen som temaområder i samtalen (Høigaard, Jørgensen & Mathisen, 2001:77-81). Etter hvert som vurdering

etter fastsatte kriterier for måloppnåelse har kommet inn, blir lærings samtalen et vurderingsverktøy (Engh, 2011). Thorsen finner i sin forskning at samtalen endrer form når lærer og elev snakker om faglige mål i forhold til trivsel. Hun «ser at fokus på standarder bidrar til tekniske handlinger og fjerner oppmerksomheten fra elevens læringsprosess, og at potensialet for læring i en faglig samtale mellom lærer og elev i liten grad blir utnyttet» (Thorsen, 2009). Lærings samtalen forstås i avhandlingen som en faglig samtale der eleven sammen med læreren vurderer lærings arbeidet. Utgangspunktet blir ofte lærings målene, og de kan også være sosial kompetanse. Hvis ukens mål er å si fine ting til medelever, skal eleven ta stilling til i hvilken grad han har klart det. Eleven skal trene på å si hva han mestrer godt, hva han strever med, og hva han ønsker mer hjelp og støtte til. Læreren skal veilede eleven slik at eleven vet hva han må gjøre for å komme videre i lærings prosessen. Eleven skal være aktiv i sin egen vurdering. Læringslogg er boken der læreren skriver et kort notat fra lærings samtalen. Lærer og elev skriver under, og eleven får kommentar og underskrift i boken hjemme. Læringsloggen blir utgangspunkt for samtale om lærings arbeidet på utviklings samtalen. Loggen fungerer også som dokumentasjon på at eleven har fått underveis vurdering. Vi har med et punkt om trivsel i samtalen slik at eleven får mulighet til å komme med ting han opplever som dumt og vanskelig; for å avdekke mobbing eller andre uheldige forhold. Hvis det kommer opp noe, avtaler vi straks et nytt møte, og skriver bare et par punkter i loggen for videre oppfølging.

2.2.3 Oppsummering

Avhandlingens første underspørsmål er interessert i hva lovverk og kommunale planer sier om foreldreansvaret knyttet til samarbeid om oppfølging av elevens lærings arbeid. *Barnekonvensjonen* slår fast at foreldre, eventuelt verger, har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. *Barnelova* gir foreldre ansvar for at barnet får «utdanning etter evne og givnad» (Barnelova, 1981: §30). *Opplæringslova med forskrifter*, rundskriv fra Utdanningsdirektoratet og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* presiserer at gjensidig god kommunikasjon er en forutsetning for samarbeidet mellom skole og hjem som er et felles ansvar. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling, og et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for gode læringsmiljø. Både utviklings samtalen og læringsloggen ønsker å bidra til å involvere foreldre mer i lærings arbeidet til eleven. I hvilken grad kommunale planer sier noe om foreldreansvaret knyttet direkte til samarbeid om oppfølging av lærings arbeid, blir skrifliggjøring av egen kommunes plan presentert i kapittel 4.2.

3.0 Kommunikasjon

Et vellykket hjem–skole-samarbeid krever evner til å håndtere kompliserte relasjoner. Det krever at ansatte på skolen og i ulike støttetjenester har innsikt i elevenes situasjon og har kunnskap og kompetanse om hvilke hensyn og mekanismer som er viktige i løsningen av motsetninger og konflikter på skolenivå (Meld. St. 22 (2010-2011:109)).

I dette kapittelet er vi opptatt av hvordan relasjonspedagogikken kan belyse hva som påvirker kvaliteten i samhandlingen mellom skole og hjem. Hatties forskning presenteres, og hvilken effekt han finner for hjemmets bidrag på elevresultater vil ha spesiell interesse for utforsking av betydningen foreldrestøtte har for barnets læring. Dialogen blir nevnt som verktøy for relasjonsbygging og et ideal for samtaleformen mellom skole og hjem. Vi ser spesielt på dialogens betydning i utfordrende foreldresamtaler. En partnerskapsmodell for skole-hjemsamarbeid i Oceania løftes fram for å se hvordan den skriftliggjør samarbeidet. Kapittelet avsluttes med å presentere ulike kommunikasjonskanaler for skole-hjemkontakt.

Kommunikasjon dekker alle menneskelige kontaktformer, signaler og formidling; både verbal og non-verbal atferd. Dialog avgrenses til samtalen som den muntlige kommunikasjonen mellom to eller flere personer (Spurkeland, 2009:87-88). Arneberg & Overland drøfter betingelser for økt deltakelse av aktørene i skolen. De ser på skole som samhandling mellom elever, lærere og foreldre. Samhandlingen er knyttet til skolens innhold, og kvaliteten på samhandlingen er avhengig av hvorvidt de ulike aktørene er deltakere eller tilskuere i samhandlingsprosessen (Arneberg & Overland, 2001). Spurkeland bruker begrepet samhandling istedenfor samarbeid for å få fram samhandling som aktivt, engasjerende og forpliktende. Han oppfatter samarbeid som mer formelt, mindre engasjerende og med en nøytral innstilling til innsats (2011:178). Arneberg & Overland setter som premiss at samtalen er en forutsetning for demokratiutvikling. Deltakerdemokrati som brukerperspektiv kaller de det at lærere, foreldre og elever skal ha mulighet til direkte innflytelse over skolen. De mener borgerperspektivet må ivaretas siden skolen angår alle samfunnsborgere, og at demokrati må praktiseres. Videre viser de til *Prosjekt skoleevaluering* som omtaler demokrati som en livsform som handler om relasjoner som bygger på likeverd, gjensidig respekt, tillit og åpenhet for avklarende dialoger (Arneberg & Overland, 2001). Ifølge Nordahl vil kommunikasjonen mellom foreldre og lærere ha betydning for samfunnets utvikling fordi lærere griper inn i foreldrenes liv og oppgaver (2007:12).

3.1 Relasjoner som bærebjelken i læringsarbeidet

Relasjonskompetanse forklares som ferdigheter, evner og holdninger for å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner. Ifølge Spurkeland vil relasjonsteori «i sin ytterste konsekvens handle om sameksistens og globalt ansvar» (2011:14). Dette kapitlet tar utgangspunkt i teori om relasjonsledelse, relasjonspedagogikk og aspekter ved dialogen som samtaleform (Spurkeland, 2009,2011, Drugli &Onsøien, 2010). Relasjonspedagogikken bygger på ny forskning på hva som har effekt på elevers læring, deriblant Hattie (2013) som spør hva som har effekt på læring, og analyserer ulike variablers betydning for elevenes læringsutbytte. Hattie undersøker elevers prestasjoner; og ikke holdninger, respekt, medborgerskap og forkjærlighet for læring, som også er resultater av skolegang (2013:31). I forordet sier Nordahl at læreren og lærerens interaksjon med elevene har størst innflytelse på elevenes læring, og at «denne godt dokumenterte forskningen understreker at læring handler om det som foregår i undervisningen, ikke om det som er utenfor læringsarenaen» (Hattie,2013:20). Hattie regner 0,4 som den gjennomsnittlige effektstørrelsen. «Dette gjennomsnittet oppsummerer den typiske effekten av alle mulige påvirkninger på utdanning og bør brukes som referansepunkt for å vurdere effekter innenfor utdanning» (2013:45). Effektene sammenlignes med alternative innovasjoner, og ikke med 0, som ville vært ingen handling. Nesten all handling virker, men noen innovasjoner virker bedre enn andre sett i forhold til alternative handlinger (2013:48). Effekter fra 0,20 -0,39 innebærer i Hatties studie liten effekt, mens 0,40 til 0,59 regnes for middels effekt og over 0,60 som stor effekt. Hattie grupperer faktorer for elevprestasjoner etter eleven, hjemmet, skolen, læreplanen, læreren og undervisningstilnærmingene (2013:66). Denne avhandlingen er mest interessert i hjemmets betydning. «The home can be a nurturing place for the achievement of students, or it can be a place of low expectations and lack of encouragement in learning» (Hattie, 2009:61). Hattie trekker fram ulike funn fra de mange metaanalysene han har undersøkt. «Parents have major effects in terms of the encouragement and expectations that they transmit to their children» (2009:70). Foreldres ambisjoner og forventninger til barnas skoleprestasjoner har en effekt på 0,8 (2009:70,269). Dette betyr mye mer enn andre faktorer i familien, som familiestrukturer og sosioøkonomisk status. Interesse for hjemmelekser og skolearbeid, hjelp med lekser og samtaler om skoleprogresjon får en samlet effekt på 0,38. Effektstørrelsen på hjemmelekser er 0,29. Siden Hattie opererer med et gjennomsnitt for elever fra grunnskoler, videregående skoler og høyskoler kan effektstørrelsen variere mye mellom skoleslag. Han finner effektstørrelsen nær null for hjemmelekser for grunnskoleelever (2013:46). Skolens bidrag kan knyttes til rektorer «who see themselves as instructional leaders at the helm of schools».

De som setter klare undervisningsmål og høye forventninger til både lærere og elever har mest innflytelse på elevenes resultater (Hattie, 2009:107).

En annen metastudie som relasjonspedagogikken støtter seg til når det gjelder elevers læringsutbytte sett i sammenheng med lærerens kompetanse, konkluderer med at lærerens relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse²⁶ og didaktikkompetanse bidrar mest til læring (Nordenbo mfl., gjengitt i Spurkeland, 2011:18). Forskerne i denne studien mener resultatene bør få konsekvenser for lærerutdanning og for praksis i skolen. Relasjonskompetanse blir lite vektlagt i lærerutdanning og yrkesutøvelse. Studenter, lærerutdannere og rektorer skulle på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig) ta stilling til 24 påstander om lærerutdanningens resultatkvaliteter, og for utsagnet *god kompetanse om skole/hjem-samarbeid* skåret de i gjennomsnitt henholdsvis 2,96 - 3,4 -2,6²⁷. Denne påstanden fikk lavest skåre for alle gruppene (Finne, Jensberg, Aaslid, Haugsbakken, Mathiesen & Mordal,2011:72). Utsagnet gikk ikke direkte på relasjoner, men skole-hjemsamarbeid er basert på relasjoner, så vi kan anta at den lave skåren har sammenheng med manglende vektlegging av relasjoner.

Begge de refererte metaundersøkelsene poengterer at hvis læreren skal lykkes bedre må relasjonskompetansen styrkes. Spurkeland påpeker at siden læreren må betraktes som en leder må han utvikle lederegenskaper som gjør at mennesker ønsker å bli ledet av han. «En lærer uten tillitsfulle relasjoner til sine elever er som en strømforsyning uten linjenett. Ingenting når fram selv om strømkilden er aldri så sterk. Det kan faktisk oppstå så sterk motstand at ethvert overføringsforsøk blir avledet» (Spurkeland, 2011:15). Relasjonskompetanse er anerkjent innen lederutdanning. Spurkeland ønsker å bruke sin erfaring med ledertrening og organisasjonsutvikling for å hjelpe pedagoger med å skape gode relasjoner til sine viktige medspillere. Lærere trenger mer menneskekunnskap for å fremme samhandling med foreldre.

Spurkeland er opptatt av skolens utfordringer med hvordan forbedre elevenes prestasjonsresultater og hvordan gjennomføre tilpasset undervisning, og han vektlegger relasjonens betydning i forholdet mellom elev og lærer, og mellom lærer og foreldre. Spurkeland hevder at lærerens relasjonskompetanse er så avgjørende for at tillitsrelasjoner til elever, foreldre og kolleger kan utvikles, at mennesker med lav relasjonskompetanse ikke burde få slippe til i skolen (2011:14). Lærere trenger å dyktiggjøres for å mestre samspeillet. Relasjonspedagogikken legger som premiss at barn og unge lærer best fra, og sammen med, personer der relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet. Hvis lærer har positive relasjoner til eleven vil ofte

²⁶ I denne sammenhengen forstått som det å lede hele klassens undervisningsarbeid ved å være en synlig leder.

²⁷ For studenter: n=3300, for lærerutdannere: n=610, for rektorer: n=1087

elevens gode forhold til læreren formidles til foreldrene, og det vil igjen påvirke foreldres forhold til læreren. Negative relasjoner til en elev vil kunne føre til et vanskelig forhold også til elevens foreldre. Pedagogen må mestre nærhet til andre, og være individorientert. Han må sette seg inn i foreldrenes situasjon, og Spurkeland trekker fram Løgstrups etiske fordring som ideal (gjengitt i Spurkeland,2011:13). Læreren profesjonaliseres gjennom å utvikle sin relasjonskompetanse, og relasjonen blir bærebjelken i læringsarbeidet. En lærer uten gode foreldrerelasjoner er en svekket leder for en klasse. For at foreldre skal bli moralske primærrelasjoner; de som fungerer slik at de er nyttige og gode for en elevs trivsel og læring, må de engasjeres positivt i samhandling (Spurkeland, 2011). I forholdet mellom pasient og behandler er relasjonens betydning mye mer vektlagt. Mottakelighet for behandlers påvirkning og innflytelse gjør læring bedre. Behandler må gi pasienten tro på egen mestring, vise empati, ha toleranse for følelser og unngå konfrontasjoner som skaper negative relasjoner (Wormnes, 2013). Spurkeland trekker fram følelsenes plass i kommunikasjon, og viktigheten av utvikling av emosjonell modenhet (2009). «På det emosjonelle området, der sansning og affekt hersker, er verken forståelse eller virkelig kommunikasjon mulig, bare spredning av emosjoner» (Vygotskij, 2001:28).

3.2 Dialog

Dialog er et sentralt begrep når vi er opptatt av kvaliteten på mellommenneskelige relasjoner. Samtalen mellom skole og hjem skal ifølge stortingsmeldinger og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, kjennetegnes av dialog, likeverd og god og gjensidig kommunikasjon (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, Tveit,2013:6). «P.g.a. ulike ståsteder og holdninger, er det ikke unaturlig at det i dette møtet også kan oppstå konflikter. For å kunne løse dei, må det vere ein dialog basert på gjensidig tillit og respekt» (St.meld.nr.14 (1997-1998): kap.5). *Kvalitet i skolen* framhever flere steder betydningen av «god dialog mellom foreldre og lærere» uten å definere klart hva som kjennetegner denne dialogen (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Tveit finner i sin doktoravhandling at lærer og foresatte møter utfordringer når de skal sette idealet om dialog ut i praksis, og at dette idealet bør diskuteres siden lærere og foresatte ikke har dialog som eksklusivt ideal. «How is the ideal of dialogue described and practised by teachers and parents»? (Tveit, 2010:38). Resultatene hennes antyder også «that the conversations between school and home are challenging for the participants and that more knowledge on this is needed (Tveit, 2010:61). Foreldre inntar ulike posisjoner, som byr på ulike utfordringer, i samtale med den profesjonelle. «Foreldre som besøker» kommer til samtaler fordi de er pålagt det, og ønsker å være i fred uten å delta i

endringsarbeid (Drugli & Onsøyen, 2010:137). De går ikke inn i samtalen for å være i dialog. Med henvisning til Habermas sier Tveit at

i en deliberativ samtale²⁸ må alle involverte ha lik mulighet til å delta på en likeverdig måte, og deltakerne må unngå maktmisbruk. Samtalen må være orientert mot at en skal oppnå en felles forståelse, partene må begrunne sine standpunkter og være åpen for å endre standpunkt dersom de føler seg overbevist av den andres argumenter. Det som sies må være sant og riktig, og deltakerne i samtalen må være oppriktige (Tveit,2013:6).

Denne beskrivelsen av en deliberativ samtale synes å samsvare bra med de kjennetegn offentlige dokumenter ønsker samtalen mellom skole og hjem skal ha; gjensidig tillit og respekt, dialog, likeverd og god og gjensidig kommunikasjon. I drøftingen vil vi undersøke hvorvidt denne form for samtale kan fungere i et skole- hjemssamarbeid. Spurkeland minner om at dialog ikke utgjør all samtale vi skal ha, men er verktøy når kjernearbeidet i ledelse, relasjonsbygging og problemløsning, skal utføres (Spurkeland, 2009:85). Spurkeland sier dialogens hensikt er å avklare, knytte bånd og skape respekt. «Å følge andre inn i deres problemer og personlige utfordringer er noe som trenger trening i empati og innlevelse» (2011:64). Ledere bør trenes i aktiv lytting, spørreteknikk og dialog, sier han. Invitasjonskraft kaller han den medvirkningsforventningen den enkelte deltaker føler at han blir møtt med fra de andre i gruppen, og utgjør en stor del av motivasjonen. For å bli en bedre dialogpartner kan man lære teknikker, som å være bevisst med å bekrefte og anerkjenne andre, men man må øve for å endre atferden sin. Dialogen leter etter en felles virkelighetsoppfatning (2009: 73).

Drugli & Onsøyen skriver om gode dialoger i vanskelige foreldresamtaler (2010). Samtaler er en av metodene lærer og foreldre har til å fremme samarbeidet dem imellom. De vektlegger betydningen av å jobbe aktivt med å sikre en positiv samarbeidsrelasjon for å skape tillit, og vedlikeholde samhandlingen for å komme i en gjensidig posisjon til hverandre som gjør at også vanskelige tema kan snakkes om.

3.3 Partnerskap- “PARENTS/CARERS AS PARTNERS IN SCHOOLING “

Partnerskap forutsetter konkrete og gjensidige forpliktelser mellom hjem og skole, drøfting av mål og verdier, vilje til forhandlinger og kompromiss. Videre innebærer det bytte av informasjon og kompetanse, medbestemmelse og medansvar for resultater. I denne forbindelse trengs det også en beredskap for de tilfeller der den gjensidige forpliktelsen ikke blir oppfylt på en tilfredsstillende måte (Beck & Vestre, 2008:52)

²⁸ Begrepet brukes f.eks i Eriksen, E.,O. & Weigård, J. (1999): *Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*, Fagbokforlaget, der temaet er hvorfor vi må forstå demokrati som en form for offentlig samtale eller deliberasjon. Jeg har ikke gått inn i primærkilden og studert Habermas sin forståelse av deliberasjon.

Siden *Ringer i vann* (RIV)²⁹ arrangerer studieturer til New Zealand fant jeg det naturlig å undersøke Oceania sin tilnærming til foreldresamarbeid. "The ACT (Australian Capital Territory) Department of Education and Training (DET)" har utarbeidet "PARENTS/CARERS AS PARTNERS IN SCHOOLING"³⁰ (ACT, 2001), som sin "policy" for skole-hjemsamarbeid. "Policies" skal "succinctly articulate the Directorate's position, provide a framework for action and ensure a consistent approach to our day-to-activities and decision-making. Policies may be supported by procedures, manuals or guidelines." (ACT, u.å). Dette skrevet henvender seg til alle medlemmer av *The ACT Department of Education and Training*, og alle skoler, og den inkluderer generelle prinsipp som foreldre blir oppmuntret til å følge i arbeidet med å støtte elevens læring (ACT, 2001:1).

I konklusjonen presiseres at *The Community Partnerships and School Improvement Section of DET* (Department of Education and Training) har en rekke ressurser til å hjelpe skoler i implementeringen av denne politikken. De tilbyr å støtte spesielle prosjekter skolen har. Videre oppmuntres både lærere, foreldre/foresatte og samfunnsborgere til å dele sine initiativ med denne seksjonen, som da vil spre ideer mellom ACT- skolesamfunn (ACT, 2001:10).

Hensikten med deres politikk for skole-hjemsamarbeidet er å fremme foreldre/foresattes deltakelse i å støtte barnas «education». På norsk og dansk oversettes gjerne «education» med utdanning³¹, men begrepet rommer ofte både undervisning, oppdragelse og danning. Videre vil de utvikle et rammeverk for effektivt partnerskap med foreldre/foresatte både på systemnivå og i skoler. Forståelsen av foreldre som «first educators» for barna, og dermed deres rett til deltakelse i barnas skolegang, framheves som høyt ønskelig da foreldredeltakelse forbedrer kommunikasjonen mellom hjem og klasserom, og øker sosiale og utdanningsmessige resultater for barna. Mangfoldet av sosio-kulturell og språklig ulikhet barn og foreldre bringer til skolen, gagnar skolene (DET, 2001:1-2).

Partnerskap defineres som "a mutually respectful and responsive relationship in which goals are shared and the assumption of goodwill exists. It also implies participation in decision-making or an ability to influence decisions" (ACT, 2001:1). Rammene for foreldreinvolvering skal sette en i stand til å planlegge mer samtlende strategier for å forbedre foreldredeltakelse. De anerkjenner foreldres rett til at deres meninger blir respektert og overveid, inkludert behovet for å bli møtt med sensitivitet i

²⁹ "Ringer i Vann"(RIV) er navnet på skoleutviklingsprosjektet i Askøy kommune 2007-2011, med Fløgstad & Helle som eksterne konsulenter, mer informasjon på <http://www.ringerivann.no>

³⁰ Parents/Carers as Partners in Schooling PCP200109 er den unike identifisering av dette dokumentet. Den oppdaterte og gjeldende versjon vil være lokalisert på <http://www.det.act.gov.au>

³¹ Eks Biesta (2009): *Good Education in an Age of Measurement* er oversatt til GOD UTDANNELSE I MÅLINGENS TIDSALDER-etik, politik, demokrati.

forhold til rettigheter, og rollen til foreldre med ulikt omsorgsansvar. Grunnlaget for at barna skal lykkes med skolegangen er foreldres grunnleggende ansvar for å støtte barna både i den generelle læringen gjennom barne- og ungdomsårene, og med leksearbeidet. Rammene framhever kommunikasjon, forstått som en to-veis prosess der «regular, meaningful dialogue initiated by both parents/carers and staff», både formell og uformell, som ett av de mest grunnleggende elementer i å støtte skole- hjem-partnerskap.

Alle foreldre har kunnskaper, ferdigheter og ressurser som støtter barna sin læring på skolen, og foreldre har en sterk supplerende rolle i barnas læring og oppførsel. Effektivt partnerskap fremmer elevs læring, og bidrar til det generelle klimaet og skoleutviklingen, og blir verdsatt og oppmuntret på alle nivå i systemet. På systemnivå er målet å anerkjenne, oppmuntre og utvide foreldredeltakelsen ved å skape omgivelser der lærere og foreldre behandler hverandre med gjensidig respekt, og der ulike oppfatninger blir diskutert for å finne løsninger. Man vil inkludere foreldre i å ta beslutninger på skole og systemnivå ved å drøfte utdanningspolitikk og skoleutviklingssaker med foreldrerepresentanter. Man skal fremme presis og relevant kommunikasjon om elevframgang med respekt for ulikhetene og de ulike behov i familiene. De vil utvikle system, skoleprogram og strategier som oppmuntrer og hjelper foreldre til aktiv deltakelse i barnets utdanning, både på skolen og hjemme. De vil støtte program og aktiviteter laget for å utvikle foreldreferdigheter, skaffe informasjon om fordeler ved foreldredeltakelse og forbedre ferdigheter til lærere og foreldre i å utvikle effektive skole-hjem-partnerskap.

Hva som er ansvaret til henholdsvis departementet, rektor, lærere og foreldre er tydeliggjort. Lærere skal anerkjenne at alle foreldre har positive styrker som bidrar til sitt barns læring. De skal respektere ulike familiebakgrunner og kulturer og deres bidrag til barnets læring. Videre skal de oppmuntre foreldreinvolvering i barnas læring og gi råd for å støtte omgivelsene, gi informasjon om prestasjoner og framgang til barnet og gi muligheter for toveis kommunikasjon. Foreldre skal «comply with all relevant policies, procedures and guidelines, and the principals` directives that pertain to visitors when they enter to school” (ACT, 2001:4). Det følger med en sjekklister for skolens tilrettelegging av foreldreengasjement der ett av punktene er hvilke aktiviteter de har for å feire foreldreinvolvering (ACT, 2001).

3.4 Presentasjon av ulike kommunikasjonskanaler for skole-hjemkontakt

I utgangspunktet gjengis her hvordan egen skole kommuniserer med foreldre på skolenivå; den formelle kontakten. I tillegg har foreldre og lærere uformell kontakt. Skolen leverer ut informasjon i papirformat med tanke på at ikke alle foreldre har tilgang til internett. Alle foreldre får informasjonshefter, skriv om turdager og treningsplaner (lekseplaner) som ranselpost. En læringsplattform brukes både til å organisere elevenes digitale arbeid, og til samarbeid og kommunikasjon. På vår skole bruker vi itslearning, og i faget foreldrerommet finner foreldre årsplaner, timeplaner og treningsplaner for hver klasse. I tillegg finner de bl. a. handlingsplaner, resultat fra brukerundersøkelsene³², meldeskjema for mobbing og referat fra FAU.

Skolen opprettet egen facebookside³³ august 2010. Siden er åpen for alle, men bare rektor kan legge ut oppslag. Oppslag gir informasjon av typen påminnelse om å svare på *Foreldreundersøkelsen*, søke plass på SFO og bestille skolegenser. I tillegg kommer hyggelige meldinger om spesielle aktiviteter elevene har vært med på. Flest trykk på *liker*³⁴, pr mai 2013, har et oppslag med bilde og tekst fra faget Mat og Helse der elevene har kokkekamp. 38 har vist at de har *likt* dette pr 01.05.13. Oppslaget 29.04.13 med teksten «Engasjerte foreldre diskuterer *Plan for foreldreengasjement ved Træet skule* på kveldens FAU -møte. Foreldre som stiller opp, involverer seg i læringsarbeidet og snakkar positivt om skule og læring betyr ein forskjell for elevane våre!» hadde 26 *liker* pr 01.05.13.

For å fremme ønsket om mer foreldreengasjement i elevens læringsarbeid har oppslagene fra april 2013 fått mye sterkere fokus på fag. Utdrag fra sommerhilsen 21.06.13 er «Takk for godt læringsarbeid og samarbeid i året som var! Hugs at sommarferie er skulefri, ikkje læringsfri.(...) Skuleferie,men ikkje lærefri ferie! (...) Læring kan pågå heile tida, det er ikkje noko som må vere knytt opp mot skulens lokale. (...) Lesing bør gjerast helst litt kvar dag. (...)Bruk matematikk ved å lage billeikar (...)Snakk engelsk». Mange lærere og andre skolefolk er blant de 38 som *liker* oppslaget, så det er ikke bare foreldre som viser interesse ved å vise at de har lest ved å kommentere med å like. Alle foreldre deltar ikke på facebook.

³² Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. Ligger på <http://www.udir.no/>

³³ <https://www.facebook.com/pages/Tr%C3%A6et-skule/137219182982054?fref=ts>

³⁴ På facebookoppslag kan man trykke på *liker*, *kommenter* eller *del*. Andre kan se hvem som har trykket på *liker*.

4.0 Skole-hjemsamarbeid

Dette kapittelet tar for seg kjennetegn på og utfordringer i skole-hjemsamarbeid basert på foreldremeninger om norsk skole, hovedsakelig fra Lidén (1997), Nordahl & Skilbrei (2002), Bæck (2007) og Beck & Vestre (2008) sin forskning. Resultater fra *Foreldreundersøkelser*³⁵ fra egen skole på to utvalgte punkt, kommenteres spesielt fordi det kan være med å belyse foreldre og læreres ulike tolkninger av hva som er tydelige forventninger. Bakgrunnen for egen skole sin satsing for å øke foreldreengasjementet, og egen kommune sin skriftliggjøring av satsing på skole-hjemsamarbeid, presenteres til slutt i dette kapittelet. Forskning som kartlegger norske foreldres synspunkter på samarbeidet er valgt for senere å kunne sammenligne utvalgte temaer med empiri knyttet til foreldregruppen på egen skole. Beck & Vestre gjennomførte en kvantitativ undersøkelse der formålet var å undersøke et utvalg med tilstrekkelig antall informanter til å kunne generalisere resultatene til å gjelde norske foreldres meninger om skolen. Godt utdannede middelklasseforeldre med middels inntekt, bosatt i distrikts-Norge (mindre sentralt bosatte) er betydelig overrepresentert i deres nettoutvalg³⁶ i forhold til populasjonen, som er alle elever i landet på de trinn de undersøkte (Beck & Vestre, 2008 :tabell 2.2). En slik skjevhet sier de kan forventes å ha gyldighet til sammenlignbare utvalg i annen samfunnsvitenskap, og at deres nettoutvalg har «god kvalitet i forhold til de undersøkte problemstillinger for norske foreldre med barn i grunnskolealder» (Beck & Vestre, 2008:17). Dette er bakgrunnen for at jeg valgte denne undersøkelsen som sentral når jeg skulle finne undersøkelser å sammenligne eget materiale med. Generelle kjennetegn på skole-hjemsamarbeidet tas med fordi man i praksis ikke kan isolere elevens faglige utvikling fra elevens totale situasjon. Hvis man ikke har et velfungerende generelt skole-hjemsamarbeid i bunnen, kan man neppe få et godt samarbeid basert på fag. Avhandlingen vil likevel prøve å trekke ut foreldresynspunkter spesifikt på faglig samarbeid. Innledningsvis skrives litt generelt om foreldresamarbeid for å minne om formålet med kontakten.

Formålet med skole-hjemsamarbeid er å bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Eleven skal være i sentrum. Et godt foreldresamarbeid blir omtalt som ressurs for skolens utvikling av gode læringsmiljø som vil gi læringsresultat. Ved å henvise til Nordahl og Hattie sier Utdanningsdirektoratet at «forskningsbasert kunnskap om foreldrenes betydning for skoleprestasjoner gir gode argumenter for at skolen bør samarbeide nært og godt med foreldrene i

³⁵ *Foreldreundersøkelsen* er en nasjonal brukerundersøkelse der foreldre i grunnskolen svarer elektronisk på spørsmål om hvordan de oppfatter barnas læringsmiljø. Hentet 28.04.13 på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Sporsmalene-i-undersokelsene/Sporsmala-fra-Foreldreundersokinga/>

³⁶ De har en svarprosent på 53.

grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2010A:2). Nasjonalt henvises til Nordahls forskning om foreldrenes grad av tilfredshet med og deltakelse i foreldresamarbeidet (Meld.St. 18 (2010-2011):60). Nordahl har vært involvert i mange prosjekter knyttet til skole-hjemsamarbeid (Nordahl, 2000, Nordahl & Skilbrei, 2002, 2003a,2003b,2004 ,2010), og han er fagansvarlig for etterutdanningskurs i skole-hjemsamarbeid³⁷. Ett av Nordahls budskap er at forskning viser stor avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet, og at det derfor er store forbedringsmuligheter. «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, 2007:170). Jeg har funnet to masteravhandlinger (Skogholt, 2012, Lyngvær, 2008), som begge baserer sine funn primært på forskning av Nordahl. De finner at kontakten mellom lærer og foreldre synes å være preget av informasjon og ikke dialog. Empirien til Nordahl er fra før *LK06* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). OECD (udatert) presiserer at man bør utvikle samarbeidet med foreldre og skole. Utfordringen blir hvordan man skal komme videre fra å konstatere at samarbeidet må bedres til iverksetting av tiltak som fører til et bedre samarbeid.

4.1 Norske foreldres vurderinger av skolen

Mitt fokus er å få tak i norske foreldres synspunkter på skole-hjemsamarbeid, primært om involvering i barnas læringsarbeid. Hva foreldre selv mener om egen involvering i barnas læringsarbeid blir viktig for å kunne gi skolen bedre mulighet for å ta foreldregruppen på alvor. Samarbeidet kan slik bygges på større grad av forståelse for den andre part. Forskning jeg har funnet er opptatt av det generelle skole-hjemsamarbeidet og ikke spesifikt samarbeid om fag. Spørsmål om faglige samarbeid er derfor bare del av undersøkelsene.

4.1.1 Foreldre er usikre på skolens forventninger til dem

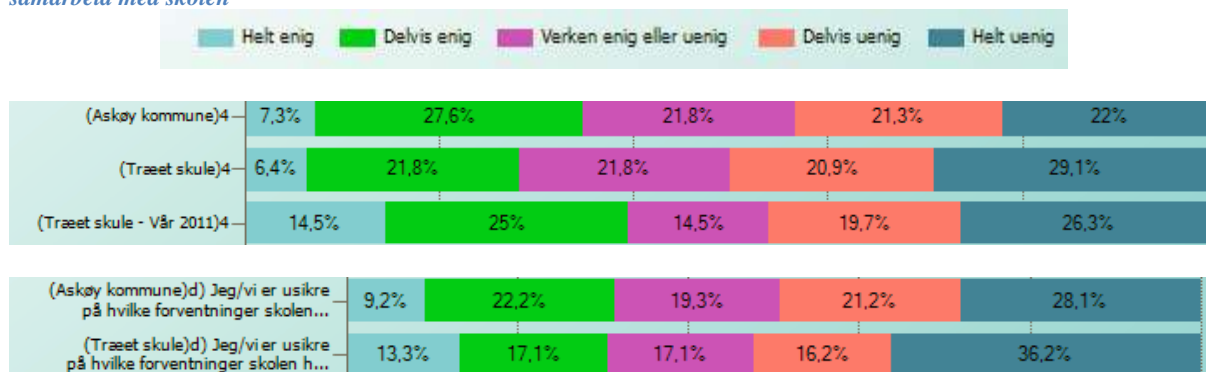
Beck & Vestre er interessert i om endringer i skole og samfunn påvirker foreldres forhold og forventninger til skolen, og hensikten med deres nasjonale undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen, er å gi et bredt bilde av foreldres oppfatninger (2008:11). I fortsettelsen gjengis utvalgte funn fra deres forskning. Noen av deres funn blir i tillegg presentert som en sammenligning av eget materiale i kapittel seks. Funn fra Lidén (1997) og Bæck (2007) vil være med å utfylle norske foreldres

³⁷ Etterutdanning i skole – hjem samarbeid i videregående opplæring: Høgskolen i Hedmark. Hentet på <http://www.hihm.no/Kurs-og-oppdrag/Fagomraader/Skole-og-barnehage/Ped/Skole-hjem-samarbeid>

vurderinger av samarbeidet med skolen. Når det gjelder foreldres erfaringer med å bli hørt av skolen svarer 5 % *nei*, og 21 % *vet ikke* på spørsmål om foreldresynspunkter tillegges vekt (Beck & Vestre,2008). Bæck sier foreldre opplever at de blir møtt med vennlighet og imøtekommenhet for sine innspill til lærerne, men at det ikke skjer noe med forslagene deres, og at mange foreldre er usikre på skolens forventninger og ikke helt vet hvordan de skal involvere seg. Skolen oppleves som lukket og lærerne som distanserte (2007). «Foreldre flest har inntrykk av at skolen (lærerne) er lydhøre for deres synspunkter (70 % i grunnskolen som helhet). (...)Det er også grunn til å merke seg den store gruppen *vet ikke* som kan tolkes i retning av at foreldrene er usikre på hvor de har lærerne» (Beck & Vestre,2008:45). 1/4 rapporterer redsel for å klage av frykt for at det kan gå ut over deres barn i form av f.eks. represalier³⁸ (Beck & Vestre,2008:47). Over 40 % har klaget på ett eller annet (Beck & Vestre,2008: fig.5.3). «Det er positivt at halvparten mener at skolen prøvde å rette på forholdene. På den annen side er det nesten 1/3 som har opplevd at klagen ikke ble tatt alvorlig (bagatelliserende eller avvisende holdning)» (Beck & Vestre,2008:46). På småskoletrinnet mener 8 % av foreldre, og på ungdomstrinnet 15 %, at lærerne er imot foreldreengasjement (Beck & Vestre,2008:49).

Jeg tar her med resultater fra *Foreldreundersøkelsen* på egen skole for å sammenligne foreldregruppen over tre år. Det vil være interessant å se om svarprosentene har endret seg etter at skolen har hatt fokus på økt foreldreengasjement. Svarprosenten er 88 (vår 2011), 90 (vår 2012) og 85 (høst 2013) på undersøkelsene for egen barneskole mot 53 (vår 2012) og 58 prosent (høst 2013) for kommunen. Kommunen sliter med få svar fra ungdomsskoleforeldre. De fire ungdomsskolene vil trekke gjennomsnittet for de totalt 17 skolene i kommunen ned.

Figur 4.1 : Foreldreundersøkelsens svar på *Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen*

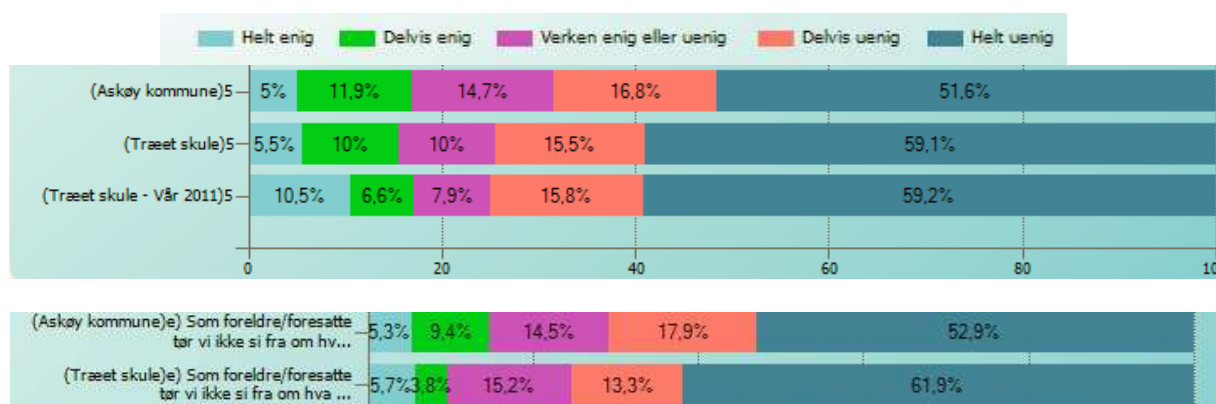


³⁸ De spurte om foreldre noen gang hadde klaget på lærere eller skoleforhold uten å skille mellom formelle/ uformelle klager.

Diagrammet viser i prosent hvor mange foreldre som er (lest fra venstre) helt enig (lys blå), delvis enig (grønn), verken enig eller uenig (lilla), delvis uenig (rød) eller helt uenig (mørk blå) i at de er usikre på hvilke forventninger skolen har til dem når det gjelder samarbeidet. De to øverste radene gjelder 2012, og den tredje gjelder for egen skole 2011. De to nederste radene er fra *Foreldreundersøkelsen* som ble gjennomført høsten 2013. n= ca. 110.

Diagrammet viser at i løpet av de tre undersøkelsene vi har data fra, skårer en stadig mindre andel foreldre, på egen skole, at de er *helt uenig* i utsagnet (i prosent: for henholdsvis 2011,2012 og 2013 skårer de 26,3 - 29,1 - 36,2). Slår vi sammen *helt uenig* og *delvis uenig*, og kaller dette for et positivt svar, ser vi at andelen foreldre som er sikre på forventningene ligger rundt 50 %, med en mindre økning for hvert år (i prosent: fra 46 til 50 til 52,4 for 2011,2012 og 2013). Slår vi sammen *helt enig* og *delvis enig*, og kaller det et negativt svar, finner vi at andelen foreldre som har oppgitt at de er usikre på forventningene gikk kraftig ned fra 2011 til 2012 (i prosent: fra 39,5 til 28,2), men litt opp igjen fra 2012 til 2013 (til 30,4%). Vi legger spesielt merke til at andelen som svarer mest negativt, de som er *helt enig* i at de er usikre på forventningene, økte fra 6,4 % i 2012 til 13,3 % i 2013. Dette mulige paradokset at foreldre har blitt mer usikre samtidig som skolen har prøvd å presisere forventningene til dem, kommer vi tilbake til i drøftingen (kap.8.1.2).

Figur 4.2 : Foreldreundersøkelsens svar på *Som foreldre/foresatte tør vi ikke si fra om hva vi mener om læreren og skolen av frykt for at det skal gå ut over mitt/vårt barn*



Diagrammet viser i prosent hvor mange foreldre som er (lest fra venstre) helt enig (lys blå), delvis enig (grønn), verken enig eller uenig (lilla), delvis uenig (rød) eller helt uenig (mørk blå) i at de ikke tør si fra om hva de mener om læreren og skolen av frykt for at det skal gå ut over deres barn. De to øverste radene gjelder 2012, og den tredje gjelder for egen skole 2011. De to nederste radene er fra *Foreldreundersøkelsen* som ble gjennomført høsten 2013. n= ca. 110.

Slår vi sammen *helt enig* og *delvis enig* viser diagrammet at i løpet av de tre undersøkelsene vi har data fra, skårer en stadig mindre andel foreldre, på egen skole, at de ikke tør si fra om hva de mener om læreren og skolen av frykt for at det skal gå ut over deres barn (i prosent: for henholdsvis 2011,2012 og 2013 skårer de 17,1 - 15,5 - 9,5). Slår vi sammen *helt uenig* og *delvis uenig* ligger

andelen foreldre nokså stabilt rundt 75 %. Tre av fire tør si fra. Omtrent 10 % tør ikke si så mye. Dette resultatet kommer vi også tilbake til i drøftingen.

4.1.2 Foreldres oppfatning av skolens syn på dem som foreldre

Avhandlingen tar med synspunkter på hvordan foreldre tror skolen oppfatter dem. For lærere kan dette være nyttig tilbakemelding i forhold til hvilke forutinntatte meninger og holdninger foreldre kan ha til dem. Tabellen under er hentet fra Beck & Vestre (2008: tabell 5.8).

Figur 4.3 : Ulike foreldreroller med utgangspunkt i foreldres oppfatning av hvordan de tror skolen ser foreldrerollen.

Påstand	4.trinn	7.trinn	10.trinn	Totalt
Samarbeidspartner. Samvirke-modell. Foreldre ses som aktive samarbeidspartnere og en ressurs.	95	85	78	85
Forbruker. Konsumentmodell. Foreldre ses som passive tjenestemottakere eller forbrukere.	8	16	28	18
Samfunnsmandat. Profesjonsmodell. Skolen har et gitt samfunnsmandat og foreldre må ikke blande seg i driften.	9	16	23	17
Problem. Særinteresse-modellen. Foreldre er et problem fordi de tenker bare på sitt eget barn.	7	10	17	12
Likegyldige. Abdikasjons-modellen. Foreldre er stort sett likegyldige til hva som foregår på skolen.	5	8	14	10
Antall som har svart	140	160	194	494

Tabellen viser foreldres oppfatning av hvordan de tror skolen ser foreldrerollen. Prosent enige i referert påstand er fordelt etter klassetrinn. Det kunne krysses av for flere alternativ, og summen blir derfor mer enn 100. N=494.

Resultatene tyder på at foreldre oppfatter at skolen er relativt positiv til å samarbeide med dem så lenge barna er små. På slutten av ungdomsskolen mener nesten hver fjerde forelder at skolen ikke er interessert i aktivt samarbeid. Tendensen er at jo eldre eleven er, jo mindre tror foreldre at skolen er interessert i samarbeid. Nå trenger ikke det bety at de er like negative til lærernes vilje til samarbeid. 17 % av foreldre tror at skolen mener foreldre ikke skal blande seg inn i driften, og like mange at skolen ser på foreldre som forbrukere av tjenesten de leverer. 1 av 10 svarer at følgende påstand er dekkende for deres erfaring: *Jeg tror lærerne er imot at foreldre skal engasjere seg i skolens arbeid*, og 12 % tror at skolen ser på foreldre som problem.

4.1.3 Hvor enige er foreldre med læreren når det gjelder undervisning og oppdragelse? (i %, n=494)

Figur 4.4 : Hvor enige er foreldre med læreren når det gjelder undervisning og oppdragelse?

	4.trinn	7.trinn
Enig	77	66
Både-og	22	32
Uenig	1	2

Tabellen viser i prosent hvor enig/uenig foreldre er med lærerne når det gjelder undervisning og oppdragelse (Beck & Vestre, 2008: etter figur 5.6).

Data tyder på at far er noe mer kritisk enn mor, men selv om en del er kritiske til enkelte lærere, sier likevel de fleste at de generelt har et godt forhold til lærerne på skolen (Beck & Vestre, 2008: 58).

Av de som er uenige med lærerne oppgir 23 % konflikt i forhold til lærernes holdning eller atferd, mens 31% sier de opplever konflikt i forhold til undervisningens innhold. Det er bare 3 % av foreldrene som er direkte uenige med lærerne. I dette materialet utgjør det 15 foreldre. 1/3 av foreldrene rapporterte på slutten av mellomtrinnet at de ikke alltid er enige med læreren; så muligheter til diskusjoner skulle være til stede.

4.1.4 Foreldres tilfredshet med skolen (i %, n=494)

Figur 4.5 : Foreldres tilfredshet med skolen.

1. Generell tilfredshet med skolen	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Godt fornøyd	63	47
Passe fornøyd	33	46
Misfornøyd	4	7
2. Ja, fornøyd med læring i skolefagene	86	77
3. Ja, fornøyd med barnets sosiale utvikling	94	87

Tabellen viser for punkt 1 hvor fornøyd, i prosent, foreldre er med skolen generelt sett. Punkt 2 og 3 viser hvor mange prosent foreldre som svarer bekreftende på at de er fornøyd med læring i skolefagene og barnets sosiale utvikling (Beck & Vestre, 2008: etter tabell 5.12).

Foreldre med barn på barnetrinnet er mest fornøyd, både generelt og med hensyn til skolefaglig læring og sosial utvikling. 37 % på barnetrinnet er enten misfornøyd eller sånn passe fornøyd. Foreldres tilbakemelding her er at de er mer fornøyd med barnets sosiale utvikling enn med den faglige læringen.

4.1.5 Foreldres vurderinger av samarbeidet med skolen

Formålet med Lidéns rapport var å kartlegge og analysere faktorer som har særlig betydning for hvordan samarbeidet foregår, og rapporten³⁹ vektlegger erfaringer som blir gjort i det daglige arbeidet i skolen og i hjemmet (1997). Hun har fokus på barnet, men analyse av foreldrenes vurderinger av samarbeidet utgjør en vesentlig del av rapporten. Spørreskjemaundersøkelsen hennes har en svarprosent på 50 % etter to purringer og ekstra purring til noen av skolene. Hun antar ut fra svarene at undersøkelsen gjenspeiler et spesielt utsnitt av foreldrene. «Disse kan antas å være mer positivt innstilte til skolen eller mer opptatt av skolesaker enn gjennomsnittet». Når hun sammenligner resultatene med andre nordiske undersøkelser om foreldreperspektivet på skolen, skiller ikke hennes undersøkelse seg dramatisk fra det bildet disse gir. (Lidén, 1997:22-23).

Lidén vil synliggjøre sider ved samarbeidet som setter «viktige forutsetninger for kommunikasjon og deltakelse, innflytelse og medbestemmelse» (1997:10). Fra oppsummeringen av foreldres vurderinger finner hun at bare et fåtall av foreldrene uttrykker direkte misnøye med samarbeidet, men at de fleste mener samarbeidet kan forbedres. Foreldrene vektlegger drøfting av og informasjon om eget barns trivsel og prestasjoner, samt bidrag til godt klassemiljø som de viktigste sidene ved samarbeidet mens foreldrenes påvirkning av skolens organisering og arbeid, og eget bidrag i undervisningen er lavest rangert. Bare et mindretall av foreldrene ønsker økt innflytelse på skolens arbeidsformer, organisering og undervisningsopplegg. Foreldrene mener at foreldremøtene kan bli bedre, men de fleste foreldrene er fornøyd med konferansetimene. To tredjedeler av foreldrene ønsker å bruke noe mer tid på samarbeidet. (Lidén, 1997:69).

Foreldrerepresentanter i Lidéns forskning påpeker at når det gjelder skole-hjemsamarbeid så er det slik at det i liten grad gis « reell mulighet for dialog mellom foreldre og lærere, dialog både om hva samarbeidet skal handle om og hvilke premisser vi tenker og handler ut fra (...) –det er kommunikasjonen det må arbeides med (1997:104). Informantene hennes sier foreldre har meninger om skolen og reagerer på hendelser og praksis, men de er redde for at ubehagelige spørsmål fra dem kan få direkte konsekvenser for lærernes forhold til barnet. De trekker også fram at hvis det er reell uenighet eller konflikter blir det vanskelig å få til en god kommunikasjon, og både foreldre og lærere kan oppleve seg sårbare. «Det er derfor mange viktige spørsmål som ikke gjøres til tema for samtaler mellom lærere og foreldre. Mange av disse temaene krever en dialogform med større likeverd

³⁹ På oppdrag av Grunnskoleavdelingen i Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

mellom deltakerne og åpenhet for å finne fram til nye løsninger. I tillegg til den samarbeidsstrukturen som allerede finnes bør nye uformelle kommunikasjonsformer utvikles «(1997:105).

I Lidéns undersøkelse hadde 25% erfaring fra Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), og 10% fra Skolens samarbeidsutvalg (SU). Hvis det stemmer at de mest positive og engasjerte er de som har svart på skjemaet, kan det tyde på at denne gruppen er villige til å bruke tid på samarbeidet med skolen, men de ønsker ikke å bidra mer aktivt inn i undervisningen. Vi står igjen med spørsmålet om hva de mindre engasjerte foreldrene mener. Er de like fornøyd med samarbeidet slik det fungerer, og er de villig til å bruke mer tid på kontakten med skolen? Er det noe med selve formen på skole-hjemsamarbeidet som hindrer dem? Hvilke hindringer ligger i veien for kommunikasjon, deltakelse, innflytelse og medbestemmelse? Disse spørsmålene blir belyst i drøftingen.

4.2 utfordringer i skole-hjemsamarbeid

Samarbeidet mellom hjem og skole settes mest på prøve når elevene mistrives på skolen, blir borte fra skolen, viser negativ atferd, har en utfordrende hjemmesituasjon eller utsettes for mobbing og trakassering av medelever eller lærere. Et vellykket hjem-skole-samarbeid krever evner til å håndtere kompliserte relasjoner. Det krever at ansatte på skolen og i ulike støttetjenester har innsikt i elevenes situasjon og har kunnskap og kompetanse om hvilke hensyn og mekanismer som er viktige i løsningen av motsetninger og konflikter. Meld. St. 22 (2010-2011:109).

I dette kapittelet skisseres noen av utfordringene i skole-hjemsamarbeidet. Vi ser på devalueringer av to utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole for å få kjennskap til noen av utfordringene; *Det vanskelige samarbeidet* (Nordahl & Skilbrei, 2002) og *Sammen for en bedre skole* (Helgøy & Homme, 2012). Videre ser vi på hvilke barrierer foreldre opplever problematiske i forhold til å involvere seg så mye som de gjerne vil (Bæck, 2007). Så avsluttes kapittelet med hvilke konsekvenser kravet om at foreldre skal engasjere seg mer i elevens læringsarbeid kan få.

4.2.1 Det vanskelige samarbeidet

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) gjennomførte i 1999 et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole (2011). Hensikten var å utvikle dialogen og samarbeidet for blant annet å

bidra til et bedre læringsmiljø for elevene. Nordahl⁴⁰ har presentert resultater fra kartleggingsundersøkelsen⁴¹, som ble gjennomført før utviklingsprosjektet ble igangsatt, for å si noe om hva som kjennetegnet samarbeidet i utvalgte prosjektkommuner⁴². Vurderingsgrunnlaget for kartleggingsundersøkelsen var de nasjonale målsettingene om skole-hjemsamarbeidet. Hovedfunnene var at samarbeidet bar preg av mye og relevant informasjon, og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse, noe som ikke samsvarer med de nasjonale målene. Likeverd og gjensidighet preget dermed ikke samarbeidet, og lærerne hadde den reelle makten. Foreldremedvirkningen syntes å avta med elevenes alder, og fedre samarbeidet lite med skolen. Undersøkelsen viste at foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen ble påvirket av det sosiale miljøet mellom foreldrene. Det tyder på at en sammensveiset foreldregruppe kan bidra til mer gjensidighet og likeverdighet i samarbeidet med skolen. Det formelle samarbeidet, gjennom klassekontakter, FAU (Foreldrerådets arbeidsutvalg) og SU (Skolens samarbeidsutvalg), fungerte primært som informasjonskanaler. Halvparten av foreldrene i undersøkelsen var usikre på hvilke forventninger skolen hadde til dem når det gjaldt samarbeid med skolen. 9,4 % svarte stemmer svært godt eller ganske godt på påstanden om at de har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at de ikke involverer seg eller sier ifra hvis de er uenige, og 12 % svarte stemmer svært godt eller ganske godt på påstanden om at de som foreldre ikke tør si ifra om hva de mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over deres barn (Nordahl & Skilbrei, 2002:Tab.6.6). En FAU-representant sier «Og så er det dessverre veldig mange som ikke tør å fronte ting fordi det kan gå utover ungen din. Altså, hvis vi nå går inn og styrer, eller går inn og gir beskjed om ting som ikke fungerer så veldig bra – en lærer som ikke gjør jobben sin – så kan det gå utover ungen min. Det er veldig mange dessverre. (...) Sånn skal det ikke være» (Meld. St. 22 (2010-2011:109).

Oppsummert viste undersøkelsen at det var en relativt stor avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet. Nasjonale intensjoner om at foreldre og lærere skal være sammen i arbeidet om elevens læring og utvikling, syntes ikke å bli realisert i praksis. Foreldre hadde i liten grad medbestemmelse på pedagogiske spørsmål. Nordahl presiserer at de nasjonale målsettingene er ambisiøse mål for skolen, og at de kan være svært utfordrende å realisere sammen med alle andre mål og oppgaver skolen har (Nordahl,2000:7-9, 2007). Skolen har ansvar for å ta initiativ og engasjere foreldrene, både i forhold til pedagogiske og sosiale forhold, men samarbeidet skal ikke drives på skolens premisser alene. Foreldre må ta aktivt del i samarbeidet, og man må forvente at de engasjerer seg både i forhold til eget barn og på klasse- og skolenivå (Nordahl,2000). FUG ønsket

⁴⁰ Nordahl ledet evalueringen, som ble utført av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).

⁴¹ N=ca 640, varierer noe fra spørsmål til spørsmål.

⁴² Åtte kommuner i Nordland og Oppland fylke.

konkrete tiltak for økt foreldremedvirkning i skolene. Evalueringsrapporten viser at det har vært vanskelig å finne aktiviteter som har økt dialogen om og foreldremedvirkningen i det pedagogiske innholdet i skolen. Hensikten med evalueringen var ikke bare å dokumentere prosjektet, men også å formidle en forståelse av resultatene til alle med interesse for foreldremedvirkning i skolen (Nordahl & Skilbrei, 2002). Utgangspunktet for prosjektet var mangel på reelt samarbeid i skolen. Mange av prosjektskolene begynte prosessen med å forbedre den uformelle kontakten mellom lærere og foreldre, men foreldrene fikk i varierende grad planlegge disse sosiale treffene. Flere skolefolk som ble intervjuet, mente at først måtte foreldre bli kjent med hverandre, så få kunnskap om sine rettigheter i møte med skolen og deretter gis selvtillit ved å slippe til. Flere lærere og rektorer la vekt på at foreldres uvilje mot å delta i utformingen av det faglige på skolen, skyldtes mindreverdighetskomplekser og dårlige erfaringer med skolen. Nordahl & Skilbrei hevder lærere «oppretholder og kanskje forsterker sitt hegemoni i forhold til foreldrene». Ut fra intensjonene med prosjektet burde det kanskje forventes at foreldre fikk delta mer i drøftinger og beslutninger om læringsmiljøet, undervisningen og oppdragelsen i skolen(2002:52,53). Nordahl & Skilbrei finner at skolens noe negative bilde av foreldres engasjement kan være feilaktig fordi foreldre i undersøkelser svarer at de støtter og følger opp barnas skolegang selv om foreldrene synes lite på skolen. Selv om foreldre kan skåre seg selv bedre enn det er grunnlag for, viser resultatene en gjennomgående positiv innstilling (2002). Etter prosjektperioden på 3 år ble det gjennomført en ny kartleggingsundersøkelse med de samme spørsmålene, for å undersøke i hvilken grad tiltakene hadde ført til økt foreldremedvirkning. Man fant at 8,3 % fremdeles hadde så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at de ikke involverte seg eller sa ifra hvis de var uenige, og 9,8 % ikke turte si ifra om hva de mente om lærerne og skolen av frykt for at dette skulle gå ut over deres barn (2002:tabell 6.6). Det kan indikere at det er grupper av foreldre prosjektet ikke har nådd.

Ved å sammenligne de kommunene som i noen grad kan vise til positive resultater, med de som ikke fikk like gode resultater gjennom prosjektet, fant Nordahl & Skilbrei at en skolekultur der lærere og rektorer legitimerte egen praksis og posisjon ved å uttrykke at foreldre ikke er likeverdige, gjorde at noen skoler hadde problemer med å inkludere foreldre. De kommunene som opplevde positive konsekvenser hadde hatt fokus på å skape utradisjonelle tiltak for å ufarliggjøre skolen for foreldrene. De jobbet for å endre holdninger, og det ble formidlet tro på at foreldre har forutsetninger for å medvirke i skolen. Disse kommunene tok tak i konflikter i samarbeidet med foreldrene. De har hatt ideal om at alle skolens aktører skal dra lasset sammen, og samarbeidet med foreldrene har blitt hele skolens ansvar.

Et hinder i prosjektet var å få foreldre engasjert. Det ble rapportert at det ofte var enkeltpersoner som var aktive og drivkraften i samarbeidet, mens de fleste, selv om de stilte opp på foreldremøter,

sjelden hadde innspill, men var velvillige. Ifølge Nordahl & Skilbrei ligger det et potensiale i denne gruppen. Ved å satse mer kan de trekkes mer inn, og de kommunene som hadde klart det var de som hadde jobbet bevisst med lærernes holdninger. Fåtalet av foreldre, de som ikke møter opp på skolen, kan likevel støtte opp om skolegangen til barnet sitt. Nordahl & Skilbrei oppfattet at mange som ble intervjuet skyldte på foreldrene når de skulle si noe om manglende foreldreengasjement. Egenskaper ved foreldrene eller den moderne tid, ble brukt som årsak til mangelfullt samarbeid. Det er få eksempler i prosjektet der lavt engasjement har blitt grundig analysert for deretter å iverksette nye tilnærminger. Nordahl & Skilbrei hevder mye handler om holdninger og innstillinger til foreldrene. Foreldre uttrykte at en gevinst for dem i samarbeidet med skolen kunne være at barna hadde nytte av samarbeidet, bli respektert som foreldre og høre at det man gjorde var viktig. Rektors engasjement var også en utfordring. Uten rektors engasjement manglet deltakerne myndighet til å skape endringer på skolen. Foreldrerepresentantene delte skolens perspektiver. Foreldre har ingen beslutningsmyndighet i sine organer. Når det oppstår motsetninger og konflikter i samarbeidet kan det bli utfordrende. Hovedområder som kan skape konflikter er kjønn, etnisitet og foreldres utdanningsnivå. Nordahl & Skilbrei spør hvordan skolen skal samarbeide med foreldre som ikke gjør det som forventes? Hvordan møte denne gruppen på en hensiktsmessig måte? Hvilken rolle spiller foreldres utdanning, prioriterer de annerledes? Hva skal foreldre medvirke til?

4.2.2 Sammen for en bedre skole

2009 iverksatte Utdanningsdirektoratet *Bedre Læringsmiljø* som et femårig satsingsprosjekt med formål å fremme et godt og inkluderende læringsmiljø. Skole-hjemsamarbeid var ett av fem områder skolene kunne søke prosjektmidler innenfor. Å finne suksesskriteriene for å få foreldre til å bidra til å øke elevens motivasjon, innsats og læring i samarbeid med skolen er hensikten med evalueringen av *Bedre læringsmiljø*. Foreldre var ikke informanter, og det er skolens oppfatninger av hvordan foreldre kan bidra til å motivere elevens motivasjon, innsats og læring som evalueres (Helgøy & Homme, 2012). Delrapporten søker å identifisere noen kritiske faktorer i skole-hjemsamarbeidet, og finner nye utfordringer i det direkte samarbeidet ved at foreldre stiller mer rettighetsbaserte krav til skolen. Formulering av kompetansemål på lekseplaner skal gjøre det lettere for foreldre å følge opp barnas læring, men informantene hevder at det ikke er selvsagt at forelder dermed er aktive i elevens hjemmearbeid og sjekker om de lærere det som forventes. At foreldre tar større ansvar for barnas læring innebærer forventninger om en ny foreldrerolle (Helgøy & Homme, 2012:19). En annen kritisk faktor er at både lærere og foreldre er usikre på rollefordelingen i samarbeidet. Skriftlige kontrakter har vært et forsøk på rolleavklaring av plikter og ansvar. Rapporten viser til at

ved en skole i undersøkelsen skrev flertallet under en slik kontrakt, mens et mindretall vegret seg. Forholdet til noen av hjemmene som ikke skrev under, gikk i stå. Rektor ved skolen sa at elever fra disse hjemmene ble farget av foreldres holdninger, og fikk problemer da hun kom inn i klasserommet deres. Hun mente foreldre burde kommet direkte til ledelsen, og eventuelt tatt konsekvenser av sine holdninger og byttet skole. Rektor vurderte «å dra på hjemmebesøk og eventuelt informere foreldrene om at skoleeier kunne involveres dersom kontrakten ikke ble signert» (Helgøy & Homme, 2012:20). Utfordringer i det representative skole-hjemsamarbeidet ble også trukket fram som kritisk faktor. Flere skoler slet med samarbeidet med FAU, som skoleinformantene mente var for uengasjert eller for ensidig opptatt av dugnader. Foreldremøtene ble framhevet som preget av informasjon og manglende dialog. For å møte disse utfordringene ville skolene begynne med å involvere foreldrene. Første steg skulle være å utarbeide gjensidige rolleforventninger mellom skole og hjem som utgangspunkt for utarbeiding av skolekontrakt. En skolesjef uttaler at foreldre «skal også ha noen forpliktelser, for eksempel, snakke pent om skolen til sine barn». (Helgøy & Homme, 2012:22). I startfasen var elever, lærere og foreldre sentrale. Intensjonen var å engasjere, lære opp, involvere og forplikte foreldrene i utforming og planlegging av konkrete tiltak.

4.2.3 Barrierer som vanskeliggjør foreldredeltakelse

Foreldre med høy utdanning involverer seg i større grad enn foreldre med lavere utdanning; de snakker mer om skolen og om lekser med barna sine og de hjelper mer til med leksene, de deltar hyppigere på foreldrekonferanser, foreldremøter og åpen dag og andre arrangementer i regi av skolen. De er lettere å rekruttere til FAU, skolekomitéer og til å være foreldrekontakt, og de er i større grad villige til å bidra enda mer inn i skolen enn de allerede gjør (Bæck,2007).

«Maktdimensjonen er åpenbar,(...) Lærerne representerer systemet, skolen, og har derfor makt til å definere hva som er etterstrebbelsesverdige og hva som ikke er det» (Bæck,2007:103). Tveit finner også at utfordringer i skole-hjemsamarbeidet knyttes til maktforskjeller mellom lærer og foresatte (2013:6).

4.2.4 Foreldres ulike mulighet til delaktighet i elevens læringsarbeid

«Intensjonen med *Kunnskapsløftet* er å bedre de faglige resultatene i norsk skole» (Bakken & Seippel,2012:7). Begrunnelser for økt foreldreengasjement blir da å hjelpe elevene til å få et løft i læringsutbytte slik at de forbedrer sine faglige resultater.

Ifølge hjemmesiden har «NOVA⁴³ utviklet seg til å bli et av de sentrale skoleforskningsmiljøene i Norge». Administrativt er instituttet underlagt Kunnskapsdepartementet. NOVA «leverer viktige kunnskapsbidrag om skolehverdagen, læringsmiljø og sosial ulikhet i læringsutbytte» (NOVA, udatert). *Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet* undersøker⁴⁴ hva som kjennetegner skoler med resultatmessig framgang etter innføring av K06. Som mål på resultatutvikling brukes elevenes eksamensresultater i de skriftlige fagene engelsk, norsk og matematikk. Analysene viser at det er en del fellestrekk ved de skolene som har hatt den mest positive karakterutviklingen. «Den viktigste fellesnevneren er at elevene opplever læringsmiljøet som spesielt godt. Dessuten er foreldrenes utdanningsnivå og inntekt høyere enn vanlig» (Bakken & Seippel,2012:51). Notatet understreker at «det er en tendens til at desto større framgang skolene har hatt, desto høyere sosioøkonomisk status⁴⁵ har foreldrene». Utslagene støtter funn i evaluering av *Kunnskapsløftet* der målet var å undersøke om K06 kan være et bidrag til å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet; bl.a. mellom elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn. (Bakken & Seippel,2012:37). En av flere mulige forklaringer til denne økte forskjellen er foreldrenes rolle. Stadig flere foreldre synes det er viktig at kunnskapsnivået i skolen øker, og denne holdningen er sterkere jo høyere utdanning foreldre har. *Kunnskapsløftet* har ført til at «skolen i enda større grad enn tidligere styrker og belønner den type ferdigheter og kunnskap som først og fremst fyller arbeidsdagen til den velutdannede middel- og overklassen, til de som hver dag jobber med å skrive, lese og regne, som driver med intellektuell og symbolsk virksomhet. Reformens krav til elevene spiller så å si på lag med akkurat hva disse sosiale sjiktene kan» (Bakken & Elstad,2012:244).

«Prinsippet om «likeverdig» opplæring er grunnleggende i norsk skole, og alle etterkrigstidens skolereformer har ønsket å begrense betydningen av «byrd» – de omstendighetene en er født inn i – for de resultatene elevene oppnår i skolen» (Bakken & Elstad,2012:25). I Stortingsmelding 16 kan man lese at ulikheter i læringsutbytte begynner i småbarnsalderen (Bakken & Elstad 2012a). Blant enkeltfagene har det særlig vært en økning i den sosioøkonomiske ulikheten i karakterene i matematikk og de praktisk-estetiske fagene (Bakken & Elstad, 2012).

Hattie understreker språkets betydning:

⁴³ NOVA; Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, er et statlig sosialforskningsinstitutt med formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser.

⁴⁴ Analysene baserer seg på et omfattende materiale der de sammenlikner avgangselever i en periode før Kunnskapsløftet ble innført (2003–06) med en periode etter at reformen hadde vart et par år (2009–11).

⁴⁵ De vanligste målene på sosioøkonomisk posisjon er utdanning, yrke og inntekt.

A major concern is that some parents know how to speak the language of schooling and thus provide an advantage for their children during the school years, and others do not know this language, which can be a major barrier to the home making a contribution to achievement (Hattie, 2009:61).

Skolen og hjemmene må kommunisere slik at de kan snakke samme språk og formidle de samme forventningene; slik at elevene slipper å leve i to verdener (Hattie,2013:110). Tveit finner i sin forskning at en utfordring i skole-hjemsamarbeidet handler om hvordan dialogen praktiseres. Samtalen utfordres «gjennom at det er en risiko for at involvering av foresatte bidrar til å reprodusere sosiale forskjeller og utfordringer knyttet til at lærere og foresatte har forskjellig perspektiv» (2013:6).

4.3 Presentasjon av egen skoles fokus på skole-hjemsamarbeid

Skolen har satt i gang tiltak for å øke foreldreengasjementet i forhold til elevers læring. Norske foreldre kommer til orde i den årlige *Foreldreundersøkelsen* der de har mulighet til å svare digitalt på spørsmål om hvordan de oppfatter elevens læringsmiljø, og hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer. Forelderådets arbeidsutvalg (FAU) ved skolen har valgt punktet *støtte fra foreldre*⁴⁶, med underpunkt: *Jeg/vi får veiledning fra skolen om hvordan vi kan hjelpe barnet mitt/vårt med skolegangen*, som fokusområde 12/13. På dette punktet skåret skolen 3,58⁴⁷. Både FAU og skolen tolket resultatet som så dårlig at punktet ble valgt som viktig å forbedre. FAU laget en tiltaksplan der foreldrene ønsket kurs med fokus på ulike fag/emner på foreldremøter slik at de lettere kunne hjelpe barna sine. Foreldre, representert ved FAU, ønsket å bidra i læringsarbeidet til eleven, men presiserte at de trengte veiledning for å bli i stand til dette. Foreldre har gjennom FAU tidligere også gitt uttrykk for at de ønsker en annen rolle enn passive mottakere av informasjon fra skolen, og innspillene deres resulterte i en standard for foreldremøter som alle skulle følge opp. Foreldremøter skulle nå planlegges sammen med klassekontaktene, og foreldrene skulle inviteres til å delta med kompetanse inn i undervisningen. Læring skulle viktiggjøres for foreldre, og skolens forventninger tydeliggjøres slik at foreldre fulgte opp elevens skolearbeid. Lærer skulle vise helt konkret hva foreldre kunne bidra med for å hjelpe eleven med lekser. Foreldrene ønsket et praksisnært og konkret møte der de fikk vite noe om hverdagen i klasserommet, og hva de kunne gjøre for å følge opp.

⁴⁶ Utsagnet er hentet fra Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse, punkt 7. Sist oppdatert våren 2011 http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Sporsmal/5/Foreldreundersokelsen_sporsmal_bm.pdf?epslanguage=no Hentet 07.01.13

⁴⁷ på en skala der de krysser for 1,2,3,4 eller 5, der 5 betyr mest fornøyd. Gjennomsnittet for kommunen var 3,49.

4.4 Egen kommunes skriftliggjøring av satsing på skole-hjemsamarbeid

Min skole er del av Askøyskolen der alle 17 grunnskolene i kommunen skal ha en viss felles profil; et resultat av at Askøy kommune har gjennomført skoleutviklingsprosjektet *Helhetlig skoleutvikling der Ringer i vann*⁴⁸ har bidratt med ekstern konsulentbistand 2009-2012. Derfor tenker jeg det vil være naturlig å undersøke hvilke planer kommunen har utarbeidet om skole-hjem samarbeidet. I følge *Kvalitetsmelding skole 2012* fortsetter utviklingsprosjektet ut 2014, og det er planlagt flere samlinger for ledere og lærere der fokus på skole-hjemsamarbeid er ett av tre hovedfokus. (Askøy kommune, 2012b:43). «Det vil bli satt ned en arbeidsgruppe for å skriftliggjøre sentrale føringer i det videre arbeidet med dialog omkring elevenes læringsarbeid « (Askøy kommune, 2012b.:55).

Undervisningsavdelingens *Felles 4-årig handlingsplan 2010-2014*, som er en konkretisering av *Sektorplan skole 2010-2013* (Askøy kommune, 2010), har SKOLE-HJEM SAMARBEID OG DEMOKRATI som ett av sju fokusområder. Ett av tre utviklingsområder innen skole-hjemsamarbeid og demokrati er dialog. Videre er to av utviklingsområdet dialog sine konkrete målsetninger at

Alle skoler skal ta i bruk itslearning som digital læringsplattform som gir informasjon, innsyn i resultater og dialog om læringsarbeidet i henhold til sentrale føringer.

Skolens tilbakemeldinger til foreldregruppen på elev-og foreldreundersøkelsen skal inneholde både resultatene, refleksjon omkring resultatene og skolens forslag til tiltak for forbedring. Skolens ulike fora; elevråd, FAU og skolemiljøutvalg skal være med i refleksjons- og tiltaksprosessen.(Felles 4-årig handlingsplan:13)

Fristen for disse målene er henholdsvis 010713 og årlig innen 0106. Jeg ønsker å få svar på om kommunen har noen felles standard for kvalitetssikring av skole-hjem samarbeidet, og hvordan tiltakene for forbedring kommer til uttrykk i skolehverdagen.

⁴⁸ *Ringer i Vann* (RIV) er navnet på skoleutviklingsprosjektet i Askøy kommune 2007-2011, med Fløgstad & Helle som eksterne konsulenter, mer informasjon på <http://www.ringerivann.no>

5.0 Metodiske tilnærminger og beskrivelser av undersøkelsenes opplegg

I dette kapittelet presenteres de ulike metodene som er brukt for å skaffe kunnskap om hvordan skolen kan legge til rette for at foreldre kan bli mer involvert i eget barns faglige utvikling, og legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring. Jeg har valgt å innhente data fra mange ulike respondenter for å belyse aspekt ved skole- hjemssamarbeid fra ulike vinklinger. Jeg bruker begrepet respondent og informant synonymt om de som blir intervjuet. Min tilnærming til intervju-»objekt» er at de ikke bare bidrar med å svare på spørsmål og gi informasjon, men at intervjuer og respondent gjennom samtale kan komme fram til tanker ingen av oss hadde tenkt ferdig på forhånd. «Medforsker» og «medlem» brukes også når forsker ser på respondenten som en aktiv og skapende part. Hvordan forsker tolker rollen til respondenter får konsekvenser for synet på intervjuet og på hvordan intervjudata kan tolkes og analyseres (Ryen, 2002:17). Ved å være tett på praksis ønsket jeg andre innspill enn jeg kunne fått kun gjennom litteraturstudier. Fronesis/phronesis er en handlingsorientert kunnskapsform der etiske vurderinger står sentralt (Fuglestad, 2007, Wivestad, 2009). Karakteristisk for fronetisk forskning er fokus på praksis. Konkrete eksempler er en naturlig presentasjonsmåte av denne type forskning, i kontrast til generaliserende og teoretiserende framstillinger (Fuglestad,2007:13). Foreldrene blir viktige informanter for mitt forskningsspørsmål, da jeg ønsker egen empiri for å belyse foreldrenes opplevelse av reell samhandling og dialog. Presentasjon av data fra intervju og spørreskjema får relativt stor plass.

I innledningen understreket jeg at retningen for avhandlingen har skiftet underveis i prosessen fordi jeg ved å gå dypere inn i enkeltdeler har fått en annen forståelse også av helheten. At fokus skifter fra del til helhet, forstått som at nye innfallsvinkler endrer totalforståelsen av problemstillingen, samsvarer med hermeneutikk som filosofisk begrunnet forskningstradisjon der det subjektive trekkes inn i prosessen med å utvikle kunnskap. I tråd med Gadammers videreutvikling av hermeneutikken vektlegger jeg betydningen av forskerens forforståelse som viktig i fortolkningsprosessen. Særlig når man forsker på egen praksis blir det viktig å reflektere over hvordan analysene og tolkningene man gjør er påvirket av erfaringene man bærer med inn i prosessen. Det kan være vanskelig å skape en distanse til et felt man kjenner godt, og dermed er emosjonelt preget av. Kritiske synspunkter som kan komme fram i spørreskjema eller andre intervju kan oppfattes som en personlig kritikk, og det kan hindre at man går inn i dialog med svarene på en åpen nok måte. Begrepsvaliditeten, «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi har lyktes med å operasjonalisere det», blir avgjørende (Kleven, Hjordemaal & Tveit,2011:87). Språket, og dermed

kvaliteten på kommunikasjonen, blir vesentlig innen fortolkende vitenskap (Kleven, Hjordemaal & Tveit,2011:195).

5.1 Mixed methods design

For å skaffe kunnskap om hvordan skolen kan legge til rette for at foreldre kan bli mer involvert i eget barns faglige utvikling, og legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring, vil jeg kombinere en kvalitativ og kvantitativ tilnærming (Lund, 2005:116). Jeg vil bruke «mixed methods» (Kleven, Hjordemaal & Tveit,2011:20), , såkalt metodetriangulering, som gir en bedre forståelse av et forskningsproblem enn kvalitative eller kvantitative data alene (Creswell, 2012:22).

Refleksjon over egen rolle i forskningen kalles refleksivitetsprosessen. Forskeren påvirker forskningsprosessen, tolkningen av materialet, og er del av den sosiale verden han studerer. Prosessene påvirker også aksjonsforskeren. (Lund, Postholm & Skeie, 2010:18og 25). Jeg prøver å ha en bevissthet om hvordan mine tolkninger er avhengige av egen forforståelse. All forskning innebærer utvelgelse, analyse og tolkning. Forskeren må være åpen for at egne antakelser kan endres. Steen-Olsen drøfter en modell for «det refleksive forskningsblikket». Et refleksivt forskningsblikk og en refleksiv forskningsetikk viser betydningen av å ta alle signaler på alvor underveis i forskningsprosjektet, og at det er viktig å ta hensyn til andres ve og vel. Refleksivitet betyr ikke det samme som refleksjon, fordi begrepet har lite med rene kognisjoner å gjøre. Metodisk refleksivitet handler om forskerens innvirkning på forskningsfeltet, og krever at man retter kritiske blikk mot sitt eget ståsted, og hvordan dette preger egne analyser (Steen-Olsen, 2010). I tråd med dette vil jeg prøve å innta en selvransakende holdning til meg selv som forsker. Jeg går ikke inn i forskningsfeltet skole- hjemsamarbeid på en objektiv måte. Siden jeg jobber som lærer, og dermed får fortløpende nye erfaringer med foreldresamarbeid, vil det ikke være mulig å skape en distanse til forskningsfeltet der mine personlige opplevelser i møte med foreldre ikke vil være del av mine tolkninger. Jeg har også tidligere erfaringer både som elev og som mor til tre skolebarn. Andres erfaringer med skole- hjemsamarbeid, formidlet gjennom litteratur og kolleger, har også vært med å påvirke mine holdninger til foreldre. Det kritiske blikket blir forsøkt integrert både i presentasjon og tolkning av materialet, og beskrivelser fra forskningsprosessen.

«Analyser starter med en gang forskeren entrer forskningsfeltet (Postholm, 2005), men et innsamlet materiale fastholder handlingene, slik at de kan løftes fram og reflekteres over på nytt» (Lund,

Postholm & Skeie, 2010). Det kvantitative bidraget vil være resultater på *Foreldreundersøkelsen*. En del av dataene fra spørreundersøkelsen til foreldre ved egen skole er kvantitative, men de må kategoriseres og analyseres. En kritisk tilnærming kjennetegner både kvalitativ og kvantitativ innfallsvinkel (Lund, 2005:116).

Forskningsspørsmålet skal styre valg av metode, og som metode regnes også de framgangsmåtene man bruker for å bearbeide empiri. Selve skriveprosessen er en sentral del av det forskningsmetodiske arbeidet innenfor en kvalitativ tradisjon (Fuglestad, 2007:41,138f). I skrivesituasjonen vil forskeren sette praksis og refleksjoner rundt denne inn i en teoretisk sammenheng slik at teori og praksis forenes i en endelig tekst (Postholm & Moen, 2009:49). Ved å skrive får man dermed hjelp til å innta et metaperspektiv på egne erfaringer. Forskningsmessige utfordringer i kvalitativ forskning kan være vekslingen mellom deltakelse og observasjon, nærhet og distanse, spranget mellom analyse og handling, og forholdet mellom teori og praksis (Lund, Postholm & Skeie, 2010:9). Feltforskning tilhører en kvalitativ forskningstradisjon. Feltet mitt er egen skole; med både elever, lærere, foreldre og skoleleder som aktive deltakere. Jeg observerer ikke aktørene, men deltar selv som aktiv part for å skaffe kunnskap som belyser samarbeidet mellom lærer og foreldre om elevens læringsarbeid.

5.2 Verdsettende aksjonsforskning

Aksjonsforskning og forsknings -og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) brukes synonymt av Postholm og Moen (2009:32). FoU-arbeid kjennetegnes ved at en forsker kommer som ressursperson utenfra for å lede utviklingsarbeidet, men forskeren og deltakerne er likestilt i den forstand at begge parter skal lære av prosessen og hverandre. Tiller reserverer begrepet aksjonsforskning til forskernes domene, og bruker aksjonslæring for den utforskende virksomhet lærere og skoleledere bedriver (Tiller, 2006:50). Både aksjonsforskning og aksjonslæring har nær sammenheng med begrepene skolen som lærende organisasjon, og pedagogisk utviklingsarbeid. Å bruke praksis og erfaringer i praksisfellesskap som grunnlag for kunnskapsutvikling er sentralt i forsknings-og utviklingsprosjekter. «I relasjoner med andre prosjektdeltakere er forskeren forpliktet til å sette seg inn i deres virkelighet, verdier og handlinger så godt det lar seg gjøre» (Lund, Postholm & Skeie, 2010:106-107). En av oppgavene til en aksjonsforsker er å være en pådriver i utviklingsprosesser (Lund, Postholm & Skeie, 2010:26).

En del av mitt prosjekt var å undersøke læringssamtalens muligheter. Jeg ønsket praktiske erfaringer ved selv å teste ut læringssamtaler for å se om foreldre ved å lese loggen etter en faglig samtale mellom lærer og elev, ville bli mer engasjerte. I utgangspunktet var det kontaktlærerne som var pålagt disse samtalene, og jeg var dette skoleåret faglærer i matematikk. I løpet av arbeidet med avhandlingen ble jeg kontaktlærer, og fikk nye erfaringer med foreldrekontakt. Rektor hadde permisjon, og fungerte derfor verken som pådriver eller samtalepartner i innføringsfasen av læringssamtalene. Økt foreldreengasjement i elevens læringsarbeid blir et virkemiddel for økt læring, og uttesting av læringssamtale med logg blir i mitt prosjekt en aksjon som tester hvilke muligheter læringssamtalen kan gi i denne sammenhengen. Aksjonen hadde et demokratisk utgangspunkt i den forstand at foreldre har ytret ønske om veiledning for å bli i stand til å øke sin involvering i elevens læringsarbeid.

Skogen bruker Elliot sin praktiske rettleiding for gjennomføring av aksjonsforskningsprosjekt som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring- og rapportering (Fuglseth & Skogen, 2006:176f). Jeg vil sette mitt prosjekt inn i denne strukturen for å se om prosjektet kan defineres som aksjonsforskning. Utgangspunktet skal være et reelt opplevd behov for endring med beskrivelse av de faktiske forhold. I mitt tilfelle uttrykte foreldre behov for veiledning for å støtte elevens læringsarbeid. Etter planleggingsdelen kommer neste trinn i prosessen; aksjonen. De aktuelle aktørene må involveres, og praktikere og forskere må samarbeide. Skogen presiserer at en vellykket implementering krever et eierforhold til aksjonen av flest mulig aktører, og at kompetansehevingen i organisasjonen blir bedre jo flere som er involvert og lærer underveis i prosjektet (Skogen, 2004). Bruk av læringssamtale med logg var implementeringen i min aksjon. Jeg ble en pådriver for at kontaktlærerne skulle teste ut samtalene. I praksis brukte vi ulike tidsressurser for å frigjøre tid til samtaler. Jeg var interessert i foreldres tilbakemeldinger; både ved spørreskjemaundersøkelse og ved kommentarer i loggboken. Foreldrene er også aktører i implementeringen av læringsloggen, og ved aksjonen fikk de muligheter til å ha en mer aktiv rolle enn bare å gjennomføre tiltak som var pålagt dem. De fikk mulighet til å komme med egne synspunkter på samtalene. Foreldrene fikk derimot ikke utfyllende informasjon i forkant om at læringssamtalene skulle innføres. De fikk informasjon om læringssamtalene på lekseplanen og på selve spørreskjemaet (Vedlegg 3). Videre ble de oppfordret til å skrive ned kommentarer i loggen når de gjennomgikk den sammen med eleven hjemme. Selv skrev jeg litt om hensikten med læringssamtalen i selve loggen foreldrene fikk hjem. Kollegene, som gjennomfører læringssamtalene, er aktører. Elevene, som aktiv part i læringssamtalene, er også aktører.

Refleksjon og evalueringssfasen er viktig. Både prosessen og effekten av implementeringen skal evalueres. Skogen kaller det evaluering som endringsstøtte (Skogen, 2004:96). Han sier betingelsen for å klassifisere prosjektet som aksjonsforskning er å ha med evalueringsforskning. Det tar tid å implementere noe nytt. Implementeringsfasen varer utover tiden jeg har til rådighet innen avhandlingen skal ferdigstilles. Jeg kan bare evaluere den første runden med læringsamtaler. Jeg kan undersøke hva foreldre skriver som tilbakemeldinger i loggen, og snakke med kontaktlærerne etter at de har gjennomført utviklingssamtalene i vår. Læringsloggen skal snakkes om på utviklingssamtalen. Hvorvidt foreldre opplever hjelp til å støtte eleven med læringsarbeidet, og hvorvidt lærer klarer å følge opp både samtaler og individuelle avtaler, vil det ta tid å si noe om. Men en evaluering av de første erfaringene kan få fram utfordringer, og tvinge fram endringer både når det gjelder rammer og innhold. Mitt prosjekt får en forenklet forskningsbasert evaluering i forhold til en situasjon der forskere veileder og gjennomfører mer utfyllende ståstedsanalyser. En forenklet ståstedsanalyse kan baseres på resultater fra *Foreldreundersøkelsen*. Siden foreldre svarte på to *Foreldreundersøkelser* i løpet av tiden jeg arbeidet med avhandlingen, gir det mulighet for en viss evaluering av tiltak som ble iverksatt som en aksjon.

Etter dette forstår jeg min rolle som annerledes enn det jeg som lærer kan gjøre i min hverdag. Jeg inntar en forskerrolle selv om jeg ikke kommer utenfra. Forskning på egen praksis krever at man tar et metaperspektiv utover den utforskende virksomheten en lærer driver i en skole som er opptatt av kontinuerlig kompetanseutvikling. Det refleksive forskerblikket med søkelys mot seg selv som forsker, hører ikke hjemme i vanlig skoleutvikling. Dermed definerer jeg min rolle som forskerens.

Siden jeg har et reelt ønske om å sette foreldre i stand til å støtte barna i læringsarbeidet, søker å ivareta deltakernes ve og vel og prøver å få alle aktører delaktive i prosessen, våger jeg å bruke begrepet verdsettende aksjonsforskning om mitt prosjekt. Verdsettende aksjonsforskning kjennetegnes ved at den skaper empowerment (myndiggjøring), den er etisk og bygger på deltakelse (Lund, Postholm & Skeie, 2010:27). Som i livet ellers er fine ord og etiske overveielser lettere i teorien enn i praksis. Ønsket om å støtte foreldre kan glemmes i en travel hverdag der lærere lett kan irritere seg over at lekser ikke blir fulgt opp bedre.

5.3 Spørreskjemaundersøkelse til foreldre på egen skole

Ved å gi spørreskjema (vedlegg 3) til foreldre på egen skole ønsket jeg å få svar på hvilke synspunkter disse foreldrene har på hvordan foreldre og lærere kan samarbeide bedre om elevens læring, spesielt

i matematikk. Spørreskjemaet er bygd opp etter følgende tema: elevens læringsarbeid, læringsamtale med logg, læringsmål på treningsplanen (lekseplanen), foreldres holdning til oppfølging, og dialog og samarbeid mellom lærer og foreldre om elevens læringsarbeid.

Jeg valgte å utforme spørreskjemaet slik at noen av spørsmålene skulle besvares ved å krysse av for ferdige svaralternativ. Spørreskjemaet inneholder også påstander der informantene skulle sette kryss i forhold til hvor enig de var på ulike utsagn. Skalaen er fra 1-5; der 1 betyr helt enig og 5 helt uenig. Teksten *helt enig* i første rute, og *helt uenig* i femte rute er de eneste som står skrevet på skjemaet. Dette er samme skala som foreldre kjenner fra *Foreldreundersøkelsen*, men der står det skrevet fullt ut; helt enig, delvis enig, verken enig eller uenig, delvis uenig og helt uenig, for hver rute. I ettertid ser jeg at jeg burde skrevet tekst i alle rutene for å gjøre avkryssingen enklere. Da jeg laget skjemaet tenkte jeg de skulle krysse av der de plasserte seg i forhold til ytterpunktene. I tillegg til avkryssingen hadde jeg en åpen rad under flere av påstandene med plass til å skrive en begrunnelse for hvorfor de valgte å sette krysset der de gjorde. Tanken var å differensiere skjemaet i den forstand at det skulle være mulig å svare på de fleste spørsmålene ved å sette kryss, og samtidig ha mulighet til å gi mer utfyllende begrunnelser for de som ønsket det. Noen spørsmål hadde ingen svaralternativ.

Jeg valgte spørreskjema som intervjuform fordi alle foreldre da fikk mulighet til å gi tilbakemeldinger på elevens læring, og på samarbeid og dialog med lærere. I håp om å nå de som er vanskelig å få i tale; som kanskje er kritiske eller negative, valgte jeg å dele ut spørreskjemaet til alle elever på utvalgte trinn istedenfor å gjennomføre noen dybdeintervjuer. Håpet var at foreldre skulle kunne svare ærlig siden undersøkelsen var anonym. Hvordan få del i foreldres tanker om skole-hjemsamarbeidet? Lærerne ved vår skole opplever at foreldre får mye informasjon om hva som skjer på skolen, mens mange foreldre rapporterer⁴⁹ at de ikke får nok informasjon. Dette tyder på svært ulik forståelse mellom foreldregruppen og skolen om hva som er passelig mengde med informasjon. Spørreskjemaet vil gi noen kvantitative data i den forstand at kategorier kan lages og framstilles i diagram. Men dataene må analyseres og tolkes for å kunne kategoriseres. Utfordringen blir å lage mest mulig entydige spørsmål eller påstander. Inspirasjon til utforming av spørsmål fikk jeg fra *Foreldreundersøkelsen* og fra Beck & Vestre som bruker spørsmål som i stor grad bygger på deres tidligere undersøkelser, og derfor er utprøvd (2008:12). Da jeg etter å ha utformet eget spørreskjema leste andre rapporter om skole-hjemsamarbeid, så jeg at mange av utsagnene der har temmelig lik formulering som dem jeg brukte (Nordahl & Skilbrei, 2002). Det gjør at vi lettere kan sammenligne svar på de ulike undersøkelsene, og også se dem i et tidsperspektiv.

⁴⁹ Gjennom *Foreldreundersøkelsen*.

Begrepene som brukes i spørreskjemaet må operasjonaliseres slik at foreldres oppfattelse av innholdet i begrepene i størst mulig grad samsvarer med min forståelse av dem. Ved utarbeidelse av spørsmål til foreldrene oppstod en formuleringskonflikt. Forskningslitteratur krever så presis språkbruk som mulig, og første utkast til spørreskjemaet ble preget av lange begrepsdefinisjoner, og for mange foreldre, ukjente begreper. Råd fra kollega som «testleser» av spørreskjemaet, førte til forenkling av språket. Definisjoner ble satt inn underveis i skjemaet istedenfor som en massiv førsteside som kunne fått mange til å miste både mot og lyst til å svare. Skjemaet ble ganske omfattende med 33 spørsmål i tillegg til plass for begrunnelser (vedlegg 3). Jeg var mest interessert i foreldres kommentarer til matematikkfaget, men valgte å ha med mer generelle spørsmål om skole-hjemsamarbeid for lettere å overføre resultater til andre fag. Dette fordi læringsamtalene gjelder alle fag.

Jeg ønsket å få ut skjemaene før foreldre skulle svare på *Foreldreundersøkelsen* fordi jeg fryktet at noen foreldre ikke ville svare på to undersøkelser samtidig. Derfor hadde ikke alle elevene hatt læringsamtale før skjemaene ble levert ut. Senere ble det bestemt at *Foreldreundersøkelsen 2013* ble utsatt til høsten. Hadde jeg visst det ville jeg brukt mer tid på å forberede og motivere foreldre til å svare på spørreundersøkelsen min, og latt noen foreldre teste ut spørsmålene. Skjemaene ble delt ut til alle elever på 2., 5., 6. og 7. trinn. Hver familie fikk kun ett skjema, og de skulle fylle ut for den eldste av søsken. Grunnen til at 2.trinn ble valgt i tillegg til mellomtrinnet var at det ville være interessant å undersøke om foreldre var mer involvert i de yngste elevenes skolearbeid.

Halvannen uke etter at skjemaene var delt ut, hadde jeg bare fått 5 svar. Jeg spurte elevene på mellomtrinnet om de hadde levert konvolutten hjemme, og om de visste om foreldrene hadde begynt å svare på skjemaet. Det stod en påminnelse med informasjon på lekseplanen i de neste to ukene. Etter to uker fikk foreldrene en påminnelse om enten å svare på deler av undersøkelsen, eller krysse av for hvorfor de hadde valgt ikke å delta i undersøkelsen (Vedlegg 4). Ved å henvise til at FAU hadde etterlyst mer veiledning fra lærerne for å kunne støtte barna sine mer i skolearbeidet, tenkte jeg flere ville svare. «Det vil derfor være av stor interesse for lærerne å vite mer om hva foreldre ønsker». Få leverte dette arket tilbake med kryss for hvorfor de ikke hadde svart, men flere leverte nå det opprinnelige spørreskjemaet. Jeg spurte i tillegg flere ganger i alle klassene om de hadde med seg skjemaene, og satte endelig frist til uke 9.

I ettertid leste jeg Lidéns erfaring med en lignende spørreskjemaundersøkelse. Hun valgte spørreskjema for «å ivareta ønsket om kartlegging av omfang og variasjonsbredde i samarbeidet» (1997:20). I hennes undersøkelse svarte 50 % (n=249) av de som mottok spørreskjemaet, og i min undersøkelse 45 % (n=24). Lidén mener hennes spørreskjemaundersøkelse kan være et startsted for

en oppfølgingsstudie som «bør bruke andre metoder og spesielt ta sikte på å nå de foreldrene som ikke har mest kontakt med skolen. Dette er nødvendig for å få tak i innholdet i den antatte spennvidden i foreldrenes tenkemåter og vurderinger» (1997:23). Jeg hadde tro på at flere foreldre ville svare til tross for at jeg kjenner meg igjen når hun skriver at «både lærere og rektorene jeg har vært i kontakt med i forbindelse med undersøkelsen er ikke forbauset over at det har vært vanskelig å få tilbake svarene fra foreldrene. De har selv daglig erfaring med hvor vanskelig det er å få foreldre til å svare på henvendelser fra skolen» (1997:22). I hennes undersøkelse ble spørreskjemaene delt ut på skolene med ferdig frankert svarkonvolutt adressert tilbake til forskningsinstitusjonen. Foreldrene møtte ikke forskeren. Jeg ønsket «spesielt at dere som ikke sier så mye om hva dere egentlig mener, vil bruke denne muligheten til å få frem deres synspunkter. Det er lov å være både uenig og kritisk til hva som forventes og kreves» (Vedlegg 2). Jeg håpet at siden undersøkelsen bare skulle kartlegge egen skole så ville foreldre være mer positive enn om den var del av et større prosjekt. Lidèn foreslår å bruke andre metoder uten å komme med alternative forslag. Etter å ha slått fast at svarprosenten ble lav bestemte jeg meg for å supplere med invitasjon til diskusjon. Denne samtalen presenteres i kap.5.4.

5.4 Spørreskjemaundersøkelse til lærere på egen skole

Forankringsfasen i et utviklingsprosjekt vil ha stor betydning for hvorvidt den ønskede utvikling vil bli implementert på en måte som vil endre praksis. Jeg ønsket å få tak i kontaktlærernes forståelse for formålet med å gjennomføre læringssamtaler, og hvorvidt læringssamtaler kan være et nyttig redskap for at foreldre skal bli mer involvert i elevens læringsarbeid. Spørreskjemaet til kontaktlærerne ble utformet med tanke på om læringssamtalene ville kunne oppfylle kriteriene for å være undervisvurdering, og hvorvidt samtalene kunne styrke foreldreengasjementet i elevens læring (vedlegg 5). Mine egne erfaringer med samtalene vil prege spørsmålsformuleringene. Min rolle i denne fasen var en pådriver-rolle siden jeg trengte erfaringene deres for min evaluering. Samtidig var dette noe de var pålagt å gjennomføre, så jeg påla dem for så vidt ikke ekstraarbeid for min egen avhandling sin del. Jeg følte meg likevel litt pågående siden kampen om tiden er et betent tema for lærere. Ved å ta initiativ til egne samtaler, og dele famlende erfaringer, ville jeg senke terskelen for å teste ut læringssamtalene, som var nytt og ukjent for alle. Ved å støtte hverandre kunne vi lære ved erfaringsdeling. Jeg ville også ha erfaringene for å kunne diskutere rammer og begrunnelser med rektor. Tiden var den største barrieren for gjennomføring av samtalene. Sykdomsfravær og mangel på vikarer hindret også gjennomføring av samtaler.

5.5 Intervju

Hensikt og form på intervjuene presenteres i den rekkefølgen de ble gjennomført.

5.5.1 Intervju A: Fokusgruppeintervju med foreldre

Siden bare 11 foreldre hadde fått hjem læringslogg på det tidspunktet de skulle svare på spørreundersøkelsen ville jeg gi foreldre en ny mulighet til å uttale seg om sine tanker om læringsamtalens muligheter og begrensninger. Alle på 2.trinn og mellomtrinnet fikk en invitasjon til å delta i en kreativ hatteprosess (vedlegg 7). Jeg hadde selv hatt læringsamtaler med samtlige elever på ett trinn, gjennomført som en evaluering etter en obligatorisk kartleggingsprøve i matematikk. Invitasjonen til denne klassen ble lagt sammen med loggboken og sendt hjem. Resten av elevene fikk invitasjonen sammen med lekseplanen. Av 70 invitasjonsbrev fikk jeg 5 svar innen en uke. I håp om å få nok deltakere til en gruppe, minimum 4, skrev jeg en påminnelse på neste treningsplan til 5.og 6. trinn. Jeg ville ikke purre på 2.trinn siden jeg ikke underviste de, og ikke til 7.trinn da barna snart er ferdige på barneskolen, og vi ikke får fulgt opp læringsamtalene. Siden jeg tidligere hadde purret på spørreskjemaundersøkelsen, ville jeg ikke være for pågående i frykt for at foreldrene skulle få en negativ erfaring med å bli tvunget til deltakelse. I håp om å få flere enn to-tre deltakere ble invitasjonen til diskusjonsgruppen, etter tips fra en forelder, lagt ut på skolens facebookside⁵⁰ med følgende tekst:

Hvordan kan vi hjelpe eleven til bedre læring? Kan skole og hjem finne praktiske og gode måter å samarbeide på? DU inviteres til å diskutere og dele erfaringer med andre foreldre. Lærer Mona Gundersen vil være tilstede og lede diskusjonen. TID OG STED: Mandag 6.mai kl 18-20 på skulen. Velkommen!

Samme invitasjon ble lagt ut på *foreldrerommet* på itslearning, som et siste framstøt for å få flere foreldre til å komme med sine synspunkter på skole-hjemsamarbeid.

Intervju av foreldre vil være en god metode fordi foreldre er eksperter i forhold til egne erfaringer i samarbeidet med skolen, og jeg vil øke min kunnskap ved å få del i disse erfaringene. Jeg tenkte gruppeintervju kunne gi mulighet for å få tak i hva engasjerte foreldre tenkte om dialog om læringsarbeidet. Fordelen med et fokusgruppeintervju vil være at samtalen i gruppen kan få i gang tankeprosessen til flere, og at nye tanker dermed kan oppstå. De Bonos tenkehattprosess kan være

⁵⁰ <https://www.facebook.com/pages/Tr%C3%A6t-skule/137219182982054?fref=ts>

en måte å organisere samtaler på (Fløgstad og Helle, 2007:148). Felles fokus vil kunne få fram kreative løsninger ingen har tenkt på tidligere.

5.5.2 Intervju B: Intervju med rektor

Jeg valgte intervju som metode for å få innblikk i rektors synspunkter på tiltak for å øke foreldreengasjementet. Hensikten med å intervju rektor var å få en oppsummering av prosessen fra et opplevd behov for endring av praksis i skole-hjemsamarbeidet fram til et utkast av en forpliktende samarbeidsavtale mellom hjem og skole. Tanken var at samtalen skulle utvikle seg etter rektors innspill på fire temaer som var stikkord i intervjuguiden; informasjonskanaler for å nå foreldre, generelt foreldreengasjement, plan for skole-hjemsamarbeidet og læringssamtalen. Disse temaene var sentrale i forhold til min avhandling. Generelt foreldreengasjement ble interessant fordi jeg hadde hatt en samtale med foreldre (Intervju A) der de var opptatt av manglende oppmøte på arrangement. Læringssamtalen var viktig å få innspill på siden jeg hadde testet ut dette tiltaket i forhold til om det kunne fremme skole-hjemsamarbeid om læringsarbeidet. Samtalen ble derfor påvirket av at jeg ønsket innspill i forhold til de tankene jeg selv hadde om foreldresamarbeid. Rektor henviste også til meg som en av lærerne som hadde vært opptatt av manglende foreldrestøtte i fag da jeg hadde et sterkt ønske om at foreldre skulle bry seg mer om elevens arbeid i matematikk. Jeg stod ikke på utsiden som en nøytral observatør i arbeidet med å utarbeide en forpliktende avtale om samarbeidet, men jeg erfarte som aktør at vi måtte som skole gjøre noe for å få foreldre til å bry seg mer om å følge opp eleven. Samtalen kunne blitt annerledes med andre innfallsvinkler. Da kunne jeg stilt andre spørsmål, og rektor kunne kanskje kommet med andre innspill enn de han nå delvis ble styrt til å kommentere. Intervjuguiden ble ikke fulgt punkt for punkt, men intervjuet ble lagt opp som en samtale som fikk retning etter hvilke innskytelser begge parter kom med. Dette skulle motvirke intervjuers styring, og gi rektor bedre mulighet til å bringe sine tanker på banen.

5.5.3 Intervju C: Intervju med fagsjef skole

For å undersøke tanker på kommunalt nivå om hvilken rolle foreldrene skal ha i samarbeidet om læringsarbeidet, ønsket jeg å intervju fagsjefen. SKOLE-HJEM SAMARBEID OG DEMOKRATI er fokusområde i *Sektorplan skole*, der en av målsettingene er at "Alle skoler skal ta i bruk itslearning som digital læringsplattform som gir informasjon, innsyn i resultater og dialog om læringsarbeidet i henhold til sentrale føringer" (Askøy kommune, 2010:13; min understreking). Jeg er interessert i å

vite mer om disse føringene, og om Kommunalt foreldreutvalg (KUF) har deltatt i prosessen med å bestemme mål for dialog som utviklingsområde. Fristen for dette målet var 010713, så skolene skulle jobbe mot dette målet på det tidspunktet jeg intervjuet fagsjefen⁵¹. Jeg tenker at fagsjefen vil ha interessante synspunkter på hvordan man kan involvere foreldre mer i elevens læringsarbeid basert på sin kontakt med mange skoler og kunnskap om hvordan enkeltskoler har lyktes med dette samarbeidet. I forkant sendte jeg ham en forespørsel om intervju, og en intervjuguide (vedlegg 13). Intervjuet kan karakteriseres som semi-strukturert siden samtalen tok utgangspunkt i en intervjuguide med noen spørsmål intervjuer ønsket svar på.

Som lærer må jeg være bevisst mine fordommer i møte med fagsjefen i den forstand at lærere kan ha en motpart-oppfatning til rollen fagsjefen har. Jeg må ivarta han som subjekt, og ikke dra med meg eventuelle oppfatninger jeg kan ha dannet meg på bakgrunn av hans uttalelser om ulike saker gjennom media. Dette gjelder generelt for ledere. De har en jobb som innebærer at de må kommentere og svare offentlig på avgjørelser de tar. Skolesjefens oppgave er å levere resultater til skoleeier, og sørge for kvalitetssikring. I 2013 ble den første kvalitetsmeldingen fra undervisningsavdelingen levert til skoleeier (Askøy kommune, 2012b). Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006:pkt6) presiserer at når informanten kan identifiseres er aktsomhet særlig påkrevet. Som eneste fagsjef i materialet blir kravet til anonymitet en umulighet. Det er ikke sensitive temaer jeg ønsker hans uttalelser om, men hans tanker om samarbeid og dialog mellom skole og hjem. Ved at informanten får lese og godkjenne det jeg skriver, trenger ikke dette være noe problem. Det er viktig at informanten leser gjennom intervjuet fordi intervjuer kan være blind for at egen framstilling kan oppfattes på ulike måter. I arbeidet med en avhandling kan det være vanskelig å få den tilstrekkelige avstanden til eget materiale som trengs for å «se» at informantens utsagn kan misoppfattes og trekkes ut av sammenhengen de står i. Det trenger ikke være intervjuer som misoppfatter. Hvis man forsker tett på eget fagfelt vil man oftest snakke samme språk, og være del av samme kultur som de man søker kunnskap fra. En avhandling blir et offentlig dokument i den forstand at alle som ønsker kan få tilgang til å lese den. Derfor må man ta ekstra hensyn til at andre lesere enn kolleger i vid forstand; skolefolk, kan misoppfatte informantens synspunkter, og da kan man risikere at sitat tas ut av helheten, og dermed misbrukes. I ytterste konsekvens kan informanter da bli konfrontert med ting de har sagt, men fordi leseren har en annen forståelse av foreldres og læreres roller kan meningen i sitatet bli snudd fullstendig på hodet.

⁵¹ Juni 2013

5.5.4 Intervju D: Intervju med leder av KFU

Hensikten med å intervju leder av Kommunalt Foreldreutvalg (KFU)⁵² var ønsket om å få innsikt i hvordan en engasjert foreldrerepresentant opplever samarbeidet med skolen. Engasjementet vises ved at hun er frivillig leksehjelp i Røde Kors, har profilert seg i lokalavisen, kommenterer hyppig på Askøyskolens facebookside⁵³ og publiserer på Foreldrerådets facebookside⁵⁴. I tillegg til KFU-leder og intervjuer deltok en kollega, som har vært min samtalepartner underveis i prosessen med avhandlingen, i samtalen. Tanken var at intervjuet skulle ha samtaleform, og da kunne kollegaen også komme med innspill underveis. Intervjuer hadde de andre intervjuene friskt i minne, og ønsket ikke at synspunktene som hadde kommet fram i dem skulle være for styrende for denne samtalen.

5.6 Forskningsetikk

Forskning på egen arbeidsplass gir spesielle utfordringer da jeg blir deltakende part i prosessen med å skaffe kunnskap. Når jeg skal undersøke hva foreldre på egen skole mener om skole-hjemsamarbeidet, kan jeg i mitt møte med dem ha forutinntatte holdninger siden jeg vet noe om denne foreldregruppen fra før. Vil foreldrene på sin side være ærlige, eller er de redde for å bli identifisert? Jeg må være tydelig på hva jeg vil med prosjektet, og på anonymiteten. Foreldre må være trygge på at deres svar blir behandlet konfidensielt, og at svarene ikke kan knyttes til enkeltforeldre. Et reelt ønske om bedre læringsmiljø for elevene på vår skole og at foreldre skal få mulighet til reell deltakelse i samhandling med skolen må ligge til grunn for mine intervjuer og spørreskjemaer, og ikke at informantene kun skal bidra fordi jeg skal skrive en avhandling. Å finne suksessfaktorer for bedre samhandling, og diskutere hvordan denne kunnskapen kan brukes for å bedre samarbeidet på vår skole må være drivkraften. Det ligger en forpliktelse i selve avhandlingen som gjør at den ikke bare kan arkiveres etter sensur. De resultater og funn jeg kommer fram til skal komme skolen og foreldrene til gode. Dette kan sikres ved at jeg diskuter avhandlingens funn med skoleledelsen, og at det blir satt av tid til å evaluere resultater fra avhandlingen.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora skriver i punktet *Krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse*, at «å være underlagt andres observasjon og tolking kan oppleves som nedverdiggende. Aktsomhet er særlig påkrevet (...) når individet kan

⁵² KFU er sammensatt av foreldre fra alle skolene i kommunen.

⁵³ Askøyskolene sin facebookgruppe. <https://www.facebook.com/groups/145682968786587/>

⁵⁴ Åpen diskusjonsgruppe for alle foreldre som er opptatt av skolehverdagen til sine barn, <https://www.facebook.com/groups/163319580475901/permalink/35674701133156/>

identifiseres, for eksempel når personer og miljøer kan gjenkjennes i forskningsrapportene» (NASH, 2006:11). Når man intervjuer personer som er lette å identifisere blir det viktig å ivareta dem på en måte som gjør at deres bidrag ikke presenteres på en nedlatende og negativ måte. Hvis man som intervjuer er uenig med deres standpunkt kan det gå utover nøytraliteten i framstillingen, og forskerens eget syn kan ubevisst få forrang. For å minimere feiltolkning sendte jeg avhandlingen til informantene for at de skulle få mulighet til å korrigere hvis de mente jeg hadde feilsitert eller misoppfattet deres synspunkter. En av respondentene inviterte til en samtale der vi diskuterte ulike syn på noen av avhandlingens synspunkter.

6.0 Materialet

I dette kapittelet presenteres først resultater fra spørreskjemaet (vedlegg 3) til foreldrene. Dette gis stor plass da materialet underveis blir sammenlignet både med resultater fra *Foreldreundersøkelsen* og Beck & Vestre (2008) der dette er naturlig. Sammenligningen med disse undersøkelsene blir gjort for å undersøke hvorvidt foreldreutvalget fra egen undersøkelse svarer i samsvar med andre foreldregrupper. Resultater fra *Foreldreundersøkelsen* vil si noe om egen undersøkelse er representativ for foreldrene på skolen, og ved å sammenligne med Beck & Vestres funn vil vi se om andre foreldregrupper svarer omtrent likt som egen foreldregruppe eller veldig forskjellig. Resultater fra de andre undersøkelsesinstrumentene som ble presentert i kap.5. gjennomgås også her. Underveis prøver jeg å ha et kritisk blikk, et vurderende øye, som kommenterer svakheter ved hele forskningsprosessen. Hvert av kapitlene starter med en oppsummering av punkt som i størst mulig grad er med og belyser avhandlingens fokus på samarbeid om læringsarbeidet.

6.1 Resultater fra spørreskjema til foreldrene

Kapittelet starter med et kort avsnitt som oppsummerer noen av resultatene for at leseren lettere skal se hvilke emner som er undersøkt.

Noen av resultatene fra *Foreldreundersøkelsen* er tatt med i hovedpunktene under for lettere å se sammenhenger mellom den og min undersøkelse. Både *Foreldreundersøkelsen* og min undersøkelse tyder på at foreldre stort sett er godt fornøyd både med tilretteleggingen generelt, og hjelpen barnet får fra lærerne. 90 % av foreldregruppen er helt enig eller delvis enig i utsagnet *hjelper mitt/vårt barn flere ganger ukentlig med skolearbeidet*. Det er et stort forbedringspotensial for at foreldre skal være fornøyd med informasjon fra lærer om elevens læringsarbeid i matematikk. Det er også et stort forbedringspotensial for lærer i å gi foreldre mer veiledning for leksehjelp i matematikk. Under 1/3 av foreldrene leser læringsmålene i matematikk sammen med barnet hver uke, og under halvparten snakker om læringsmålene når de hjelper med lekser. 43 % av foreldrene mener skolen forventer for mye av foreldres oppfølging av matematikklekser. 65 % svarer at de er usikre på skolens forventninger om samarbeid i matematikk. Det kan virke som at foreldre er villige til å ha en dialog med lærer om læringsarbeidet siden de melder at de selv kunne gitt mer informasjon til lærer om elevens arbeid hjemme. De aller fleste foreldre er villige til å lære seg nye ting for å hjelpe barnet sitt. Foreldre støtter skolens holdning til at deres støtte er viktig for barna for å lykkes både på skolen og i

arbeidslivet. Det er et stort forbedringspotensiale for at foreldrene skal oppleve at foreldremøter gir godt utbytte.

På spørreskjemaundersøkelsen skulle foreldrene ta stilling til hvor enige de var i en del utsagn, og skåre på en skala fra 1-5, der 1 betyr helt enig og 5 helt uenig. I diagrammene blir 1 beskrevet som helt enig, 2- nesten helt enig, 3- midt på, 4- nesten helt uenig og 5- helt uenig. Resultatene legges fram i samsvar med spørreskjemaets seks underpunkt, A-F, men med bakgrunnsinformasjonen først. Denne presentasjonen er hovedsakelig beskrivende da «forskning må ha feste i data fra virkeligheten, og databeskrivelser er forskningens primære oppgave» (Beck & Vestre, 2008:7).

Jeg bruker **foreldregruppen** om de 90 % som svarte på *Foreldreundersøkelsen*⁵⁵ på vår skole, og **foreldreutvalget** om de som svarte på min spørreundersøkelse. På *Foreldreundersøkelsen* svarte foreldre med barn fra og med tredje trinn. Min undersøkelse har kun med svar fra mellomtrinnet. De av elevene på 2.trinn og mellomtrinnet som ikke hadde eldre søsken på skolen, fikk utdelt spørreskjemaet. Svarene fra 2.trinn er ikke med i det statistiske resultatet siden det kun kom inn tre svar fra denne gruppen.

Mange av *Foreldreundersøkelsens* utsagn kan være vanskelig å svare på fordi man må svare så generelt. Man kan ønske å skåre svært forskjellig utfra hvilken lærer eller hvilket fag man tenker på. Hvis man er svært fornøyd med lærer A og svært misfornøyd med lærer B når det gjelder informasjon om barnets utvikling, skårer man kanskje 3 fordi det da kan bli et slags gjennomsnitt av hvor fornøyd man er. Da får man verken uttrykt at man er svært fornøyd, eller svært misfornøyd. Det blir som å finne at gjennomsnittet av iskaldt vann og kokende vann blir passelig lunkent. Derfor kan ikke gjennomsnitt fra de to undersøkelsene sammenlignes direkte, men kanskje på noen punkt gi en indikasjon på gyldigheten til egen undersøkelse.

Foreldreundersøkelsen bruker en skala fra 1-5, fra helt enig til helt uenig, der resultatene er oppgitt slik at jo høyere tallverdi jo mer positivt resultat. I egen undersøkelse går skalaen også fra helt enig til helt uenig, men man må holde tungen beint i munnen fordi påstandene er utformet som både positive og negative utsagn. F. eks. vil påstanden *Jeg informerer læreren for lite om barnets læringsarbeid i matematikk hjemme* besvares slik at jo lenger mot helt uenig (mot 5) man krysser jo bedre informerer man lærer om barnets læringsarbeid. En høy tallverdi vil altså si at foreldre selv mener de ikke informerer for lite, altså at de er uenig i påstanden. Positivt resultat er her høyest mulig tall. Hva foreldre mener med å informere for lite vil være subjektivt, og lærer kan ha en annen oppfatning av hva som er forventet tilbakemelding fra hjemmet om læringsarbeidet hjemme.

⁵⁵ 2012

Derimot vil lavest mulig tallverdi være positivt svar, som betyr å støtte påstanden *Jeg får nok veiledning fra læreren om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med matematikkleser*. Ved at spørsmålene er utformet som både positive og negative utsagn, slik at svaralternativene ikke har samme betydning, må informanten reflektere mer i svarene, og validiteten styrkes. (Nordahl & Skilbrei, 2002:16). Noen kan kanskje oppleve dette forvirrende.

6.1.1 Bakgrunnsinformasjon

Bakgrunnsinformasjonen er tatt med for å sammenligne med andre undersøkelser. Svarprosenten for min undersøkelse er 45. Totalt antall besvarte spørreskjema er 24. Det vil gå fram av diagrammene hvor mange som har svart på de enkelte spørsmålene, da ikke alle har svart på samtlige spørsmål. Min skole representerer de 40 % av norske skoler som har mellom 100 og 300 elever (Beck & Vestre, 2008:24).

Figur 6.1: Informantenes skolegang		Figur 6.2: Hvem har besvart spørreskjemaet?			Figur 6.3: Informantenes nåværende arbeidssituasjon		
grunnskole	4		Egen undersøkelse	Foreldreundersøkelsen	Beck & Vestre	heltid	15
videregående	5					deltid	3
1-3 år høyere utdanning	6	mor	58	65,5	89	hjemme	4
3+ høyere utd.	7	far	13			ikke svart	1
ikke svart	2	begge	16	24,5		annet	1
		blank	13				
		Prikket *		10			
Tabellen viser i antall hvilken skolegang foreldrene i min undersøkelse har. n= 24		Tabellen viser i prosent hvem som har svart på spørreskjemaet; både i min undersøkelse, <i>Foreldreundersøkelsen</i> for min skole og Beck & Vestres undersøkelse. *ikke nok antall til å oppgi det			Tabellen viser i antall arbeidssituasjonen for foreldre i min undersøkelse, n= 24. Det er ikke spørsmål om dette i <i>Foreldreundersøkelsen</i> .		

Vi bør regne med at det bare er de mest skoleinteresserte fedrene som har tatt seg tid til å fylle ut spørreskjemaet (Beck & Vestre,2008:40)

Figur 6.4: Nåværende arbeidssituasjon for mor, i prosent

	Hjemmearbeidende	Deltid	Heltid	Annet	Totalt
Nettoutvalg Beck & Vestre, **	5	40	50	5	n=486
Egen undersøkelse	21	21	58*		n=14

n er totalt antall svar for hver av undersøkelsene. I egen undersøkelse er det bare tatt med svar der mor alene besvarer spørreskjemaet. I begge undersøkelsene jobber ca halvparten av mødrene heltid.

* I bygdemiljø jobber 38% av mødrene heltid (Beck & Vestre,2008:21).

Figur 6.5: Mors utdanning i prosent

gruppe	Fullført grunnskole, inkl. uavsluttet videregående	Fullført videregående skole	Høyere utdanning, 1-3 år	Høyere utdanning, mer enn 3 år
Egen undersøkelse*	29	13	29	29
Beck & Vestres nettutvalg	11	30	25	34
Populasjon ⁵⁶	34	27	33	5

*I egen undersøkelse ble det ikke spesifisert om det var mor eller far sin utdanning man skulle krysse av for. Når begge har svart på skjemaet kan vi ikke vite om det er mor eller far sin utdanning det er krysset av for. Vi kan kanskje regne med at de har krysset av for den som har høyest utdanning. Jeg har i tabellen tatt med de 14 der mor alene har fylt ut skjemaet.

**I Beck & Vestre sin undersøkelse tok de et tilfeldig stratifisert utvalg på 0,6 % av hele populasjonen, som var foreldre med barn på 4., 7. og 10. trinn. Dette utvalget er undersøkelsens bruttutvalg på 1050 foreldre. Nettutvalget er de som svarte på undersøkelsen. Med en svarprosent på 53, ble dette 562 informanter. De «ønsket et utvalg med tilstrekkelig antall informanter til at relevante problemstillinger kunne undersøkes og gi den samme informasjon om forholdene som i populasjonen» Beck & Vestre, 2008:11) Ifølge Galtung tilfredstiller nettutvalget »kravene til statistisk og substansiell generalisering for slike undersøkelser» (Referert i Beck & Vestre, 2008:11-12).

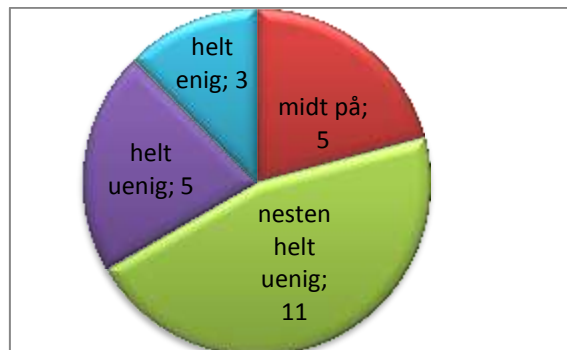
Når vi slår sammen grunnskole og fullført videregående utdanning ser vi at min undersøkelse samsvarer med nettutvalget til Beck & Vestre, med henholdsvis 42 og 41 prosent. Disse avviker fra populasjonen med klar underrepresentasjon på lavere utdanning og overrepresentasjon på høyere utdanning. 38 % av populasjonen har høyere utdanning mens min undersøkelse og nettutvalget til Beck & Vestre har henholdsvis 58 og 59 % mødre med høyere utdanning. Min undersøkelse har bare 14 informanter, så resultatet kan ikke generaliseres. Men vi ser at den samsvarer med nettutvalget til Beck & Vestre. Hvis vi ser på egen undersøkelse av 24 informanter uavhengig av kjønn har over 50 % av informantene høyere utdanning.

Nettutvalget er overrepresentert av godt utdannede middelklasseforeldre med middels inntekt, bosatt i distrikts-Norge. «En slik skjevhet kan forventes å ha gyldighet til sammenlignbare utvalg i annen samfunnsvitenskap» (Beck & Vestre, 2008:15). Inntekt er ikke en variabel i min undersøkelse.

⁵⁶ Undersøkelsens populasjon er foreldre med barn på 4., 7. og 10. årstrinn i norsk grunnskole skoleåret 2006/07. Data om populasjonen har Beck & Vestre kjøpt fra folkeregisteret.

6.1.2 Elevens læringsarbeid

Figur 6.6: Foreldres svarfordeling på utsagn 1.»Lærer informerer meg for lite om barnet mitt sitt læringsarbeid i matematikk.»



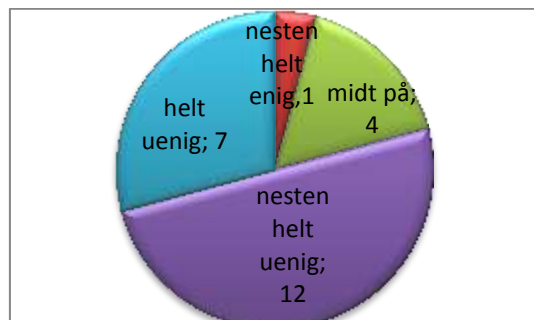
Diagrammet viser foreldres svarfordeling i antall. $n=24$. $M=3,6$.

Ingen av de tre som har svart helt enig, skriver kommentarer på spørreskjemaet med begrunnelse for hvorfor de skårer så lavt. Siden skalaen går fra helt enig til helt uenig blir positivt resultat at informanten er mest mulig uenig i utsagnet, altså skårer høyest mulig. Resultatet her viser forbedringspotensial for informasjon fra lærer om elevens læringsarbeid da 1/3 skårer 3 eller lavere, og dermed ikke er fornøyd.

Beck & Vestre finner at over 90 % av deres respondenter svarer ja på spørsmålene om de får tilfredstillende informasjon om elevenes arbeid og framgang, blir orientert om hva man holder på med i klassen og får den informasjon de gjerne vil ha⁵⁷ (2008:43).

Når min undersøkelse antyder at foreldre ikke er like fornøyd som Beck & Vestres respondenter kan det ha noe med at min undersøkelse kun spør om matematikkfaget og ikke generelt slik de gjør. Men det kan også ha noe med begrepet læringsarbeid å gjøre. Det kan være foreldre oppfatter utsagnets innhold litt uklart.

Figur 6.7: Foreldres svarfordeling på utsagn 2. »Jeg mener læreren tilrettelegger for lite for mitt barn i matematikk.»



⁵⁷ Resultat for barnetrinnet.

Diagrammet viser foreldres svarfordeling i antall. n=24 M=4,0.

En av respondentene svarer *nesten helt enig*, men skriver ingen kommentar som gir oss forklaring på hvorfor vedkommende mener tilretteleggingen er så dårlig. Resultatet tyder på at de som har svart er ganske fornøyd med tilretteleggingen.

Under kommer en tabell som tar for seg utsagn fra *Foreldreundersøkelsen* om skolens informasjon om elevens utvikling, tilrettelegging og hjelp fra lærerne. Kommentarene sammenligner resultater fra egen undersøkelse, figur 6.6 og figur 6.7, med svar fra *Foreldreundersøkelsen*. **Foreldregruppen** brukes, som tidligere nevnt, om de som svarte på *Foreldreundersøkelsen* på vår skole, og **foreldreutvalget** om de som svarte på min spørreundersøkelse.

Figur 6.8: Sammenligning av utsagn fra *Foreldreundersøkelsen* og min undersøkelse om elevens læringsarbeid

Foreldreundersøkelsens utsagn:	M for vår skole⁵⁸ på Foreldreundersøkelsen (foreldregruppen)	Min undersøkelse sine utsagn:	M i min undersøkelse (foreldreutvalget)
3a: Skolen informerer oss om barnets utvikling.	4,1	1:Læreren informerer meg for lite om barnet mitt sitt læringsarbeid i matematikk (se figur 6.6).	3,6
10a: Mitt/vårt barn får i alle fag tilrettelagt opplæring i tråd med egne evner og forutsetninger.	3,8	2:Jeg mener læreren tilrettelegger for lite for mitt barn i matematikk (se figur 6.7).	4,0
11e: Måten lærerne tilrettelegger for læring på fungerer bra for barnet mitt/vårt.	4,1		
4 d: Mitt/vårt barn får den hjelpen det trenger fra lærerne til skolearbeidet.	4,1		

Tabellen viser utvalgte utsagn fra *Foreldreundersøkelsen* sammenlignet med utsagn fra egen undersøkelse.

Middelverdiene kan ikke sammenlignes direkte da egen undersøkelse knytter disse utsagnene til matematikk, mens *Foreldreundersøkelsens* utsagn er mer generelle. *Foreldreundersøkelsens* utsagn gjelder alle fag, og det blir vanskelig å kartlegge hvilke fag man er misfornøyd med. I matematikk er

⁵⁸ Resultater fra egen skole ligger på faget forelderrommet på itslearning, og foreldrene har tilgang til å lese de.

foreldre i min undersøkelse mindre fornøyd med informasjonen om elevens læringsarbeid i matematikk (3,6) enn tilbakemeldingen fra *Foreldreundersøkelsen* på hvor fornøyd de er med barnets utvikling generelt (4,1).

Det kan tenkes at de 45 % som svarte på min undersøkelse er mindre fornøyd enn de som ikke svarte på spørreundersøkelsen. Det kan være de er opptatt av å følge opp barnet, og derfor ønsker mye informasjon. Hvis derimot de som svarte er de i foreldregruppen som er mest fornøyd, kan det tenkes at en høyere svarprosent ville ført til en lavere middelvei. Dette kan vi ikke vite.

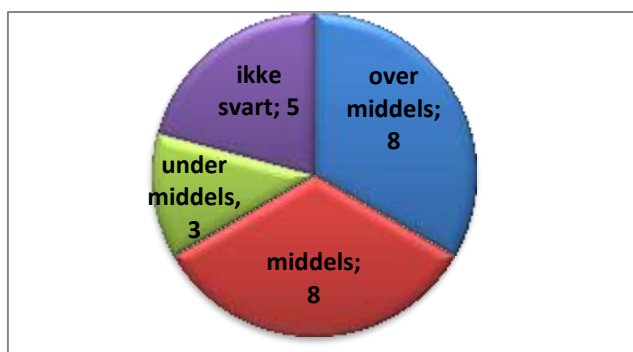
Foreldreundersøkelsen viser at foreldre i gjennomsnitt er godt fornøyd både med tilretteleggingen generelt, og hjelpen barnet får fra lærerne, og det samsvarer helt med min undersøkelse når tilretteleggingen knyttes til matematikk.

I et skole-hjem perspektiv kan disse resultatene tyde på at foreldregruppen på egen skole er positive til læringsarbeidet på skolen. Resultatene samsvarer med at 92 % av norske foreldre på barnetrinnet mener de får tilfredstillende informasjon om elevenes arbeid og framgang, blir orientert om hva man holder på med i klassen og får den informasjon de gjerne vil ha. På ungdomstrinnet er foreldre mindre fornøyd med disse informasjonstypene (Beck & Vestre, 2008: tabell 5.4). «Foreldre med barn på barnetrinnet er mest fornøyde både generelt og med hensyn til sosial utvikling eller den skolefaglige læring» (Beck & Vestre, 2008:61).

6.1.3 Læringssamtale med logg

Da foreldre fikk utdelt mitt spørreskjema hadde bare halvparten av foreldrene sett læringsloggen.

Figur 6.9: Foreldres svarfordeling på utsagn 11:«Sammenlignet med de andre elevene i klassen, hvor bra tror du barnet ditt mestrer matematikk?»



Diagrammet viser foreldres svarfordeling i antall. N=24.

I forhold til skolens resultater på nasjonale prøver på 5.trinn de siste årene er det overraskende mange som mener barnet sitt er blant de beste i klassen. De skal sammenligne med klassen, så det betyr ikke nødvendigvis at foreldrene mener barnet er over gjennomsnittet på landsbasis. På spørsmål om hvordan foreldre vurderer eget barns skoleprestasjoner sammenliknet med de andre elevene i klassen, finner Beck & Vestre at mange foreldre ser sitt barn i den flinkeste gruppen. Få foreldre ser sitt barn i gruppen med dårlige skoleprestasjoner. 41 % av foreldrene mener barnets faglige skoleprestasjoner er over middels, og bare 7 % mener barnet faglig ligger under middels (Beck & Vestre,2008:37). I Lidéns utvalg vurderer over 1/3 av foreldrene sitt barn til å være over middels i prestasjonsnivå, mens vel halvparten mener barnets presteringsnivå tilsvarer gjennomsnittet. Bare 3 % svarer at barnet ligger under gjennomsnittet (1997:70). I min undersøkelse mener 33 % at eget barn er over middels, og 13 % at barnet er under middels, i forhold til medelevene. Altså skårer flere foreldre sitt barns presteringsnivå til under gjennomsnittet i matematikkundersøkelsen enn i undersøkelsene som er mer generelle. Vi vet ikke hvor de som ikke har svart ville plassert seg. Det kan tenkes det oppleves stigmatiserende, og at foreldre kan tenke at de selv ikke strekker til hvis de krysser *under middels* for barnet sitt sin mestring i faget.

Et vesentlig funn fra Beck og Vestre er det sterke samspillet mellom foreldres bekymringer og deres oppfatning av barnets trivsel på skolen. Foreldre som plages av bekymringer for barnas skoleprestasjoner, forholdet til lærerne, barnets skoletilpasning eller mobbing, angir at barnet mistrives på skolen. 89 % av foreldrene til barn med skoleprestasjoner under middels rapporterer at de bekymrer seg for ett eller flere av de nevnte forholdene, mens tilsvarende tall for dem med barn plassert over middels bare er 22 %. Å plassere barnet sitt i kategorien under middels kan dermed indikere at eleven ikke trives på skolen, og må tas på alvor utover det at eleven har problemer i selve faget. (Beck og Vestre, 2008:34-35).

6.1.4 Læringsmålene på treningsplanen

Figur 6.10: Hvordan forholder du deg til læringsmålene i matematikk på treningsplanen?

Svaralternativ	Antall
Jeg leser dem nesten aldri.	1
Jeg leser dem sammen med barnet hver uke.	7
Jeg spør om barnet har lært seg målene, men snakker ikke om dem.	3
Jeg sjekker om barnet har lært seg målene ved å stille spørsmål.	9
Jeg snakker med barnet om læringsmålene i matematikk når jeg hjelper med leksene.	11
Jeg spør om barnet har gjort leksene sine uten å snakke om læringsmålene.	4

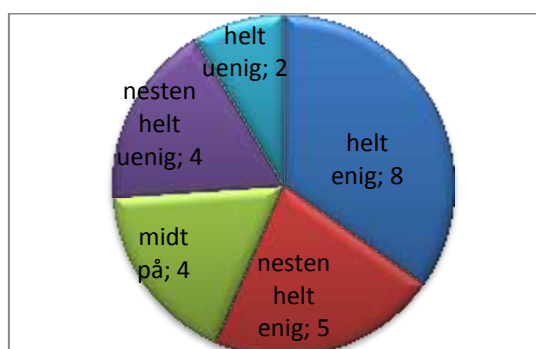
Tabellen viser de ulike svaralternativene foreldrene kunne krysse av for på spørsmål 12 i min undersøkelse. De kunne sette flere kryss, og derfor har vi 35 kryss på 24 skjema.

På Foreldreundersøkelsen svarer 90% av foreldregruppen *helt enig* eller *delvis enig* i utsagnet *hjelper mitt/vårt barn flere ganger ukentlig med skolearbeidet*. Tilbakemeldingene på svarene tyder på at foreldre er involvert i leksearbeidet sammen med eleven. Det er likevel en mulighet for at foreldre svarer slik de ønsket det er og ikke slik det blir i virkeligheten. Utgangspunktet at de ønsker å bidra.

Under halvparten snakker om læringsmålene når de gjør lekser, og under 1/3 leser læringsmålene sammen med barnet. Det viser at skolens forventning om at alle foreldre leser læringsmålene langt fra er innfridd; i alle fall ikke i matematikk.

6.1.5 Foreldres holdning til oppfølging

Figur 6.11, Foreldres svarfordeling på utsagn 13: «Jeg informerer læreren for lite om barnets læringsarbeid i matematikk hjemme».



n=23.

Svarene tyder på at foreldre synes de kunne gitt læreren mer informasjon om læringsarbeidet de gjør hjemme. Dette kan forstås slik at foreldre er villige til å ha en dialog med lærer om læringsarbeidet. I så tilfelle ligger det i foreldres tilbakemelding muligheter for å utvikle et nærmere skole-hjemsamarbeid om elevens læringsarbeid. Det kan forstås som at foreldrene mener informasjonen bør gå begge veier.

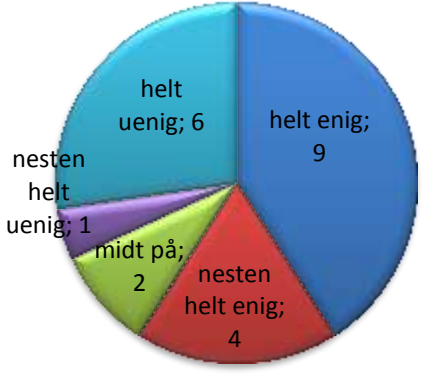

Figur 6.12: Foreldres informasjon til skolen om barnets utvikling generelt, og i matematikk spesielt.

Fra Foreldreundersøkelsen	M	Fra min undersøkelse	M
Vi informerer skolen om barnets utvikling.	4,1	13:Jeg informerer læreren for lite om barnets læringsarbeid i matematikk hjemme.	2,4

Tabellen sammenligner utsagn fra de ulike undersøkelsene.

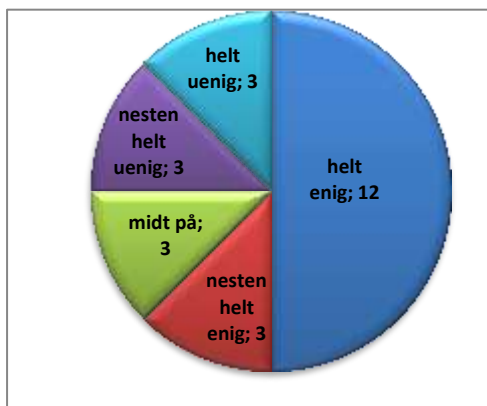
75 % fra *Foreldreundersøkelsen* svarte *helt enig* eller *delvis enig* i at de informerer skolen om barnets utvikling. Resten svarte *verken enig eller uenig*, *delvis uenig* eller *helt uenig*. I min undersøkelse svarer 57 % at de er *helt enig* eller *delvis enig* i påstanden. Resultatet kan tyde på at foreldre informerer mer om barnets utvikling generelt enn om barnets læring hjemme, i alle fall i matematikk. Vi kan ikke si

noe sikkert om hvorvidt denne lave skåren er knyttet til matematikk, eller fag generelt. Det kan godt hende det gjelder alle fag; at foreldre ikke har tradisjon for å gi skolen så mye informasjon om barnets faglige utvikling. Det er mulig foreldre tenker at faglig utvikling er skolens domene og ansvar.

Figur 6.13: Foreldres svarfordeling på utsagn 16: «Jeg ønsker veiledning i hvordan jeg kan hjelpe med matteleksene».	Figur 6.14: «Foreldres svarfordeling på utsagn 15:» Jeg får nok veiledning fra læreren om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med matematikklekser».																								
 <table border="1" data-bbox="255 548 678 929"> <caption>Data for Figur 6.13</caption> <thead> <tr> <th>Svaralternativ</th> <th>Antall</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>helt enig</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>nesten helt enig</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>midt på</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>nesten helt uenig</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>helt uenig</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Svaralternativ	Antall	helt enig	9	nesten helt enig	4	midt på	2	nesten helt uenig	1	helt uenig	6	 <table border="1" data-bbox="901 548 1300 929"> <caption>Data for Figur 6.14</caption> <thead> <tr> <th>Svaralternativ</th> <th>Antall</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>helt enig</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>nesten helt enig</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>midt på</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>nesten helt uenig</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>helt uenig</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Svaralternativ	Antall	helt enig	3	nesten helt enig	3	midt på	7	nesten helt uenig	7	helt uenig	4
Svaralternativ	Antall																								
helt enig	9																								
nesten helt enig	4																								
midt på	2																								
nesten helt uenig	1																								
helt uenig	6																								
Svaralternativ	Antall																								
helt enig	3																								
nesten helt enig	3																								
midt på	7																								
nesten helt uenig	7																								
helt uenig	4																								
n=22.	n=24. M=2,8.																								

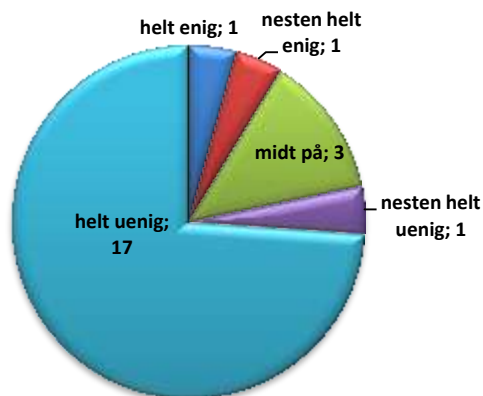
Det kan hende at de som svarte på min undersøkelse føler seg mer usikre i forhold til matematikk enn de foreldrene som ikke svarte på spørreskjemaet, og at de derfor ønsker mer veiledning. Men det kan like godt være motsatt; at de mest kompetente i forhold til matematikkfaget innser at metodene og tilnærmingene er annerledes enn de er vant til, og at de derfor ønsker veiledning. Dette kan vi ikke vite. Vi ser at bare 25 % mener at de får opp mot nok veiledning i leksehjelp. Utsagnene er svært like, men de viser at de 75 % som ikke mener de får nok veiledning også svarer at de ønsker veiledning. Vi må regne med at det er de samme 25 % som mener de får nok veiledning som også svarer at de ikke ønsker veiledning. Det virker unødvendig å ha med begge disse utsagnene. På Foreldreundersøkelsens punkt *Jeg/vi får veiledning fra skolen om hvordan vi kan hjelpe barnet mitt/vårt med skolegangen*, er middelveiden 3,58. Foreldreutvalget i min undersøkelse er mindre fornøyd med veiledning i forhold til matematikklekser enn foreldregruppen er på generell veiledning fra skolen. Resultatet viser at det er et stort forbedringspotensial for lærer i å gi foreldre mer veiledning i leksehjelp i matematikk.

Figur 6.15: Foreldres svarfordeling på utsagn 17: «Jeg hadde kommet til å delta på kurs en ettermiddag for å få faglig veiledning til å hjelpe barnet med matematikkleksen».



n=24

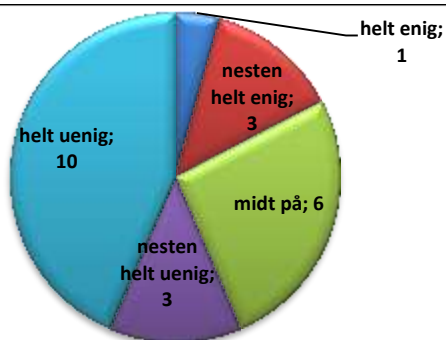
Figur 6.16 Foreldres svarfordeling på utsagn 18: «Jeg er ikke villig til å måtte lære meg nye ting for å kunne hjelpe barnet mitt med matematikkleksene fordi jeg mener dette er skolens ansvar».



n=23

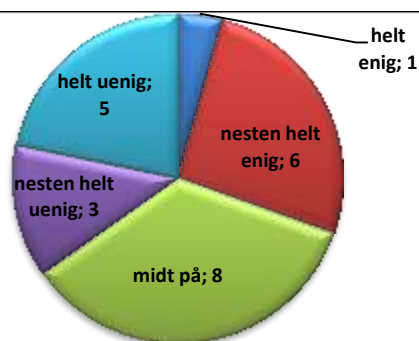
De aller fleste er villige til å lære seg nye ting for å hjelpe barnet sitt. Dette kan vi forstå som en mulighet for å få foreldre mer på banen i forhold til å involvere seg i barnas arbeid med matematikk. Vi kan anta at de foreldrene som har besvart spørreskjemaet også vil ha samme positive innstilling til å oppdatere seg for å støtte barna med lekser i andre fag. Men vi vet ikke om de som ikke har svart er like velvillige til å delta på kurs.

Figur 6.17: Foreldres svarfordeling på utsagn 19: «Jeg mener skolen forventer for mye av foreldre i oppfølging av matematikkleksen».



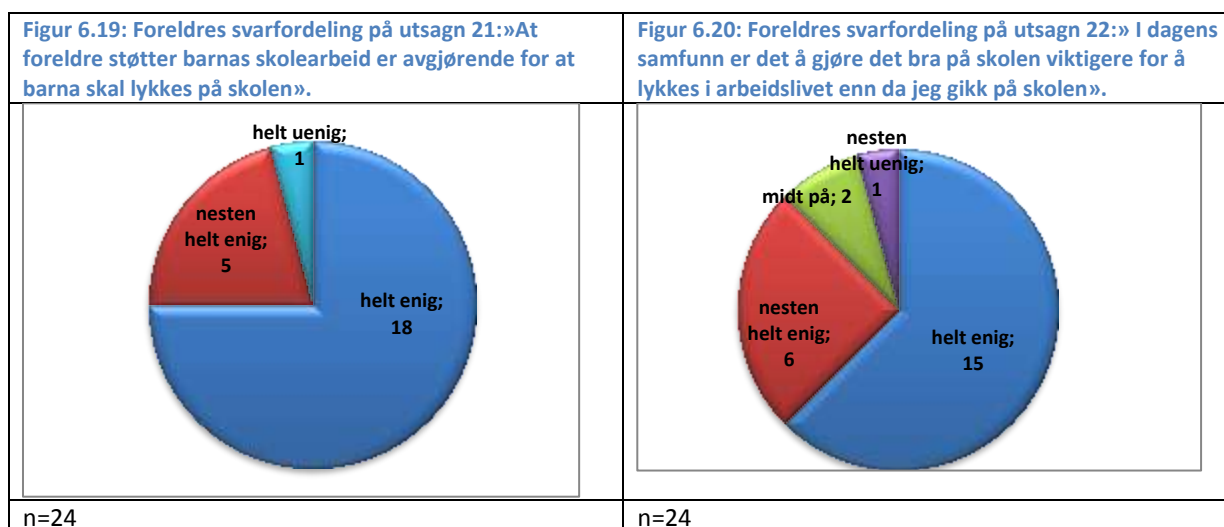
n=23

Figur 6.18: Foreldres svarfordeling på utsagn 20: «Jeg er usikker på hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid om matematikkfaget».



n=23, M=3,2

Tar vi med dem som er midt på, blir det hele 43 % som heller mot at skolen forventer for mye i oppfølgingen. På Foreldreundersøkelsens punkt *Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen* er middelveiden 3,45. Det er 50 % som svarer *helt enig*, *nesten enig* eller *verken enig eller uenig* på utsagnet. Tar vi med kategorien *midt på* svarer 65 % i mitt utvalg at de er usikre på skolens forventninger om samarbeid i matematikk.



Foreldre støtter skolens holdning til at deres støtte er viktig for barna for å lykkes både på skolen og i arbeidslivet.

6.1.6 Dialog og samarbeid mellom lærer og foreldre om elevens læringsarbeid

Figur 6.21: Foreldres svarfordeling på utsagn 30: «Hva var ditt utbytte av foreldremøtet for klassen i høst?»



n=24

Eksempler på begrunnelser fra de som svarte *både- og* er følgende: *når den virkelige interessante diskusjonen kom i gang, så var møtetiden over, vi diskuterte da miljø, sosiale ting, regler osv. Dårlig oppmøte* var en annen forklaring, for da kunne man ikke diskutere klassemiljøet godt nok. *For liten tid* ble også nevnt.

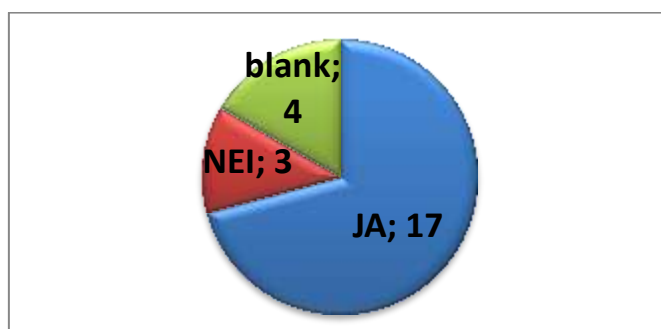
Figur 6.22: Utbytte av foreldremøtet for klassen.

	Dårlig utbytte	Både-og	Godt utbytte
Beck & Vestre ⁵⁹ n=562	6	53	42
Egen undersøkelse ⁶⁰ (n=19)	5	63	32

Tabellen viser i prosent utbytte av foreldremøter for to undersøkelser.

Min undersøkelse spurte ikke om utbytte av konferansetimer, men «Det er signifikant sammenheng mellom utbytte av foreldremøter og konferansetimer; dvs. at sannsynligheten er stor for at dårlig utbytte av foreldremøter også gir dårlig utbytte av konferansetimer og vice versa. Begge variablene er hver for seg indikatorer på samspillet mellom hjem og skole» (Beck & Vestre,2008:42-43). Det kan likevel være slik at foreldre er mer fornøyd med møtet de har med lærer aleine enn med et felles foreldremøte. Resultatet tyder uansett på at det er stort forbedringspotensiale for at foreldrene opplever foreldremøter som nyttige.

Figur 6.23: Foreldres svarfordeling på utsagn 31: «Kjenner du til Træet skule sine verdier der forventningene skolen og foreldrene har til hverandre, er nedskrevet?»



n=24

Vi ser at ikke alle foreldre kjenner til de gjensidige forventningene.

Sammendrag av foreldresvar på spørsmål 24- 28 i min spørreundersøkelse

Eksempler på foreldrekommentarer fra spørreskjemaene er skrevet i kursiv. På noen punkt blir svar fra *Foreldreundersøkelsen* nevnt. Utsagn fra *Foreldreundersøkelsen* er også skrevet i kursiv. På spørsmålet om hva som skal til for at foreldre opplever at deres meninger blir hørt i forhold til barnet sitt læringsarbeid (spørsmål 24), blir å *bli hørt og tatt på alvor og få tilbakemeldinger på at beskjeder er sett*, trukket fram. Svar fra *Foreldreundersøkelsen* tyder på at foreldrene er godt fornøyd på dette punktet da de skårer *Interessen som lærerne viser for mine/våre synspunkter om barnets læring og*

⁵⁹ For de av respondentene som deltok på 2 foreldremøter.

⁶⁰ Spørsmålet gjaldt spesifikt foreldremøtet høsten 2012, og ikke foreldremøter generelt.

*utvikling til 4,16. For at samarbeidet mellom lærer og foreldre skal kunne kalles en dialog (spørsmål 25) svarer foreldre at *begge parter får si det de mener, og at de finner en løsning som er til det beste for barnet og at begge må kunne komme med forslag og kommentarer som blir vurdert.* Flere nevner at kommunikasjonen må gå begge veier; foreldre må få tilbakemeldinger og lærer må få melding fra foreldre. Meldingene kan være via e-post, i bok, på lekseplan eller som telefon. Andre innspill var *diskutere og lytte, toveis-pliktoppfyllende, begge parter tar tak i det som må gjøres, foreldresamtale med mattelærer og flere møter.* Svar fra Foreldreundersøkelsen tyder på at foreldrene er godt fornøyd på dette punktet da de skårer *konferansetimen/ utviklingssamtalene har preg av samtale mellom kontaktlærer og meg/oss som foreldre/foresatte* til 4,06.*

På spørsmålet om hva foreldre mener er deres ansvar for å få til et godt samarbeid med skolen (spørsmål 26) svarer mange at det er å ta kontakt med skolen når en lurer på noe, når det er et problem eller man ikke er fornøyd. Å følge med på leksene og kommentarer som blir gitt på arbeidet til elevene, og følge opp læringsarbeidet hjemme, blir nevnt. Andre svar er *Støtte skolen sitt arbeid, ta kontakt når eg lurer på noko/er ueinig i noko, være lydhør for skolens råd og forslag. Ved uenighet finne løsninger som alle kan akseptere, gi og ta.* Å snakke positivt om skole hjemme og ha en positiv holdning til skolen og lærere, gikk igjen i flere svar. *Stille på foreldresamtaler og engasjere seg mer med skole i en hektisk hverdag, ble nevnt, samt respekt, god kommunikasjon og tilgjengelighet.*

Hva foreldre mener er lærerens ansvar for å få til et godt samarbeid med foreldrene (spørsmål 27) var å ta kontakt når det er noe spesielt, og gi beskjed tidleg om f. eks unnasluntring med lekser, sløsing med tid i klasserommet og ikke komme med noe nytt på utviklingssamtalene. *Tilbakemeldinger både positive og negative, og gi god informasjon om arbeidsinnsats. Informasjon om kva dei strevar med, og vi kan hjelpe dei med, God informasjonsflyt, god dialog og være endringsvillig. Høre på det foreldrene sier, for deretter komme med råd og forslag. Være åpen for ulike familiesituasjoner. Avstemme læringsmål.*

På spørsmålet om hva foreldre mener er de største utfordringene i samarbeidet mellom lærere og foreldre generelt (spørsmål 28) nevnes *ulike forventninger, i en hektisk hverdag er det ikke alltid like lett å følge opp barnet som en burde; tidsklemme og på jobb samtidig.* Videre at skolen tek kontakt for sjelden og for seint. *Foreldre trur «for godt» om sitt barn, og en venter for lenge før en tar kontakt. Stor arbeidsmengde på læreren, i tillegg til faglig så må skolen drive med oppdragelse, sosiale problemer osv. I «gamle» dager kom barna ferdig oppdradd på skolen, men slik er det ikke lenger. Unger har ikke samme respekt for voksne som før. Samhandling, papir er for tungvint. Lærerne inni må ønske å høre på foreldrene. Det foreldrene sier blir tatt som kritikk.*

Sammendrag av foreldresvar på spørsmål 29, 32 og 33

På spørsmål om hva foreldre synes det er viktigst å bruke det klassevise foreldremøtet om høsten til (spørsmål 29) vil noen ha gjennomgang av skoleuken, timeplan, fag, arbeidsformer og oppfølging av læringsarbeidet som skjer på skolen. Gjerne eksempler på utregninger hvis det er metoder som er mer «moderne» ifht det vi lærte på skolen, tips til hvordan man kan hjelpe med lekser, klasse miljø, aktuelle tema som mobilbruk, facebook, leggetider, pc spill og aldersgrenser. Andre er mer opptatt av det som rører seg i klassen; kva er utfordringar i klassen, kva kan vi gjere? Hvordan barnet oppfører seg på skolen mot andre elever/ lærere. Krav og forventninger fra både skolen og foreldrene gikk igjen i mange svar, sammen med klasse miljø; sosialt og læringsmiljø.

Foreldre kommenterer forventningene lærerne har til dem (spørsmål 32) med at *det er greie forventningar, men forventninga som foreldra skal ha om regelmessig tilbakemelding om fagleg utvikling er foreløpig sparsom, så da kan ein ikkje følge opp punkt 2 (følge opp skolen sine tilbakemeldinger) utanom etter utviklingssamtalen. Og mykje skjer, håpar eg, på månadene mellom. Forventningene er en selvfølge, rimelige, gode, et minimum, helt på sin plass, ein minstestandard. Som forelder er det mitt ansvar å følge opp barna mine etter skoletid med tanke på lekser, men mener også at barna må lære å ta ansvar for egen læring. Stort fokus på læringsmål er viktig arbeidslæring. De er ok, men jeg leser ikke planen og læringsmålene sammen med eleven, men for meg selv. Spør daglig hvordan det gikk på skolen og om alle leksene er utført. Så hun vet vi «passer på». Vi er i utgangspunktet enig, men at vi klarer å gjennomføre dette daglig er ikkje sikkert.*

Av foreldrenes kommentarer til hva foreldre forventer av lærerne (spørsmål 33) sier de fleste at stort sett blir forventningene innfridd, men flere ønsker mer tilbakemelding. *Ja, disse kravene blir oppfylte, men jeg synes regelverket har overgått selve læringen på noen områder, mer tid er brukt med å oppfylle kravene enn å lære. Dette er forventninger som stilles til enhver skole i landet. Træet skole har fokus på disse tingene. Gode forventninger, har forståelse for at desse forventningane ikkje kan innfris pga ressursmangel/ tidsklemme. Punkt 2 (undervisninga er tilpassa, også til dei fagleg sterke elevane) har jeg ikke grunnlag for å ha mening om. Ikke alltid, har blant annet gitt beskjed om at vårt barn trenger mer oppfølging i et fag, noe som ikke har blitt gjort. Synes skulen kan bli betre på utviklingssamtalar, snakke meir fag og rive seg laus fra skjema vi har fylt ut heime.*

Oppsummering :

Både Foreldregruppen og Foreldreutvalget uttrykker stort sett en positiv holdning til skolen. De er opptatt av å være positive til skolen, hjelpe med lekser og være forsiktige med kritikk. Funnet stemmer med Nordahls resultater (Nordahl, 2007:59). Han finner videre at resultatene ikke er

avhengig av variabler som inntekt og utdanning. Dette foreldreengasjementet, som ikke synes i direkte kontakt med skolen, må ikke undervurderes.

Mulige feilkilder ved spørreskjemaundersøkelsen

Selv om det står skrevet en definisjon på *elevens læringsarbeid* i starten av spørreskjemaet, er ikke det ensbetydende med at alle foreldre leser forklaringen nøye. Det kan tenkes at en del foreldre starter rett på utfyllingen av spørsmålene uten å lese resten av informasjonen. Selv om de leser forklaringen på *læringsarbeid*, vil de sannsynligvis legge svært ulikt innhold i begrepet.

Siden de fleste ikke svarte på spørreskjemaet før etter at de hadde fått purringer, kan det tenkes at de svarte av plikt og ikke av oppriktig interesse. Dette kunne muligens vært annerledes hvis de hadde fått mer informasjon og motivasjon i forkant av spørreskjemaundersøkelsen. Noen reagerte negativt på at skjemaet inneholdt bakgrunnsinformasjon om foreldres skolegang og jobbsituasjon (heltid, deltid, hjemmeværende). Det kan tenkes at enkelte har oppfattet det som en antydning om at lite formell utdanning kan ha noe å si for oppfølging av barnets skolegang. Min intensjon var å kunne sammenligne utdanningsnivå med andre undersøkelser. Dette kunne blitt formidlet til informantene på forhånd.

6.2 Sammendrag av intervjuene

Intervjuene blir presentert i den rekkefølgen de ble tatt. Faren ved at ikke hele intervjuet kan komme med i presentasjonen kan være at jeg siler ut poeng jeg selv finner mindre vesentlige. Avhandlingen handler om læringsarbeidet, og derfor vil jeg trekke ut synspunkter som er aktuelle for å belyse foreldres holdninger til selve læringen. Generelt skole-hjemsamarbeid vil likevel ha interesse siden grad av foreldreengasjement vil ha betydning for læringsutbytte (Hatti, 2009, Nordahl, 2007). Jeg ser i ettertid at intervjuene bygger på hverandre i den forstand at jeg tar opp synspunkter fra de foregående intervjuene i de neste. Den forpliktende samarbeidsavtalen ble ikke nevnt for foreldregruppen fordi planen ikke var presentert på det tidspunktet. Ellers hadde det vært interessant å høre foreldres reaksjoner på den. Jeg velger å kalle intervjuene for samtaler fordi de var åpne og ustrukturerte i formen. Hvert underkapittel starter med et kort avsnitt som oppsummerer intervjuets hovedpunkt for at leseren lettere skal vite hva samtalen dreide seg om.

6.2.1 Intervju A: Samtalen med foreldregruppe –Foreldre må få lov å engasjere seg.

Dugnadsånden i samfunnet synes å avta. FAU sliter både med å få foreldrekontakter, og å få engasjement i utvalget. Foreldres oppfølging av fritidsaktiviteter kan gå på bekostning av å følge opp skolen. Foreldre ønsker et mer løst opplegg på foreldremøtene der de ikke bare lytter, men får lov å engasjere seg. Foreldre kan være engasjert i oppfølging av egne barn hjemme uten å ha et engasjement rettet mot fellesskapet i klassen eller på skolen. Foreldre har ansvar for å følge opp samarbeidet med skolen. Fokus på læringsmål er en ny måte å tenke på.

Det møtte for få foreldre til å kunne gjennomføre en kreativ hatteprosess, så derfor ble møtet organisert som en samtale. Jeg hadde laget en intervjuguide (vedlegg 10) med noen punkt jeg tenkte vi skulle komme innom i løpet av samtalen, men formen var ustrukturert fordi jeg ønsket at foreldrene skulle prate fritt om tanker de hadde om skole-hjemsamarbeid. Samtalen gikk fram og tilbake slik at den ene utdypet og kommenterte det den andre sa, og ideer poppet opp underveis. Temaene samtalen berørte blir nedskrevet som sammendrag uten direkte sitater, men mange av setningene ligger tett opp til informantenes formuleringer. Meningene som uttrykkes er informantenes, og når det står *de* så henviser det til de frammøtte foreldrene. Intervjuer forsøker å få belyst synspunkter på læringsarbeidet, men lar informantene, som er svært engasjerte, få komme med sine innspill. Hensikten med intervjuet var nettopp å få fram egen foreldregruppes meninger. Informantene tok opp mange flere emner enn de som trekkes fram i dette kapittelet. Selv om deres synspunkter på f.eks organisering av FAU gir viktige bidrag, vil jeg videreformidle dem i andre fora. Jeg har valgt å ta med tanker som mer direkte belyser problemstillinger avhandlingen ønsker synspunkter på. Først snakket de om at det å følge opp barna handler om prioritering. Mange foreldre er flinke til å følge opp fotballaktiviteter, og der forventes det at foreldre ser på både kamper og treninger. Man føler seg målt etter hvor ofte man viser seg på banen. Informantene lurer på om fritidsaktiviteter kan gå på bekostning av å følge opp skolearbeid.

Vi var på intervjutidspunktet midt inne i en høringsrunde om kommunens *Skolebruksplan for 2013-2030*, og informantene er svært skuffet over at det har vært lite oppslutning på egen skole i den forbindelse. I andre bygder har det vært et voldsomt engasjement. De ser at manglende engasjement ikke bare gjelder i forhold til skolen, men at dugnadsånden i samfunnet er truet. Informantene påpekte at frammøte på arrangement i regi av FAU hadde vært dårlig, og at lite engasjement i FAU gjør det vanskelig å vite hva foreldre ønsker. Det er vanskelig å få foreldrekontakter, og ofte er ikke representantene engasjert fordi de bare blir pålagt vervet. FAU må finne ut hvordan man kan snu trenden med at det har blitt litt negativt. Foreldre forbinder FAU med

å sitte i tidkrevende komiteer, men informantenes egen erfaring er at det var veldig kjekt å sitte i FAU. Da lærte de skolen å kjenne, og de kunne komme med uttalelser. De mente alle foreldre kunne vært flinkere til å komme med saker klassekontaktene kunne ta videre til FAU, og dermed motivere foreldrekontaktene.

Grunnen til at mange ikke stiller på møter mente de kunne være at man kommer på foreldremøter for å få vite hvordan det er i klassen til eget barn. Noen foreldre har gitt tilbakemelding på at det har vært for mange prosesser som handler om mål og verdier for skolen, og lite om klassemiljøet. Etter at RIV⁶¹ var inne og introduserte kreative verktøy som gallerirunden (Fløgstad & Helle, 2007:226), må man på møtene bidra aktivt med å gå rundt og skrive svar på ulike spørsmål. For noen kan det kanskje virke litt skremmende, og kanskje de trekker seg fordi de opplever at de ikke er gode nok hvis de ikke forstår alle spørsmålene. Vi har hatt Olweuskveld⁶² hver vår, og ser at frammøtet har vært dalende. Foreldre er ikke interessert i for mye presentasjon av resultater. De ønsker å være i dialog om hva som er situasjonen i sin klasse. De ønsker et mer løst opplegg med rom for diskusjon; der de ikke bare lytter, men får lov å være med. Det som skjer i klassemiljøet berører jo alle. De ønsker ærlige tilbakemeldinger fra lærer om klassemiljøet, slik at foreldre kan snakke med sitt barn om det, og de ønsker slik å være med å løse eventuelle problemer. Skolen kan ikke ordne opp i alt som skjer, men foreldre må få vite om konkrete ting for at de skal kunne være med å bidra. Foreldre kan være viktige brikker, men de må få lov å engasjere seg.

En av informantene satt i KFU. Intervjuer lurte på hva KFU har tatt opp når det gjelder skole-hjemsamarbeid. Det hadde gått på kommunikasjon, og ikke på innholdet i samarbeidet. Det siste året har *Skolebruksplanen* tatt nesten all tid og fokus. KFU har hatt møter med politikerne der partiene har hørt på deres innspill. KFU som organ har vært vanskelig å drive, og har i perioder ikke fungert. Frammøte er ofte bare en tredjedel, og det er stort sett de samme skolene som møter hver gang.

Fokus på læringsmål er en ny måte å tenke på. Før spurte foreldre barna om de hadde gjort leksen. Nå må eleven selv være bevisst på om han har nådd målet sitt. De mente det var positivt at eleven får si hva han er god på, hvilke mål han skal jobbe med og hva han må jobbe videre med hjemme. Det forutsetter at foreldre setter seg ned og leser. De av foreldrene som er engasjert, og spør lærerne mest, oppleves kanskje som for ivrige, og det ønskes ikke alltid i skolen. Foreldre har en del ansvar, og de fraskriver seg det hvis de ikke engasjerer seg. Litt samarbeid må man kunne kreve, og foreldres ansvar er å følge det opp. Foreldre kan være engasjert hjemme uten å ha et engasjement overfor

⁶¹ Ringer i Vann (RIV) er navnet på skoleutviklingsprosjektet i Askøy kommune 2007-2011

⁶² Olweusprogrammet er et program for å redusere mobbing og antisosial atferd i grunnskolen.

skolen. Noen kan ta direkte kontakt med lærerne og ikke ha kontakt med de andre foreldrene. De kan ta ansvar for sitt barn uten å ta ansvar for det sosiale fellesskapet i klassen. Noen tar lett ordet, mens andre er stille og litt sjenert.

6.2.2 Intervju B: Samtalen med rektor- *Skolen må være mye mer tydelig på hva det helt konkret betyr at foreldre skal involvere seg.*

Rektor nevner tre faktorer som ligger til grunn for skolens opplevde behov for økt foreldreengasjement. For det første er det vanskelig å få foreldre på banen i forhold til læringsarbeidet til tross for at skolen har brukt ekstremt mye tid og ressurser på å gå ut med informasjon og motivasjon. For det andre viser *Foreldreundersøkelsen* at det er et forbedringspotensiale, og i tillegg gir FAU tilbakemeldinger på at det er vanskelig å engasjere foreldre i klassene. Skolen må våge å stille større krav til foreldrene, og Skolemiljøutvalget (SMU) støtter rektor på å være tydelig og presis på hvilke forventninger skolen har til foreldrene og at foreldrene må signere på at de vil følge opp dette. Skolen må være mye mer tydelig på hva det helt konkret betyr at foreldre skal involvere seg. Skolen ønsker foreldre som er tett på barna, og ikke faser ut ansvaret for oppfølgingen til andre. Skolen er forpliktet til å kunne dokumentere det som forgår av samarbeid. Hvis foreldre og lærer har dialog om hvordan eleven blir fulgt opp hjemme kan det hjelpe lærer å tilpasse undervisningen til enkeltelever i forhold til oppfølgingen. Tydelige krav som ikke blir innfridd kan kanskje være en inngang til å avdekke forhold som gjør det vanskelig for foreldre å følge opp barna. Facebook kan være nøkkelen til å nå foreldrene siden de får rask tilgang på informasjon direkte på smarttelefonen sin.

Samtalen dreide seg primært om prosessen fra ønsket om mer foreldreinvolvering til de første tankene om innholdet i en forpliktende samarbeidsavtale mellom hjem og skole om oppfølging av elevens læringsarbeid. Jeg hadde snakket med rektor om foreldresamarbeid tidligere, men ønsket å samle trådene gjennom et intervju. Påliteligheten til at dette er rektors intensjoner og ikke intervjuers tolkninger, vil styrkes ved å la rektor få lese gjennom oppsummeringen og dermed få mulighet til å kommentere hvorvidt hans poeng blir presentert på en riktig måte. Det kan være sitater som oppleves å være tatt ut av sammenhengen, eller utelatte momenter han ville hatt med. Under presentasjonen tas med utfyllende kommentarer som vil sikre leseren nødvendig bakgrunn for å forstå momenter i samtalen, da presentasjon av intervju skal være mer enn oppramsing av sitater (Ryen,2002). Derfor henvises det til planer og referat. Sitat fra intervjuet er skrevet i kursiv. Det som står i paranteser midt i sitat og uten kursiv, er tatt med for å tydeliggjøre hva sitatet handler om.

Plan for skole-hjemsamarbeidet

Under dette punktet kommer vi inn på bakgrunnen for økt foreldreinvolvering, hva det vil si å engasjere seg i læringsarbeid, prosessen med å presentere planen i ulike utvalg og utformingen av selve samarbeidsavtalen. I den forrige årsmeldingen fra skolen til kommunen skulle fokus være på høyt læringstrykk og forventninger i kommunikasjon med foreldre; «Våge å stille større krav til foreldra»⁶³. På *elev- og foreldreundersøkelsene* opplever vi på vår skole *en mismatch mellom det elevene melder tilbake igjen og det foreldre melder*. Elevenes tilbakemeldinger antyder at de er mer positive til det som foregår på skolen enn foreldrene er. Kanskje *det er symptom på at dei (foreldrene) ikkje veit nok, eller er involvert nok, eller at vi ikkje skaper gode nok arenaer*. Grunnet rektors farspermisjon ble ikke tiltak for økt foreldreengasjement tatt opp som sak i FAU før helt på slutten av skoleåret. Rektor tenker det kanskje har vært en fordel at *fra vi har introdusert det (ønsket om økt involvering) som ei utfordring, og som eit ønske, så har det nok fått modnast, også i FAU, (...) og kanskje det har modnast for oss og*. Rektor lister opp tre faktorer som ligger til grunn for behovet for økt engasjement. I tillegg til forbedringspotensiale ifølge *Foreldreundersøkelsen*, så får rektor tilbakemeldinger fra lærere som opplever at det er vanskelig å få foreldre på banen i forhold til læringsarbeidet. Til tross for at skolen *har brukt ekstremt mykje tid og ressursar på å gå ut med informasjon og motivasjon, på alle mulige plattformer og måter, systematisk, eg kan ikkje sei at eg opplever noke endring i tilbakemeldingar frå f.eks. lærarane i forhold til oppfølging av elevar*. En tredje faktor er at FAU gir tilbakemeldinger på at det er vanskelig å engasjere foreldre i klassene. De klarer verken å velge eller engasjere klassekontakter, og heller ikke gjennomføre arrangement. På de siste FAU møtene har de kommet til at *kanskje vi har dratt den informasjons-og motivasjonsstrikken så langt det er mulig å ta han*.

På spørsmål om språkbruken, om hva foreldre legger i det å involvere seg i læringsarbeidet, tror rektor at

vi må vere mykje meir tydelege på kva det betyr at vi meiner dei skal involvere seg. Ka betyr det heilt konkret? Eg trur vi må vekk frå det avanserte, gå til det enkle som handlar om at du skal vere nær, og du skal bry deg om, du skal få eleven til å vise kva han har gjort, og fortelle fra det han har lært. Og så skal vi ikkje forvente at foreldrene skal kunne undervise de i nokke, og det er heller ikkje meininga, men vi trenger foreldre som faktisk veit kva elevane holder på med og som støtter de på det, og som utfordrer de til å strekke seg litt.

⁶³ I skolen sin årsmelding til kommunen ved undervisningsavdelingen i henhold til kvalitetssikringsplanen i kommunen. Som ett av 5 punkt under tiltak for kommende årsplan.

Forankring i FAU og Skolemiljøutvalget (SMU)

Rektor trekker fram at da FAU-leder på maimøtet fortalte om manglende oppslutning på intervjuers invitasjon til møte om skole-hjemsamarbeid (vedlegg 7), og refererte til samtalen i dette møtet, så reagerte FAU, og han trodde mange da fikk

ein a-ha opplevelse om at åj, her er det faktisk for lite initiativ og for lite engasjement. Og så forteller man parallelt om at det er fullt på fotballbana, og der er alle foreldrene engasjert, og der er man engasjert kanskje to ganger i veka, mens to møter med skulen i halvåret er max det man kan klare å hoste opp hos dei beste.

I referatet etter møtet i SMU⁶⁴ der rektor formidlet ønsket fra FAU og skole om «endå sterkere foreldreengasjement, særleg direkte knytt til elevane sitt læringsarbeid og leksearbeid» presiseres at SMU

*vil understreke foreldra sitt store ansvar for å få til eit godt læringsmiljø, og framhevar det viktige ved dagleg foreldreinvolvering. (...) SMU tilrår rektor å vere tydeleg og presis på kva forventningar skulen har til foreldra, og at foreldra må **signere** på at dei vil følgje opp dette. Skulen må også vere tydeleg på at **avvik** i høve forventningane vert logga i elevmappa. SMU presiserer at mange foreldre følgjer flott opp, men at forskjellane vert opplevd store og at det samla potensialet for tettare oppfølging er stort⁶⁵ (mine uthevinger).*

Rektor mente det var på sin plass at skolen informerte foreldre om sin lovpålagte plikt til å følge opp barna, og at hvis vi skal være et kunnskapssamfunn framover, så kommer ikke dette av seg selv. *Litt av greiene no e jo dette generelle problemet i samfunnet der vi ønsker å kjøpe oss fri fra alt, og fase ut alt til andre. At andre skal ha ansvar for ting. (...) Man faser ut elevane til leksehjelp, og til skule.*

Han henviste til et TV program⁶⁶ der trenden no var at man fasa vekk ungane til ein sone i heimen, (...) og det sier noe om en generell holdning i samfunnet som er ganske så tankevekkende. Vi ønsker stikk motsatt, vi ønsker voksne som er tett på ungane heile tida (...) Eg trur dette er et generelt norsk fenomen. (...) Eg trur vi har det så godt (...) Vi er ikkje flinke nok til å stille krav. I samtalen om hva det vil det si å være tydelig på hvilke forventninger skolen har til foreldre, og hva det vil innebære å følge opp og være tett på, mente rektor *det er bedre med 5 minutt når du virkelig er til stede med eleven som får vise det siste reknestykket sitt og dåke snakkar om det, enn at du later som du er til stede når du lager mat og eleven sit ved kjøkkenbordet og gjer lekse si og man trur at man har gjort jobben.*

⁶⁴ Skolemiljøutvalgets representanter: 2 elever (fra elevråd), 2 foreldre fra FAU, 3 fra ansatte (2 pedagoger + 1 fra andre ansatte), 2 kommunale (rektor + politisk representant). Øverste samarbeidsorgan, rådgivende, kan uttale seg i alle saker som handler om skolen. Rektor er referent i SMU.

⁶⁵ Referat frå møte i SMU, datert 4. juni 2013, sendt ut til representantene.

⁶⁶ <http://tv.nrk.no/serie/nordisk-design/mkktf05000812/sesong-1/episode-8>

Logging av avvik

Når det gjelder å logge avvik på oppfølging, sier rektor

det er krav til at vi skal kunne sei kva som har vore gjort, kva foreldra er orientert om, og at dette er noko som vi ellers loggar.(...) vi skal legge referat fra utviklingssamtalene inn i mappa no, (...) kartleggingsresultat blir logga, meldingar om fravær (...) ,blir ein del av det nye samfunnet, der skolen er forplikta på å kunne dokumentere det som forgår (...), på kva som foregår av læringsarbeid, og kva som foregår av samarbeid (...).

Intervjuer var opptatt av de foreldrene som av ulike grunner ikke er i stand til å spørre barna sine om skolearbeidet, og at det ikke trenger være manglende vilje det er snakk om. Rektor mente tydelige krav som ikke ble innfridd kanskje kunne være en inngang til å avdekke *sånne ting då, og vere tydeleg på at, i første møte med de foreldrene som ikkje klarer å følge opp dette her, er det ting som gjør at det er vanskelig for dere?*

Differensiert foreldreoppfølging

FAU og SMU har diskutert om man skal ha en todeling av foreldreoppfølging. Skolen skal være tydelig på hva den mener alle foreldre må følge opp, en minstestandard som kan være veldig enkel. Det kan være *å lese treningsplanen med eleven, (...) bruker inntil 10 minutter tett på, der eleven får snakke om sitt læringsarbeid, og den voksne støtter opp og spør, og så at man har ein samtale om læringsmåla på slutten av veka.* I tillegg kan foreldre informere om hvordan de følger opp hjemme. Da kan det bli en dialog som kan hjelpe lærer å tilpasse undervisningen til enkeltelever alt etter hvordan eleven blir fulgt opp hjemme. Hvis lærer vet at eleven ikke blir tatt med i praktisk arbeid hjemme, og mangler erfaringer på kjøkkenet, kan det være et tips til foreldre at eleven kan bidra mer i familiens gjøremål.

Hypoteser om foreldrereaksjoner på en forpliktende samarbeidsavtale

Kanskje vil noen foreldre følge bedre opp fordi de ser at *det er ei plikt eg har som samfunnsborger, forelder, etter norsk lov så er det sånn.* Det kan også hende noen foreldre vil tenke at *dette brevet betyr egentlig at skulen er misfornøgd med den jobben eg gjer som forelder, og det har dei ikkje noken grunn til, dette tar eg hand om sjøl, dette er mitt ansvar.* Rektor er inne på at dette kan bli avisoppslag, og at han kanskje må fronte noe det vil bli stilt kritiske spørsmålstegn ved.

Læringssamtale

En frivillig oppfølging utover minstestandard kan eventuelt være i forhold til bruk av læringsloggen. Erfaringer med å sende læringslogger hjem til underskrift og kommentar er at få foreldre skriver annet enn signaturen sin. Hvis de ikke leser og diskuterer innholdet med barnet sitt kan man vurdere om det er vel anvendt tid for lærer å skrive denne loggen. Hva tenker rektor om mulighetene for at

de foreldre som følger opp loggen faktisk får mer av læreren sin tidsressurs? En mulighet er å stille betingelser; *Alle kan få del i det (læringsloggen), men det krever noe (...) da må det være forpliktelse på at da må det være toveiskommunikasjon.* Rektor mente det primære med læringsamtalen var at lærer var tett på i refleksjon om læringsarbeidet sammen med eleven, og ikke det å involvere foreldre.

Informasjonskanaler å nå foreldre på

Det er mange grunner til at eg trur facebook faktisk kan vere nøkkelen til mykje no.(...) eit forsøk på å nå ut med informasjon og motivasjon,(...) for å sikre at mange les det, for dette les dei. Men vi veit at veldig mange ikkje les den meldinga på treningsplanen.(...) når vi legger ut en nyhet så får de den automatisk,sant,(...)vi når eit soleklart fleirtal av foreldrene direkte på eit medium som vi veit dei les (...) Alle har det på smarttelefonen sin, tilgjengelighet betyr alt (...).Dei foreldrene som vi har no er digitale natives, dei er innfødt med dette her, det er foreldrene, det er ikkje ungane, foreldrene er det no.

Skolens facebookside har det siste halvåret blitt dreid fra en formidling av praktiske beskjeder til en oppfordring om å involvere seg i barnet sitt læringsarbeid. Rektor antydte at læringsplattformer som itslearning var på vei ut i forhold til mulighetene som eksisterer i dag. Til slutt sa rektor at skole-hjemsamarbeid kanskje var neste hovedtema i rektorkollegiet, og at det vil ha stor plass i rapporteringen. Det blir stilt krav og forventninger i forhold til det formelle i samarbeidet. Hvordan man jobber med skole-hjemsamarbeid på kommunalt nivå var tema i intervjuet med fagsjefen.

6.2.3 Intervju C: Samtale med fagsjef skole- skolens samfunnsoppdrag er læringsoppdraget

Jeg hadde allerede gjennomført intervju med rektor og med foreldre, og hadde temaene så «under huden» at det følte naturlig å snakke uten å være bundet av punkt fra intervjuguiden som ble sendt til fagsjefen på forhånd (vedlegg 12). Derfor ble dette en samtale som utviklet seg som en kombinasjon av mitt ønske om innblikk i hva han tenkte om skole-hjemsamarbeid, og fagsjefens ulike innspill utfra hans posisjon i forhold til å utvikle skole-hjemsamarbeid fra et ledelsesperspektiv. Etter å ha lest nøye gjennom det transkriberte materialet har jeg valgt ut de emnene som handler mest om læringsarbeidet, og for oversiktens del presenteres dette under egne overskrifter. Under presentasjonen tas med henvisninger til andre intervju og til funn fra annen empiri.

KFU (Kommunalt foreldreutvalg)

Fagsjefen uttrykker forventninger til at fungerende Kommunalt Foreldreutvalg (KFU) vil kunne bidra positivt i skole-hjemsamarbeidet. I forbindelse med skolebruksplanen 2013-2030 engasjerte foreldrene seg kolossalt mye. Vi gikk ikke inn i engasjementet med skolebruksplanen siden det var læringsarbeidet som var hovedtema for samtalen. Fagsjefen foreslår saker i KFU, informerer og får i gang drøftinger, men savner mer tilbakemelding fra KFU ut til de enkelte skolene. Han tror KFU er motivert til å utvide perspektivet sitt, og de har satt ned noen arbeidsgrupper der den ene handler om læringsarbeid⁶⁷. Hvis KFU skal fungere som samarbeidspartner, utviklingsaktør, medvirker og dialogpartner tenker han de også må ta litt ansvar for å gå inn i den faglige materien vi holder på med, og hans oppfatning er at det er KFU nå opptatt av. Som også FAU-leder og KFU-leder trakk fram, så påpekte han at engasjementet i FAU og KFU er personavhengig. Når folk tar på seg verv fordi ingen andre vil, blir innsatsen ofte deretter. Han mente rektorer måtte bli tøffere til å si fra hvis ikke FAU leder fungerte, og at kontaktlærere måtte gi beskjed hvis ikke klassekontakter fungerte. Han tenker at KFU kan være en ressurs når 4-årig handlingsplan skal fornyes (Askøy kommune, 2012a), og at planen kan bli et felles eie for skolen og foreldrene. Fagsjefen sa han var på tilbudssiden i forhold til KFU hvis de ville arrangere konferanser, seminarer og slike ting, men at han ønsket et læringsfokus på disse aktivitetene. Begrunnelsen var at skolens samfunnsoppdrag er læringsoppdraget.

Forventninger

Fagsjefen sier at forventninger hjemmet har til barna sine er utslagsgivende for læringsutbyttet. Kanskje tjue prosent av foreldrene bryr seg sånn som skolen er fornøyd med, og seksti prosent er midt på, og så er det kanskje tjue prosent som er vanskelig å få til å komme på foreldremøter. Forventningslister til foreldre må utarbeides på skolenivå, og ikke komme som krav ovenfra. Ambisjonen må være at skole og hjem samarbeider og drar i samme retning. Poenget er ikke at foreldre skal følger opp barna for å unngå at de som foreldre blir «tatt». Når vi har 50 år bak oss med en helt annen holdning til disse tingene, er det ikke gjort over natten å få til en endring. Det er kulturer på begge sider; for lærere og foreldre, som må endres for å få til dialog i samarbeidet. Skolen må utfordre foreldrene. Fagsjefen tror vi i skoleverket har mye av skylden for at foreldre har kunnet abdisere fra rollen sin som opplæringsansvarlig for egne barn. Skolen har et stammespråk, eller fagspråk, som er et helt fremmed språk for veldig mange, og det blir vanskelig for foreldre å bidra da. Det er også utfordringer for lærerne at de må våge at det blir stilt spørsmål til deres praksis. Hvis foreldre skal komme i dialog med dem om læringen, må lærere begrunne og forklare sin praksis.

⁶⁷ I Referat fra KFU møte 10.09.2013, som ligger på facebook siden, nevnes en gruppe som skal jobbe med det pedagogiske innholdet i Askøyskolen.

<https://www.facebook.com/pages/KFU-Kommunalt-Foreldreutvalg-Ask%C3%B8y/186233108192216>

Fagsjefen sier foreldres rolle er å vise interesse for hva barna har lært på skolen, og da øker barnas motivasjon. Vi må tilpasse hva ulike foreldre kan bidra med. Foreldre som sliter med lesing kan ikke få velmente gode råd om å lese for barnet sitt, for da vil jo vedkommende mislykkes. Det er mange nivåer for hva foreldre kan bidra med, og han framhevet viktigheten av å vise interesse. Hvis foreldre har negative skoleopplevelser som de formidler til barna, kan det gå utover barnas motivasjon.

Jeg la fram utfordringer fra egen skole: manglende engasjement i foreldregruppen, *Skolemiljøutvalgets* støtte til rektor om å være tydelig og presis på hvilke forventninger skolen har til foreldre, foreldre som må signere på at de følger opp dette, og at avvik logges. Han sier mange skoler har laget forventningslister. Tanken er at dette skal gjøres på skolenivå. Hvis foreldre og skolen bestemmer dette selv så er tanken at det er mye større sannsynlighet for at de følger det opp. Hvis foreldre selv bestemmer hva skolen kan forvente av dem så er det lettere for skolen å etterspørre om de har gjort det de skulle bidra med. I forhold til egen skoles samarbeidsavtale sier han det er positivt at man har laget seg noen ambisjoner.

Konferansetimene og dialog

Fagsjefen mener vi har et forbedringspotensiale for at foreldresamtalene skal bli meningsfulle for foreldrene. Han sier mye er vunnet hvis det gir mening for foreldrene å være med. Han hadde tro på at avtaler fra utviklingssamtaler og ellers alt som har med elevens utvikling å gjøre, kunne samles på itslearning slik at foreldre kan følge med. Da kan lærer vise hva de var enige om på forrige møte. Hvis dette blir satt i system så vil foreldre bli vant til at de får spørsmål om hva de har bidratt med. Over tid kan det skje en endring.

Fagsjefen presiserte at skolen må være tydelig på målene, at elevene og foreldrene vet hva eleven skal strekke seg etter. Han mente vi i skoleverket har mye av skylden for at de har kunnet abdisere litt fra rollen sin som opplæringsansvarlig for egne barn, og at skolen må utfordre foreldrene. Et kjernesporsmål blir å spørre hva de kan bidra med, tids- og ressursmessig. Hvis man er god på ett område, og mestrer og lykkes der, så vet vi at det smitter veldig over på andre ting også. Alle har jo noen ressurser i seg. Det kan utmerket være at det er en som ikke kan lese engang, men som kan være verdensmester i ett eller annet som hans barn kan bli kjempegod på. Da ansvarliggjør man foreldre.

Hva kan foreldre bidra med?

På spørsmål om foreldre vil delta på foreldrekurs for å kunne hjelpe barna mer med skolearbeid tror fagsjefen at det er ulikt fokus i foreldregruppen. Noen vil nok tenke at dette kun er skolens oppgave og ansvar. Fagsjefen tenkte at hvis foreldre, som de som er ansvarlige for opplæringen, styrer møter med skolen der man kommer fram til at visse punkt skal følges opp til neste gang, så er det foreldre som eier det. Foreldre må komme tilbake til skolen og nesten rapportere at de har gjort det eller det. Foreldre kan da også komme på kravsidene på det pedagogiske og utfordre læreren. For å ha noe å spørre etter må de sette seg inn i målsettingene.

Han nevnte utdanningsvalg på ungdomstrinnet som et godt eksempel på foreldreinvolvering. Elever har jobbskygging, praksisuke og bedriftsbesøk på foreldres arbeidsplass.

Hvilket ansvar skal skolen ta?

Han tenker vi kan være litt for snille og ikke ha krav og forventninger til foreldrene. Det er jo lærerne som er de profesjonelle.

Fagsjefen kunne ikke si helt konkret hva de hadde gjort på New Zealand, men sa at de som reiste dit så et helt annet engasjement fra foreldrene der. I Norge ser vi at holdningen til å ta barna ut av skolen for å reise på ferie er i ferd med å endres. Flere uttrykker nå forståelse for at man avslår slike søknader, og at foreldre ikke kan skalte og valte som man selv vil. På spørsmål om begrepene vi bruker kan være fremmed for foreldre uttrykker han at vi har et stammespråk eller fagspråk som er et helt fremmed språk for veldig mange.

Hva kan skape mer engasjement?

Hvis vi får foreldre til å svare på *Foreldreundersøkelsen* så vil de kanskje begynne å reflektere over hva deres bidrag i skolen kan være. Hvis de gir tilbakemeldinger som de i neste omgang ser at skolen lager tiltaksplaner for å forbedre, da får du aktivitet og tenkning rundt det som har med foreldres rolle å gjøre. Fagsjefen tenker vi må bruke foreldrenes ansvar i forhold til opplæringen som en innfallsvinkel til å hjelpe de til å se verdien av barnas utdanning. Ikke for å moralisere, men for å støtte deres ønske om at barna skal komme seg fram her i verden, at det er et utbytte av den skolegangen, og ikke bare et «onde» de må gjennom.

Han nevnte et eksempel fra en forskoledag der foreldre ble møtt av rektor med at de skulle skrive opp hvilke forventninger de hadde til sitt barns skolegang, og hva de kunne bidra med. Først reagerte de negativt, og var opptatt av hva skolen kunne levere. Men da tiden var ute var de så ivrige at de

ikke ville gi seg. Fagsjefen mente det handler litt om å dra foreldre inn i det vi vil at de skal holde på med. Det er mye viktigere at de går ut etter 10 års skolegang med mestring, selvtillit og høyt faglig nivå enn at de bruker all sin energi på å spille fotball i 5. divisjon.

Nybrottsarbeid

Med referanse til egen undersøkelse der svært mange foreldre skårer sitt barn som blant de beste i klassen, selv om barnet har middels resultat, legger fagsjefen til at mange får et sjokk i overgangen til ungdomsskolen. Elever blir overrasket over å få 2 i matematikk fordi barneskolen ikke har formidlet at eleven faktisk ligger i nedre sjikt. Vi gikk ikke mer inn i karakterdebatten enn at fagsjefen sa han var imot karakterer på barnetrinnet fordi han som fagmann, blant annet mente det var en snever måte å informere foreldre på. Fagavdelingen holder på med å utvikle vurdering for læring som vil gi en mer betryggende faglig veiledning av elever i deres læringsarbeid. Han mente at når man samlet all informasjon fra tester så kan man dokumentere nivået, og ha en dialog med foreldre. Foreldre er opptatt av sosiale ting; om trivsel og om barna deres blir utsatt for mobbing. Tradisjonen er at fokus har lagt bare der. Derfor er det litt nybrottsarbeid å gå inn i det her.

Til slutt hadde fagsjefen et bilde der han sammenligner prosesser med beltebiler. Hvis begrepsbruken er ett hjul, og foreldreundersøkelsen ett hjul, noen gode eksempler fra enkeltskoler er ett hjul, at ting begynner å rulle. Det går kanskje sakte til å begynne med.

6.2.4 Intervju D: Samtale med leder av KFU - *Skolen skal ta innlæringen, og foreldrene skal ta overlæringen.*

KFU sliter med lav deltakelse og lite engasjement av FAU representanter fra skolene. KFU ønsker at organet skal være foreldrenes, og at de kan ta opp saker fritt. Læringsarbeidet, forstått som innlæringen, skal foregå på skolen slik at alle skal ha lik læringsmulighet. Læringsarbeidet, forstått som overlæring og øving, skal foregå hjemme som en repetisjon av det som har vært gjort på skolen. Skolen skal ta innlæringen, og foreldrene skal ta overlæringen. Det bør være en kontinuerlig dialog mellom foreldre og lærer om elevens skolearbeid.

Sitater er skrevet i kursiv, men resten av oppsummeringen ligger tett opp til informantens ordlyd. Læringsarbeidet har ikke vært tema i KFU foreløpig. De har jobbet med vedtekter, budsjett, handlingsplan og itslearning. KFU ønsker at organet skal styres av foreldrene. På samme måte som FAU og klasseforeldremøtene skal de være foreldrenes møter. Henholdsvis kontaktlærer, rektor og

fagsjef er selvsagt velkommen på de respektive møtene når de skal informere eller få innspill i saker, men foreldre må få ha deler av møtene aleine på sine prinsipper. Dette fordi skolen ikke skal styre agendaen i sin retning. Mange foreldre er også redde for hva som skjer med deres barn hvis de er kritiske, og at de ulike foreldrefora må være såpass åpne at foreldre tør si det de mener. Lærere som sitter i FAU eller KFU kan også bli målbundet når sjefen deres er tilstede på møtene. Når KFU opplever at læreplanen ikke blir oppfylt, som svømmeopplæringen, blir organet ei vaktbikkje, men leder er klar på at KFU er utnevnt for å snakke på vegne av foreldre og barn. Hvorvidt FAU og KFU fungerer er veldig personavhengig, og avhenger også av sammensetningen i gruppen. Noen ganger får du et kjempeengasjement, andre år kan det være helt dødt. Leder mener engasjement finnes blant foreldre, men utfordringen er å få tak i de rette folkene.

Leder sa at *selve læringsarbeidet, det mener eg skal foregå på skolen fordi at man skal ha lik læringsmulighet (...), eg mener jo at lekser det skal de ha, men det skal være en repetisjon av det som har vært gjort på skolen- for å øve. (...)* Når de kommer hjem innenfor mine dører, uansett ken eg har her inne, så e det en repetisjon og en støttejobb eg har. Hvis foreldre skal drive med læringsarbeid hjemme får ikke barna en likelydende opplæring fordi foreldre er gode på ulike ting. Men foreldrene må selvsagt kunne noe om det, og de kan lese bøker om leksehjelp for foreldre. *Læringsarbeidet definerer eg som det som skjer på skolen, det som læreren gjør for å lære barna.* Hun nevner som eksempel hvilken metode eleven skal bruke på ganging og deling, for det *ligner ikkje halvparten av ka vi lærte på skolen engang.* Når hun hjelper sine barn med lekser går hun ut fra læringsmålene, men hun definerer det ikke slik at hun da bidrar med læringsarbeidet. Lekser skal også hjelpe elevene å porsjonere arbeidet sitt, og hun er imot at noen foreldre pålegger barna å gjøre alle lekser på en dag. Kanskje har de ikke kommet så langt i læringsarbeidet sitt at alle lekser kan gjøres mandag; hvis man ikke er sterk må man *faktisk vente til læreren har lært det.* Hun poengterte at lekser er viktig fordi øvingen er så viktig; hvis ikke basisbegrepene sitter og man øver nok, så sliter elevene hele veien. *Det de lærer på skolen er det de skal leve av resten av livet,* og det er viktigere at foreldre hjelper med lekser enn at de stiller på alle treningene til barna. Som en oppsummering av ulike forståelser av læringsbegrepet, foreslo kollegaen min å skille mellom innlæring og overlæring. *Når du skal lære deg noe nytt, så må du først lære deg det nye, men da sitter det ikke, da må du øve, og da kan du det, da har du lært det.(...)* Skolen skal ta innlæringen, og foreldrene skal ta overlæringen. På foreldremøter ønsker informantene å få vite hva skolen jobber med, og hvordan, *sånn at vi e bedre egnet til å hjelpe våre barn hjemme.* På spørsmål om hun var enig i at foreldre kunne velge hvor mye de ville engasjere seg, og dermed få ulikt igjen fra lærerne, f eks ved læringsloggen, er hun skeptisk fordi *dette går jo utover små barn, det e jo ikkje små barn som velger om de skal følges opp eller ikkje, og skal foreldre få lov å velge om et barn skal få en god skolering eller ikkje?* Eleven må oppleve at det ikke er

likegyldig om han har gjort lekser eller ikke. *Hvis ingen bryr seg om eg har gjort de, verken hjemme eller på skolen, koffor skal eg gjøre de då?* Det skal ikke være likegyldig om lekser er gjort, man skal stille krav. Foreldre må prioritere. Kanskje må de la være å lese avisen for å hjelpe barna med leksene. Foreldre må se om barnet har *for vanskelige lekser, for lette lekser, be om mere lekser.* I prinsippet, den dialogen bør være uansett og den bør foregå og utenom foreldresamtaler og utviklingssamtaler. *Det bør være kontinuerlig dialog.(...) Eg tror det er veldig mange foreldre som er redd for å stille det kravet til lærerne, eller gi beskjed.* Avslutningsvis mente hun itslearning kunne brukes som verktøy til dialog mellom hjem og skole om læringsarbeidet. Prøver kan legges inn med evalueringer, og foreldre og elever kan gå inn og lese hva eleven må øve mer på. Hun var klar på at hun selv for tiden hadde bedre tid til å følge opp barna enn de som jobber til fire hver ettermiddag.

6.3 Resultater av spørreskjema og samtaler med lærere om læringssamtalen

Lærerne melder tilbake at de ikke får gjennomført læringssamtaler innenfor de rammene de får til rådighet. Sitat fra lærerskjema står med kursiv i denne oppsummeringen. I praksis blir det vanskelig å gjennomføre slike samtaler med enkeltelever inne i klasserommet samtidig som de andre elevene jobber. For å kunne lytte til elevens egen vurdering på en måte som gjør at man både finner ut hvor eleven er i læringsprosessen, og samtidig gi gode framovermeldinger, som læringsfremmende tilbakemeldinger om hva eleven kan gjøre for å forbedre seg, kreves full tilstedeværelse og konsentrasjon fra begge parter. Hvis man stadig blir avbrutt, eller læreren må holde et «halvt øye» på klassen, blir kanskje ikke relasjonen til eleven man har læringssamtalen med, god nok. Lærerne sier de ønsker å være skjermet under samtale for da tør elevene si ting de ikke hadde sagt i klasserommet der medelever kan lytte. Selv om læringssamtalen hovedsakelig skal ha et faglig fokus blir det personlig for elevene hvorvidt de mestrer læringsmålene man tar opp.

Det blir også viktig å definere hensikten med samtale. Fra lærernes tilbakemeldinger nevnes at de *føler seg på gyngende grunn, er usikker på hvorfor vi egentlig gjør dette; sitter med en følelse at det er mer for å ha ryggen klar i tilfelle noen skulle komme tilbake engang å klage på opplæringen. I så fall er hele samtalen helt unyttig.* Lærerne sier også at det tar tid å føre logg underveis i samtalen. *Føler at det må gjøres ordentlig siden de skal hjem for underskrift.* En lærer skilte seg ut som mer positiv enn de andre. Han hadde tatt en runde med alle elevene der han tok for seg *læringsmål knyttet til et pågående skriftlig arbeid. Elevene satte pris på råd, og ville bruke loggen som støtte i det videre arbeidet.* Dette var på slutten av 7.trinn, og man kan kanskje forvente at elevene da i større

grad kan nyttiggjøre seg skriftlige tilbakemeldinger enn yngre elever kan. *For de minste er det avgjørende at foreldre leser loggen og snakker med barna hjemme hvis vi skal dra effekt av dette.* Det blir nevnt at foreldre kan bli kjent med læringsarbeid og metoder ved å lese loggen, og da kan de ha læringsamtaler med elevene hvis de leser loggen sammen. *Det tror jeg kan ha veldig stor verdi hvis både foreldre og skole sammen har forventninger.*

Måter lærerne tenkte foreldre kunne bruke læringsloggen på var *til å kunne få råd om hvordan arbeide med skolearbeidet hjemme, til å kunne få råd om hvordan eleven kan lære i hverdagslige aktiviteter (...), som en form for kommunikasjon mellom hjem og skole.* Andre ser på loggen som en informasjon til hjemmet om hva vi gjør på skolen, hvordan eleven ligger an og de har dermed mulighet til å følge opp og hjelpe eleven med målet hans for neste periode. Hyppigere kontakt med lærer om hva som er vanskelig for eleven, hva de har gjort hjemme for å få til skolearbeidet og tips til hva foreldre bør være oppmerksomme på ved sitt barn, blir nevnt som måter foreldre kan bruke loggen på.

6.4 Læringslogger

Læringsloggen skal være en underveisvurdering av læringsarbeidet til eleven. Jeg tar først med noen resultater fra *elevundersøkelsen*⁶⁸ som belyser tilbakemeldingers omfang og nytte.

Figur 6.24 : Elevers mening om tilbakemeldinger fra lærer, i prosent

Fra elevundersøkelsen	Skåre i prosent
Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene? (side 14 i <i>elevundersøkelsen</i>)	67 % svarer at det gjelder i alle, de fleste eller mange fag.
Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene? (side 15)	27,5 % svarer flere ganger i uken, og 27,5 % svarer en gang i uken.
Gjør tilbakemeldingene du får underveis i undervisningen/opplæringen at du blir	67 % sier det gjør det i de fleste eller alle fag.

⁶⁸ *Elevundersøkelsen* er en nasjonal brukerundersøkelse der elever i grunnskolen svarer elektronisk på spørsmål om hvordan de oppfatter sitt læringsmiljø. Sidetall henviser til *elevundersøkelsen*. Her er resultatene fra egen skole 2012.

bedre i fagene? (side 15)	
Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør (side 15) 1: -i form av skriftlig kommentar fra læreren?	9,7 % svarer en gang i uken og 21 % svarer flere ganger i uken.
2: -gjennom samtale med læreren?	7,8 % svarer en gang i uken og 15,1 % svarer flere ganger i uken.
Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din (side 16) 1 - i form av skriftlig kommentar fra læreren?	7,2 % svarer en gang i uken, 17 % svarer flere ganger i uken og 34,2 % svarer 1-3 ganger i måneden.
2 - gjennom samtale med læreren	10 % svarer en gang i uken, 16,1 % svarer flere ganger i uken og 27,5 % svarer 1-3 ganger i måneden.
Vurdering og veiledning (side 18-20)	
Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det? 1 - fra læreren?	56,9 % svarer i alle eller de fleste fag, og 31,4 % svarer i mange fag.
2 - fra elever i gruppen/klassen?	40 % svarer i alle eller de fleste fag, og 40 % svarer i mange fag.
3 - hjemmefra?	72,5 % svarer i alle eller de fleste fag, og 13,7 % svarer i mange fag.
1 - Synes du at slike samtaler (om hvordan du gjør det på skolen) med læreren er nyttig?	74 % svarer ja, i stor eller svært stor grad.
2 - Jeg tør å spørre lærer om hjelp når det er noe jeg ikke forstår. (side 29)	74,5 % sier de gjør det i alle eller de fleste fag.

Tabellen viser hvordan elever skårer det å få tilbakemeldinger, vurdering og veiledning.

Nesten halvparten sier de får sjeldnere enn ukentlig tilbakemelding av lærer på hva de kan gjøre for å bli bedre i fagene. 70 % sier de får sjeldnere enn ukentlig skriftlig tilbakemelding på arbeid, og 75 % sjeldnere enn ukentlig samtale med lærer som tilbakemelding på arbeid. Når det gjelder skriftlig tilbakemelding på arbeidsinnsats svarer 80 % sjeldnere enn ukentlig, og nesten 75 % sjeldnere enn ukentlig som samtale med lærer. Trolig snakker lærerne med elevene oftere både om arbeidsinnsats og faglig prestering, men elevene tenker kanskje ikke på disse daglige kommentarene som en samtale, men at det er spørsmål som gjelder utviklingssamtalene. 86 % sier de får støtte i fag hjemmefra når de trenger det, og 88 % får støtte av lærer når de trenger det. 67 % mener tilbakemeldinger gjør dem bedre i fagene.

7.0 Validitet og reliabilitet

Reliabiliteten kan forstås gjennom begreper som pålitelighet, stabilitet, konsistens, nøyaktighet og treffsikkerhet. Påliteligheten er forsøkt økt ved bruk av metodetriangulering ved at ulike empiri supplerer hverandre. *Brukerundersøkelsene*⁶⁹ har kvantitative resultater som må suppleres med kunnskap man får fra resultater som er fremskaffet gjennom kvalitative metoder. I hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som ser, tolker og vurderer, kaller Kleven observatør- eller vurdererrelabilitet. I hvilken grad resultatet er avhengig av hva observatøren tilfeldigvis fester oppmerksomheten ved under observasjonen, kaller han ekvivalensaspektet ved reliabilitet (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011:91). Man kan si at intervjuer blir observatør av synspunkter. Det er «alltid en viss usikkerhet knyttet til den informasjon som hentes ut av et datamateriale, uansett metode» (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011:11).

Validiteten i en undersøkelse er knyttet til gyldigheten av det som måles. Hvilken rolle spiller min rolle som deltakende i forskningssituasjonen for gyldigheten av avhandlingens konklusjoner? Vi har flere former for validitet. Begrepsvaliditeten er et spørsmål om dataene i undersøkelsen gjenspeiler det som skal måles. Spørsmålene skal være utformet slik at de på en best mulig måte dekker de begreper som studeres. I et skole-hjemsamarbeid bruker skolen lett begreper som om de er en selvsagt del av foreldres ordforråd. Det viste seg at begrepet læringsarbeid ikke ble oppfattet på samme måte av intervjuer som av leder av KFU (Kommunalt foreldreutvalg). Vi kan dermed anta at foreldre som svarte på spørreskjemaundersøkelsen også kan ha hatt ulike forståelser av hva intervjuer mente med begrepet læringsarbeid. Hvis foreldre tenker at læringsarbeidet er det som foregår på skolen, kan det bli vanskelig å tenke at læringsarbeid også foregår hjemme. Lærere har også ulike oppfatninger av innholdet i pedagogiske termer, og i utviklingsarbeid er det viktig å bruke tid i startfasen på å sikre at alle har samme forståelse av innholdet i begrepene.

Eksempel på en definisjon av avvik, som dekker det man i offentlig sektor ofte forstår som innholdet i begrepet, kan være «uønskede hendelser eller manglende oppfyllelse av krav (for eksempel en rutine som ikke er fulgt, manglende sikkerhetsutstyr, mangelfull informasjon osv.)» (Høgskolen i Telemark, udatert). Det handler da om uønskede hendelser i forhold til praktisering av lover, forskrifter og prosedyrer. Noen foreldre kan få andre assosiasjoner når de i skrevet *Foreldrestøtte i eleven sitt læringsarbeid* møter begrepet med at «avvik i høve forventningane vert logga i elevmappa» (vedlegg 13). Avvik brukes i dagligtalen ofte i sammenheng med sosiale avvik, og da som betegnelse på en atferd som fraviker hovedmønsteret i samfunnet. De fleste foreldre ønsker nok ikke at verken de

⁶⁹ Elev-og foreldreundersøkelsene

eller barna deres skal skille seg for mye ut fra henholdsvis foreldre-og elevgruppen, og vil kunne reagere emosjonelt når de møter begrepet avvik i skolesammenheng. Begrepet kan gi noen foreldre assosiasjoner til elever med spesielle behov, som trenger en opplæringsplan som avviker fra klassen sin plan. Hvis hensikten fra skolen sin side er å notere mangelfull oppfølging av rutiner med å følge opp lekser, kunne andre begrep enn avvik kanskje forhindre at emosjoner stengte for videre kommunikasjon.

Hvordan er validiteten på informasjonen som blir gitt gjennom de ulike kildene til kunnskap om skole-hjemsamarbeid? Ved å sammenholde ulike informanter og kilder kan validiteten styrkes.

Hensikten med spørreskjemaundersøkelsen til foreldre var å kartlegge og beskrive oppfatninger hos foreldre om samarbeidet mellom hjem og skole. Mitt mål var ikke å kunne si noe representativt om foreldres synspunkter på skole-hjemsamarbeid når det gjelder elevens læringsarbeid. Jeg var interessert i hva foreldre på egen skole mente. Svarprosenten var relativt lav⁷⁰. For å øke validiteten ble svarene sammenlignet med *Foreldreundersøkelsen*, som hadde en svarprosent på over 90. Hvis resultater samsvarer med den, øker muligheten for at resultatene fra spørreundersøkelsen til en viss grad kan generaliseres til hele foreldregruppen. Til dette formålet er validiteten tilfredsstillende. Jeg finner at egen foreldregruppes synspunkter i stor grad stemmer med annen forskning om skole-hjemsamarbeid. Da tenker jeg at det andre undersøkelser finner også i stor grad kan gjelde egen foreldregruppe.

⁷⁰ 45%, og n=24

8.0 Drøfting

Første del av drøftingen tar for seg avhandlingens problemstilling; hvordan skolen kan legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring, ved å ta utgangspunkt i relasjonens betydning for elevens læring. Vi er interessert i hvilken betydning lærerens relasjon til elever og foreldre har for elevens læringsarbeid. Sitat fra empirien; fra spørreskjema og intervju, er skrevet i kursiv. Læringsamtalens muligheter til å styrke relasjoner og øke foreldreinvolvering blir diskutert. Forskrift til Opplæringslova (2006:§20) har erstattet formuleringen «kontakt med heimen» med «foreldresamarbeid» for å understreke foreldrenes aktive rolle i samarbeidet; noe som innebærer langt mer enn at skolen tar kontakt med foreldre *når det er noe*. Begrepet samhandling brukes for å understreke at samarbeidet skal være mer enn administrativ og formell kontakt (Arneberg & Overland, 2001, Spurkeland, 2011, Fløgstad & Helle, 2007:15). Vi spør om den forpliktende samarbeidsavtalen mellom hjem og skole, som har blitt presentert i avhandlingen, vil styrke relasjonen og øke samhandlingen.

Andre del av drøftingen trekker fram igjen noen hovedutfordringer i skole-hjemsamarbeidet, som er nevnt tidligere i avhandlingen. Mange av utfordringene henger sammen, men vi velger for oversiktens del å sette opp noen underkapitler. Dialogen som ideal for samtaler mellom foreldre og lærere problematiseres og ses i sammenheng med maktforskjeller i forholdet. Videre blir lærers tidsressurs og skoleleders betydning i skole-hjemsamarbeidet tatt opp. Foreldres ulike muligheter til delaktighet i elevens læringsarbeid nevnes, og vi ser på spesielle utfordringer når lærer og foreldre skal samhandle om elever med spesielle behov.

8.1 Relasjonen som bærebjelke i samhandlingen

Lærerens relasjonskompetanse blir av stor betydning hvis vi tar på alvor forskning som finner at elevers læringsutbytte øker når pedagogen bygger trygge og tillitsfulle relasjoner til hver enkelt elev. Hvis læreren skal lykkes bedre må relasjonskompetansen styrkes (Hattie, 2009, Nordenbo mfl., gjengitt i Spurkeland, 2011:18). «Teacher-student relationships» får en effektverdi på 0,72 og dermed 11.plass på Hatties rankingliste over hva som har størst betydning for elevers læring (2009:297). Kvaliteten på relasjonene blir avgjørende for effektiviteten i læringsprosessen, og dermed for læringsutbyttet. Alle aktørene i et samarbeid trenger en positiv relasjon til hverandre for at linjenettet mellom dem skal være åpent nok til at samtaler også kan være preget av dialog

(Spurkeland,2011). Spørsmålene i *elevundersøkelsen*⁷¹ ble revidert høsten 2013, og de nye spørsmålene tar utgangspunkt i forskning og regelverket om elevens opplæring og læringsmiljø. I revisjonen er det lagt vekt på at undersøkelsen skal være godt egnet til lokal oppfølging. En god del av spørsmålene handler nå om klasseledelse og relasjoner i skolen. «Lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner med hver enkelt elev er helt avgjørende. I tillegg er det viktig at skolen får til et godt samarbeid med foreldrene, og at det etableres gode relasjoner og en kultur for læring i elevgruppa» (Utdanningsdirektoratet,2014:90). Undersøkelser viser at mange foreldre gjør en stor innsats i den daglige oppfølgingen av skolegangen i hjemmet, og dette har betydning for elevenes resultater. De fleste snakker med barnet om hvordan det trives, spør om lekser og hva som foregår på skolen. Dette foreldreengasjementet er ikke alltid like synlig for lærere og skolen, og det er viktig at skolen anerkjenner alt det positive hjemmene bidrar med for å styrke relasjonen (Nordahl, 2000, Nordahl & Skilbrei,2002). Her blir foreldrene en støtte for skolen, men ikke nødvendigvis selvstendige bidragsyttere. Hattie finner at foreldres ambisjoner og forventninger til barnas skoleprestasjoner har en effekt på 0,8 mens interesse for og hjelp med hjemmelekser og skolearbeid får en samlet effekt på 0,38 (2009:70 og 269). Dette betyr mye mer enn sosioøkonomisk status (2009).

8.1.1 Læringssamtale som relasjonsbygging

Vi har sett at lærerne på egen skole, gjennom tilbakemelding på spørreskjema, skriver at de ikke har funnet sin form på læringssamtalen (kapittel 6.3). Etter et par runder med uttesting forrige skoleår, viser det seg at få av lærerne har gjennomført læringssamtaler inneværende skoleår⁷², selv om læringssamtalen er nevnt som tilbakemelding på faglig utvikling i samarbeidsavtalen lærer og foreldre skal signere (vedlegg 14). Ledelsen forventer at læringssamtaler blir gjennomført. Tiller brukte begrepet kenguruskolen om det å hoppe fra metode til metode, uten faglig og verdimeessig forankring i organisasjonen (referert i Fløgstad & Helle,2007:14). Hvis ikke læringssamtalen blir forankret som del av skolens helhetlige tenkning og verdigrunnlag, kan lærere oppfatte den som et krav om gjennomføring, og ikke som et nyttig verktøy som hjelpemiddel for å gjennomføre vurderingsarbeid. Utfra lærernes evaluering av læringssamtalen er det tydelig at de opplever så stor usikkerhet, både om hensikt og gjennomføringsmuligheter, at tid til å skape en felles forståelse for

⁷¹ *Elevundersøkelsen* er en nasjonal brukerundersøkelse der elever i grunnskolen svarer elektronisk på spørsmål om hvordan de oppfatter sitt læringsmiljø. Ligger på <http://www.udir.no/>

⁷² Pr. januar -14

hensikten med samtalene ikke har blitt tilstrekkelig prioritert. Det at lærerne ikke implementerer læringssamtalene i sin praksis, tyder på mangelfull forankring.

«Relasjonspedagogikk handler om å gå et skritt nærmere» (Spurkeland, 2011:12). Spurkeland sier at «en større satsing på individuelle oppfølgingsprogrammer, veiledning og elevsamtaler må etableres innen skolens rammer. I relasjonspedagogikk er det avgjørende at læreren kjenner enkeltelevens lærings- og trivselsbehov» (2011:25). Hvis ledelsen synes disse samtalene er viktige må lærer få mulighet til å gjennomføre dem på en måte som gir mulighet for å nå inn til eleven. Lærer må tone seg inn mot eleven, være oppriktig interessert i hele mennesket, og anerkjenne elevens egenskaper som person. Lærer kan ikke kun være opptatt av faglige læringsmål, men må gå inn i en dialog med eleven der elevens innspill blir tatt på alvor. Vi har sett at det kan virke som om retorikken rundt læringsbegrepet dreier fokus fra den generelle delen av læreplanen mot mer snevre faglige kompetansemål. Læringssamtalen har en annen agenda enn elevsamtalen. I relasjonspedagogikken kommer relasjon før fag. Det betyr at relasjonen må være etablert og positiv før eleven er mottakelig for lærers veiledning. Læringssamtalen er per definisjon en faglig samtale, og hvis det kommer fram noe om mobbing eller manglende trivsel, så avtaler man et nytt møte. Hvis eleven ikke har det bra sosialt, vil ikke mottakeligheten for faglig læring være maksimal. Derfor bør man kanskje sjekke ut dette før man retter fokus mot fag.

Resultat fra elevundersøkelsen tyder på at lærerne burde vært tettere på elevene for å gi tilbakemeldinger både på arbeidsinnsats og læringsarbeidet (Figur 6.24). Det er et krav at eleven får undervisningsvurdering (FOR, 2006: §3-16). Foreløpig er det ikke krav at den må være skriftlig. Læreres tilbakemelding på spørreskjemaet er at de ønsker å lære mer om den type veiledning som læringssamtalen forventer, med tid til erfaringsdeling med kolleger. Flere sier de *trenger veiledning for å kunne gi denne type veiledning på en god og riktig måte*. Lærerne trenger større innsikt i enkeltelevens læringssituasjon for i større grad å motivere og gi elevene tro på egen mestring. Lærerne må bli tilført mer kompetanse for å lære å ta i bruk kunnskaper andre disipliner, som i organisasjonsutvikling og psykologi, anser som nyttige for å skape gode relasjoner; som i (Spurkeland, 2009, Wormnes, 2013). Ideelt sett burde relasjonen mellom elev og lærer være så positiv at alle elevene opplevde at de får den støtten de trenger. Mange elever trenger mye hjelp og tett oppfølging for å holde motivasjonen oppe, og voksentettheten i grupper varierer. Lærerne trenger å lære effektiv relasjonsbygging for å bruke mindre av tiden sin på disiplin- og atferdsutfordringer. Spurkeland etterlyser kompetanseutvikling på relasjonsledelse for lærere (2011).

Erfaringer med læringssamtaler fra egen skole, tyder på at det er lite realistisk å gjennomføre dem slik de er tenkt. Flere lærere mener man burde fått mer tid til å innarbeide samtalene siden de skal

være så formelle, og mange synes loggføringen forstyrrer flyten i samtalen. Hvis lærer smugkikker på klokken, sender elever et manglende nærvær i samtalen (Spurkeland, 2011). Når lærer ikke kan ha fullt fokus på eleven, uten forstyrrelser, blir det vanskelig. Det kan være en treningssak å klare å gjennomføre samtalen på ett kvarter, men de fleste syntes det ble altfor kort tid. Loggskrivningen tok også tid. Lærernes forventninger til at foreldre kan bruke læringsloggen var optimisme om *en fin måte å ha dialog med skolen på. Foreldre kan jo selv ha læringsamtaler med elevene hvis de ser i den sammen. Andre uttrykte tvil om hvor mye mer enn leksehjelp kommer de egentlig til å gjøre?* Kravet om at læringsloggen straks skulle hjem til foreldre ble fjernet etter en evaluering. Den skulle ikke bidra til direkte foreldrekontakt, men tas med på utviklingssamtalene. Selv om læringsamtalen ideelt sett kan oppfylle kravet om framovermeldinger, og være med å skape og vedlikeholde gode relasjoner, har vi sett at det i praksis vil være vanskelig å gi enkeltelever så mye tid av lærerens totale ressurs. Man må kanskje videreutvikle en praksis som gjør det mulig å drive mer systematisk med framovermeldinger i timene. Man kan gi elevene samarbeidsoppgaver som gir mulighet for å vurdere elevene og gi veiledning mens de jobber. For å unngå at de misliker å snakke om egen måloppnåelse må man prøve å skape et klassemiljø der dette blir naturlig del av læringsarbeidet.

8.1.2 I hvilken grad er det sannsynlig at en forpliktende samarbeidsavtale mellom hjem og skole vil styrke relasjonene og engasjementet?

Egen skole har med støtte fra FAU og SMU utarbeidet en forpliktende samarbeidsavtale mellom skole og hjem om å støtte elevens læringsarbeid. «Målet er å presisere og konkretisere forventningane mellom heim og skule» (vedlegg 14). Det er viktig å reflektere over i hvilken grad vi kan forvente at denne presiseringen og konkretiseringen fører til økt foreldreinvolvering siden et vedtak om å innføre en avtale ikke nødvendigvis fører til endring av praksis. Avtalen ble presentert for lærerne slik at de hadde mulighet til å komme med innspill før den endelige formuleringen ble bestemt. Slik skulle avtalen forankres i kollegiet, og ikke bare være rektors skriv. Denne samarbeidsavtalen tar utgangspunkt i tidligere skriftliggjorte standarder for skolens forventninger til hjemmet, og foreldrenes forventninger til skolen (Vedlegg 1). Prosessene bak utarbeidelsen av standardene ligger noen år tilbake i tid⁷³, og ble derfor forankret i et annet FAU enn sittende.

Vi skal først se nærmere på hvilke endringer som er gjort i samarbeidsavtalen i forhold til tidligere formulerte standarder (Vedlegg 1). Når det gjelder foreldres forventninger til skolen er punktet «undervisninga vert leia av kvalifiserte lærarar og vikarar» tatt vekk. Foreldrene hadde også med tre

⁷³ 2010

punkt som gikk på forutsetningene for elevens læring; «skulen melder ifrå om åtfærd om det er noko – oftare enn berre ved utviklingssamtalar», »dei vaksne på skulen følgjer med på kva som skjer, slik at tryggleiken til elevane vert ivaretatt» og «elevane får fleire utepausar gjennom skuledagen». I avtalen blir dette forsøkt ivaretatt gjennom punktet «Skulen følgjer *Handlingsplan for godt læringsmiljø* og prosedyrane i Olweus- standard for å ivareta elevane sitt læringsmiljø» (punkt 4 i avtalen, vedlegg 14). Skolens handlingsplan og Olweusopplegg er en konkretisering av Opplæringslovens kapittel 9a (Opplæringslova, 1998: § 9a) om «elevane sitt skolemiljø», som skolen er forpliktet til å følge. For mange foreldre vil det å vite at de får beskjed «om det er noko» oftere enn på utviklingssamtalen være mer konkret enn at de må lese skolens *Handlingsplan for godt læringsmiljø*⁷⁴ på 40 sider. For mennesker som har jobber der de er vant å lese mye, vil dette være lettere å finne fram i enn for dem som har lese- og skrivevansker, eller bare ikke er like interessert i å lese så mye. Tidsklemma kan også føre til at mange ikke har tid til å sette seg så grundig inn i planene.

Hva foreldre i egen undersøkelse mener er lærerens ansvar for et godt samarbeid (spørsmål 27 i egen spørreundersøkelse, vedlegg 3) er eksempler på foreldremeninger om skolens ansvar i samarbeidet. Svar som *Ta kontakt med foreldre når det er behov, tidlig i forløpet hvis det er spesielle ting, gi beskjed hvis det er noe, informere tidleg, ikke ta opp noe helt nytt på utviklingssamtalene, men ta kontakt med hjemmet når noe oppstår og ta kontakt når det er noe en trenger å samarbeide om*, kan tyde på at mange ønsker rask tilbakemelding på ikke-faglige-områder. I *Samarbeidsavtalen* forpliktet skolen kun til å «gje regelmessig tilbakemelding på fagleg utvikling, t.d.....» (punkt 3). Det kan se ut som foreldreønsket om en bredere tilbakemelding har kommet i bakgrunnen, og at økt fokus på den skolefaglige læringen har blitt tydeligere. Veilederen for skolen om *Utvikling av sosial kompetanse* presiserer at

I tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering (Utdanningsdirektoratet, 2009:3).

Skrivet *Foreldrestøtte i eleven sitt læringsarbeid* ble delt ut på de klassevise foreldremøtene høsten 2013. Foreldrene skulle skrive opp hvordan de følger opp læringsarbeidet og hvordan de legger til rette for gode rutiner for leksearbeidet (punkt 4 og 5 i avtalen). På utviklingssamtalen skulle lærer og foreldre signere. På neste utviklingssamtale blir avtalen utgangspunkt for å snakke om hvordan oppfølging av avtalens punkter har fungert siden sist. Dette kapittelet prøver å belyse ulike måter å forstå denne avtalen på. Hensikten er å få en kritisk distanse til et skriv foreldre kan oppfatte

⁷⁴ Handlingsplanen ligger på *Foreldrerommet*, som er foreldrenes fag på itslearning.

annerledes enn skolens uttrykte mål om å «presisere og konkretisere forventningane mellom heim og skule». Som forfatter av denne avhandlingen, og deltaker i deler av prosessen, blir det enda viktigere for meg å forsøke å gå inn i både språkbruken og innholdet i skrivet. Rektor nevner i intervjuet at det kan bli stilt kritiske spørsmål til denne avtalen. Samtidig som dette avsnittet skrives er jeg i gang med egne utviklingssamtaler. Noen synspunkter kan derfor være inspirert av foreldrereaksjoner, men jeg har fått for få tilbakemeldinger til å kunne si noe generelt om foreldremeninger om denne avtalen. Derfor ses mulige reaksjoner først og fremst i sammenheng med foreldremeninger presentert i empiridelen.

Foreldreundersøkelsen 2013 ble gjennomført i november, etter foreldremøtene tidligere på høsten der kontaktlærerne skulle presentere samarbeidsavtalen mellom hjem og skole, og gjennomgå de gjensidige forventningene og forpliktelsene. Vi har sett at andelen foreldre som er usikre på skolens forventninger til dem, økte fra 6,4 % i 2012 til 13,3 % i 2013 (fig.4.1). Foreldre har blitt mer usikre samtidig som skolens mål med avtalen var « å presisere og konkretisere forventningane mellom heim og skule» (vedlegg 14). At foreldre skal involveres så mye i læringsarbeidet er nytt. For skolen kan forventningene til foreldre oppleves tydelig og konkret, men når foreldre gir så klar tilbakemelding på at de er enda mer usikre, kan det være at skolen har et kommunikasjonsproblem i forhold til å snakke foreldres språk. Lidén sier mye av arbeidet følger opptrukkede spor, både fordi forventningene fra foreldrenes side og lærernes behov for og tradisjoner med samarbeid nedfelles i en praksis (1997). Foreldrene har vært vant til at det å følge opp barna på skolen handler om å spørre om de har gjort leksene, eventuelt sjekke leksene innimellom og pakke gymtøy og skolemat. Nå skal de plutselig bidra mer aktivt med leksene. Samtidig oppga halvparten av foreldrene i undersøkelsen til Nordahl & Skilbrei at de var usikre på hvilke forventninger skolen hadde til dem når det gjaldt samarbeid med skolen allerede i 2000 (2002:tabell 6.6). Et annet resultat på *Foreldreundersøkelsene* tyder på at flere foreldre på egen skole har blitt mindre redde for å si fra om hva de mener om læreren og skolen av frykt for at det skal gå ut over deres barn. Tre av fire har i alle tre undersøkelsene svart at de tør si fra. Andelen som ikke tør si fra har sunket fra 17,1 % til 9,5 % (fig.4.2). Nordahl & Skilbrei fant en nedgang fra 12 % til 9,8 % på samme utsagn, *ikke tør å si fra*, etter tre år med gjennomførte skole-hjem-tiltak (2002:tabell 6.6). Selv om mange er usikre på forventningene ser det ut som om det å ha pratet om gjensidige forpliktelser kan være en grunn til at flere foreldre tør å si fra. Da har man kanskje i alle fall oppnådd større tillit til skolen, som er nødvendig forutsetning for å kunne ha en dialog om hva samhandlingen mellom skole og hjem skal innebære. Kanskje tør de i neste omgang å spørre hva skolen egentlig forventer av dem.

Det blir i skrivet som følger med avtalen sitert fra referateti SMU der det står at avvik skal logges i elevmappen⁷⁵. Begrepet avvik kan vekke negative assosiasjoner, og foreldre vil kunne oppleve dette som at skolen er ute etter å «ta de» for ikke å være gode nok. Avvik må være i forhold til en standard. Standarden for foreldre er i denne sammenhengen å følge de 8 punktene som står under «føresette sitt ansvar» i avtalen. Forventningene til skole og foreldre må være så entydig formulert at både lærer og foreldre vet om de har oppfylt kravene eller ikke. Vi skal ta for oss noen av forventningene og drøfte hvor entydige de er. Det er nok enklere å vite om eleven kommer «utkvilt og tidsnok til skulen, og har med bøker, skrivesaker og utstyr –og god og næringsrik mat» (punkt 2 under «føresette sitt ansvar» i avtalen) enn om foreldre «sjekkar at lekser er gjort, og gjort tilfredsstillende» (punkt 4). Hva vil det si at leksearbeidet er tilfredsstillende gjort? Dette vil være avhengig av om lærer klarer å være tydelig på hvordan han forventer at leksen skal gjøres. På *Foreldreundersøkelsene* svarer henholdsvis 65,4 - 59,1 -73,8 prosent (i 2011, 2012 og 2013) på egen skole *helt enig* eller *deltvis enig* på utsagnet «Jeg/vi får veiledning fra skolen om hvordan vi kan hjelpe barnet mitt/vårt med skolegangen». Resultatene tyder på at foreldre ikke helt vet hvordan de skal hjelpe barnet med leksene, spesielt med matematikkleksene. På den siste *Foreldreundersøkelsen* gir færre foreldre tilbakemelding på at de ikke vet hvordan de skal hjelpe barna med lekser. Tilbakemeldinger foreldre på min undersøkelse gir viser at kun 25 % synes de får nok veiledning i hvordan de kan hjelpe barnet sitt med matematikkleks (fig.6.14). Om leksene er gjort godt nok vil da kunne være vanskelig å bedømme for foreldre. Min spørreundersøkelse var spesielt opptatt av foreldres oppfølging i matematikk, og kanskje skiller matematikk som fag seg ut på måter som gjør at foreldreinvolvering i matematikk kan være annerledes enn i andre fag. På barnetrinnet er mange foreldre opptatt av hvordan barna skal stille opp multiplikasjons- og divisjonsoppgaver. Da foreldrene gikk på skolen lærte de en nøyaktig beskrivelse av framgangsmåter, algoritmene. Foreldre blir derfor ofte forvirret når barna får en undervisning som prøver å bygge på forståelse istedenfor pugg. I én fase av læringsprosessen tenker man nå at hvordan man kommer fram til et svar er viktigere enn selve svaret. Etter 7.trinn er mål for opplæringen i tall og algebra «at eleven skal kunne utvikle, bruke og diskutere metodar for hovudrekning, overslagsrekning og skriftleg rekning og bruke digitale verktøy i berekningar» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Refleksjon og muntlige ferdigheter har kommet inn som mål i faget, og dette kjenner mange foreldre ikke igjen fra sin skoletid. Hvis læreren vil at elevene skal vente med oppstillingen og foreldre lærer barna algoritmene, kan det bli mye frustrasjon for alle parter. Dette er eksempel på at hvis foreldre skal bygge opp under det læreren gjør på skolen, så betinger det et tettere samarbeid, og det vil forplikte

⁷⁵ Referatet sendes til de valgte representantene, og ligger ikke på Foreldrerommet; foreldrenes fag på itslearning.

læreren til å være tydelig og konkret på hva foreldre faktisk skal bidra med hjemme. Det vil nok være lettere å instruere foreldre i hvordan de skal følge opp leselekser enn med oppgaver i matematikk.

Bare 1/3 rapporterer på min undersøkelse at de er helt uenig eller nesten helt uenig i påstanden *Jeg er usikker på hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid om matematikkfaget*. På *Foreldreundersøkelsen* svarte henholdsvis 46 – 50 - 52,4 prosent (i 2011, 2012 og 2013) *helt uenig* eller *deltvis uenig* på «Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen». Så rundt halvparten av foreldrene er usikre på forventningene.

Spørsmålet blir om det å skrive under på at de skal følge opp en avtale vil gjøre dem bedre i stand til å ta ansvar for tilfredsstillende leksearbeid. Er avtalen konkret nok når vi vet mange både er usikre på forventningene og etterspør veiledning. Kanskje kunne man hatt et punkt under skolens ansvar der man sa noe om å sørge for at foreldre får den veiledning de trenger for å kunne hjelpe barnet med lekser i de ulike fagene. Foreldres ansvar kunne da vært å ta imot den veiledningen skolen tilbyr. Når det gjelder signering av lærer og foreldre er det vanlig at begge skriver under på hvilke avtaler de gjør på utviklingssamtalene. Da forplikter begge parter seg på å følge opp tiltakene man har kommet fram til felles. Fløgstad & Helle har eksempel på slike skjema (2007:120), og vår skole har mal for disse samtalene (vedlegg 15).

Å snakke positivt om skolen er noe av det Nordahl trekker fram som viktig for et godt skole-hjemsamarbeid (2007). Noen foreldre opplever at de blir møtt av skolen på en måte som gjør det vanskelig å snakke positivt om skolen. Beck & Vestre og eget materiale finner at henholdsvis 42 og 32 prosent av foreldre melder at de får et *godt utbytte* av foreldremøter, og resten krysser av for *dårlig* eller et *både- og utbytte* (fig.6.23). Lidén finner at foreldre mener foreldremøtene kan bli bedre (1997:69). Når ett av kravene til foreldrene i avtalen er at de skal delta i utviklingssamtaler og foreldremøter, vil dette oppleves annerledes for foreldre som erfarer at de får et godt utbytte av disse møtene enn av dem som vurderer utbyttet som dårlig. Dette punktet vil være knyttet til kvaliteten på relasjonen foreldre har til lærer og skolen. Hvis foreldre velger å avstå fra utviklingssamtaler og foreldremøter, vil dette da logges som avvik? Vi må spørre hvilken konsekvens et slikt avvik skal få for foreldrene, og om skolen etter loven har rett til å kreve oppmøte av foreldre på disse møtene. Hva er poenget med å skrive under på avtalen? Kan man kreve at foreldre følger opp punktene, eller kan man i beste fall ønske at de gjør det? Foreldre har som nevnt ikke plikt å møte på utviklingssamtaler, men skolen kan ønske at de gjør det. Skolen kan ønske at foreldre leser treningsplanen sammen med barnet, men har ingen hjemmel for konsekvens hvis de ikke gjør det. Hva skal avvikene brukes til? Hvis ikke eleven kommer uthvilt, tidsnok og har med mat, kan bekymringer meldes til ressursteam og barnevernet. Men avvik fra et ønske, som ikke kan være et

krav, gir neppe mening. Man kan muligens tenke en todeling; et minimumskrav som alle foreldre skal følge opp, og så ønsker i forhold til videre oppfølging. Skolen kan be om en positiv innstilling og fremmøte på arrangement. Foreldre kan evt. skrive under på at de har lest skrivet og avtalen, og avtalen kan fungere som et diskusjonsgrunnlag på utviklingssamtalene. Noen foreldre skriver kanskje under fordi de opplever skolen som en autoritet, og får seg ikke til å stille kritiske spørsmål. Forskning viser også at mange foreldre er redde for at det skal gå utover barnet hvis de er negative (Beck & Vestre,2008:47). Skolen må derfor vurdere om kravene i avtalen fremmer samarbeid, og om tillit mellom aktørene ligger i bunn.

Opplæringsloven gir «foreldre rett til minst to ganger i året å ha ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren», og «forskriftsfester ett foreldremøte i oppstarten av hvert opplæringsår i grunnskolen» (Forskrift til Opplæringslova, 2006 §20-3). Skolen er pliktig til å gjennomføre foreldremøtet og utviklingssamtalene, men det står ikke at foreldre har plikt til å møte. For å kunne samarbeide om eleven er det nødvendig at lærer og foreldre kommuniserer. Det kan muligens tenkes andre måter å få til en kontakt mellom lærer og foreldre som bidrar til samarbeid om elevens læring og utvikling, uavhengig av om foreldre deltar på de «tradisjonelle» skole-hjem-møtene. Skrivet om samarbeidsavtalen nevner ikke noe om hva skolen vil gjøre med eventuelle avvik. Rektor presiserer at skolen er forpliktet til å kunne dokumentere det som forgår både av læringsarbeid og samarbeid. Utdanningsdirektoratet sitt forslag til samarbeidsavtale mellom hjem og skole sier at

Hensikten med en samarbeidsavtale er å ansvarliggjøre hjem og skole i forhold til elevens helse, trivsel og læring. Avtalen er ikke juridisk bindende, men den er en konkret samarbeidsavtale om de oppfølgingsområdene partene skal bistå hverandre med å utvikle. Samarbeidsavtalen utformes på bakgrunn av utviklingssamtalen. Den skal ta for seg læring i fagene og sosial kompetanse og trivsel for eleven. Avtalen bør gjelde fra en utviklingssamtale til den neste. Da tas den opp til vurdering og ny utforming. Avtalen er frivillig å bruke og skrive under på (Utdanningsdirektoratet, u.å.D).

På vår skole har det aldri tidligere vært noen diskusjon knyttet til at både elev, foreldre og lærer signerer avtaler på utviklingssamtalen. Det har heller ikke vært nevnt begrepet avvik knyttet til oppfølging av dette.

Signering, for så å la avtalen ligge til neste utviklingssamtale, fører neppe til de store endringene. Foreldre skriver mest sannsynlig opp hvordan de ideelt sett ville fulgt opp barna med leksene, og ikke hva som er realiteten i hverdagen. Hvis lærer underveis i skoleåret stadig henviser til punktene i avtalen for å oppmuntre foreldre til å følge opp, og er i forkant når det gjelder å støtte dem for at de skal vite eksakt hva som forventes, kan vi regne med større sannsynlighet for endring. Lærer må også være bevisst sin del av avtalen, og være lydhør hvis foreldre f.eks ber om mer tilpasning til sitt barn. Vi har sett at relativt mange foreldre har mistillit til skolen all den tid de nøler med å klage fordi de er

redd for represalier mot eget barn (Beck & Vestre,2008). Ved å diskutere innholdet i samarbeidsavtalen med foreldrene vil lærerne ha et konkret utgangspunkt for å avklare forventninger til hverandre. Etter å ha gjort erfaringer med punktene slik de er formulert, vil det være naturlig å evaluere avtalen. Både skolen og FAU kan fortsette prosessen med å finne gode tiltak som fremmer engasjement og samarbeid uavhengig av signaturer. Det bør vurderes hvorvidt det er behov for både en egen samarbeidsavtale, på bakgrunn av forventninger, i tillegg til en avtale i tråd med Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av skole-hjemavtale. Skolens dokumentasjonskrav må ikke kamoufleres som ønsker om foreldresamarbeid.

8.2 Utfordringer i samarbeidet

8.2.1 Maktforskjeller i relasjonen mellom lærer og foreldre vanskeliggjør dialog som samtaleform

Vi skal i fortsettelsen se mest på mulige årsaker til at lærere kan møte foreldre med skepsis, og bare kort nevne mulige barrierer foreldre kan ha i møte med lærere. Grunnen til skjevheten er at jeg kjenner best til læreres situasjon, og at materialet ikke fikk fram foreldremeningene om spesifikke problemer foreldre kan oppleve. Videre vurderer vi om dialogen er et så entydig ideal for samarbeidet som offentlige dokumenter og rapporter hevder. Hva vil det i praksis si at dialogen mellom lærer og foreldre er basert på gjensidig tillit og respekt (St.meld.nr.14 (1997-1998): kap.5) ? Utfordringer og dilemma knyttet til ulike forståelser av dialogbegrepet trekkes fram for å belyse kompleksiteten i samhandlingen mellom lærer og foreldre. Selv om avhandlingen primært prøver å belyse samtale om læringsarbeidet til eleven, vil denne samtalen ikke kunne skilles ut til kun å gjelde isolerte læringsmål. Derfor vil det være relevant å diskutere form på samtalen uansett hvilket innhold samtalen har. Først undersøkes om en deliberativ samtale vil kunne fungere for skole-hjemsamarbeidet. I en deliberativ samtale må det som sies være sant og riktig, og deltakerne i samtalen må være oppriktige (Tveit,2013:6). Det vil oftest være læreren som legger til rette for at samtalen han skal ha med foreldre har preg av dialog. Da prøver han å skape tillit, og formidler til foreldrene at han kommer til møtet uten å ha alle forslag og svar klar på forhånd. I og med at læreren bruker dialogen som verktøy i kraft av sin posisjon som leder, kan vi si at forholdet i utgangspunktet er asymmetrisk.

8.2.1.1 Lærers dilemma i møte med foreldre

Først trekker vi fram noen tall for å minne om at mange barn kan ha vanskelige og utfordrende liv. Dette er aktuelt i forhold til hvordan skolen kan legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring, fordi manglende omsorg kan få alvorlige konsekvenser nettopp i forhold til elevens læring. Hvor mange barn som lever under vanskelige omsorgsforhold vet vi ikke eksakt. Omfanget varierer mellom ulike undersøkelser også fordi forskere bruker ulike metoder og definisjoner i sine kartlegginger (NRVTS, 2007). I vår sammenheng holder det å slå fast at et betydelig, og kanskje overraskende, antall barn har uheldige barndomserfaringer. Uheldige livserfaringer kan være mange ulike ting, og det kan være individuelt hva som viser seg å være skadelig. Foreldre kan leve med rus og/eller vold i nære relasjoner, og fysisk eller psykisk sykdom kan gjøre omsorgspersoner ute av stand til å følge opp barnet sitt på en tilfredsstillende måte. Det kan også være familier som har opplevd traumatiske hendelser, og derfor ikke har kapasitet til å følge opp barnas skolearbeid. I vårt samfunn vil dette være en økende utfordring også fordi mennesker med krigserfaringer flykter over landegrensene. Enkelte barn må ta voksenansvar hjemme.

Helsedirektoratet oppgir at omtrent en sjettedel av den voksne befolkningen til enhver tid har et psykisk helseproblem og/eller et rusmiddelproblem der angst og depresjon er de vanligste lidelsene (Helsedirektoratet, 2011, 2013). Mange av foreldrene i beregningen har forholdsvis milde lidelser som fobier, forbigående depresjoner og mild sosial angst som hovedsakelig plager dem selv, ikke barna, står det. Men barn er sensitive overfor foreldres sinnstilstand, og tilpasser seg omgivelsene de blir tilbudt. Derfor er det ikke lett å si hva som plager barna. *Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life* er en doktoravhandling som påpeker at mennesker som er utsatt for uheldige barndomsopplevelser ofte sliter som voksne (Dovran, 2014). Konsekvensene kan for mange av disse foreldrene være at de ikke har overskudd og mulighet til å følge opp barna sine med leksearbeid slik skolen forventer, og slik sett går det ut over barna selv om de ikke nødvendigvis lider. Vi må anta at mange av disse voksne har barn i skolealder. 450 000 barn i Norge tilhører familier hvor minst en av foreldrene har psykiske lidelser eller misbruker alkohol. Rapporten det henvises til viser også at det er dobbel risiko for at disse barna skal oppleve alvorlige negative hendelser som mishandling, overgrep og omsorgssvikt, tidlig død og psykiske lidelser i barndom og ungdom (Helsedirektoratet, 2011, 2013). Når vi kan anta at mellom 8 og 19 % av jentene og mellom 1 og 14% av guttene har opplevd seksuelle overgrep (NRVTS, 2007), og «Utan hinder av teieplikta skal personalet av eige tiltak gi opplysningar til barneverntenesta når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt (Opplæringslova, 1998: § 15-3). Kan da lærere møte foreldre på en fordomsfri måte? Ligger ikke en gransking av foreldrene lett på lur?

Elever kan komme med uttalelser som fører til at lærer prøver å spørre ut elevene på en indirekte måte. Barn er oftest lojale mot foreldrene, og omsorgssvikt er derfor ofte vanskelig å avdekke. Lærere må sette hensynet til elevene framfor hensynet til foreldrene, og kan komme opp i mange dilemma i avdekking av hjemmesituasjonen til elevene. Dilemma blir her brukt for alternativ som står i motsetning til hverandre; det å vise foreldrene tillit og respekt og være oppriktig i samtalen samtidig som man som lærer prøver å gjennomskue og avdekke mangelfull oppfølging, kan bli et dilemma. Foreldre som ikke makter å følge opp elevens læringsarbeid kan komme til å «avsløre» hjemmeforhold som gir lærer grunn til bekymring. Lærer kan ikke gå inn som terapeut eller hjelper i forhold til personlige omsorgsproblemer, for dette ligger utenfor lærers kompetanse og mandat. Hvis lærer opplever at problemene som kommer fram er så bekymringsfulle at han må melde fra til barnevernet mot foreldrenes vilje, kan foreldrene oppleve dette som et overgrep og misbruk av deres tillit. Hvis foreldre er oppriktige og utleverer seg, kan det få store konsekvenser siden lærer har meldeplikt. Vi kan anta at foreldre ofte prøver å gi et bilde av seg selv slik de ønsker situasjonen skal være. Det er derfor tvilsomt om verken foreldre eller lærere kan være helt ærlige overfor hverandre.

8.2.1.2 Foreldres barrierer i møte med lærer

Med utgangspunkt i kartleggingsundersøkelser ser vi at hindringer må ligge i veien for foreldres deltakelse, innflytelse og medbestemmelse. Vi har sett at Beck & Vestre finner at 25 % av foreldre rapporterer redsel for å klage av frykt for at det kan gå ut over deres barn i form av f.eks. represalier. Videre tror hver fjerde ungdomsskoleforelder at skolen ikke ser på dem som en ressurs og ikke er interessert i aktivt samarbeid. 14 % av 10.klasseforeldrene tror lærerne mener at foreldre stort sett er likegyldige til hva som foregår på skolen. Foreldrene er usikre på hvor de har lærerne, og 20 % vet ikke om deres innspill tillegges vekt (2008).

8.2.1.3 Dialogen er problematisk som ideal for samarbeidet

Forskning viser at samarbeidet ofte preges mer av informasjon enn dialog (Nordahl, 2007, Lyngvær, 2008, Skogholt, 2010). Spørsmål knyttet til demokrati, makt og tillit, har vært sentrale tema for "Nordisk nettverk om relasjonen mellom skole og hjem". Arneberg og Ravn spør om et demokratisk fellesskap er mulig (Arneberg og Ravn, 1995, 1996). Er man likeverdige parter? Det blir viktig å drøfte om asymmetri og ulike maktforhold i foreldre-lærer relasjonen gjør ekte dialog mulig, og hvorfor det

virker så vanskelig å gjennomføre dialogen i forholdet. Nordahl ser på skole-hjemsamarbeid i et makt-avmakt perspektiv (2003).

De ulike rollene lærer og foreldre har kan gjøre det problematisk å komme for nær hverandre. Dialogen som ideal for skole-hjemsamarbeid viser seg å være problematisk som samtaleform mellom lærer og foreldre når sensitive tema kommer fram. Spurkeland mener dialogen er velegnet verktøy til problemløsning (2009:85). I eksemplene med omsorgssvikt skal ikke lærer alltid selv bidra med å løse problemene. «Statlig styring og profesjonsmakt påvirker alle foreldresamtaler» (Tveit, 2013:7). Utviklingen av byråkratiet har ført til at profesjonene har blitt et hovedmiddel for å gjennomføre statens velferdspolitik (Adler & Asquit, gjengitt etter Tveit, 2010: 233). Lærere vil møte foreldre på ulikt vis avhengig av hvordan læreren forstår sitt mandat overfor foreldre. Skole-hjemsamarbeid er ikke særlig vektlagt i lærerutdanningen. Det finnes heller ikke mye forskning på foreldresamtalene (Tveit, 2010,A). Lærere er utsatt for krysspress ved at de både er forventet å oppfylle demokratiske idealer og samtidig rettferdiggjøre rollen som profesjonell. Hva en lærer legger i å være profesjonell vil være individuelt (Tveit, 2010,B). I praksis blir det ofte læreren som selv må finne form og innhold på samtalene. Mange skoler har skjema (vedlegg 15)⁷⁶ foreldre skal fylle ut og ha med på samtalen. Skolen har i stor grad bestemt rammene for møtet, selv om foreldre inviteres til å komme med det de ønsker å ta opp. Med dialogbasert understrekes at noe av samarbeidet kan være informasjon, men deler av dialog som samtaleform kan være et mål.

8.2.1.4 Gjennom hvilke kommunikasjonskanaler treffer skolen foreldre best?

Itslearning og facebook har tidligere i avhandlingen blitt nevnt som kommunikasjonskanaler inn mot foreldregruppen på egen skole. Begge steder er det skolen som legger ut informasjon. På foreldrerommet på itslearning har ikke foreldre mulighet til å gi respons, og få foreldre har logget seg på foreløpig⁷⁷. Siden må oppleves interessant for foreldre for å bli brukt. To facebookoppslag ble i kap.6.1 trukket fram fordi de ble likt av henholdsvis 38 og 27 besøkende. På facebook legger skolen, ved rektor, ut oppslag. Foreldre kan gi respons med å kommentere oppslaget, eller bare «like» det. Hvert av disse oppslagene har bare en kommentar, så utover å *like* det, skaper de ingen meningsutveksling. Siden er heller ikke ment som et debattforum. Det ville krevd store ressurser å administrere og følge opp et slikt tiltak. Egen skole har 125 elever, så 27 *liker* på et oppslag om FAU, kunne betydd at en viss prosent av foreldrene hadde fått med seg oppslaget som sier at «foreldre

⁷⁶ Vedlegget har bare med forsiden av skjemaet

⁷⁷ pr.mars 2014

som stiller opp, involverer seg i læringsarbeidet og snakkar positivt om skule og læring betyr ein forskjell for elevane våre!» Nå er denne facebooksidan åpen for alle, og dette oppslaget har både fagsjef, fungerende fagsjef og konsulentene fra RIV *likt*. Fagsjefen har *delt* oppslaget ved å kopiere det inn på facebookgruppen Askøyskolene⁷⁸.

Hvorvidt facebook er kanalen inn til foreldre i framtiden er vanskelig å si noe sikkert om. Det er mulig at et Facebook vil koste penger for brukerne, eller avløses av andre typer sosiale medier vi ikke kjenner til i dag. Sikkert er det av skolen må være i kontinuerlig kontakt med den foreldregruppen man til enhver tid skal kommunisere og samarbeide med. Den teknologiske utviklingen skjer raskt og skaper endringer i måten mennesker samhandler på. Skolen må holde seg oppdatert; både for å delta på de arenaene der samhandling skjer, men også fordi skolen har et ansvar for å bevisstgjøre elevene om nettbruk, og av den grunn må henge med.

Berglyd (1997) konkluderer i sin hovedfagsoppgave med at lærere må få god etterutdanning i veilednings- og kommunikasjonsteori siden læreren er den profesjonelle som skal takle ulike utfordringer som oppstår i samarbeidssituasjoner. Evalueringsrapporten til Aasen, Kostøl & Nordahl (2010:123) viser at blant lærere og skoleledere uttrykkes enkelte holdninger, både i forhold til foreldre til elever som mottar spesialundervisning og andre elever, som ikke er særlig hensiktsmessige. Foreldremedvirkning, samarbeid og dialog handler om kommunikasjon, og ferdighetene må trenes.

8.2.2 Lærereens tidsressurs

Samhandling mellom lærer og foreldre krever godt systemarbeid. Det blir framhevet at god relasjonskompetanse er avgjørende (Utdanningsdirektoratet,2014, Drugli & Onsøien, 2010, Spurkeland,2011), og tettere kontakt ønskelig (FOR,2006: §20). Lærernes arbeidstidsavtale er våren 2014 tema for forhandlinger med KS⁷⁹ (Kommunesektorens organisasjon), som ønsker at lærerne skal jobbe færre timer hver dag, og ha et arbeidsår på 45 uker istedenfor de komprimerte 39 ukene de har i dag. Hvis læreres arbeidstid skal bindes mer vil det kunne føre til mindre disponibel tid til andre oppgaver; som foreldresamarbeid. Lærerne trenger å dokumentere elevens kompetanser for å kunne

⁷⁸Fagsjefen administrerer Askøyskolene sin facebookgruppe.
<https://www.facebook.com/groups/145682968786587/>

⁷⁹ <http://www.ks.no/tema/Om-KS/>

gi gode vurderinger og framovermeldinger, noe som tar tid. Hvis lærere skal gi foreldre mer veiledning og informasjon om eleven, og tilpasse enda mer, vil det kreve tid. Skal lærer svare på mange henvendelser på mail eller telefon, tar det tid. Skoler, som lærende organisasjoner, legger vekt på utviklingsarbeid. Læreres tid blir bundet opp av ledelsen, og hvorvidt kommunikasjons- og relasjonskompetanse og foreldresamarbeid vektlegges, kommer an på satsingsområdene nasjonalt, kommunalt eller på skolenivå. *Kompetanse for kvalitet* er en nasjonal strategi for etter- og videreutdanning der KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og statlige utdanningsmyndigheter samarbeider⁸⁰. Formålet er å styrke elevens læring og motivasjon, og bedre resultater ved å øke læreres og skolelederens faglige og fagdidaktiske kompetanse i prioriterte fag. Norsk, samisk, matematikk og engelsk er prioritert. Selv om gode relasjoner blir framhevet som bærebjelken i læringsarbeidet til eleven (Spurkeland,2011) , blir det å styrke lærerkompetansen i fag, særlig realfag, stadig trukket fram som avgjørende for å heve skolens kvalitet. Verken relasjons- eller kommunikasjonskompetanse er nevnt i *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Matematikk, naturfag og regning som grunnleggende ferdighet gis prioritet i studiekatalogen (Utdanningsdirektoratet, 2014:60). Det blir brukt mange ord om viktigheten av dialog, tillit, respekt og likeverd i samhandlingen mellom foreldre og lærere, men det blir oftest ikke prioritert verken tid, veiledning eller økt kompetanseheving nok til å endre praksis. Når hver fjerde forelder rapporterer redsel for å klage av frykt for at det kan gå ut over deres barn i form av represalier (Beck & Vestre, 2008:45), viser det at mange foreldre er usikre på hvor de har lærerne og skolen, og da er ikke relasjonene gode nok til at samhandling kan skje. Under halvparten av foreldre svarer at de er godt fornøyd med foreldremøter (Fig.6.22).

Hvis man skal skape og opprettholde en relasjon, må man få mulighet til å investere tid sammen. Lærer får 20-30 minutter til hver utviklingssamtale. Samtalen skal ofte oppsummeres i mål eleven skal jobbe mot. Disse skal både skole og hjem hjelpe eleven å oppnå. For læreren blir det mange individuelle mål å følge opp, og hvis foreldre ønsker hyppigere tilbakemeldinger på grad av måloppnåelse for barnets bestemte utfordringer, trenger lærer tid til å kunne gi disse. Vi har sett at en slitesterk og positiv relasjon mellom lærer og foreldre er noe man må prioritere å jobbe mot. Foreldres lovpålagte rett til samtale med kontaktlærer er et minimumskrav (Forskrift til Opplæringslova, 2006: §20-3). Skoleeier kan velge et mer omfattende samarbeid. Samarbeidet er til for å gi elevene et best mulig læringsmiljø.

⁸⁰ Underskrevet av KS,Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund, Norsk Skolelederforbund, Nasjonalt råd for lærerutdanning og kunnskapsministeren.

8.2.3 Skoleledelsens betydning i skole-hjemsamarbeidet

Rektors holdninger nevnes som viktige for at dialogen mellom hjem og skole skal fungere godt (St.meld. nr. 14 (1997-98):33). Manglende engasjement hos rektor gjør det vanskelig å skape endringer på skolenivå, og rektors holdninger til foreldres mulighet til reell innflytelse er av stor betydning for skole-hjemsamarbeidet. *Det vanskelige samarbeidet* viser at det er klare sammenhenger mellom aktiviteter og resultater i prosjektet og organisering og styring på kommunenivå. Nordahl & Skilbrei fant at lærere på noen skoler var motvillige til å stille opp på aktiviteter utenom ordinær arbeidstid. Det viser at skole-hjemsamarbeid ikke kan overlates til den enkelte skole eller lærer (2002). Hattie sier rektorer som har høye forventninger både til lærere og elever har mest innflytelse på elevenes resultater (Hattie, 2009:107). Vi kan anta at forventninger til lærerne om å samhandle med foreldrene kan gi dem motivasjon og engasjement til å yte mer enn hvis ledelsen ikke verdsetter slike tiltak. I et relasjonsorientert perspektiv vil det at leder anerkjenner og roser lærere for god kontakt med foreldrene, motivere lærerne til innsats. Lærere ga tilbakemelding på at de fikk energi til å fortsette med å involvere foreldre når de fikk gode tilbakemeldinger på egen aktivitet (Nordahl & Skilbrei, 2002). Utarbeidelse av prosedyrer og rutiner for samarbeidet er ikke tilstrekkelig til å sikre bedre samhandling. Det kan hevdes at « å utvikle rutiner er mindre utfordrende enn å samarbeide direkte med foreldrene » (...) og bidrar « til å trekke fokus bort fra aktiviteter som i større grad nødvendiggjør foreldremedvirkning » (Nordahl & Skilbrei, 2002:50).

Tidligere fulgte mange lærere klassen gjennom hele små- eller mellomtrinnet, men nå tester flere kommuner ut at lærere heller skal være trinnekspert og fagekspert, som har ansvaret for ett eller to faste trinn⁸¹. Hvis lærer skal bli ekspert på « sitt » fag og trinn, kan det bli en helt annen innfallsvinkel til undervisningen enn hvis målet er at opplegget skal bli til mer i samarbeid med foreldre. Da kan elever og foreldre risikere å møte nye lærere nesten hvert år. Hvilke konsekvenser kan det få for relasjonen mellom lærer og foreldre? Det tar tid å bygge tillit begge veier. Skal man heller satse på et mer « profesjonelt » møte med foreldre der de får høre at « slik gjør vi det her, på dette trinnet »? Lærere må først skape relasjoner til foreldrene. Da spør det om de rekker å komme dit før de må forholde seg til nye lærere. Læreres motivasjon til å gi litt ekstra for å møte foreldre med oppriktig ønske om å komme « et skritt nærmere » for å støtte barna, vil kanskje avta hvis de stadig må yte ekstra for å skape ny tillit.

⁸¹ Bl a egen kommune.

8.2.4 Konsekvenser av foreldres ulike mulighet til delaktighet i barnas læringsarbeid

Utviklingen mot tettere relasjoner mellom foreldre og skole kan «være med på å øke gapet mellom de aktive, ressurssterke foreldrene og de passive, mindre ressurssterke foreldrene» (Bæck,2007:109). «På bakgrunn av de implisitte målsettingene om redusert sosial ulikhet i grunnskolerresultater, er det imidlertid en uvelkommen utvikling at endringene går i retning av større sosioøkonomiske ulikheter i perioden under Kunnskapsløftet, sammenlignet med de siste årene før Kunnskapsløftet ble innført» (Bakken & Elstad,2012:11). Fellesskolen skal, etter regjeringens prioriterte utdanningspolitiske mål, gi alle elevgrupper like rammer for opplæringen uavhengig av bakgrunn (St.meld. nr. 16 (2006-2007), (Meld. St. 20 (2012–2013)). Foreldresamarbeid skal være med å bidra til å skape læringsresultat som skal hindre så stort frafall i videregående opplæring (Forskrift til Opplæringslova, 2006: § 20-1). Samfunnets nytteverditenkning av utdanning kan da komme foran hensynet til den enkeltes utbytte av opplæringen. I stedet for å endre videregående opplæring slik at flere elever fullfører, prøver man å trekke inn foreldre som mer aktive parter i elevens utdanning. Opplæringen blir stadig mer teoretisk, og de praktisk-estetisk fag blir kanskje ikke like verdsatt i en skole som preges av målbar resultatorientering. De foreldrene som allerede på barnetrinnet må melde pass i forhold til faglig støtte til barnet sitt, kan ikke forventes å ivareta denne type oppfølging på høyere trinn. En av fire voksne har angst for matematikk, en av fem føler at de i liten grad behersker faget og mellom 25 og 30 prosent får karakteren 1 eller 2 til avgangsprøven på 10. trinn. Dette er en langt høyere andel enn for andre fag, og 20 prosent av elevene på ungdomstrinnet har så lav faglig kompetanse at de vil ha problemer med å gjennomføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet,2011). Med forventninger om at foreldre hver uke skal involvere seg i læringsmålene til elevene, har avhandlingen pekt på at grupper av elever kan komme til å få dårligere læringsutbytte målt i karakterer. Hvis skolen krever at foreldre «les treningsplanen saman med eleven kvar måndag, og melder frå dersom trong for tilpassing⁸², må lærerne være bevisst hva de egentlig forventer.

Når Hattie rangerer 138 variabler han analyserer effekten av i forhold til elevens læringsutbytte, kommer «home environment» og «socioeconomic status» på plass 31 og 32, begge med effektstørrelse på 0,57 (Hattie, 2009:297-298). Over 0,6 regnes som stor effekt, så sosioøkonomisk status har etter hans resultat en merkbar effekt på elevprestasjoner. Hvorvidt de sosiale skillelinjene i hans materiale er sammenlignbare med norske forhold vites ikke, men evaluering av K06 påpeker en tendens til økte sosiale skiller ved at «Skolen er blitt ytterligere tilpasset barn som kommer fra velutdannede akademikerhjem med velfylte bokhyller. Taperne er særlig gutter fra arbeidsklassen»

⁸² Fra Samarbeidsavtale mellom heim og skule om støtte i eleven sitt læringsarbeid (vedlegg 14).

(Bakken,2013). Nordahl setter fedres fravær i sammenheng med gutters lavere læringsutbytte (Nordahl, 2007). Vi har sett at det i all hovedsak er mor som tar seg av oppfølging av skole-hjemsamarbeidet (Nordahl & Skilbrei, 2002).

Forskjellene på elevenes resultater etter foreldrenes utdanningsnivå var større på slutten av ungdomstrinnet enn på slutten av barnetrinnet, og det skjer en forsterkning av ulikheter gjennom ungdomsskoleårene (Bakken & Elstad,2012:40). Ved å utarbeide en lekseplan med kompetansemål og læringsmål i alle fag, og forvente at foreldrene setter seg inn i læringsarbeidet for å støtte eleven, risikerer vi at »skolens administrasjon av foreldreinvolveringen, velment fra skolens side, kan gi et resultat som differensierer ytterligere etter hjemmets egne skoleressurser». Kompetansemålene blir stadig mer ambisiøse jo høyere opp i utdanningstrinn, og alle foreldrene har ikke de samme forutsetningene for å oppfylle skolens forventninger (Bakken & Elstad,2012:245).

Ifølge hjemmesiden til *Dysleksi Norge* har 20 % av befolkningen generelle lese- og skrivevansker med så lav leseferdighet at de ikke kommer seg igjennom en vanlig avisartikkel. (Solem,udatert). Det er grunn til å tro at andelen er enda høyere for yrkesutøvere med praktisk arbeid. Brynhildsen fra Fagforbundet viser til en undersøkelse blant LO-medlemmer der 30 prosent har ulike former for lese- og skrivevansker (2010). Ifølge Gabrielsen, Heber & Høien (gjengitt etter Solem,udatert) sin statistikk over lesevansker i befolkningen, har 50 % av de som er på ulike trygdeordninger og 53 % av hjemmевærende lesevansker. Videre gjelder det 40 % av arbeidssøkere, 43 % av ikke-vestlige innvandrere og 20 % av 16-20 åringer. Foreldre som ikke klarer å lese en avisartikkel, fordi de bruker lang tid å lese, kan ikke bare skumlese leksene til barna for så å snakke sammen om innholdet. Jo mer sammensatte og kompliserte tekstene er, dess lengre tid vil dette ta, og vi kan anta at mange må melde pass i løpet av barnas ungdomsskoleetid. Foreldre med høyere utdanning er mer vant til å lese ulike tekster, og kjenner til mer av lærestoffet fra egen skolegang. Da kan de diskutere læringsmål samtidig som de lager middag eller kjører barna til trening.

«Ettersom foreldreressursene varierer med hensyn på mulighetene og forutsetningene til å være partner med skolen, kan det tenkes at skolens ønske om foreldreinvolvering kan differensiere ytterligere etter hjemmets egne skoleressurser (Bakken & Elstad,2012:17). Intensjonen med *Kunnskapsløftet* var å heve det faglige nivået i skolen, og det var ikke en uttalt intensjon om utjevning. Stortingsmeldingen ... og ingen sto igjen «gir mange svar på hvordan vi kan lykkes bedre med å bistå hver enkelt i å utforme og realisere sine livsprosjekter, og den angir retning på den innsatsen som må gjøres for at vi skal utvikle et sosialt utjevnende utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelte og for samfunnet» (2006-2007).

Hattie viser til Flaxmere-prosjektet, på skoler med lavest sosioøkonomisk status på New Zealand, der egne skole-hjem-samarbeidskontakter hjalp foreldre med å lære språket for hvordan læring foregikk i klasserommet og hvordan foreldre kunne hjelpe barna til å delta og engasjere seg i læringen. Den største effekten var, ifølge evalueringen, at foreldre fikk større kunnskap om skolen og læringens språk. «Skolegang introduserer et *språk* og et sett av kulturelle normer som mange foreldre, spesielt fra lavere SØS-familier, ikke er kjent med». (Hattie, 2013:109-110).

parents can have a major effect in terms of the encouragement and expectations that they transmit to their children. Many parents, however, struggle to comprehend the language of learning and thus are disadvantaged in the methods they use to encourage their children to attain their expectations (Hattie, 2009:61).

Vi har sett at læringsbegrepet har blitt stadig mer dominerende i utdanningsretorikken. Språkbruken i lovverk, stortingsmeldinger og retningslinjer gjennomsyrrer videre planer på skolenivå, og blir deretter også læreres tale- og tenkemåte. Lærere trenger å diskutere seg fram til felles forståelse for innholdet i begrepene, og får hjelp gjennom faglitteratur, kurs og tid på planleggingsdager. Samtidig forventer skolen at foreldre intuitivt skal kunne bruke dette læringspråket. Lærere skriver læringsmål på treningsplanen (lekseplanen), og forventer at foreldre forstår hva de mener med å måle grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemål.

8.2.5 Manglende tradisjon og utprøving av foreldres medbestemmelse i undervisningsmessige forhold

Ved henvisning til forventninger til foreldrene uttrykt i egen skoles standarder (vedlegg 1 og 14) nevnes at man forventer at foreldre snakker med barna om læringsmålene på treningsplanen, og dermed må sette seg inn i fagstoffet barna lærer på skolen. Skolen ber også om tilbakemelding på om barnet trenger tilpasning av lærestoffet, og i henhold til standard for foreldremøter inviteres foreldre til å komme på skolen og dele sin kompetanse med elevgrupper. Er dette foreldres ønske? Lidén sier en utfordring for samarbeidet er at aktørene har ulike forståelseshorisonter. Lærerne er opptatt av å definere egen profesjonsutøvelse der foreldrenes innsats sees i forlengelse av denne. Da blir målet at foreldre følger opp forventningene, og man vil overbevise foreldre hva riktig oppfølging vil innebære. Samtidig ønsker lærerne i hennes forskning mer aktive foreldre. Undersøkelsen hennes viser at lærerne i stor grad sitter med definisjonsmakten både i det daglige arbeidet og i de formelle samarbeidsforaene. Få foreldre ønsker økt innflytelse på skolens faglige virksomhet (1997:112-113).

Foreldreundersøkelsen kan antyde at de fleste foreldre ikke ønsker tettere direkte kontakt med lærer da de skårte 2,53 på utsagnet *Jeg/vi ønsker oss flere eller lengre konferansetimer /utviklingssamtaler*

med kontaktlærer. Det kan være de ønsker mer kontakt på andre måter enn utviklingssamtalen. Det som ble trukket fram av *Foreldreutvalget* er at både foreldre og lærere skal ta kontakt *når det er noe*, og at de ønsker faglige tilbakemeldinger skriftlig; nedskrevet i leksebøker eller læringslogg. Kun en informant ønsket foreldresamtale med faglærer.

8.2.6 Spesialundervisning

Tveit påpeker at det kan være større kompleksitet og utfordringer knyttet til foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. Hun trekker fram asymmetri som en særlig utfordring fordi disse foreldrene ofte er i sårbare situasjoner og/eller tilhører sårbare grupper. Dette berører ikke bare dialogutfordringer, men også maktproblematikk (Tveit, 2013:4). Når det gjelder spesialundervisning presiseres at foreldres synspunkter skal tillegges stor vekt (Opplæringslova, 1998: § 5-4). I *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* sier at

spesialundervisning forutsetter et samarbeid mellom hjem og skole. (...)Samarbeid med foreldre er viktig for at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen. Foreldrene bør forstå hvorfor eleven har behov for spesialundervisning, **delta i utformingen av opplæringstilbudet** og følge opp elevens opplæring (2009:40, min utheving).

Bæck finner at foreldre til barn som sliter på skolen opplever samarbeidet som problematisk. De opplever at kontakten og samarbeidet med skolen er mindre bra, og har i mindre grad enn andre foreldre inntrykk av at skolen ønsker innspill fra dem. I tillegg finner de det vanskeligere enn andre foreldre å diskutere med lærerne eller si i fra hvis de er uenige fordi de føler at de vet for lite om det som skjer på skolen. De er i større grad redde for å si i fra hva de mener av frykt for at dette skal få konsekvenser for barnet deres, og de etterlyser større innflytelse over undervisningsopplegget. Foreldre til barn som får spesialundervisning er mer fornøyd, og opplever i større grad at deres meninger om faglige og sosiale spørsmål blir respektert av skolen, og at skolen ønsker innspill fra dem (2007:108-109).

I matematikk faller elever som utvikler matematikkvansker av allerede på slutten av andre trinn. Ved å gi læringsmål som hele tiden er «hakkert over» den forståelsen de har, forsterkes vanskene. Kan tettere dialog med foreldre forhindre denne negative utviklingen? Tør vi ta tilpasset opplæring på alvor og møte eleven der han er? Tettere dialog med foreldre kan kanskje bidra til større forståelse begge veier, og enighet om tilnærming for å hjelpe barnet.

9.0 Konkluderende oppsummering

Oppsummeringen avsluttes med en kritisk gjennomgang av egen forskningsprosess. Før det trekker jeg fram noen funn, synspunkter og konklusjoner fra arbeidet med avhandlingen der hovedmålet var å skaffe kunnskap om hvordan skolen kan legge til rette for at lærere og foreldre kan samhandle mer om elevens læring.

9.1 Oppsummering

Intervjuene det henvises til i dette kapitlet er fra egen empiri. I Norge har vi opplæringsplikt, men ikke skoleplikt. Foreldre er opplæringsansvarlige for sine barn, men mange har kanskje i for stor grad overlatt ansvaret til skolen. Mange er nok ikke klar over at de har et lovpålagt ansvar for å følge opp barnas skolegang, og foreldre må bevisstgjøres sine plikter.

Foreldre er usikre på skolens forventninger til dem, og lærere har vanskeligheter med å bruke foreldrene som ressurser utover det å hjelpe barna med leksene. Lærere og foreldre har ulike roller overfor barnet de samarbeider om, og det er viktig å avklare hvilke forventninger og forpliktelser de har overfor hverandre. Mangel på engasjement trenger ikke bety at foreldre er likegyldige til skolens arbeid. Foreldres ønske om mer støtte for å kunne hjelpe barna med skolearbeidet var utgangspunktet for denne avhandlingen. Foreldre har mulighet til å gi tilbakemelding på skolens virksomhet ved å svare på den nasjonale *Foreldreundersøkelsen*, en årlig brukerundersøkelse der foreldre i grunnskolen svarer elektronisk på spørsmål om hvordan de oppfatter barnas læringsmiljø i vid forstand. Resultater fra *Elev- og Foreldreundersøkelsen* gir FAU og lærerne et grunnlag for å utarbeide tiltak på punkt der de opplever behov for forbedringer.

Lowverket forplikter skole og hjem til stadig tettere samarbeid der samhandlingen også skal gjelde elevens faglige utvikling. Vi har sett eksempel på at etter at skolen har iverksatt tiltak for å tydeliggjøre hvilke forventninger skolen har til foreldre, så viser *Foreldreundersøkelsen* at foreldres tilbakemelding er at de har blitt enda mer usikre på skolens forventninger til dem. Når skolen forventer at foreldre deltar mer aktivt i barnas skolearbeid blir det viktig å konkretisere foreldres bidrag. Hva er det egentlig foreldrene skal bidra med hjemme? Hvordan sikre at dette bidraget blir noe annet enn tradisjonelle lekser som skolen bestemmer at foreldre skal sørge for at barna gjør? Det er ikke nok at lærere skal veilede foreldre slik at de blir «skolens forlengede arm» (Nordahl &

Skilbrei, 2002, Nordahl, 2003), men foreldre skal være delaktige og ansvarlige parter med egne bidrag som støtter elevens læring. Hvordan kan foreldres selvstendige bidrag vises i praksis?

Det synes vanskelig for skolen å være konkret nok på hva som forventes av foreldrene i oppfølgingen av elevens skolearbeid. Det å skriftliggjøre krav foreldre forpliktet til å følge opp i barnas læring kan for mange skoler være nybrottsarbeid. Den forpliktende samarbeidsavtalen mellom hjem og skole om støtte i elevens læringsarbeid (Vedlegg 14), som presenteres i avhandlingen, er et forsøk på å gå ett skritt lenger i å legge til rette for og tydeliggjøre eksempler på foreldreinnflytelse (Intervju B). Avhandlingen finner det tvilsomt at foreldres signatur på en forpliktende samarbeidsavtale vil føre til at de deltar mer aktivt i oppfølging av elevens læringsarbeid.

Forskning har vist at samarbeidet som oftest ikke fungerer som et partnerskap mellom lærere og foreldre. Partnerskap vil i vår sammenheng si et forhold som forutsetter konkrete og gjensidige forpliktelser mellom hjem og skole. I dag er det opp til den enkelte kommune og skole å bestemme hvordan foreldreinnflytelsen skal prioriteres. Selv om Norge legger til rette for foreldreinnflytelse gjennom foreldreråd og samarbeidsutvalg, så er den reelle innflytelsen svært liten (Holthe, 2000:30-31). KFU-leder sier klasseforeldremøtene, FAU og KFU skal være foreldrenes møter, og at organene skal styres av foreldrene (Intervju D). Kontaktlærere, rektor og fagsjef vil nok ofte ønske å prege møtene med sine agendaer. Skolen kan ha problemer med å endre den nedarvede tradisjonen der de har mest makt og legger premissene for kontakten med foreldrene. «Openness is another skill for many teachers to learn: being able to work with parents and other non-teachers in ways that complement rather than subvert other aspects of the teacher's professional role is perhaps the most challenging way in which notions of professionalism can be adapted" (OECD, udatert).

Lærerne er de profesjonelle i forhold til faget sitt og metodikken til hvordan legge til rette for at barn lærer på ulike måter, og det er derfor naturlig at læreren vil ha kontroll over læringsarbeidet (Intervju C). Læreren er i praksis ansvarlig for læringsarbeidet selv om foreldrene er opplæringsansvarlige for barnet sitt. Foreldregruppen har blitt mer rettighetsbevisst, og skolen får stadig større krav til dokumentasjon av virksomheten sin. Gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling trekkes fram som sentralt i skole-hjemsamarbeidet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006: generell del, Forskrift til Opplæringslova, 2006: § 20-1, Utdanningsdirektoratet, 2005, St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Avhandlingen har antydnet at retorikken rundt læringsbegrepet kan være med på å styre oppmerksomheten mot elevenes læring i fagene. Faglig fokus må ikke gå på bekostning av at skolen skal styrke elevenes sosiale evner, lære dem

empati og toleranse og utvikle et demokratisk sinnelag,– i det hele tatt å bli «gagns menneske» (Bakken & Elstad,2012:244).

Utfordringen blir å komme videre fra en konstatering av manglende dialog og samarbeid, til iverksetting av tiltak som fører til bedre kommunikasjon og mer samhandling. I arbeidet med å skape gode læringsmiljø, som har stor betydning for elevens læringsresultat, blir foreldresamarbeidet framhevet som en viktig ressurs. Hva foreldrebidraget inn mot opplæringen skal være er ikke tydelig. Avhandlingen finner at stortingsmeldinger og forskningsrapporter henviser til Hattie og Nordahl som snakker varmt om foreldrene som ressurs, uten å eksemplifisere hvordan skolen kan nyttiggjøre seg denne ressursen i praksis. Det å være interessert i hva elevene holder på med på skolen og ha forventninger til dem, blir framstilt som avgjørende for elevens læringsutbytte. Mine foreldreinformanter savner å få lov til å engasjere seg (Intervju A), og andre foreldre melder at de er lei av at deres innspill ikke blir tatt på alvor (Bæck,2007). Jeg har derfor lyst å trekke fram to eksempler på hva foreldres engasjerte bidrag kan være. I løpet av arbeidet med avhandlingen hadde min 5.klasse besøk av en far som fortalte om jobben sin som styrmann på en supplybåt i Nordsjøen. Ved å vise bilder av ulike båter tok han elevene med på en reise fra vikingtiden til moderne turistskip. Norge som skipsfartsnasjon ble satt inn en historisk sammenheng. Han fortalte videre om ulike yrker de kunne velge hvis de ville jobbe om bord på en båt. Elevene fikk deretter prøve å hive en kasteline som en tenkt fortøyning. Siste del av opplegget var å jobbe med matematikkoppgaver knyttet til den kunnskapen en sjømann trenger i jobben. Å bruke kunnskap om utregning av areal for å finne ut hvor mange containere som fikk plass på dekket til supplybåten satte matematikken i en realistisk sammenheng. Elevene fikk en fantastisk opplevelse. De koste seg samtidig som dette ikke ble en tilfeldig happening, men et bidrag til elevenes læring. Elevene fikk demonstrert at foreldre ikke bare kan bidra hjemme, men også inn mot klassen. I en annen klasse inviterte foreldre kontaktlærer til å bli med på planlegging av et kassabilprosjekt der elevene og foreldrene var sammen på kveldstid. Det positive her var at fedrene møtte opp, og kontaktlærer fikk mulighet til å bygge relasjoner til flere enn de som vanligvis stiller på konferansetimene. Det er ofte mor som kommer på utviklingssamtaler og foreldremøter.

For at foreldre skal bli i stand til å gi tilbakemeldinger på læringsarbeid slik skolen etterspør vil det være avgjørende at foreldrene er «educated in the language of schooling, so that the home and school can share in the expectations, and the child does not have to live in two worlds- with little understanding between the home and school” (Hattie,2009:71). For foreldre er det å sikre at kompetansemål er nådd, og ikke bare få unnagjort de og de leksene, en ny måte å tenke på.

Avhandlingen finner det sannsynlig at skolen ikke tar tilstrekkelig hensyn til at de 20 % av foreldrene som bryr seg sånn som vi er fornøyd med (Intervju C) mest sannsynlig har jobber som gjør at de kjenner den akademiske «koden». Skolen må kommunisere på et språk foreldre forstår og være sensitiv overfor ulike foreldres livssituasjoner og muligheter til å følge opp barna. Skolen har kanskje ikke vært tilstrekkelig interessert i å finne nærmere ut hva som er årsaken til at kanskje 20 % av foreldrene ikke følger opp slik skolen forventer. Avhandlingen peker på at omfanget av foreldre som av ulike grunner ikke er i stand til å følge opp barnas leksearbeid på en måte som skolen forventer, sannsynligvis er større enn lærere er oppmerksomme på. En viss prosent foreldre har lese -og skrivevansker som vanskeliggjør leksehjelp, og avhandlingen peker på at mange foreldre oppgir at de ønsker kurs for å kunne hjelpe barna med matematikkleser .I tillegg til faglige utfordringer og tidsklemmeproblematikk, har mange foreldre utfordringer i egne liv som forskningsrapporter ikke synes å fokusere så mye på. Mange foreldre har ulik grad av fysiske og psykiske plager som kan føre til manglende energi og konsentrasjon til å samle seg om elevens skolearbeid. Avhandlingen har pekt på at en del elever bor i hjem der de har erfaringer med vold i nære relasjoner, foreldre med rus- eller angstproblematikk, foreldre med egne traumer eller andre problematiske livsforhold.

Å møte foreldre med forståelse for deres livssituasjon vil kreve et større fokus på lærers relasjonskompetanse. Lærere har ansvar for at relasjonen til foreldre er symmetrisk i den forstand at lærer og foreldre er likeverdige parter som skal dra i samme retning for at barnet skal få et best mulig utbytte av opplæringen sin. Vi har sett at begreper som likeverdig, dialog, gjensidig kommunikasjon tillit og respekt går igjen i dokumenter som omhandler skole-hjemsamarbeidet. Disse begrepene brukes som i festtaler; de blir vage og uten innhold. Avhandlingen peker på at maktforskjeller og ulike roller i relasjonen gjør dialogen lite velegnet som ideal for samtalen mellom lærer og foreldre. Det er ikke bare i forhold til elevens skolearbeid lærere og foreldre må avklare rolleforventningene. Foreldre og lærere møtes som likeverdige parter i den forstand at de er medborgere og har samme menneskeverd. Men lærere møter også foreldre på vegne av samfunnet på den måten at de har plikt å melde fra hvis de får kjennskap eller mistanke til at barnet er utsatt for omsorgssvikt (Opplæringslova,1998: § 15-3). Lærere kan derfor komme i etiske dilemma ved at de skaper tillitsfulle relasjoner til sårbare mennesker, som kan oppleve at lærer utnytter tilliten deres ved å svikte dem. Siden foreldre også er klar over at læreren sjekker om de følger opp barna, vil nok de fleste foreldre prøve å gi læreren et best mulig inntrykk av sin oppfølging av barna. Forskning viser at mange foreldre er redde for å komme med kritikk til skolen fordi de er redde for at det vil gå utover eget barn. Hvis læreren ikke er oppmerksom på at språket lett blir en barriere for foreldre, så blir forholdet enda mer asymmetrisk.

Skolen kan legge til rette for at foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læringsarbeid ved å satse helhjertet på at samarbeidet er viktig for elevenes læring, og at foreldres bidrag gjør en forskjell. For at foreldregruppen skal bli engasjert må hele skolen satse på foreldresamarbeidet. Det kan ikke være opp til hver enkelt lærer hvor tett han følger opp foreldre i sin klasse. Skolekulturen må gjennomsyses av samhandling. Det er et ledelsesansvar at samarbeidet fungerer, men det er ikke godt nok at de lovpålagte møtene blir gjennomført. En satsing for å øke kvaliteten på samhandlingen kan ta utgangspunkt i en ståstedsanalyse for å kartlegge hvilke endrings- og forbedringsbehov lærere og foreldre opplever. Brukerundersøkelsene⁸³ er ment å være til hjelp for lokal oppfølging. Kunnskap om og trening i kommunikasjonsferdigheter må vektlegges da dette er noe mer enn ferdigheter for god klasseledelse. Lærere må få reflektere over holdninger til foreldre, praktisere eksempler på vanskelige dialoger og observere hverandres kroppsspråk. Det vil være avgjørende at skolen legger til rette for at lærerne får tid til å jobbe med å etablere, vedlikeholde og utvikle positive relasjoner til alle foreldrene. Det blir for defensivt å tenke at det er en gruppe foreldre man ikke når uansett hva man gjør. «Foreldre som selv har hatt negative skoleopplevelser søker ofte en tilbaketrekking i forhold til skolen som voksne foreldre» (Bæck,2007:112). Da må man våge å nærme seg dem på en annen måte enn man har gjort uten å lykkes i å få engasjert dem. Man må kanskje ta direkte kontakt og spørre hva de ønsker og foreslår. Hvis man tenker det er viktig å anerkjenne det foreldre gjør med oppfølging av skolearbeid hjemme, må man sende flere mail og ta flere telefoner. Hvis skolen mener det er viktig å gi foreldre hyppige framovermeldinger om barnet deres, må lærerne få tid til dette. Skolen må forankre gode betingelser og rutiner for samhandling med foreldre. Samhandling må bli et satsingsområde for at foreldres ressurser skal komme fram i lyset, inn på skolens arena og brukes for å styrke læringsmiljøet både for egne barn og miljøet til alle elevene på skolen. Tidligere lærte barna mye av kunnskapen og ferdighetene de trengte for å være rustet til voksenlivet av foreldrene. Hvilke kunnskaper og ferdigheter den oppvoksende generasjonen trenger for best mulig å mestre voksenlivet sitt, har blitt stadig vanskeligere for samfunnet å gi et entydig svar på. Skolen må være i tett kontakt med livet utenfor skoleporten, og foreldregruppen har oppdatert og relevant kunnskap for mange ulike yrker. Slik kan foreldre knytte yrkespraksis og skolens pensum sammen, og dermed hjelpe elevene til å se sammenhenger. Kjerneaktiviteten i skolen er «læring og utvikling for et godt liv som deltaker i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2012B:6). «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, 2007:170) .

⁸³ Utdanningsdirektoratet sine Foreldre-, elev- og lærerundersøkelser.

9.2 Kritisk gjennomgang av egen forskningsprosess

I starten av prosessen hadde jeg en ide om at det i større grad var mulig å isolere elevens arbeid med fag fra elevens totale livssituasjon. Jeg hadde også som utgangspunkt at det var foreldrene som måtte settes i stand til å hjelpe barna med skolearbeidet. Dette representerte den tradisjonelle oppfatningen at foreldres rolle er å følge opp lærers instruksjoner. Jeg tenkte ikke at min forståelse av egen rolle overfor foreldrene var så til de grader preget av å være sosialisert inn i en lang tradisjon der foreldres bidrag blir lite etterspurt, og der foreldres muligheter til å følge opp slik skolen forventer blir lite problematisert. Etter å ha jobbet både med teori om relasjonskompetanse, og i praksis hatt mye kontakt med foreldre som kontaktlærer, har jeg sett betydningen av at lærere må ha både en sosial, kommunikativ, pedagogisk og faglig kompetanse i møte med alle aktører i skolen. Læring foregår i en sosial sammenheng der alle sider ved det å være menneske spiller inn. «En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006: generell del). Fokus på læringsarbeidet må alltid skje samtidig som man ivaretar hele mennesket.

Når jeg i etterkant ser på utsagnene foreldre skal ta stilling til på forberedelseskjemaet til utviklingssamtalen (vedlegg 15), ser jeg at formuleringene er tydelig preget av læreres tradisjonelle forventninger til foreldre. Jeg reviderte dette skjemaet, og utsagnene var ment som innspill til en dialog. Lærers perspektiv dominerer, og temaene kan av foreldre oppfattes som lærers kontroll av deres omsorgsevne. Oppmerksomheten blir rettet mot at foreldre må sørge for at barnet er uthvilt, har utstyr og skolemat på plass i sekken og at de leser lekseplanen. Kun ett utsagn handler om læringsarbeidet, og da gjelder det hvorvidt foreldre får veiledning i hvordan de skal hjelpe barnet med skolearbeidet. Dette viser at min egen holdning til foreldre på dette tidspunktet var farget av ønsket om at de skal være skolens forlengede arm. Foreldres bidrag til faglig støtte etterspørres ikke.

Litteraturen jeg leste i løpet av arbeidet med avhandlingen ble styrt litt tilfeldig etter litteraturlister i bøker og rapporter, og er preget av valg styrt av egne interessefelt.

Hva kunne jeg gjort annerledes for å få flere foreldre til å svare på spørreskjemaet? Jeg kunne utvilsomt gjort noe for å motivere foreldre til å svare. Skolen har en facebookgruppe som kunne blitt brukt til informasjon. De som deltok kunne vært med i trekning av en premie som ytre motivasjon, og eventuelt kunne de fått mulighet til å svare elektronisk. Det kan også være at utformingen av spørreskjemaet virket avskrekkende. Skjemaet var trolig altfor omfattende. Jeg tenkte ikke over at en del informanter trolig har lese- og skrivevansker som gjør at dette skjemaet er overveldende. Det er

for mye tekst, for mange begreper og for mange emner. Det er også for mange utsagn som ligner på hverandre slik at det kan oppleves som gjentakelser. Jeg burde derfor konsentrert meg om få emner, laget enklere spørsmål og ikke utbrodert så mange begreper. Det kan derfor tenkes at det er de foreldrene som har jobber der de er vant å lese og skrive som har valgt å svare på skjemaet, og dermed kan det være slik at det er de som har lettest for å følge opp elevens læringsarbeid som er representert. Siden spørsmålene er særlig knyttet til matematikk kan imidlertid noen av dem som ikke synes selve lesingen er problematisk likevel vegre seg, og la være å svare fordi de selv har negative opplevelser med faget. Jeg har heller ikke tatt hensyn til tiden det tar å fylle ut et så omfattende skjema. Det tar en del tid hvis man skal svare ordentlig på alle spørsmålene og påstandene i undersøkelsen, og i en travel hverdag er det forståelig at mange velger bort å svare på en frivillig undersøkelse. Hvis man som foreldre har erfaringer med at det ikke fører til forandring å si sin mening til skolen, så vil motivasjonen til å svare også kunne være liten.

Utprøvingen av læringssamtalene ble nok iverksatt for brått, både for lærere og foreldre, og jeg burde gitt mer informasjon til foreldre i forkant. Spørsmålene om læringssamtale kom før alle foreldre hadde sett denne loggboken. Jeg burde ikke stilt spørsmål om læringssamtalen så tidlig i implementeringen. Min iver etter å få innspill på flest mulige tema tok helt overhånd.

Hva er det eventuelt jeg har oversett i dette forskningsarbeidet? Mitt syn på foreldregruppen vil være preget av andre kollegers oppfatninger, skolens erfaringer med foreldreengasjement og egne fordommer og holdninger til foreldre. Fastlåste tankemønstre kan gi blinde flekker som hindrer oss i å se bak disse fordommene (Lund, Postholm & Skeie, 2010:108). Forskning viser også at lærere er en svært homogen gruppe, og har bemerkelsesverdig like oppfatninger av spørsmål knyttet til foreldrenes rolle i skolen (Bæck,2007).

10.0 Veien videre

Skole-hjemsamarbeid påvirkes av samfunns- og holdningsendringer og vil dermed aldri bli ferdig utforsket og utformet. Jeg har i dette kapittelet trukket fram noen sider ved samarbeidet som arbeidet med avhandlingen har gjort meg interessert i å undersøke nærmere.

Egen kommune sender delegasjoner til New Zealand som en del av skoleutviklingsprosjektet *Ringer i Vann*⁸⁴, og fagsjefen sa at de som reiste dit så et helt annet foreldreengasjement (Intervju C). Det kunne vært spennende å få vite litt om hvordan skole-hjemsamarbeid om læring praktiseres på New Zealand, og hvordan foreldreengasjementet viser seg. Jeg kunne snakket med de som allerede har vært med på ekskursjoner. Hvis de ikke har fått innblikk i foreldresamarbeidet kunne jeg presentert for fagsjefen hva jeg skulle ønske neste pulje kunne diskutere med lærere eller ledere på skoler de besøker. Hvordan foreldre engasjerer seg i barnas læringsarbeid i land som gjør det spesielt bra på internasjonale rangeringer, kunne også vært interessant å se på. På nasjonalt plan kunne man sett på om foreldres engasjement er annerledes på skoler som over tid skårer lavt på nasjonale prøver og skoler som skårer spesielt høyt.

Vi har sett at det er tendenser til mindre engasjement for fellesskapet, som å stille som foreldrekontakter i klassene, komme på møter i regi av FAU og delta i diskusjoner om elevens læring (egne intervju). På nasjonalt nivå blir det spennende å følge forskning som søker kunnskap om hvordan foreldre og lærere kan samhandle mer om elevens læring. Målet med evalueringen av *Bedre Læringsmiljø*⁸⁵, som ferdigstilles i 2014, er å undersøke i hvilken grad gjennomførte tiltak fører til bedre innsikt i hvordan foreldre kan påvirke elevens motivasjon, innsats og læring, og om økt innsikt fører til endringer i samarbeidet. Det virker vanskelig å stille seg kritisk til intensjonene med skole-hjemsamarbeidet. Det at foreldre har ulike ressurser både i forhold til akademiske ferdigheter som vektlegges i skolen og i forhold til disponibel tid, og at resultatet dermed kan bli sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner er et viktig spørsmål evalueringen vil se nærmere på (Helgøy & Homme,2012).

I forhold til egen praksis bør igangsatte tiltak som samarbeidsavtalen, bruk av facebook og læringsloggen evalueres. Samarbeidsavtalen for å diskutere hvorvidt det å signere på at man følger opp forventninger vil endre praksis. På de klassevise foreldremøtene kan standardene for samarbeid

⁸⁴ *Ringer i Vann* (RIV) er navnet på skoleutviklingsprosjektet i Askøy kommune 2007-2011, med Fløgstad & Helle som eksterne konsulenter, mer informasjon på <http://www.ringerivann.no>. Kommunen sender delegasjoner også etter 2011.

⁸⁵ 2009 iverksatte Utdanningsdirektoratet *Bedre Læringsmiljø* som et femårig satsingsprosjekt med formål å fremme et godt og inkluderende læringsmiljø.

hjem-skole drøftes. På samme måte som klasser diskuterer seg fram til hva ordensreglene på skolen helt konkret skal bety i deres klasse, kan foreldre komme fram til hvordan disse standardene skal vise seg i foreldregruppen. Hvis ikke lærere følger opp forpliktelsene, hva skal foreldre da gjøre? Og hvis foreldre ikke følger opp sine forpliktelser, hvilke tiltak har skolen mulighet for å igangsette? Læreres oppgave i en slik prosess blir å møte foreldrene slik at de opplever det legitimt å si at det er vanskelig å følge opp lekser i en travel hverdag, eller at de er usikre i noen av fagene. Sammen må lærer og foreldre prøve å komme fram til realistiske og gjennomførbare forpliktelser for samarbeidet. Bruk av facebook og itslearning er i startfasen og kan videreutvikles for å finne gode løsninger for effektiv kommunikasjon. Læringssamtalen som verktøy for å skape relasjoner til enkeltelever, gi framovermeldinger og trene elevene på egenvurdering, må evalueres for enten å forkaste eller forankre den tilstrekkelig til at den oppleves meningsfull for lærer og elev.

Det viser seg å være vanskelig å få alle foreldre i tale. Det er mulig å inkludere egendefinerte spørsmål i *Foreldreundersøkelsen*. Disse spørsmålene kan ikke ha et annet formål enn det som gjelder for resten av brukerundersøkelsene, og Utdanningsdirektoratet må godkjenne spørsmålene før de legges inn i undersøkelsen⁸⁶. Kanskje kan man utarbeide spørsmål der man får vite mer om hvorfor foreldre ikke kommer på arrangement, eller hvorfor far er så fraværende i forhold til skolen. Foreldre har her muligheten til å svare anonymt. Lærere kan også prøve å være mer direkte, og spørre dem som sjelden møter på skolen hva de skulle ønske var annerledes. Da må lærere i forkant bli bevisste på at kritikk ikke trenger å oppleves så personlig. Negative følelser og opplevelser hos foreldre kan møtes med åpenhet for hva som ligger bak, og oppriktig interesse av hvordan man kan samhandle likevel.

På veien videre bør målet være at alle foreldre skal med.

⁸⁶ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Forberede-og-bestille/For-gjennomforing---forberedelser-og-bestilling/Det-er-mulig-a-legge-inn-noen-ekstra-sporsmal-i-undersokelsen/>

11.0 Litteratur

- ACT (2001) .Australian Capital Territory. Education and Training Directorate. Hentet 03.03.13 på http://www.det.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0009/19494/Parnt_Carer_SchPartners.pdf
- ACT (u.å). Education and Training Directorate, hentet 08.03.13 på http://www.det.act.gov.au/publications_and_policies/policy_a-z
- Arneberg, P. & Ravn, B. (1996). *Mellom foreldre og skole. Er et demokratisk fellesskap mulig?* Oslo: Ad Notam Gyldendal/ København: Unge Pædagoger.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering.* Oslo: NKS.
- Askøy kommune. Undervisningsavdelingen (2010, vedtatt 10.mars). *Sektorplan skole 2010-2013. Kvalitet i skole og undervisning.* Hentet 20.03.14 på <http://www.askoy.kommune.no/organisasjonen/oppvekst-og-levekar/fagavdeling-skole/2131-hjelpeartikler-skole/2168-planer-skole>
- Askøy kommune. (2012a) Undervisningsavdelingen (revidert utgave, 2012a, juni). *Felles 4-årig handlingsplan 2010-2014* .Hentet 20.03.14 på <http://www.askoy.kommune.no/organisasjonen/oppvekst-og-levekar/fagavdeling-skole/2131-hjelpeartikler-skole/2168-planer-skole>
- Askøy kommune. (2012b) Undervisningsavdelingen (2012, 23.september). *Kvalitetsmelding skole 2012.* Hentet 20.03.14 på <http://www.askoy.kommune.no/dokumenter/los-strukturen/skole-og-utdanning/1115-kvalitetsmelding-skole-2013/file>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.* (NOVA-Rapport 7/12). Hentet på <http://www.nova.no/id/25482.0>
- Bakken, A. & Seippel, Ø. (2012). *Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet.* (NOVA-Notat nr.10/12). Hentet på <http://www.nova.no/id/26352.0>
- Bakken, A. (2013, 13.august). Økte classeskiller i skolen- Kunnskapsløftet har ført til økte sosiale forskjeller i skolen. *Aftenposten*. Hentet på http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/--Kunnskapsloftet-har-fort-til-okte-sosiale-forskjeller-i-skolen-7278631.html#_UIBjVZIBuM9
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre av 8.april 1981 nr.7* . Barne-, likestillings- og likestillingsdepartementet. Hentet 20.08.12 på: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19810408-007.html>
- Beck, C. W. & Vestre, S.E. (2008). *Foreldremeninger om skolen. En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen* (Norut Rapport nr.06/07). Hentet 12.01.13 på <http://pubadmin.ostfold.net/data/downloads/251/Foreldremeninger.pdf>
- Beckham, C. (2013, 4.april). *Debatten* [nrk tv]. Hvor er respekten når foreldre tar barna med på ferie akkurat når det passer dem? Oslo. Hentet 20.03.14 på <http://tv.nrk.no/sok?q=Hvor+er+respekten+n%C3%A5r+foreldre+tar+barna+med+p%C3%A5+ferie+akkurat+n%C3%A5r+det+passer+dem%3F+&filter=rettigheter>
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis.* Oslo: Gyldendal.
- Berglyd, I. R. W. (1997). *Avstand og nærhet i skole-hjem samarbeidet. En historisk studie og en empirisk undersøkelse.* (Hovedfagsoppgave, UIO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt).
- Biesta, G. (2009). *God utdanning I målingens tidsalder- etik, politik, demokrati.* Århus: Forlaget Klim.
- Boström, L. (2001). *Fra undervisning til læring.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Brynhildsen, P. (2010, 12.januar). Sterke meninger om bedre skole. Sandefjords Blad. Hentet 04.10.13 <http://www.sb.no/nyheter/sterke-meninger-om-bedre-skole-1.983113>

- Bæck, U.-D. K. (2007, september). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."* (Norut-rapport 6/2007) Tromsø. Hentet 24.01.13 på http://norut.no/sites/norut.no/files/static_files/content/download/2752105/5634105/SF%2006-2007%20%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen.pdf
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dovran, A. (2014, 23.januar). *Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life*. Dissertation for the PhD degree. Bergen: UiB. Hentet på http://www.uib.no/info/dr_grad/2014/Dovran_Anders.html
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler- gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm.
- Duesund, C. (2013, 1.februar). *Vurdering FOR læring, Å LEDE LÆRING*. Foredrag på planleggingsdag for Askøy kommune, 1.februar 2013, hentet 7.febr.på læringsplattformen itslearning, fellesfag for alle lærerne i kommunen.
- Elstad, E. (u.å.). *Læringsstrategier, læringstrykk for å oppnå læringsutbytte i ansvarliggjøringens tidsalder*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. UiO. Hentet 22.11.13 på <http://www.vox.no/upload/10960/Eyvind%20Elstad.pdf>
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax.
- Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2011,31.januar). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim, Sintef Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP). Hentet på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/sintef_studiekvalitet_larerutdanningen.pdf
- Fløgstad, T.R. & Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling. Fra kunguruskole til lærende organisasjon*. Oslo: Kommuneforlaget.
- FN (u.å.,A). *Verdenserklæring om menneskerettighetene*. Hentet på <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN (u.å.,B). *Barnekonvensjonen*. Hentet på : <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Folgerø, A. (2010, 29.januar). En fortapt generasjon. Flere skal gjennom videregående skole, men hva slags utdanning ungdommen bør få, forbigås i taushet. *Aftenposten*. Hentet 03.03.13 på <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3490395.ece#.UWMg0cFBuM8>
- Foreldreutvalget for grunnskolen (udatert): *Hjem-skole-samarbeid*. Hentet fra: <http://www.fug.no>
- Forskrift til opplæringslova (2006,23.juni). Hentet 29.09.12. på <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis. Innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.)(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. DESIGN OG METODER. Oslo: Cappelen.
- Grønmo, L. S.(2012, 28 .november). Hva kjennetegner matematikk i norsk skole? Matematikk – et fag i utvikling. Fra programmet til Nordisk konferanse i matematikdidaktikk 28. og 29. nov. 2012. Realfagbygget, NTNU. Hentet 07.04.13 på <http://www.matematikkcenteret.no/sok/?q=gr%C3%B8nmo>

- Halvorsen, K. (2013, 4.april). *Debatten* [nrk tv]. Hvor er respekten når foreldre tar barna med på ferie akkurat når det passer dem? Oslo. Hentet 06.04.13 på <http://tv.nrk.no/serie/debatten/nnfa51040413/04-04-2013>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen.
- Helgøy, I. & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid. Delrapport. Notat 5-12*. Bergen, UniRokkansenteret. Hentet på <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/Sammen%20for%20en%20bedre%20skole.pdf?epslanguage=no>
- Helsedirektoratet.(2011, endret 9.desember). <http://helsedirektoratet.no/Om/nyheter/Sider/nye-tall-om-barn-som-lever-med-foreldre-som-er-psykisk-syke-eller-har-rusproblem.aspx>
- Helsedirektoratet.(2013, august). *Sammen om mestring. Veileder i lokalt psykisk helsearbeid og rusarbeid for voksne* [veilederutkast]. Hentet på <http://www.helsedirektoratet.no/Om/hoyringar/Sider/veileder-i-lokalt-psykisk-helsearbeid-og-rusarbeid-for-voksne.aspx>
- Holthe, V.G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Otta: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Lillehammer. (2013). <http://hil.no/hil/studiehaandbok/studiehaandboeker/2013-14-Studiehaandbok/Studier/Avdeling-for-pedagogikk-og-sosialfag/laeringsledelse-og-vurdering-2013-2014>
- Høgskolen i Telemark (udatert). *Rutine KSS-02 Registrering og håndtering av avvik eller forbedringsforslag*. Hentet på <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Annen-studentinformasjon/Studiekvalitet/Kvalitetshaandbok/7.-Rutinebeskrivelser/KSS-02-Avvik-og-forbedring>
- Høigaard, R., Jørgensen, A. & Mathisen, P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Kildahl, A. (2012, 12.september). Skolen stjeler barnas fritid. *Bergens Tidende*, s.33
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1988). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*.
- Kjærnsli, M. & Roe, A.(red.) (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Hentet 7.april PÅ http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf
- Kleven, T. A.,Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *FRA MATTESKREKK TIL MATTEMESTRING*.Hentet på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Matematikk_aug2011.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Hentet 08.02.14 på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/F_4269B_Kompetanse_for_kvalitet.pdf
- Landsend, M. (2012,16.sept.). Slik blir barnet ditt en skolevinner.*Dagbladet*. hentet fra <http://www.dagbladet.no/2012/09/16/tema/skole/innenriks/utdanning/barn/23414138/>
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Otta: Cappelen.
- Larsen, S K. (2012, 18.august). Ringer hjem til foreldre som gir barn ekstra ferie. VG nett. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067555>
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *FORELDRESAMARBEID I PRAKSIS. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lidén, H. (1997). *“Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om”*. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2):115-132.
- Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. (2010). *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir.
- Lunde, K. (2009, 5.februar). NRK Hordaland hentet 25.sept.2012 på <http://www11.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.6465538>
- Lyngvær, G. (2008). *Foreldre-lydige funksjonærer eller ressurs i skolen? Foreldrenes rolle i skolen-intensjoner og realiteter* (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 10.08.12 på <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=76735>
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Generell del. Hentet 12.09.12 på http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. For matematikk. Hentet 05.10.13 på <http://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=-632498266>
- Marsdal, M.E. (2011). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Manifest.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning- drivere og dilemma*. (IRIS-rapport 17/12). Stavanger: International Research Institute of Stavanger. Hentet 23.10.12 på <http://www.ks.no/PageFiles/25031/IRIS%20Rapport%202012-017%20Spesialundervisning%20-%20drivere%20og%20dilemma.pdf>
- Meld.St. 18 (2010-2011).(2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet på <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- Meld.St. 19 (2009-2010).(2010). *Tid til læring-oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Hentet på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>
- Meld. St. 20 (2012-2013).(2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?showdetailedtableofcontents=true&id=717308>
- Meld. St. 22 (2010-2011).(2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Hentet på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (Rapport 42/2009). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 02.03.13 på <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/andre-delrapport.pdf>
- NESH. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH.
- NHO (Næringslivets Hovedorganisasjon) (2014). *Læringslivet*. Hentet 11.januar på <https://www.nho.no/NHO/Filer%20og%20dokumenter/%c3%85K/Politikkdokument-2014.pdf>
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport 8/2000. hentet på <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2000/Samarbeid-mellom-hjem-og-skole-en-kartleggingsundersokelse>

- Nordahl, T. & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet: Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/02. Hentet på <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2002/Det-vanskelige-samarbeidet>
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA-Rapport 13/03). Hentet på <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget. NOVA. (Udatert). Tema- Skole. Hentet 1.oktober 2013 på <http://www.nova.no>
- NRVTS (2007). *Seksuelle overgrep - Barn og unge - Definisjoner og omfang*. Hentet på http://www.nkvts.no/tema/Sider/BarnogUnge_Definisjonerogomfang-seksuelleovergrep.aspx
- OECD (udatert). *TEACHERS FOR TOMORROW'S SCHOOLS*.(kapittel 2). Hentet på <http://www.oecd.org/education/school/1840205.pdf>
- OECD (2001). *The Wellbeing of Nations. The role of human and social capital*. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for economic cooperation and development, Paris. Hentet 20.10.12 på <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>
- Opplæringslova (1998,17.juni). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 29.09.12 på <http://www.lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings-og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument nr.37 (2010-2011a) hentet på http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/20102011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A.E. & Rønbeck, N.-F.(2010). *Foreldreoppfatning av skole-hjemsamarbeidet*. (HIF-rapport nr.02/2010).Tidligere Høgskolen i Finnmark, nå UiT Norges arktiske universitet.
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Aksjonsforskning. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) : *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. DESIGN OG METODER(s.172-183). Oslo: Cappelen.
- Skogholt, B. (2010). *Informasjon eller dialog? –en analyse av strategiske tiltak knyttet til skole-hjem samarbeid* (Mastergradsoppgave, BI Handelshøyskolen, Institutt for offentlige styringsformer, avsluttende program).
- Smith, E. (2012, 11.mars).Khan Academy: The future of education? <http://www.youtube.com/watch?v=zxJgPHM5NYI>
- Solberg, E. (2013, 31.12). Nyttårstalen hentet 3.januar på
- Solem, C. (udatert). Hentet på <http://www.dysleksinorge.no/no/hjem/>
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011): *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk-den kritiske ettertanken. I: Lund, T. ,Postholm, M. B. & Skeie, G.: *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s.97-113). Trondheim: Tapir.
- St.meld. nr. 7 (2008–2009). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Kortversjon. Hentet 09.10.12 på http://www.regjeringen.no/upload/NHD/Vedlegg/brosjyrer_2008/innomeld_kortv_norsk.pdf

- St.meld. nr. 14 (1997-98). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Hentet 20.08.12 fra <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-14-1997-98-.html?id=191428>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 23.08.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 20.08.12 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Stolt-Nielsen, R. (2013, 10.april). Ber foreldrene droppe skolefri. *BA. Bergensavisen*, s 6.
- Thorsen, K. E. (2009). Mål og mening. Om bruk av målarb i elevenes læringsarbeid. *Bedre skole* (2009/1), 69-74. Hentet på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Thorsen.pdf
- Tiller, T.(2006). *Aksjonslæring-forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tolo, A. & Lillejord, S. (2009, september). *For en offensiv kompetanse-og kunnskapspolitik*. Unio-rapport. Hentet 10.10.12 på [http://www.unio.no/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf/\\$file/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf](http://www.unio.no/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf/$file/kunnskaps_kompetansepolitik.pdf)
- Turmo, A. (2011, oktober). *Utdanning 2011- veien til arbeidslivet*. Læringstrykk i grunnopplæringen – et uutnyttet potensial? Statistisk sentralbyrå, Statistiske analyser 124, Hentet 04.04.13 på <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/sa124.pdf>
- Tveit, A. D. (2010,A). Challenging and dilemmatic dialogues. A study of conversations between teacher(s) and parents. Dissertation for the PhD degree. Oslo: UiO
- Tveit, A. D. (2010,B). *Kandidatens sammendrag*. Hentet på https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/historikk/SammendragTveit_000.html
- Tveit, A. D. (2013). Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 78(5),4-15.
- Unio (2011, 6.des.). *Mål og politisk verdigrunnlag for Unio*. Hentet 08.10.12 på [http://www.unio.no/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/Unios-mal-og-politisk-verdigrunnlag.pdf/\\$file/Unios-mal-og-politisk-verdigrunnlag.pdf](http://www.unio.no/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/Unios-mal-og-politisk-verdigrunnlag.pdf/$file/Unios-mal-og-politisk-verdigrunnlag.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2005, juni). *Prinsipp for opplæringa*. hentet 23.09.12 på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-heimen/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet (2009, revidert utgave av veileder fra 2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet på http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2010A, 26.august). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 15.08.12 på <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2010B). *Vurdering på barnetrinnet*. Hentet 14.04.13 på: http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%20i%20c3%a6ring%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift_1-7_nett.pdf

- Utdanningsdirektoratet (2012A, 8.august). *Nasjonale prøver. Veiledning til lærere – Regning 5. trinn*. Hentet på http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2012/l%C3%A6rerveiledninger/RegningBM_5_trinn.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012B). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 07.11.13 på http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013, november). *Veiledningsmateriell. Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017*. Hentet på <http://www.udir.no/PageFiles/79327/TILSYNSVEILEDER%20BOKMAL.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Et magasin med studiekatalog fra utdanningsdirektoratet*. Hentet 08.02.14 på <http://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å., A). *Vurdering for læring*. Hentet 17.01.13 på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å., B). *Kultur for læring*. Hentet 17.01.13 på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Kultur-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å., C). *Foreldreundersøkelsen*. Hentet 26.10.13 på http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Sporsmal/5/Foreldreundersokelsen_sporstal_bm.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (u.å., D). *Dialog mellom hjem og skole* [pdf] Hentet 11.januar på http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Forslag_Dialog_Avtale_hjemskole.pdf
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wivestad, S. (2009). *Aristoteles' etikk, Del 3: Moralsk visdom*. Hentet på <http://www.fagsider.org/sw/undervisning/P300%20P362/Aristoteles-etikk3-ufc.pdf>
- Wormnes, B. (2013). *Behandling som virker. Relasjonens, alliansens og kontekstens betydning*. Cappelen Damm Undervisning. Innledningen lastet ned på http://issuu.com/cdundervisning/docs/behandling_som_virker_blaibok?mode=embed&layout=http://skin.issuu.com/v/light/layout.xml&showFlipBtn=true.
- Aamodt, S. & Hauge, A. M. (Red.). (2013). *SNAKK MED OSS. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Aasen, A.M., Kostøl, A. & Nordahl, T. (2010). *Onger er rare: Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune, rapport nr. 4/2010*, Elverum, Høgskolen i Hedmark. Hentet 24.10.12 på <http://www.hihm.no/Prosjektsider/SePU/Nyheter/Onger-er-rare--Ny-rapport-om-spesialundervisning-og-laeringsmiljoe-i-OEstre-Toten>

12 Vedlegg

Vedlegg 1 Skolen sine forventninger til hjemmet, og hjemmet sine forventninger til skolen

Utviklet gjennom prosesser etter at konsulentfirmaet *Ringer i vann* veiledet skolene i Askøy kommune.

Foreldra skal:

1. Dagleg vise at dei har *forventningar* til eleven sin innsats og læring på skulen
2. Lese treningsplan og læringsmål *saman* med eleven, og følgje opp skulen sine tilbakemeldingar
3. Ha ei *positiv haldning* til skulen og skulearbeidet, og opptre slik at dei stiller skulen i eit positivt lys for elevane
4. Sørgje for at elevane kjem tidsnok til skulen og har med bøker, skrivesaker og utstyr – og god og næringsrik mat
5. Bry seg om, og engasjere seg i klassemiljøet, slik at dei ser andre born og ikkje berre sitt eige
6. Vere opptatt av barnet si åtferd på skulen, og følgje opp konsekvensar dersom brot på Trivselsreglar

Foreldra forventar at

- Elevane får vekeplanar med klare læringsmål
- Undervisninga er tilpassa, også til dei fagleg sterke elevane
- Skulen gjev regelmessig tilbakemelding på fagleg utvikling
- Undervisninga vert leia av kvalifiserte lærarar og vikarar
- Skulen melder ifrå om åtferd om det er noko – oftare enn berre ved utviklingssamtalar
- Dei vaksne på skulen følgjer med på kva som skjer, slik at tryggleiken til elevane vert ivaretatt
- Elevane får fleire utepausar gjennom skuledagen

Vedlegg 2 Infoskriv til foreldre om spørreundersøkelse



Informasjon til foreldre med barn på 2.,5.,6.og 7.trinn ved Træet skule med forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg holder på med masteroppgaven i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Oppgaven handler om **hvordan foreldre kan ta del i elevens skolearbeid**. Jeg er interessert i å finne ut hvordan foreldre og lærere kan samarbeide om **læringsarbeidet** til eleven, spesielt i matematikk. Hvor mye foreldre synes det er greit å bidra med i forhold til lekser, og hva dere synes er for mye, vil det også være spørsmål om. Spørreundersøkelsen er **anonym**.

Fra januar 2013 skal alle elevene på skolen ha **læringsamtaler** med læreren flere ganger i året. Elevene får hver sin bok; **læringsloggen**. Boken tar kontaktlærer vare på, og etter hver samtale får eleven boken med hjem. Foreldre skal lese gjennom notatet fra samtalen sammen med barnet, og skrive under. Helst skal foreldre også skrive en kort tilbakemelding på innholdet, og hva dere tenker dere kan hjelpe barnet med. Boken skal være med på utviklingssamtalene (konferansetimene) vår og høst. Ikke alle har hatt samtaler ennå. Alle på 5. og 6. trinn får boken hjem i uke 5 og 6. Jeg stiller noen spørsmål om læringsloggen for at dere som har sett boken skal tenke gjennom hvordan den kan brukes for å hjelpe eleven i læringsarbeidet.

Jeg håper spesielt at dere som ikke sier så mye om hva dere egentlig mener, vil bruke denne muligheten til å få frem deres synspunkter. Det er lov å være både uenig og kritisk til hva som forventes og kreves.

Alle får utdelt ett spørreskjema og to konvolutter. Ferdig utfylt skjema skal legges i konvolutten uten skrift på. Den skal limes igjen og legges i konvolutten med nummer på.



Spørreundersøkelsen er **anonym**.

Ferdig utfylt spørreskjema **leveres** av eleven på skolen. Kontaktlærer har en liste med navn og nummer til å krysse av etter hvert som konvoluttene blir levert inn. Da slipper de som har levert å få påminnelser. Kontaktlærer legger de blanke konvoluttene oppi en stor konvolutt, og skjemaene kan derfor ikke knyttes til navn. Kontaktlærer har ikke tilgang til å lese skjemaene, det har bare jeg. Når data fra skjemaene er ferdig bearbeidet, skal skjemaene makuleres. Resultatene blir presentert på en måte som gjør at ingen skal kunne finne ut hvem som svarte hva. Alle som er interessert kan lese masteroppgaven når den er ferdig.

Studien er meldt til **Personvernombudet** for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og fått godkjenning til å samle inn disse opplysningene mot å følge retningslinjene for personvern.

Ofte kan mor og far være uenige i saker som gjelder samarbeid med skolen, og det beste vil være at dere får frem eventuell uenighet ved å skrive kommentarer underveis i skjemaet der det er plass til det. Skriv gjerne på baksiden, eller legg ved flere ark. Hvis det er noe du lurer på kan du spørre direkte, eller sende e-post til mona.gundersen@askoy.kommune.no Du kan også kontakte min veileder, Ola Kaldestad ved NLA, på telefonnummer 55540759 / 99363337, mail : OlaHoff.Kaldestad@NLA

Med vennlig hilsen
Mona Gundersen

Svarfrist: 15.februar

Vedlegg 3 Spørreskjema til foreldre

SPØRREUNDERSØKELSE januar 2013: Gjelder foreldre til elever på 2., 5., 6. og 7.trinn på Træet skule.

Tema: Hvordan kan foreldre og lærere samarbeide bedre om elevens læring, spesielt i matematikk ?

Hvis du har flere barn på disse trinnene, skal du svare for det eldste. Da tenker du kun på det barnet i spørsmål som handler direkte om du f eks får for lite informasjon om noe.

SPØRSMÅL / påstander:

Spørreskjemaet inneholder både påstander og spørsmål som handler om hvordan dere som foreldre/foresatte vurderer informasjonen dere får om **elevens læringsarbeid** i matematikk.

Med **elevens læringsarbeid** menes her alt eleven gjør for å oppnå læringsmålene sine; både på skolen og med leksearbeidet hjemme. **Læringsmålene** står på treningsplanen. Lærer og foreldre kan legge til rette for at eleven skal lære, men læringsarbeidet må eleven selv gjøre.

For hver påstand skal du sette ett kryss i forhold til hvor enig, fra 1-5, du er. Det viktigste er at du forklarer valgene ved å begrunne svarene dine. På noen av spørsmålene passer det å krysse av for flere alternativ. Her er også kommentarene dine viktigst.

For at resultatet på undersøkelsen skal kunne brukes til å forbedre elevens læring, og styrke samarbeidet mellom foreldre og skole, er det viktig at du svarer ærlig. Svarene dine bør stemme med virkeligheten, og ikke slik du skulle ønske det var. Læreren trenger å få tilbakemeldinger for å kunne forbedre sin undervisning. Læreren trenger også å vite foreldres forventninger til skolen.

A) Elevens læringsarbeid.

	1 Helt enig	2	3	4	5 Helt uenig
1. Læreren informerer meg for lite om barnet mitt sitt læringsarbeid i matematikk.					
Begrunn svaret ditt, forklar hvorfor du valgte å sette krysset der du gjorde:					
2. Jeg mener læreren tilrettelegger for lite for mitt barn i matematikk.					
Kommentar:					
3. Hva ønsker du læreren skal gi informasjon om når det gjelder elevens læringsarbeid? Du kan sette flere kryss.					
<input type="checkbox"/> Resultat på prøver <input type="checkbox"/> Kommentarer på lekser <input type="checkbox"/> Arbeidsinnsats i timen <input type="checkbox"/> Hvordan eleven ligger an i forhold til de andre i klassen <input type="checkbox"/> Hvordan eleven ligger an i forhold til å mestre læringsmålene <input type="checkbox"/> Annet :					

4. Hva gjør du med informasjonen du får om matteprøver?

- Jeg leser kommentarene fra lærer, og skriver under uten å snakke med barnet.
- Jeg skriver under på matteprøvene uten å lese gjennom kommentarene fra lærer.
- Jeg ser gjennom oppgavene, og snakker med barnet om hva han kan, og hva han må øve mer på.
- Jeg synes ikke informasjonen på prøvene er tydelig på barnet mitt kan og ikke kan.
- Klassen har ikke matteprøver.

Kommentar:

5. Hva gjør du med informasjonen du får om mattelekser?

- Jeg får ingen informasjon om leksene i matematikk.
- Barnet får kommentarer skrevet i lekseboken, men jeg ser aldri i lekseboken.
- Barnet får kommentarer skrevet i lekseboken, men jeg har ikke nok kunnskaper i matematikk til å klare å hjelpe han/henne.
- Jeg synes kommentarer skrevet i lekseboken er fine som støtte for å hjelpe barnet med leksene.
- Annet:

6. Vet du hvordan barnet ditt ligger an i forhold til læringsmål i matematikk?

- Nei.
- Ja, jeg vet sånn cirka hva barnet kan, og hva han/hun strever med.
- Ja, jeg har god kontroll på hvordan barnet ligger an i forhold til hva han/hun skal lære på trinnet sitt, og hvor langt han/hun har kommet for å nå målet.

Kommentar:

7. Hvordan ønsker du å få informasjon om elevens læringsarbeid i matematikk? Med **elevens læringsarbeid** menes her alt eleven gjør for å oppnå læringsmålene sine; både på skolen og med leksearbeidet hjemme.

- Tilbakemeldinger skrevet direkte i lekse- boken i matte.
- Tilbakemelding fra læreren på utviklingssamtalene er nok.
- Skriftlig av lærer i læringsloggen. (mer om hva læringsloggen er på neste punkt)
- Annet:

B) Læringssamtale med læringslogg.

I **Læringssamtalen** skal eleven sammen med læreren vurdere læringsarbeidet. Eleven skal trene på å si hva han mestrer godt, hva han strever med, og hva han ønsker mer hjelp og støtte til. Læreren skal veilede eleven slik at eleven vet hva han må gjøre for å komme videre i læringsprosessen. Eleven skal være aktiv i sin **egenvurdering**. Læreren skriver et kort notat fra samtalen i en egen loggbok; kalt **læringsloggen**. Lærer og elev skriver under, og eleven får også underskrift i boken hjemme. Vi har med et punkt om trivsel. Hvis det kommer opp noe så avtaler vi et nytt møte, bare noterer et par punkt i loggen.

8. Har du fått **læringsloggen** med hjem?

NEI

JA

9. Les gjennom **læringsloggen** sammen med barnet ditt. (Vent med å svare på dette spørsmålet til du har fått boken med hjem).

Hva er ditt førsteinntrykk av læringsloggen ?

Vi tester den ut nå i vår, så det er viktig at foreldre sier sine meninger.

Svar:

10. Hvordan kan du bruke læringsloggen for å støtte barnet med læringsarbeidet?

11. Sammenlignet med de andre elevene i klassen, hvor bra tror du barnet ditt mestrer matematikk?

Over middels (blant de beste i klassen i matematikk)

Middels (som de fleste andre)

Under middels (har store vansker)

Kommentar:

C) Læringsmålene på treningsplanen.

12. Hvordan forholder du deg til **læringsmålene i matematikk** på treningsplanen? Kan sette flere kryss.

- Jeg leser dem nesten aldri.
- Jeg leser dem sammen med barnet hver uke.
- Jeg spør om barnet har lært seg målene, men snakker ikke om dem.
- Jeg sjekker om barnet har lært seg målene ved å stille spørsmål.
- Jeg snakker med barnet om læringsmålene i matematikk når jeg hjelper med leksene.
- Jeg spør om barnet har gjort leksene sine uten å snakke om læringsmålene.

Kommentar:

D) Foreldres holdning til oppfølging

	1 Helt enig	2	3	4	5 Helt uenig
--	----------------	---	---	---	-----------------

13. **Jeg** informerer læreren **for lite** om barnets læringsarbeid i matematikk hjemme

Kommentar:

14. Hva mener du er viktig at foreldre informerer læreren om når det gjelder barnet sitt læringsarbeid i matematikk?

Svar:

15. Jeg får **nok** veiledning fra læreren om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med matematikkleksner

Kommentar:

16. Jeg ønsker veiledning i hvordan jeg kan hjelpe med matteleksene

Kommentar:

	1 Helt enig	2	3	4	5 Helt uenig
17. Jeg hadde kommet til å delta på kurs en ettermiddag for å få faglig veiledning til å hjelpe barnet med matematikkleksen					
Kommentar:					
18. Jeg er ikke villig til å måtte lære meg nye ting for å kunne hjelpe barnet mitt med matematikkleksene fordi jeg mener dette er skolens ansvar.					
Kommentar:					
19. Jeg mener skolen forventer for mye av foreldre i oppfølging av matematikkleser					
Kommentar:					
20. Jeg er usikker på hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid om matematikkfaget					
Kommentar:					
21. At foreldre støtter barnas skolearbeid er avgjørende for at barna skal lykkes på skolen					
Kommentar:					
22. I dagens samfunn er det å gjøre det bra på skolen viktigere for å lykkes i arbeidslivet enn da jeg gikk på skolen					
Kommentar:					

23.Hva ønsker du veiledning til fra skolen når det gjelder leksearbeidet til eleven i matematikk?
Svar:

E) Dialog og samarbeid mellom lærer og foreldre om elevens læringsarbeid.

Med **dialog** menes her at foreldre og lærere hører på hverandre, og at begge er åpne for å justere seg i forhold til den andres meninger.

24.Hva skal til for at du opplever at dine meninger blir hørt i forhold til barnet ditt sitt læringsarbeid?
Svar:

25.Hva mener du skal til for at samarbeidet mellom lærer og foreldre skal kunne kalles en dialog?
Svar:

26.Hva mener du er foreldres ansvar for å få til et godt samarbeid med skolen?
Svar:

27.Hva mener du er lærerens ansvar for å få til et godt samarbeid med foreldrene?
Svar:

28.Hva mener du er de største utfordringene i samarbeidet mellom lærere og foreldre generelt?
Svar:

29.Hva synes du det er viktigst å bruke det klassevise foreldremøte om høsten til?
Svar:

30.Hva var ditt utbytte av foreldremøtet for klassen i høst?

- Godt utbytte; vel anvendt tid
- Både-og
- Dårlig utbytte; bortkastet tid
- Vet ikke fordi jeg ikke deltok

Begrunnelse:

31.Kjenner du til Træet skule sine verdier der forventningene skolen og foreldrene har til hverandre, er nedskrevet?

- Ja
- Nei

32.Foreldra skal: (dette har lærerne kommet frem til)

1. Dagleg vise at dei har forventningar til eleven sin innsats og læring på skulen
 2. Lese treningsplan og læringsmål saman med eleven, og følgje opp skulen sine tilbakemeldingar
- Hva mener du om disse kravene/forventningene?

Svar:

33. Foreldre forventar at: (dette har FAU kommet frem til)

1. Elevane får vekeplanar med klare læringsmål

2. Undervisninga er tilpassa, også til dei fagleg sterke elevane

3. Skulen gjev regelmessig tilbakemelding på fagleg utvikling

Hva mener du om disse forventningene? Blir de innfridd etter din mening?

Svar/begrunn:

D) Bakgrunnsinformasjon

Disse spørsmålene er kun for å kunne sammenligne resultater med annen forskning som er gjort på skole-hjem samarbeid.

Hvem har svart på dette spørreskjemaet? mor far begge sammen

Jeg har svart for barn i

2.

5.

6.

7.

Din egen skolegang:

Fullført grunnskolen.

Fullført videregående.

Høyere utdanning, 1-3 år.

Høyere utdanning, mer enn 3 år.

Jeg

Jobber heltid

Jobber deltid

Er for tiden hjemmearbeidende

Annet _____

Kommentarer til undersøkelsen:

Takk for at du tok deg tid til å svare.

Vedlegg 4 Skriv nummer to til foreldre

Skole-hjemsamarbeid for at skolen ønsker at alle elevene skal trives best mulig, og få kunnskaper og ferdigheter som gjør at de kan mestre livene sine.

For å hjelpe elevene best mulig trenger lærerne støtte fra foreldre, og foreldre trenger støtte fra lærerne. **FAU** har etterlyst mer veiledning fra lærerne for å kunne støtte barna sine mer i skolearbeidet. Det vil derfor være av stor interesse for lærerne å vite mer om hva foreldre ønsker. Er dette et ønske som kun kom fra FAU i fjor og året før, eller representerer dette de fleste foreldre sine ønsker for samarbeidet med skolen?

For 14 dager siden fikk barnet ditt med seg hjem en konvolutt med et spørreskjema til foreldre/foresatte. Dette var i forbindelse med undertegnedes masteroppgave. Under halvparten av elevene har levert tilbake skjemaet. Det var selvsagt frivillig å svare, og undersøkelsen **er anonym**. Hvis du har valgt å ikke svare fordi du synes det var mange spørsmål på skjemaet, oppfordrer jeg deg til å svare på noen av spørsmålene, og ikke alle. Alle svar vil være av stor betydning for undersøkelsen.

For å kunne finne ut noe om foreldres meninger om samarbeidet med lærerne om elevens læringsarbeid, hadde det vært fint om du kunne krysse av på spørsmålene under. Det er av stor interesse for undersøkelsen å få vite hvorfor man velger å ikke svare. Dette er også **anonymt**. Dette arket kan legges i den blanke svarkonvolutten som låg inni den store konvolutten du har fått. Det er ikke interessant i denne undersøkelsen hvem som svarer hva, men å få frem ulike foreldre-synspunkt. Jeg håper du tar deg tid noen minutter til å svare, og sende arket med eleven før vinterferien. Takk for hjelpen.

1	Barnet mitt har ikke levert konvolutten med spørreskjema hjemme, og jeg ønsker derfor å få et nytt skjema.	<input type="checkbox"/>
2	Jeg har ventet på å få læringsloggen med hjem, og er derfor ikke ferdig å fylle ut skjemaet. Jeg skal levere før vinterferien.	<input type="checkbox"/>
3	Jeg er ikke interessert i å svare fordi:	
3a	<ul style="list-style-type: none">• jeg har problemer med å lese så mye tekst.	<input type="checkbox"/>
3b	<ul style="list-style-type: none">• jeg syntes spørsmålene var for vanskelige.	<input type="checkbox"/>
3c	<ul style="list-style-type: none">• jeg syntes det var altfor mange spørsmål.	<input type="checkbox"/>
3d	<ul style="list-style-type: none">• jeg har ikke hatt tid å svare på skjemaet.	<input type="checkbox"/>
3e	<ul style="list-style-type: none">• jeg er ikke interessert i mer samarbeid med skolen enn slik det er nå.	<input type="checkbox"/>
3f	<ul style="list-style-type: none">• jeg tror ikke noe forandres fra skolens side uansett hva foreldre sier.	<input type="checkbox"/>
4	Andre kommentarer om undersøkelsen: (skriv gjerne mer på baksiden)	

Vennlig hilsen Mona Gundersen

Vedlegg 5 Spørreskjema til kontaktlærere

Spørsmål til kontaktlærerne om erfaringer fra startfasen i bruk av læringssamtaler som vurdering for læring.

Dette er en anonym og konfidensiell spørreundersøkelse i den forstand at ingen andre enn jeg, som forsker i dette tilfellet, skal lese svarene. Etter at jeg har analysert svarene for å bruke dataene i drøfting av hvorvidt læringssamtaler kan være et nyttig redskap for at foreldre skal bli mer involvert i elevens læringsarbeid, skal alle skjemaene makuleres. Jeg er interessert i ærlige og kritiske svar. Det er viktig å reflektere over praksis, og finne ut om tiltak som settes i verk er til beste for elevens læring.

Spørsmålene i denne undersøkelsen er ment å kartlegge hvor kontaktlærerne som gruppe befinner seg i forhold til både gjennomføring av samtaler, men også hvilken forståelse gruppen har av formålet med samtaler.

Jeg håper du tar deg tid til å svare,- selv om en del av spørsmålene kan være krevende å svare på selv for pedagoger...Vi er på utprøvningsstadiet når det gjelder disse samtaler, så det finnes ingen fasitsvar.

Jeg vil gjerne at de som evt ikke har begynt med samtaler ennå, likevel svarer på de av spørsmålene som omhandler tanker om rammer og innhold for samtaler.

I **Læringssamtalen** skal eleven sammen med læreren vurdere læringsarbeidet. Eleven skal trene på å si hva han mestrer godt, hva han strever med, og hva han ønsker mer hjelp og støtte til. Læreren skal veilede eleven slik at eleven vet hva han må gjøre for å komme videre i læringsprosessen. Eleven skal være aktiv i sin **egenvurdering**. Læreren skriver et kort notat fra samtalen i en egen loggbok; kalt **læringsloggen**. Lærer og elev skriver under, og eleven får også underskrift i boken hjemme. Vi har med et punkt om trivsel. Hvis det kommer opp noe så avtaler vi et nytt møte, bare noterer et par punkt i loggen.

1	<u>Når</u> fikk du vite at alle kontaktlærere skulle begynne med læringssamtaler januar 2013?
2	<u>Hvordan</u> fikk du vite at alle kontaktlærere skulle begynne med læringssamtaler januar 2013?
3	Synes du at du fikk nok informasjon om disse læringssamtaler til å sette i gang? Begrunn svaret ditt.

4	Har du startet med læringssamtaler med elevene dine?
	JA <input type="checkbox"/> NEI <input type="checkbox"/>
5	Hvis NEI: , hva er grunnen til det? Hopp over de av følgende spørsmål som krever at du har gjennomført samtaler, men det er fint om du svarer på de andre.
6	Hvis JA: Hvor mange samtaler har du hatt?
RAMMENE	
	Hva tenker du om rammene slik de er formulert av rektor i <i>Træet-modellen for praksis</i> ? <ul style="list-style-type: none"> a) Kontaktlærer gjennomfører dagleg 15 min. Primært i klassen si obligatoriske stillelesingstid, eventuelt i matpause eller anna tid i klassen. Alle lærerar i 100 % stilling har avsett 0,5 klokke time pr veke til læringssamtalen i tillegg. b) Samtalen føregår i utgangspunktet i klasserommet c) Alle elevane skal ha ein læringslogg til læringssamtalane d) Avgrens/forenkla anna rettearbeid!
7a	Tidsbruken Hvor mye tid har du brukt pr dag til å gjennomføre samtalerne? Hvilken tid har du brukt til det? (når klassen har hatt stillelesing, matpausen til eleven, bruk av to-lærer eller assistent, egen planleggingstid). Hvis du ikke har kommet i gang med samtaler, hva tenker du om disse rammene?
7b	Sted for samtalerne. Hvor har du hatt samtalerne? Hvilke erfaringer har du gjort i forhold til sted for samtalerne? Hvis du ikke har kommet i gang med samtaler, hva tenker du om sted for disse samtalerne?

7c	Hvilke erfaringer har du gjort deg med føring av logg til samtalerne?
7d	I hvilken grad har du avgrenset annet rettleiararbeid? Hva har du redusert av annet arbeid for å prioritere samtaler? Hvis du ikke har kommet i gang med samtaler, hva tenker du om hva du kan nedprioritere ?
INNHALDET	
	<p>a) Varer inntil 15 min</p> <p>b) Tre hovudpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Læringsmål b. Læringsstrategiar c. Læringsmiljø <p>c) Innhald</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Felles refleksjon (eigenvurdering og lærar si vurdering) kring eleven si måloppnåing i høve kompetansemål, læringsmål og kjenneteikn på måloppnåing i perioden. T.d. med utgangspunkt i vurderingsverktøy, veketestar, tekstar, diktat, gloseprøvar, framføringar... b. Felles refleksjon kring vegen vidare, utvikling og læring c. Utfordre og stille krav: Konkrete mål, utfordringar og oppgåver for vidare læringsarbeid d. Bruk element frå Blooms taksonomi e. Læringsmiljø: Trivsel og mobbing. Dersom noko dukkar opp: Avtale om ny samtale
8a	Hva tenker du om varigheten på hver samtale? Hvilke erfaringer har du gjort?
8b	Hva tenker du om hovedpunktene læringsmål, læringsstrategier og læringsmiljø ? Hvilke punkt har du hatt fokus på i samtalerne?

8c	Hvilke tanker har du om innholdet, slik det er skissert i pkt a-e over, i forhold til dine egne samtaler?
	UNDERVEISVURDERING SOM VURDERING FOR LÆRING (VFL)
	<ul style="list-style-type: none"> • Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg. • Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.
9	Hvis lærings samtalen skal fungere som en vurdering for læring; i hvilken grad er da din erfaring at samtale dine kunne « brukast som ein reiskap i læreprosessen » ? Kan du komme med eksempler? Lærte eleven noe i løpet av selve samtalen?
10	I undervisvurdering skal lærer veilede eleven videre i læringsarbeidet med « meldingar med sikte på fagleg utvikling ». Hvilken kompetanse mener du en lærer trenger for å kunne gi denne type veiledning? Trenger lærere veiledning i hvordan de skal klare å veilede, eller tenker du at de har denne kompetansen? Begrunn svaret.
11	I hvilken grad synes du at du fikk « grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven » gjennom samtalen?
12	I hvilken grad tenker du muligheten for at samtale dine kan brukes « som grunnlag for tilpassa opplæring »? Har samtale ført til at du har endret opplegg til enkeltelever eller grupper av elever? Har du konkrete eksempler?

13	Hvor « løpande og systematisk» tror du det er realistisk for deg å gjennomføre disse samtalene? Hva legger du i « løpande og systematisk»?
FORELDREINVOLVERING	
14	Hvordan er din erfaring med tilbakemeldinger fra foreldre etter samtalene? Gi gjerne eksempler. Utdyp svaret.
15	På hvilken måte ser du for deg at foreldre kan bruke læringsloggen ?
16	Har du utfyllende kommentarer til bruk av læringssamtalen?

TAKK for at du tok deg tid til å svare på spørsmålene!

Vedlegg 6 Rammer og innhold for lærings samtalen med logg

Rammer

- e) *Kontaktlærer* gjennomfører samtaler med elevar dagleg i ca 15 min. Primært i klassen si obligatoriske stillelesingstid, eventuelt i matpause eller anna tid i klassen. *Alle* lærarar i 100 % stilling har avsett 0,5 klokke time pr veke til lærings samtalen i tillegg.
- f) Samtalen føregår i utgangspunktet i klasserommet
- g) Alle elevane skal ha ein læringslogg til lærings samtalanane
- h) Avgrens/forenkle anna rettearbeid!

Samtalen

- d) Varer inntil 15 min
- e) Tre hovudpunkt:
 - a. Læringsmål
 - b. Læringsstrategiar
 - c. Læringsmiljø
- f) Innhald
 - a. Felles refleksjon (eigen vurdering og lærar si vurdering) kring eleven si måloppnåing i høve kompetansemål, læringsmål og kjenneteikn på måloppnåing i perioden. T.d. med utgangspunkt i vurderingsverktøy, veketestar, tekstar, diktat, gloseprøvar, framføringar...
 - b. Felles refleksjon kring vegen vidare, utvikling og læring
 - c. Utfordre og stille krav: Konkrete mål, utfordringar og oppgåver for vidare læringsarbeid
 - d. Bruk element frå Blooms taksonomi
 - e. Læringsmiljø: Trivsel og mobbing. Dersom noko dukkar opp: Avtale om ny samtale

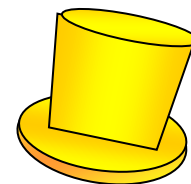
4. Læringsloggen

- a) Lærar skriv *enkle* notat:
 - a. Dato og tid
 - b. Les avtale frå førre gong. Korleis gjekk det?
 - c. Måloppnåing, resultat med enkel vurdering (lav, middels, høg – fargar – smilefjes ...)
 - d. Tips til vegen vidare. Strategiar...
 - e. Konkrete mål, arbeidsoppgåver og/eller avtalar for neste periode. Enkelt, smalt fokus
 - f. Trivsel og mobbing
 - g. Les opp avtale
 - h. Signatur frå begge
- b) Loggboka ligg på læraren sin arbeidsplass. Skal heim etter kvar samtale, med retur til skulen neste dag
- c) Læringsloggen skal brukast kvar veke til eigenrefleksjon på mellomsteget, t.d. kvar fredag
- d) Loggboka skal vere med på alle utviklingssamtalar
- e) Ferdig loggbok skal arkiverast i elevmappa for dokumentasjon
- f) Viktig verktøy for overføring av elevar mellom klassar, lærarar og skular

Vedlegg 7 Invitasjon til foreldre om å delta i hatteprosess

Til foreldre ved Træet

skule






Har du lyst å diskutere bruk av læringssamtale med loggbok sammen med andre foreldre? Du har sikkert sett disse hattene i klasserommene. Nå blir du invitert til å «teste» de! Uten å ta de på....

I forbindelse med masteroppgaven min er jeg på jakt etter engasjerte foreldre som ønsker å bidra med ideer til hvordan **læringssamtalene** vi har begynt med på Træet skule kan bli et nyttig redskap i samarbeidet mellom elev, hjem og lærer.

Diskusjonen blir organisert som en hatteprosess. Slik er opplegget:

Samtale ut fra denne påstanden: Læringssamtale med logg kan være et godt redskap til å involvere foreldre i elevens læringsarbeid.

	Først skal alle kun tenke på det positive i forhold til læringssamtaler. Alle tenker og skriver ned alt de kommer på om mulighetene ved bruk av læringssamtalen.
	Videre blir fokus på det negative ; alt som kan hindre samtalene i å fungere som dialog mellom foreldre og lærer.
	Det viktigste blir å utfordre etablerte mønstre og tenkesett, se etter nye muligheter , hvordan man ideelt sett kan få til et skole-hjemsamarbeid om elevens læringsarbeid ved bruk av læringssamtalen.

Alle får etter tur si hva de har tenkt uten at noen skal kommentere det andre sier, en hatt om gangen. Ofte får man nye tanker som spinner videre på det andre sier. Den grønne hatten er viktigst. Her er målet å komme frem med ideer til hvordan denne læringssamtalen kan bli best mulig. Hvordan loggboken kan bli en bok som både hjem og skule opplever fungerer som en dialog.

Håper du kan tenke deg å være med! Jeg velger ut den tiden nok melder seg på, og vil kontakte de det gjelder. Bør være 6-8 deltakere. Vennligst lever på skolen, eller send mail til

mona.gundersen@askoy.kommune.no

Vedlegg 8 Intervjuguide for samtale med rektor

1. Hvilke informasjonskanaler tenker du skolen kan nå foreldre gjennom?

Facebookside, foreldrerommet på itslearning, individuell opplæringsplan på itslearning,

2. **Foreldreengasjement** generelt på skolen

-FAU. Vanskelig å få foreldrekontakter?

-i nærmiljøet. Hva med dugnadsarbeid?

-andre arrangement i regi av skolen. Foreldremøter, Olweusmøter,

*Er det tradisjon for å ha fokus på læringsarbeidet i skole-hjemsamarbeid?

3. Nå ble ikke utarbeidelsen av en **plan for skole-hjem samarbeidet** om elevens læringsarbeid

noe satsingsområde dette skoleåret ?

Kommunal plan. Utviklingsarbeidet "Helhetlig skoleutvikling". (Kvalitetsmeldingen s.43-44)

Skole-hjem samarbeid har vært tema på samling for lærere og ledere, ledet av konsulenter fra "Ringer i vann"(RIV). Selv om samarbeidet med RIV ble avsluttet etter sommeren 2012, fortsetter utviklingsprosjektet ut 2014, og i løpet av skoleåret 2012-13 er det planlagt samlinger med bl a skole-hjem samarbeid.

*Har du vært på noen samling der skole-hjemsamarbeid har vært tema?

*Har du diskutert utfordringer med lite foreldreengasjement med rektorkolleger?

4.Læringssamtalen

*Hvilken rolle tenker du foreldrene skal ha i forhold til læringssamtalen-de skal jo skrive under loggen?

*Hva tenker du om muligheten for å la IUP(Individuell utviklingsplan) på itslearning erstatte læringssamtalen slik vi pr i dag tenker oss den med samtale som skrives notat til, og loggbok hjem til underskrift.

Vedlegg 9 Intervjuguide til samtale med FAU leder

Tema: Skole-hjem samarbeid om elevens læringsarbeid.

1.Som **medlem i KUF** (kommunalt foreldreutvalg):

* Har KUF hatt fokus på hvordan foreldre kan støtte barna sine i læringsarbeidet dette skoleåret? Da tenker jeg spesielt på å følge opp den faglige utviklingen.

* I hvilken grad opplever du at KUF er med i planlegging, oppfølging og evaluering av skole-hjem samarbeid i kommunen?

*Har du inntrykk av at foreldres oppfølging av skolearbeidet varierer mye fra skole til skole i kommunen?

Kommunens tiltaksplaner for skole-hjem samarbeidet, den 4 årige handlingsplanen, -har KUF vært med i prosesser for å bestemme mål for dialog som utviklingsområde?

2.Som medlem i FAU:

*Har FAU dette skoleåret hatt fokus på skolens oppfølging av foreldres ønske om mer veiledning for å støtte barna i læringsarbeidet?

*Mange foreldre gir i spørreskjemaet mitt tilbakemelding om at de ikke er helt fornøyd med det klassevise foreldremøtet. Hvordan er FAU sin evaluering av foreldremøtene? Hva tenker du foreldre ønsker at møtet skal gi dem som de opplever det ikke gjør?

*Hva kjennetegner etter din mening foreldrene på Træet skule som gruppe?

3.Som erfaren mor ..

*Har forventningene til foreldre endret seg i løpet av tiden du har hatt skolebarn?

Vedlegg 10 Intervjuguide foreldregruppe

-Hvilket inntrykk har dere av foreldregruppens engasjement i elevens læring?

-Hva tenker dere er grunnen til lite respons på spørreundersøkelsen og på dette møtet?

**De glemte årene 8-12, fellesmøte arrangert av FAU ved flere skoler, der helsesøstre var invitert. Hvordan var fremmøte?*

**treningsplaninformasjon. Vi ønsker underskrifter på treningsplanen for å sikre at informasjon har kommet frem, men opplever at foreldre ofte ikke skriver under selv om det står som lekse, og at mange elever ikke viser treningsplanen hjemme.*

**Olweuskvelder. Foreldre går ikke akkurat mann av huse for å snakke om klassemiljø i egen klasse.*

**vil få foreldre til å si sin mening om læringsloggen*

-Har dere inntrykk av at foreldre ikke ønsker å bidra slik skolen tenker seg?

-vil de bidra på andre måter?

-Forslag?

-er det typisk for vår skole med lite engasjement, eller tenker dere dette gjelder for hele landet; tror dere dette er i tida?

Vedlegg 11 Intervjuguide for samtale med undervisningssjefen

Tema: Skole-hjem samarbeid om elevens læringsarbeid.

1. Hvilke intensjoner har du for skole-hjem samarbeidet i Askøyskolen- knyttet til «foreldres rett til informasjon og påvirkning i elevens læringsarbeid»? (fra sektorplanen, s 22)
2. Hva tenker du er de største utfordringene med å få intensjonene til å bli synlige/reelle på skolenivå?
3. Hva har kommunen satset på når det gjelder skole-hjem samarbeidet i 2012/13?
4. I hvilken grad er KFU med i planlegging, oppfølging og evaluering av skole-hjem samarbeid i kommunen?

5. Kvalitetsmelding skole 2012

Utviklingsarbeidet "Helhetlig skoleutvikling". (Kvalitetsmeldingen s.43-44)

Skole-hjem samarbeid har vært tema på samling for lærere og ledere, ledet av konsulenter fra "Ringer i vann"(RIV). Selv om samarbeidet med RIV ble avsluttet etter sommeren 2012, fortsetter utviklingsprosjektet ut 2014, og i løpet av skoleåret 2012-13 er det planlagt samlinger med bl a skole-hjem samarbeid.

- Kan du si noe om hva disse møtene har hatt/ vil ha fokus på? Har samarbeid knyttet til elevenes læringsarbeid vært tatt opp?

6. Felles 4-årig handlingsplan.

*Fokusområde: faglig kvalitet/læringsmiljø.side 8.

- Hvordan jobbes det for å nå målene knyttet til *Foreldreundersøkelsen* når det gjelder dialog og medvirkning?

*Fokusområdet: skole-hjem samarbeid og demokrati.s 13. Utviklingsområde: dialog, mål 1 om bruk av itslearning til bl a dialog om læringsarbeidet i henhold til sentrale føringer.

- Kan du si litt om
 - a) De sentrale føringene for dette målet ?
 - b) Hva den sentrale arbeidsgruppen som står som ansvarlig, sammen med skolene, skal gjøre?
- Hvem sitter i denne arbeidsgruppen?
- Har KFU vært med i prosesser for å bestemme mål for dialog som utviklingsområde?
- Hva legger du i begrepet dialog , her om læringsarbeidet?

Vedlegg 12 Forespørsel om intervju med undervisningssjefen

Mona Gundersen
Lærer ved Træet skule

02.05.13

Undervisningsavdelingen
v/ undervisningssjef

Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogisk ledelse.

I forbindelse med masteroppgaven min i pedagogikk, ved NLA Høgskolen i Bergen, ønsker jeg en samtale bl a for å få en dypere forståelse av hvilke tanker som ligger bak formuleringer om dialog i skole-hjemsamarbeid i 4-årig handlingsplan.

Oppgaven min handler om hvordan foreldre kan ta del i elevens læringsarbeid. Jeg er interessert i å finne ut hvordan foreldre og lærere kan samarbeide om læringsarbeidet til eleven.

Formålet mitt med dette intervjuet er å få et annet blikk på skole-hjemsamarbeidet enn det jeg har fått ved lesing av forskningslitteratur og ved spørreundersøkelse til foreldre ved egen skole. Jeg tenker at undervisningssjefen vil ha interessante synspunkter på hvordan man kan involvere foreldre mer i elevens læringsarbeid; basert på sin kontakt med mange skoler, og kunnskap om hvordan enkeltskoler har lyktes med dette samarbeidet.

Jeg håper du har mulighet til å prioritere tid til dette intervjuet. Vedlagt ligger en intervjuguide som gir oversikt over hvilke spørsmål jeg mener vil hjelpe til å belyse problemstillingen for oppgaven: *Hvordan kan skolen legge til rette for at foreldre kan bli mer involvert i eget barns faglige utvikling?*

Jeg håper det kan la seg gjennomføre i løpet av mai, men ikke i uke 20.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Mvh
Mona Gundersen

Vedlegg 13 Foreldrestøtte i eleven sitt læringsarbeid

Foreldrestøtte i eleven sitt læringsarbeid

Vi ønskjer alle at elevane skal lære og utvikle seg til gagns menneske, for seg sjølv og andre. For å få dette til, må skule og heim samarbeide godt. Foreldra har hovudansvaret for oppsedinga, og skulen skal hjelpe til med læringsarbeidet. Med eleven sitt læringsarbeid meiner vi alt eleven gjer for å nå læringsmåla sine; både på skulen og med leksearbeidet heime. Lærar og foreldre kan leggje til rette for at eleven skal lære, men sjølv læringsarbeidet må eleven gjere. Foreldra skal ikkje overta skulen sitt ansvar for å gje eleven undervisning; sjølv innlæringa av nytt fagstoff.

Foreldreansvaret kjem mellom anna fram i Barneloven, Opplæringslova og i Læreplanverket:

- Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad. (Barneloven § 30 - Innhaldet i foreldreansvaret)

- Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (Opplæringslova: § 1-1. Formålet med opplæringa)

- Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del)

Forskning viser at elevane sitt sosiale og faglege læringsutbytte har sterk samanheng med foreldra si deltaking. Dei to viktigaste faktorane er

- foreldra sitt direkte samarbeid med skulen og lærarane*
- foreldrestøtte, forstått som engasjement, interesse og støtte til barna sin skulegang i kvardagen*

Utdanningsdirektoratet (UDIR) skriv dette i artikkelen *Foreldres rolle*, datert 20.12.2012:

Foreldre som støtter barna på en god måte i hjemmet, og som samtidig samarbeider godt med skolen og møter lærere som har gode samarbeidsferdigheter, har barn som presterer bedre i skolen både faglig og sosialt enn barn av foreldre som ikke lykkes med dette. Dette er godt dokumentert i både nasjonal og internasjonal forskning (Hattie 2009, Nordahl 2007). Videre er det også en tendens til at barn av foreldre som samarbeider godt med skolen og viser god foreldrestøtte, har et godt forhold til lærerne, trives i skolen og er mindre utsatt for mobbing og annen krenkelse enn andre elever. (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Samarbeid-hjem-skole/Foreldres-rolle/>)

Træet skule og Foreldrerådet sitt arbeidsutval (FAU) ved Træet skule, har utvikla eit sett med gjensidige forventningar til einannan, sjå vedlegg. Desse skal vere styrande for begge partar, og vil leggje grunnlaget for eit godt læringsarbeid for den einskilde eleven.

Skuleåret 2012 – 2013 har skule og FAU samarbeida tett om ein plan for auka foreldreengasjement. Skulemiljøutvalet (SMU) har teke dette vidare i møte 3. juni 2013, og gjeve rektor følgjande råd:

Skulemiljøutvalet tilrår rektor å vere tydeleg og presis på kva forventningar skulen har til foreldra, og at foreldra må signere på at dei vil følgje opp dette. Skulen må også vere tydeleg på at avvik i høve forventningane vert logga i elevmappa. Skulemiljøutvalet presiserer at

mange foreldre følger flott opp, men at forskjellane vert opplevd store og at det samla potensialet for tettare oppfølging er stort. (Referat frå møte i SMU, datert 4. juni 2013)

Med utgangspunkt i lovverk, forskning og råd frå Skulemiljøutvalet ved Træet skule, har vi utforma ein samarbeidsavtale om støtte i eleven sitt læringsarbeid. Målet er å presisere og konkretisere forventningane mellom heim og skule. Foreldra får her høve til å synleggjere for skulen korleis ein støttar barnet sitt i læringsarbeidet:

Et godt samspill mellom heim og skole forutsetter at begge parter kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart og det ikke oppstår misforståelser (St.meld. nr. 31)

Saman kan vi gjere ein forskjell for elevane. Vi ber om at føresette lesar gjennom avtalen, fyller inn eigne punkt, signerer og returnerer til skulen. Ta kontakt med skulen dersom du treng hjelp og rettleiing til å fylle ut avtalen. Avtalen vert arkivert i elevmappa, og vert gjenstand for gjensidig evaluering i årlege utvikingssamtalar. Her er målet å *hjelp* kvarandre til å hjelpe elevane, og å *støtte* kvarandre i arbeidet til beste for barna.

Vi veks – med mot, meistring og mangfald!

Træet, 20. august 2013

Rektor

Samarbeidsavtale mellom heim og skule om støtte i eleven sitt læringsarbeid

Elev: _____ Klasse: _____ Skuleår: _____

Skulen sitt ansvar:

1. Elevane får treningsplanar med informasjon, klare læringsmål og lekser kvar måndag. Desse vert også publisert på It`s Learning.
2. Undervisninga er tilpassa, t.d. gjennom timeplanfesta stasjonsarbeid, rettleia lesing og læringsamtalen.
3. Skulen gjev regelmessig tilbakemelding på fagleg utvikling, t.d. i utviklingssamtalen, læringsamtalen, læringsloggen og respons på kartlegging, elevarbeid og prøvar.
4. Skulen følgjer Handlingsplan for godt læringsmiljø og prosedyrane i Olweus standard for å ivareta elevane sitt læringsmiljø.
5. Skulen ser til at informasjon på It`s Learning og heimeside er oppdatert.

Føresette sitt ansvar:

1. Vi snakkar positivt om skulen, og har positive forventningar til eleven sin innsats og læring.
2. Vi sørgjer for at eleven kjem utkvilt og tidsnok til skulen, og har med bøker, skrivesaker og utstyr – og god og næringsrik mat.
3. Vi les treningsplanen saman med eleven kvar måndag, og melder frå dersom trong for tilpassing.
4. Vi sjekkar at lekser er gjort, og gjort tilfredsstillande. Vi følgjer opp læringsarbeidet dagleg, slik: (kvalitet er viktigare enn kvantitet – ver tilstade!)
 -
 -
5. Vi lagar gode rutinar for leksearbeid, slik:
 -
 -
6. Vi er opptatt av eleven si åtferd på skulen, og følgjer opp konsekvensar dersom brot på Trivselsreglane.
7. Vi deltek i utviklingssamtalar og foreldremøte, og ser det viktige i også å støtte opp om andre samarbeidsarrangement i regi av skule og FAU.
8. Vi ser det viktige i at eleven deltek i all undervisning ved skulen.

Dato og signatur føresette

Dato og signatur kontaktlærer

Vedlegg: sjå vedlegg 1

Vedlegg 14 Eksempel på del av mal for utviklingssamtalen

Til foreldre:				
Påstand	Stemmer godt	Stemmer litt	Stemmer ikkje	Kommentarar
Eg/vi får rettleiing frå skulen om korleis vi kan hjelpe barnet vårt med skulearbeid				
Eg les treningsplanen				
Eg passar på at Eleven har med blyant, viskelær, linjal, gymutstyr og forkle				
Eg er inne på foreldrerommet på it's learning				
Mitt barn kjem utkvilt på skulen				
Mitt barn har med skulemat kvar dag				

Har de noko anna de vil ta opp i samtalen?

Denne sida skal vi fylle ut saman på samtalen

Hovudutfordring	Mål	Ansvarsfordeling		
		Skule	Heim	Elev

Dato	Signatur elev	Signatur føresette	Signatur kontaktlærer
------	---------------	--------------------	-----------------------

Samarbeidsavtale mellom skule og heim:

Føresette og lærar brukar no dei siste 10 minutta til skule-heim samarbeid. Eleven ventar ute. Samtalen tar utgangspunkt i ferdig utfylt skjema som må bringast med til samtalen.

Vedlegg 15 NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ola Hoff Kaldestad
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 04.01.2013

Vår ref:32551 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32551	Skole-hjemsamarbeid
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ola Hoff Kaldestad
Student	Mona Gundersen

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 melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle 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, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Mona Gundersen, Hauglandshella 24, 5310 HAUGLANDSHELLA