

Trine Fåkvam

Samarbeid mellom hjem og skole

En kasstudie av hvordan klassekontakter i en kommune erfarer samarbeidet med skolen, og hvordan deres erfaringer kan bidra til forbedring av samarbeidet.



Masteroppgave i skoleledelse

Vår 2013

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Trine Fåkvam

Samarbeid mellom hjem og skole

En kasestudie av hvordan klassekontakter i en kommune erfarer samarbeidet med skolen, og hvordan deres erfaringer kan bidra til forbedring av samarbeidet.

"The way schools care about children is reflected in the way schools care about the children's families. If educators view children simply as students, they are likely to see the family as separate from the school. That is, the family is expected to do its job and leave the education of children to the schools. If educators view students as children, they are likely to see both the family and the community as partners with the school in children's education and development. Partners recognize their shared interest in and responsibilities for children, and they work together to create better programs and opportunities for students."

Joyce Epstein

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et fire år langt deltidsstudium i skoleledelse. Det har vært fire krevende år, men samtidig svært nyttig i forhold til den praktiske hverdagen i mitt arbeid hos skoleeier i Vefsn kommune. Det har vært motiverende å være på samlinger og møte andre som arbeider innenfor samme område. Felles diskusjoner basert på ulike erfaringer, kombinert med teoretisk påfyll fra faglig dyktige forelesere, har vært lærerikt!

Jeg vil takke min arbeidsgiver, Vefsn kommune, som har gitt meg anledning til å delta i studiet. Det har vært godt tilrettelagt for at jeg kan ta videreutdanning ved siden av jobb.

Videre vil jeg takke min veileder Eirik J. Irgens for faglig dyktig veiledning og nyttige innspill. Hans engasjement i veiledningen har ikke minst bidratt positivt til min motivasjon.

Til slutt vil jeg takke min familie for tålmodighet og støtte gjennom den intensive prosessen med masteroppgaven.

Mosjøen 29.05.13.

Trine Fåkvam

Sammendrag

Foreldrene er skolens viktigste samarbeidspartner når det gjelder elevenes faglige og sosiale utvikling. Det er tydeliggjort gjennom lov og forskrift at begge parter, både skole og hjem har ansvar for at samarbeidet skal fungere, men at det er skolen som har det særlige ansvaret for at samarbeidet kommer i stand. Samarbeidet mellom hjem og skole kan ha ulik form og ulik karakter. I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i det som Nordahl (2000) kaller det representative samarbeidet, sett på hvordan klassekontaktene i en kommune erfarer samarbeidet med skolen.

Jeg har tatt utgangspunkt i følgende spørsmål:

1. Hva kjennetegner samarbeidet mellom klassekontaktene og skolen?
2. Hvordan erfarer klassekontaktene samarbeidet, og hva vurderer de som sentrale suksessfaktorer for utvikling av et godt samarbeid?
3. Hvordan kan klassekontaktens tilbakemeldinger være til hjelp i skolens utviklingsarbeid?

For å svare på spørsmålene har jeg gjennomført en kombinasjon av kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative forskningsintervju.

Noen viktige funn er:

- Samarbeidet mellom klassekontakter og skole kjennetegnes i stor grad av informasjon, i mindre grad av dialog og drøftinger, og i liten grad av medvirkning og medbestemmelse.
- Det er klare forskjeller i samarbeidet mellom hjem og skole på barnetrinn og ungdomstrinn.
- Suksessfaktorer i samarbeidet synes å være opplæring, gode rutiner og strukturer, klare mål og avklaringer for samarbeidet, samarbeid om planlegging og gjennomføring av foreldremøter, samt nær kontakt mellom kontaktlærer og klassekontakt i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø.

Funn i studien samsvarer med allerede eksisterende forskning på samarbeidet mellom hjem og skole. Klassekontakter utgjør en forholdsvis stor gruppe av foreldre i grunnskolen og må på bakgrunn av mine funn, samt annen forskning på området, kunne sies å være en relativt

uutnyttet ressurs i skolen. De benyttes i liten grad av andre foreldre, men de involveres også i liten grad av kontaktlærerne i arbeid relatert til klassen og elevenes læringsmiljø..

Studien viser at det kan være grunn til å stille spørsmål ved eksisterende praksis. Jeg anbefaler derfor at rektorene etablerer dialog med klassekontakter og lærere, for sammen å reflektere over undersøkelsen sett i lys av skolenes egen praksis. Jeg vil være varsom med å gi detaljerte råd om hvordan man bør gå fram, fordi skolenes erfaringer, kultur og verdier er forskjellige. Jeg vil likevel si at en aksjonsbasert tilnærming, som kjennetegnes av planlagte og ønskede handlinger (aksjoner) hvor det er tilrettelagt for læring gjennom felles refleksjon, vil kunne danne et godt grunnlag for utvikling.

En anbefalning til alle som vil utvikle samarbeidet mellom hjem og skole vil på bakgrunn av klassekontaktens tilbakemelding, samt tidligere forskning (Davies 1999, Nordahl 2007 og Bæck 2007), være å starte med:

- Etablering av felles mål og avklaringer for samarbeidet
- Formalisering av samarbeidet

Generelt må det kunne sies å ha positiv innvirkning på samarbeidet mellom skole og hjem at rektors ledelse av skolen er utviklingsorientert. Dette fordi utviklingsorienterte skoler har en annen innfallsvinkel til samarbeid med foreldre enn det fastlåste skoler har (Carm 2000, Epstein 2002).

Forord	4
Sammendrag	5
Tabell og figurliste	9
Kapittel 1: Innledning	10
Presentasjon av problemstilling	11
Oppgavens oppbygning og avgrensning	12
Meg selv som forsker	13
Kapittel 2: Teoretisk referanseramme	14
Begrepsavklaring.....	14
Forskning på samarbeid mellom skole og hjem.....	15
Foreldrenes utdanningsnivå.....	15
Ulike typer av samarbeid mellom hjem og skole.....	16
Partnerskap mellom hjem og skole	17
Samarbeid på ulike nivå	19
Kriterier for analyse og forbedring av samarbeidet mellom hjem og skole.....	20
Klassekontakter og skole.....	21
Foreldreinvolvering i ungdomsskolen.....	22
Hvem samarbeider med skolen – mor eller far?.....	23
Skoleutvikling	24
Kapittel 3: Design og metode	28
Valg av metode.....	28
Utvalg	30
Datainnsamling.....	31
Spørreundersøkelse	31
Kvalitative forskningsintervju.....	32
Analyse.....	34
Studiens kvalitet	36
Forskningsetikk	38
Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn	41
Motivasjon.....	41
Opplæring og kompetanse.....	43
Mål for og avklaring om samarbeidet	45
Elevenes læringsmiljø	46

Foreldremøter	47
Kontakt mellom skole og klassekontakt.....	50
Kontakt mellom klassekontakt og andre foreldre i klassen.....	52
Medvirkning	53
Orientering om undervisningen.....	54
Utdanningsnivå i kommunen	55
Kapittel 5: Konklusjon.....	55
Kilder	60
Vedlegg.....	63
Vedlegg 1: Gjennomsnitt for barnetrinn og ungdomstrinn	63
Vedlegg 2: Modell for avklaring av samarbeidsnivåer	64
Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet.....	65
Vedlegg 4: Skjema for spørreundersøkelse.....	66
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	71

Tabell og figurliste

Tabell 1:	Samarbeidsnivå	s. 20
Tabell 2:	Strategier for skoleutvikling	s. 23
Tabell 3:	Teknikker for datainnsamling i spørreundersøkelser	s. 30
Tabell 4:	Analyse kategorier	s. 35
Tabell 5 a/b:	Motivasjon	s. 41
Tabell 6 a/b:	Opplæring og kompetanse	s. 42
Tabell 7:	Mål og avklaringer for samarbeidet	s. 44
Tabell 8:	Læringsmiljø	s. 45
Tabell 9:	Foreldremøter	s. 46
Tabell 10:	Kontakt mellom skole og klassekontakt	s. 49
Tabell 11:	Kontakt mellom klassekontakt og andre foreldre i klassen	s. 51
Tabell 12:	Medvirkning	s. 52
Tabell 13:	Orientering om undervisningen	s. 53
Tabell 14:	Utdanningsnivå i kommunen	s. 54
Figur 1:	Partnerskap	s. 18
Figur 2:	Dimensjoner i skoleutvikling	s. 24
Figur 3:	Enkelt- og dobbeltkretslæring	s. 25

Kapittel 1: Innledning

Hvorfor er samarbeid mellom hjem og skole et viktig område innenfor skoleledelse?

Demokrati og medbestemmelse står sterkt forankret i skolens styringsdokumenter, og som en del av dette står samarbeidet mellom hjem og skole. *Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen* (Læringsplakaten). Foreldrene er, sammen med elevene, de viktigste samarbeidspartnerne skolen har. Skolen har kompetanse på undervisning og læring, men det er foreldrene som har best kompetanse om, og kjennskap til barna. Skole og hjem har et felles ansvar, og når de går sammen i partnerskap åpner det seg derfor nye muligheter til utvikling for alle, både elever, foreldre og skole.

Foreldrene har plikt til å gi barna opplæring, og barn og unge tilbringer derfor mye tid i skolen. For at deres liv skal henge sammen og være en helhet, for at de skal oppleve trygghet og forutsigbarhet, er det derfor viktig at de voksne i miljøet rundt dem samarbeider, både om læring og danning. Opplæringsloven slår fast at det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for dette samarbeidet. *Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling- og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet* (K-06 generell del, side 44).

I de seneste årene har nasjonale myndigheter satt et stadig sterkere fokus mot foreldresamarbeid i skolen og foreldrenes betydning for barn og unges læring og utvikling. Noe som blant annet har bakgrunn i forskning som viser at foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner har sterk innvirkning på elevenes motivasjon og innsats (Hattie 2009). Utdanningsdirektoratet har iverksatt en femårig nasjonal satsing (2009-2014) ”Bedre læringsmiljø”, hvor et av fokusområdene er samarbeid mellom hjem og skole. Jeg har alltid interessert meg for samarbeidet mellom hjem og skole, men etter at min kommune ble med i Utdanningsdirektoratets satsing, fikk jeg nærmere inspirasjon til å velge dette som tema for mitt masterprosjekt.

I 2011 kom det en egen melding til Stortinget om ungdomstrinnet (Motivasjon –Mestring – Muligheter), hvor dette med utvikling av godt samarbeid mellom hjem og skole understrekes som et viktig ledd også i arbeidet for et bedre ungdomstrinn (Kunnskapsdepartementet 2011:107). I 2010 ble forskrift til Opplæringsloven endret slik at det nå i dag, som i grunnskolen, skal inviteres til foreldresamtale i videregående opplæring for ikke myndige

elever. Alt dette er klare signaler til skoleeier og skoler i den enkelte kommune om at samarbeid med hjemmet skal være høgt prioritert på alle nivå i utdanningen.

Tradisjonelt har skolen og læreren lagt dagsorden for hjem-skole samarbeidet. Gjennom de instruksene lærerne gir, signaliseres det forventninger om at de foresatte skal samarbeide om barn og unges skolegang. Sett med lærernes øyne blir det vesentlig å få de foresatte med på sin virkelighetsforståelse (Utdanningsdirektoratet 2009:45). På bakgrunn av dette synes jeg det er interessant å se nærmere på foreldrenes virkelighetsforståelse.

Presentasjon av problemstilling

Jeg arbeider som pedagogisk konsulent på administrativt skoleeiernivå i en kommune i Nordland. En av de sentrale oppgavene for meg er å initiere til utviklingsarbeid i grunnskolene, samt støtte og bistå den enkelte skole i dette arbeidet. I kommuneplanen vedtatt av politisk skoleeier står det i mål for tjenesteområde oppvekst at *skolene skal bidra til barn og unges, samt foreldrenes medvirkning, medbestemmelse og medansvar.*¹ Oppvekstsektoren i kommunen har på bakgrunn av kommuneplanen utarbeidet et eget strategidokument. I strategidokumentet er det nedfelt at skolene skal utarbeide kvalitetsnormer og tiltak for samarbeid med hjemmet. Dette skal være en del av skolenes utviklingsarbeid.

Samarbeid med hjemmet kan i følge Thomas Nordahl (2007) skje på individnivå rundt den enkelte elev, på klassenivå rundt klassen som gruppe eller på skolenivå gjennom Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU), eller skolens samarbeidsutvalg. Jeg ønsker i denne oppgaven å se nærmere på samarbeidet mellom hjem og skole på det som Nordahl kaller klassenivå. Funksjonen som klassekontakt er ikke nedfelt i lovverket, men omtales i læreplanverkets generelle del: *Som klassekontakter, som representantar i samarbeidsorgana og i anna samvirke har foreldra/ dei føresette høve til å få innverknad på og medansvar for klassen, for skulesamfunnet og for den rolla skulen har i nærmiljøet.* (K-06:61) I skolen er det flere klassekontakter på alle trinn, noe som betyr at de utgjør en relativt stor gruppe av foreldre i grunnskolen. Jeg er i denne oppgaven interessert i å finne ut hvordan samarbeidet mellom hjem og skole oppleves med utgangspunkt i klassekontaktens perspektiv, noe som har ledet fram til følgende forskningsspørsmål:

¹ <http://www.vefsn.kommune.no/aktuelle-planer.5024036-243639.html>

1. Hva kjennetegner samarbeidet mellom klassekontaktene og skolen?
2. Hvordan erfarer klassekontaktene samarbeidet, og hva vurderer de som sentrale suksessfaktorer for utvikling av et godt samarbeid?
3. Hvordan kan klassekontaktens tilbakemeldinger være til hjelp i skolens utviklingsarbeid?

Prosjektet er potensielt praksisendrende og kan med det sies å ha et aksjonsforskende element.

Oppgavens oppbygning og avgrensning

Oppgaven er inndelt i fem kapitler som kort kan oppsummeres slik;

Kapittel 1: Innledningsvis beskrivelse av bakgrunn for valg av tema og presentasjon av forskningsspørsmål. Jeg presenterer her også meg selv som forsker i den kontekst oppgaven er blitt til.

Kapittel 2: Kapitlet innledes av noen begrepsavklaringer, og jeg ser videre på tidligere forskning på feltet som jeg finner relevant for min studie. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i partnerskapsbegrepet, som benyttes av Davies (1999) og Nordahl (2007). Jeg har også sett på en norsk studie relatert til samarbeid på ungdomstrinnet (Bæck 2007). Avslutningsvis i kapitlet ser jeg nærmere på teori om skoleutvikling.

Kapittel 3: Dette kapitlet beskriver den design og forskningsmetode oppgaven er plassert i. Jeg beskriver hvordan jeg med utgangspunkt i en kasusstudie har gått fram for å innhente data, samt hvordan data er analysert. Avslutningsvis beskriver jeg arbeidet med studiens kvalitet og forholdet til forskningsetiske spørsmål.

Kapittel 4: I dette kapitlet beskriver jeg de funn som er gjort gjennom undersøkelsen og drøfter disse. Funnene blir relatert til annen relevant forskning på området.

Kapittel 5: Dette kapitlet oppsummerer kort forskningsspørsmålene gjennom en konklusjon og avsluttes med en mine tanker for veien videre.

Meg selv som forsker

Postholm sier at våre livserfaringer vil ha betydning for hva vi ser med våre forskerblikk. Våre erfaringer gir oss en referansebakgrunn. (Postholm 2011:26) Før jeg går videre og beskriver teoretisk forankring, gjennomføring og funn for min forskning, vil jeg derfor presentere meg selv i den konteksten oppgaven er blitt til.

I følge Postholm (ibid:128) skal forskeren møte feltet med et åpent sinn, ikke et tomt hode. Dette betyr å være bevisst sin forforståelse. Jeg har seksten års erfaring som lærer i grunnskolen, fjorten av disse som klassestyre eller kontaktlærer med hovedansvar for samarbeid med klassekontakter. I tillegg er jeg mor til to gutter som begge er ferdige i grunnskolen, noe som også har gitt meg lang erfaring som forelder i skolen.

I dag er jeg som tidligere nevnt ansatt hos skoleeier og ivaretar dermed administrativt skoleeierskap på kommunenivå. Det er i kraft av denne rollen at foreldrene i min forskning har møtt meg. Det er særlig interessant ut fra min rolle å se nærmere på skolens samarbeidsrelasjoner fordi undersøkelser har vist at god skoleledelse begynner på det kommunale administrative nivået (Qvortrup 2012:14).

Kommunen har om lag 13 000 innbyggere og av disse er 1550 elever i grunnskolen. De fleste av disse elevene vil gå på en av tre barneskoler i Mosjøen by og samles på en stor felles ungdomsskole etter at de er ferdige på barnetrinnet. Dette betyr at det er relativt små og oversiktlige forhold i kommunen. Jeg vil derfor som forsker ha møtt mange av foreldre i en eller annen sammenheng tidligere, enten som lærer, forelder eller som pedagogisk konsulent.

Denne oppgaven har vært mitt aller første møte med forskningen som forsker, da jeg tidligere kun har møtt forskningsfeltet som lesere av andres forskning. Arbeidet med oppgaven har skjedd på fritid, men mitt ”forskerblikk” har likevel vært fra rollen som pedagogisk konsulent.

Kapittel 2: Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for begrep, tidligere forskning på samarbeid mellom hjem og skole, samt aktuell teori om skoleutvikling.

Begrepsavklaring

Klassekontakt / foreldrekontakt:

Under arbeidet med oppgaven ble det klart at begrepene klassekontakt og foreldrekontakt brukes om hverandre for den tillitsvalgtfunksjonen foreldre har i klassen/gruppen.

Barnetrinnet bruker foreldrekontakt, mens det i ungdomsskolen er vanlig å benytte klassekontakt. Jeg har valgt å bruke begrepet klassekontakt i min undersøkelse, men begge begrepene kan forekomme i oppgaveteksten, og må da forstås med samme betydning.

Partnerskap:

Partnerskap er et begrep som ofte kommer fram i litteratur som omhandler samarbeid mellom hjem og skole (Davies 1999, Fylling & Sandvin 1999, Nordahl 2007). Begrepet brukes for å beskrive gode og hensiktsmessige relasjoner mellom hjemmet og skolen. Nordahl (2007), sier at partnerskap gjennom lov og forskrift framstår som idealet på relasjonen mellom hjem og skole.

Bastiani (1993, her hentet fra Bø 2001) foreslår at begrepet beskriver relasjoner hvor det er:

- Deling av makt, ansvar og eierforhold, men ikke nødvendigvis likhet.
- En form for gjensidighet, hvor man starter prosessen med å lytte til hverandre, har en dialog hvor man er lydhøre overfor hverandre og i stand til å gi og ta på begge sider.
- Felles hensikter og mål basert på et felles grunnlag, men hvor man også erkjenner viktige forskjeller.
- En felles forpliktelse om handling, hvor foreldre, elever og lærere arbeider sammen om å få ting utført.

Skoleutvikling:

I oppgaven legges OECDs definisjon til grunn for begrepet skoleutvikling, her hentet fra Grøterud & Nilsen (2005,s.21): *Skoleutvikling er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold til en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt.*

Forskning på samarbeid mellom skole og hjem

Jeg har som del av arbeidet med oppgaven sett litt nærmere på forskning som er gjort på samarbeid mellom hjem og skole, både nasjonalt og internasjonalt. Jeg har orientert meg gjennom å gjøre søk i litteratur på nett, da i hovedsak gjennom databaser som BIBSYS, Google Scholar og Primo Central. Jeg har deretter jobbet meg videre gjennom å undersøke referanser oppgitt i forskningslitteraturen. Jeg har på ingen måte foretatt en fullstendig gjennomgang av forskningen på området, men jeg har på denne måten fått et redskap som kan hjelpe meg å belyse mine egne funn. Jeg vil her presentere litt av den forskning på feltet som jeg har funnet, og som jeg finner relevant for min oppgave.

Foreldrenes utdanningsnivå

Flere undersøkelser foretatt over mange år har påvist at det er relativt klare sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og barns faglige prestasjoner i skolen. (Bæck 2005, 2007, 2009, Sørli & Nordahl 1998, Hattie 2009). Det ser ut til at tilslutningen til skolens virksomhet øker med foreldrenes utdanningsnivå. Det er foreldre med lav utdanning som uttrykker den laveste tilslutningen til den enkelte skoles virksomhet. (Nordahl 2000:55) Dette peker Nordahl på som et argument for at det er særlig viktig å utvikle et godt samarbeid med foreldre med noe lav utdanning.

Foreldrenes utdanningsnivå påvirker også i hvilken grad de regelmessig stiller opp på foreldremøter, konferansetimer, ulike arrangement i skolen og deres tilbøyelighet for å påta seg oppgaver i formelle posisjoner som foreldreutvalg og samarbeidsutvalg.

”The analyses show that the level of education of the parents is an important variable for explaining differences in their inclination to participate on working committees and school committees or be a parent representative.” (Bæck 2010:556). Foreldre med høy utdanning tar selv mer ansvar for barnas utdanning, de ser ut til å oppfatte det å følge nøye med på skolerelaterte ting som en viktig del av det å være forelder, selv når barna er i ferd med å bli voksne. Dette er i motsetning til foreldre med lavere utdanning, som i større grad overlater ansvaret til utdanningssystemet, og som setter barna fri fra den mer intense foreldremessige overvåkingen på et tidligere stadium (Bæck 2007:46).

Det er også noe forskning (Bæck 2005, Rätty m.fl 2009), som viser at skoler i arbeiderklasseområder viser en noe mer passiv holdning til foreldreinvolvering, og at skolene her overlater foreldrene i større grad til sitt eget engasjement. Dette kan, når det ses i sammenheng med det som Bæck beskriver, være svært uheldig og føre til en negativ forsterkning.

Ulike typer av samarbeid mellom hjem og skole

Nordahl (2007:31) sier at samarbeidet mellom hjem og skole kan deles inn i tre typer av samarbeid.

1. Det representative samarbeidet

Dette omhandler samarbeidet mellom skolen og foreldre som er valgt for å representere de andre foreldrene på skolen eller i klassen. Det er snakk om foreldrerepresentanter i driftsstyrer, samarbeidsutvalg, i Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) eller klassekontakter.

2. Det direkte samarbeidet

Dette er samarbeid i direkte møter mellom foreldre og lærere om det enkelte barn. Det direkte samarbeidet omhandler også foreldremøter mellom alle foreldrene i klassen og lærerne, kontakt mellom foreldre og skole på sms, gjennom kontaktbøker eller på telefon.

3. Det kontaktløse samarbeidet

Det kontaktløse samarbeidet defineres av Nordahl som hverdagshandlinger hvor foreldrene oppmuntrer og støtter barnet i skolegangen, samtaler med barnet om skolen og det som skjer i klassen. Det kontaktløse samarbeidet er viktig fordi foreldrene gjennom å formidle positive holdninger til skolen bidrar til barns læring og utvikling (ibid s.33)

Det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet omfavner alle foreldre som har barn i skolen. Det representative samarbeidet omfavner et utvalg av foreldrene i skolen, og det er denne typen samarbeid jeg fokuserer på i denne oppgaven.

Partnerskap mellom hjem og skole

Davies (1999) oppsummerer i sin artikkel *"Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years"* med at god utdanning for alle barn, uavhengig av levekår, kun er mulig dersom skole, familie og lokalsamfunnet inngår i partnerskap for barns læring og utvikling. For å oppnå dette er det i følge Davies viktig å legge vekt på noen sentrale momenter.

"Look first to the teachers":

Med dette sier Davies at lærerne innehar en nøkkelfunksjon. Partnerskap fungerer best dersom lærere får hjelp, støtte og opplæring i å drive samarbeid. Uten lærernes interesse, støtte og ferdigheter vil ikke samarbeidet mellom hjem og skole fungere. Dersom lærerne ikke er interessert i eller ser behovet for et bedre samarbeid, vil dette fungere som et hinder i utvikling av gode relasjoner mellom hjem og skole. Davies uttrykker videre at lærere kan ha en universell bekymring for sin egen profesjonelle status og kompetanse, og at dette blir en motstand som ofte er vanskelig å overkomme.

"Make it official":

Skoler er byråkratiske organisasjoner og partnerskap fungerer derfor i følge Davies best dersom det finnes nedskrevne rutiner og retningslinjer for samarbeidet mellom hjem og skole. Rutinene skal gi veiledning til hvordan partnerskap kan etableres og opprettholdes. Her nevner Davies at skolens ledelse er sentral. Det vises i artikkelen til flere studier som bekrefter at rektor gjennom sin ledelse enten kan initiere og legge til rette for utvikling av partnerskap, eller være til direkte hinder for dette.

"Focus on children`s learning":

Partnerskap vil fungere best dersom det er elevenes læring og utvikling som står i sentrum. Her vises det til flere studier som bekrefter at samarbeid mellom hjem og skole kan gi økt læringsutbytte for elevene.

"Provide for a diverse opportunities":

Det bør etableres et bredt spekter av muligheter for samarbeid. Familier er forskjellige og på denne måten kan ulike behov, interesser og familieforhold ivaretas.

"All families need help sometime":

Her argumenterer Davies for at skolen må samarbeide med andre instanser som for eksempel helsetjenesten for å imøtekomme elevenes behov. På et eller annet tidspunkt vil alle familier ha behov for hjelp og støtte. Davies viser til et bredt omfang av forskning, som sammen med "common sense", tilsier at barns skolefaglige læring henger sammen med deres fysiske og psykiske helse, ernæring og søvn, samt situasjonen i hjemmet. Skolen alene kan ikke imøtekomme kompleksiteten i alle behov.

"A room of their own":

Her sier Davies at skolen som arena også må tas i bruk uten om skoletiden. Skolen skal være et senter for aktiviteter i lokalmiljøet. Dette vil være en styrke i etablering og opprettholdelse av partnerskap mellom skole, familie og lokalsamfunn.

"Reaching the hard to reach":

Partnerskap fungerer i følge Davies best når de er etablert for å komme alle barn og familier til gode, på tvers av rase, etnisitet, sosial klasse, inntekt og utdanningsnivå. Her legges det vekt på å finne ulike løsninger for å møte ulike behov, slik at gapet mellom grupper med ulik sosioøkonomisk status reduseres.

"Power-sharing":

Det er sentralt at demokratiske prinsipper vektlegges. Skolen og lærerne må se på foreldrene som partnere med felles mål, ikke som klienter de hjelper eller gjør noe for. Skolen må involvere foreldrene i styring av skolen og i skolens beslutningsprosesser. Fordelene med dette vil i følge Davies være at foreldrene og lokalsamfunnet vil føle et sterkere eierskap til skolen, noe som vil kunne føre til at de i sterkere grad støtter opp om skolen enn de ellers ville ha gjort.

Davies ser samarbeidet mellom hjem og skole i et større og helhetlig perspektiv, hvor skole, hjem og lokalsamfunn må samarbeide om barns læring og utvikling. Han bruker begrepet partnerskap om dette samarbeidet. Partnerskapsbegrepet blir også brukt av andre, blant annet Nordahl (2007).

Samarbeid på ulike nivå

Thomas Nordahl (2007:28) redegjør i sin bok ”Hjem og skole- Hvordan skape et bedre samarbeid?” for ulike aspekter ved samarbeidet mellom hjem og skole. Han sier at ut fra nasjonale føringer kan det sies å eksistere tre nivå i samarbeidet mellom hjem og skole.

Nivå 1: Informasjon

På dette nivået utveksler hjem og skole gjensidig informasjon. Foreldrene informerer skolen om spesielle forhold som angår hjemmesituasjonen og skolen informerer hjemmet om hvordan det går med barnet i skolen. Dette er i følge Nordahl det laveste nivå for samarbeid.

Nivå 2: Dialog og drøftinger

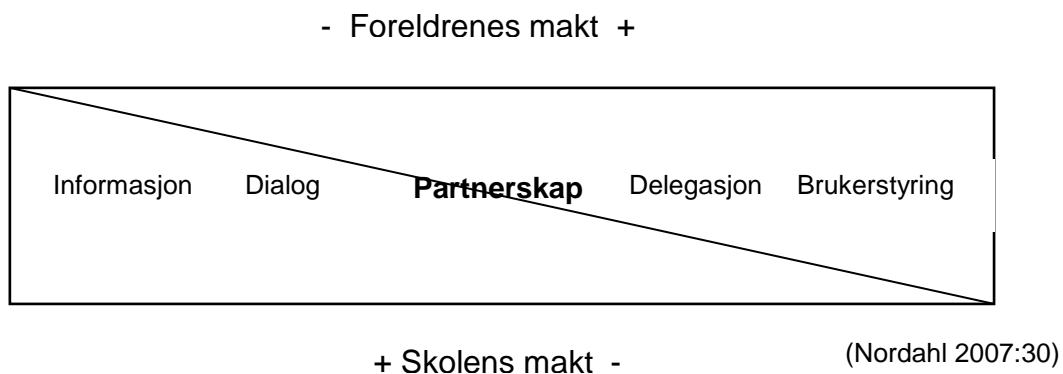
På dette nivået skjer det en reell og sannferdig kommunikasjon mellom hjem og skole om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen.

Dialogen skal ikke preges av at hjemmet eller skolen ønsker å vinne en diskusjon.

Nivå 3: Medvirkning og medbestemmelse

Medvirkning vil i følge Nordahl si at både skolen og foreldrene skal ha innflytelse på de beslutninger og den pedagogisk praksis som berører elevene. Nordahl argumenterer for at det først er på dette nivået at samarbeidet er i samsvar med de nasjonale målsettingene.

Medvirkning og medbestemmelse er høyeste nivå på samarbeid og vil innebære reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter. Det vil være en form for partnerskap der hjem og skole fatter beslutninger sammen (jfr. Davies 1999).



Figur 1: Partnerskap

Kriterier for analyse og forbedring av samarbeidet mellom hjem og skole

Nordahl har satt opp fire kriterier som kan anvendes for både å analysere og forbedre samarbeidet mellom hjem og skole (2007:35). Han sier at det må gjøres avklaringer innenfor disse områdene før samarbeid mellom hjem og skole tar til, og at avklaringene vil få konkret betydning for hvordan samarbeidet blir.

1. Formaliseringsgrad

Formaliseringsgrad handler om at et kvalitativt godt samarbeid er avhengig av en viss grad av formalisering i form av klare regler for møter, møtenes hyppighet, referater, innhold i møter og lignende. Dersom samarbeidet er preget av "kontakt ved behov" sier Nordahl at samarbeidet blir for tilfeldig og kvaliteten på samarbeidet blir dårlig.

2. Felles mål

I følge Nordahl vil graden av felles målsettinger være relativt avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Dersom målene i skole og hjem er ulike vil dette kunne bidra til dårlig samarbeid, og ikke minst at barna blir forvirret. I et kvalitativt godt samarbeid hevder Nordahl at begge parter, hjem og skole, prioriterer felles mål og aktiviteter. Det er en forutsetning for at slike mål kan utvikles, at det er dialog og medvirkning fra både lærere og foreldre.

3. Forpliktelser

Nordahl hevder at resultatet av samarbeidet mellom hjem og skole vil være avhengig av hvor forpliktet hver enkelt er. Forpliktelse overfor foreldrene innebærer lojalitet internt i skolen. Når foreldrene og læreren er blitt enige om noe, så skal dette følges opp av alle det angår. Verken lærerkollegaer eller skolens ledelse skal i følge Nordahl overprøve det læreren og foreldrene er enige om. På samme måte innebærer det en forpliktelse for foreldrene.

4. Felles beslutninger og autonomi

Kvaliteten på samarbeidet vil i følge Nordahl være avhengig av forholdet mellom beslutninger og autonomi. Skal du samarbeide med andre, innebærer det at du må gi slipp på autonomi, du kan ikke bestemme alt selv. For læreren betyr dette at han ikke kan bestemme alt som skjer i klasserommet selv, men at han fatter beslutninger

sammen med foreldrene. Dette kan bidra til utrygghet og vil kunne oppleves som en trussel for mange lærere. Skolen må være bevisst på i hvilken grad de skal gi avkall på autonomi og på hvilke områder i skolen foreldrene skal ha reell medvirkning.

De tre samarbeidsnivåene kan settes opp og analyseres i forhold til de fire kriteriene slik: (tabellen er hentet fra Nordahl 2007:37)

	Formalisering	Felles mål	Forpliktelser	Felles beslutninger
Gjensidig informasjon	x	-	-	-
Dialog og drøftinger	x	-	x	-
Medbestemmelse og medvirkning	x	x	x	x

Tabell 1: Samarbeidsnivå - = vektlegges ikke x = vektlegges i stor grad

Oversikten over illustrerer at det laveste nivået i samarbeidet, informasjon, kun krever at det er en viss grad av formalisering, og at om det ikke etableres felles mål, forpliktelser og felles beslutninger, så vil sannsynligvis samarbeidet være av relativt dårlig kvalitet.

Klassekontakter og skole

I et prosjekt (Nordahl 2000) har Thomas Nordahl sett nærmere på samarbeidet mellom skole og foreldre i åtte forskjellige kommuner rundt om i landet. Noe av det som er beskrevet i forskningsrapporten kan oppsummeres slik:

- Samarbeidet bærer preg av mye og relevant informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse.
- Desto eldre elevene blir, i desto mindre grad er samarbeidet i samsvar med nasjonale målsettinger.
- Det er sammenheng mellom foreldrenes vurdering av samarbeidet med skolen og deres kjennskap til lærebøker, læreplan og lovverk. Foreldre med god kunnskap om skole er gjennomgående mer fornøyd med både informasjon og kontakten med skolen.

- Klasser der foreldrene kjenner hverandre godt og snakker mye sammen, der er foreldrene også mer fornøyd med samarbeidet med skolen. Funn tyder videre på at i klasser der det er et godt miljø mellom foreldrene, er også foreldrene mer oppmerksomme på og følger opp barnas skolegang i sterkere grad.
- 70 % av klassekontaktene uttrykker at de i liten grad har fått opplæring som klassekontakt.
- Om lag 50 % av klassekontaktene uttrykker at de i liten grad har innflytelse på innholdet i foreldremøtene eller var med på å forberede møtene.
- 40 % av klassekontaktene hadde sjelden eller aldri møter med lærerne. Dette uttrykker i følge Nordahl (2000:69), at for mange klassekontakter foregår det ikke noe samarbeid med lærerne i klassen.
- 94 % av klassekontaktene uttrykker at det ikke eksisterer klare felles mål for samarbeidet mellom klassestyrer og klassekontakt.

Foreldreinvolvering i ungdomsskolen

Den norske forskeren Unn-Doris Karlsen Bæck (2007) har gjennomført en landsomfattende studie om foreldreinvolvering i ungdomsskolen. Hun har sett på ulike former for foreldreinvolvering og på hvilken måte disse blir verdsatt av skolen.

Hennes funn viser at mange lærere ikke mener det lenger er nødvendig for foreldrene å følge så mye med på barnas skolegang når de kommer i ungdomsskolealder. Det er likevel noen områder foreldrene etter lærernes vurdering bør fokusere på. *Foreldrene skal for eksempel se til at elevene møter opp på skolen, på rett tidspunkt og opplagte og friske, de skal se til at barna tar med seg matpakke og at de tar med seg annet utstyr når dette er påkrevd. Foreldre bør også til en viss grad involvere seg i og ta et visst ansvar for det sosiale miljøet i klassen.* (Bæck 2007:40) Lærerne har et ganske homogent syn på hva de forventer av foreldrene. Bæck forklarer homogeniteten med at lærere har gjennomgått en felles sosialisering gjennom utdanningsløpet og senere en sosialisering i et arbeidsfelleskap av lærere.

Når det gjelder pedagogiske opplegg gir lærerne uttrykk for at de ikke ønsker at foreldrene har for sterke meninger og vurderer det som ”irriterende” når foreldrene blander seg inn i deres ekspertiseområde. Lærerne forlanger respekt og autoritet for å være lærere. Tilstedeværelse av høyt utdanningsnivå og høy sosial status blant foreldrene ser ut til å trigge et behov blant

lærerne for å demonstrere autoritet. Lærernes vektlegging av egen profesjonalitet fungerer i følge Bæck (ibid s.105) som en beskyttelse av egen posisjon. Lærerne forventer at foreldrene støtter opp om mandatet til skolen ved å oppmuntre elevene til skolearbeid, ved å fortelle elevene at skolen er viktig og ved å uttrykke støtte til lærerne og skolen.

En relativt høy andel av lærerne gir uttrykk for usikkerhet i forhold til skole-hjem samarbeid. De kjenner på følelsen av at de er ensomme i forhold til dette samarbeidet, og de kan være usikre på hva som forventes av dem. Hele 46 % er helt eller delvis enig i at lærere trenger mer opplæring i hvordan de skal forholde seg til foreldre.

Bæck oppsummerer, i likhet med andre forskere på dette feltet (Nordahl 1998, 2003,2007, Overland 2007, Rätty m.fl 2009), at maktdimensjonen er åpenbar i forholdet mellom skole og hjem. Mange foreldre opplever skolen som lukket, de vet ikke helt hvordan de skal involvere seg eller hva de skal gjøre. *Foreldre føler ikke at skolen og lærerne inviterer til engasjement fra foreldrenes side. Lærerne legger også vekt på at det er de som er de profesjonelle i skolen og at det er de som mestrer skolen og fagene. En stadig understreking av dette er med på å undergrave foreldrenes rolle i forhold til å bidra i den faglige delen av skolens virksomhet.* (Bæck 2007:105)

Bæcks undersøkelse samsvarer godt med det andre forskere har funnet. Hjem-skole samarbeidet står svakere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Hovedbildet forskningen tegner, er at jo eldre elevene blir, desto dårligere vurderes samarbeidet mellom hjem og skole. (KUF 2011:107). Prioritering av samarbeidet framstår derfor som en særlig utfordring for ungdomsskolen.

Hvem samarbeider med skolen – mor eller far?

Nordahl (2000, 2002) og Bæck (2007), finner begge i likhet med andre forskere (Lareau 2000, Pleck 1987) at det er en overvekt av kvinner som deltar i samarbeidet mellom hjem og skole. Bæck (2007:57) fant i sin undersøkelse for ungdomstrinnet at mødre deltar hyppigere enn fedre i alle typer av aktiviteter i skolen. Dette kan i følge Nordahl og Bæck skyldes at foreldreinvolvering i skolen oppfattes som en del av omsorgsrollen, og at menn generelt tar et mer begrenset ansvar for barns oppdragelse og utvikling enn det kvinner gjør. Til gjengjeld kan det kanskje være slik at fedre i større grad enn mødre tar ansvar for barnas

fritidsaktiviteter. Nordahl (2002:59), peker på at det kan være en utfordring at barn har færre mannlige rollemodeller når det kommer til utdanning.

Skoleutvikling

Skolen har læring og utvikling som sitt kjerneområde og skal legge til rette for god faglig og sosial læring for alle elever. Dette skal skolen mestre under ulike forhold som blant annet skiftende og til dels motsetningsfylte krav fra storsamfunnet og fra lokalsamfunnet, nye læreplaner, samt lov og forskrift for å nevne noe. For å kunne imøtekomme de skiftende krav og forventninger som stilles, er det viktig at skolen som organisasjon utvikler seg i tråd med disse, og rektor må derfor legges til rette for læring og utvikling i organisasjonen. Grøterud & Nilsen (2005:12), sier det slik: *Det ligger i sakens natur at skoler aldri blir gode nok. De skal stadig møte skiftende krav og forutsetninger, og det finnes alltid rom for forbedringer.* Etter innføring av Kunnskapsløftet har fokuset på skoleutvikling og organisasjonslæring økt, og i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (side 26), understrekes også betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner.

Utviklingsarbeidet i skolen har gjennomgått flere faser i historien. To distinkt forskjellige utviklingsstrategier avtegner seg i fag- og forskningslitteraturen, og disse innebærer forskjellig grad av målstyring og gir den enkelte skole ulik grad av kontroll med planer, innhold, gjennomføring og evaluering (Ogden, 2005). Dette er *School effectiveness* og *School improvement*. Svært forenklet kan strategiene sammenliknes slik:

School effectiveness	School improvement
<ul style="list-style-type: none"> • Et <i>top-down</i> perspektiv på utvikling • Deduktiv tilnærming • Kontroll og resultatorientert • Tester og forskning • Styring utenfra 	<ul style="list-style-type: none"> • Et <i>bottom-up</i> perspektiv på utvikling • Induktiv tilnærming • Lærings- og prosessorientert • Aksjonsforskningsperspektiv • Eierforhold i skolen

Tabell 2: Strategier for skoleutvikling

Utviklingen har gått i retning av at det i dag er vanlig å kombinere disse perspektivene på skoleutvikling. Moos (2003:185) er en av dem som argumenterer for at kombinasjon er nødvendig, *top-down* perspektivet er viktig for driv i prosessen og at arbeidet ikke stopper opp, mens *bottom-up* perspektivet blir viktig for eierskap og implementering. Moos viser til Schratz, og framstiller ulike dimensjoner i skoleutviklingen slik (ibid:183):

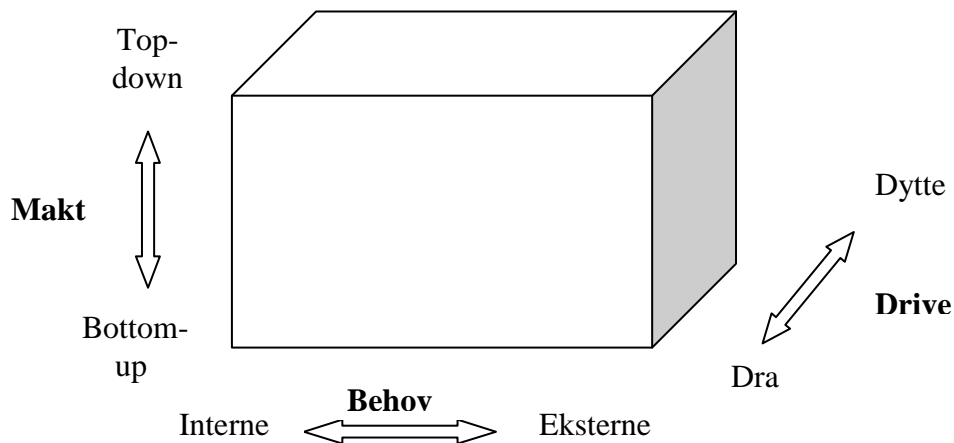


Fig.2: Dimensjoner i skoleutvikling.

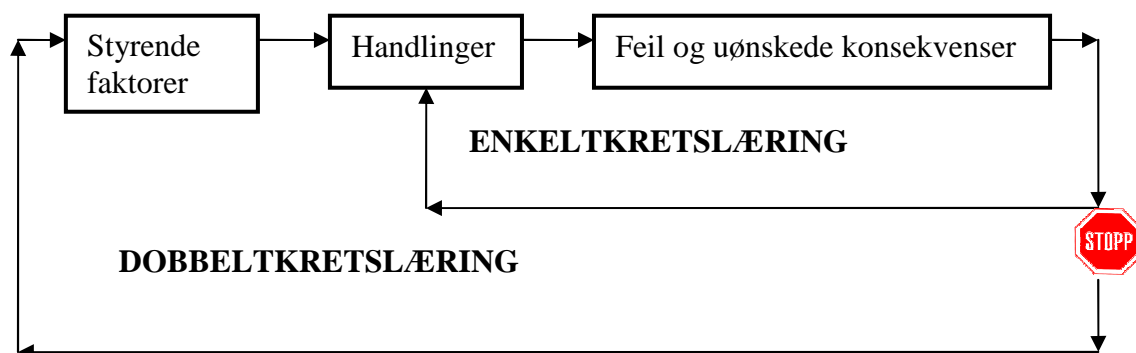
Forskning har vist at skoler som er utviklingsorienterte har en annen innfallsvinkel til samarbeid med foreldre (Epstein, 2002), også Carm (2000:145), finner at endringsorienterte skoler forholder seg til foreldre på en annen måte enn fastlåste skoler:

Teachers from stuck schools held no goals for parent participation, while teachers from moving schools focussed their efforts on involving parents [...] thereby bridging the learning chasm between home and school. Teachers in stuck schools were far more likely to assume that nothing could be done with parents, while teachers in moving schools saw parents as a part of solution.

Med dette kan det argumenteres for at skoleutvikling også er viktig for skolens evne til å samarbeide med foreldrene.

Gunnar Berg (1999) hevder at skolekultur ofte er den mest kritiske faktoren i utviklingsarbeid, og kulturelle forskjeller mellom skoler kan ha noe å si for hvordan de lykkes med skoleutvikling. Forskning viser at skoler som er kollektivt orienterte (Roald 2008, Dahl, Klewe & Skov 2003), har bedre forutsetninger for å lykkes i dette arbeidet enn skoler som i hovedsak har en individorientert kultur. Skolekulturen blir derfor sentral i utvikling av skolen. Kulturen i organisasjonen handler i følge Schein (her fra Irgens 2007:166) om et mønster av normer, verdier og grunnleggende antakelser som medlemmene i organisasjonen deler. Når dette skal ses i sammenheng med samarbeid mellom hjem og skole vil et sentralt spørsmål være: Hvilke grunnleggende normer, verdier og antakelser ligger til grunn for vårt samarbeid med foreldrene, og hvordan påvirker dette oss i vårt arbeid? Ser vi klassekontaktene som en ressurs – eller som en påtvunget samarbeidspart? Tror vi at klassekontaktene kan ha betydning for vårt arbeid med elevene? Ser vi på oss selv som ”de som vet best”? I følge Møller (her fra Berg 1999:6), handler skoleutvikling dypest sett om verdivalg.

I stedet for å vurdere betydningen av normer, verdier og antakelser, skjer det ofte at organisasjonen tyr til enkeltkretslæring (Irgens 2007:169). Det vil si at man justerer eller gjør mer av det man allerede gjør, i stedet for å undersøke om det kan være noe mer grunnleggende i organisasjonen som må endres. Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring står ikke i motsetning til hverandre (Roald 2008:32), ofte er enkeltkretslæring nok, men skolen må basert på evaluering og felles refleksjon vurdere når det er nyttig å legge læring på det enkelte nivå. Dette kaller Argyris & Schön for deuterolæring (ibid:32), som omhandler det å ha et metaperspektiv på læring.



Figur 3: Enkelt- og dobbeltkretslæring

Det finnes ulike teorier for hvordan man kan arbeide med skoleutvikling, og aksjonslæringsperspektivet er et av dem. Aksjonslæring kan i følge Tiller (2006:52) defineres som *en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe*. Aksjonslæring har mange felles trekk med erfaringslæring. Det som skiller dem sterkest fra hverandre er at aksjonslæring krever aktiv handling (en aksjon) for å skape forbedring i skolehverdagen, det kreves systematikk og bevissthet i arbeidet. Aksjonslæring er å bevege seg et skritt videre, ved at erfaringene ikke bare er knyttet til daglige og rutinepregede aktiviteter, men til planlagte og ønskede "aksjoner" (Grøterud & Nilsen 2005:162). Da skjer ikke utvikling tilfeldig, men utvikling skjer fordi det blir tilrettelagt for læring. Intensjonen med aksjonslæring er å få gjort noe med situasjonen på et område man ønsker å utvikle. Det skapes oppmerksomhet mot den kunnskapen som allerede finnes i skolens egen kultur, og gjennom systematisk arbeid skjer en lærings- og refleksjonsprosess i det pedagogiske fellesskapet. I følge Grøterud & Nilsen (ibid.s.207) er aksjonslæring gjennom å systematisere erfaringer fra egen virksomhet kanskje det som kan få størst virkning på utvikling av skolekulturen.

En aksjonslæringsprosess kan kort skisseres slik:

1. Planlegging: Dette innebærer å innhente informasjon og opplysninger gjennom observasjon, spørreskjema, samtaler etc., diskusjoner med kollegaer for å få flere innspill og bringe inn nye perspektiv. Søke å knytte det opp mot teori. Vi setter oss i en situasjon hvor vi er nødt til å reflektere over det vi gjør.
2. Handling (aksjon): Selve aksjonen er å sette de valgte tiltak ut i livet, prøve ut og gjennomføre.
3. Observasjon: Observere prosessen, hva skjer? Å kunne reflektere over praksis krever en viss avstand til handlingen. Dette kan oppnås gjennom å føre logg eller skrive notater med bakgrunn i det som er observert.
4. Refleksjon (vurdering): Analysere opplysninger om hva tiltaket førte til. Diskutere med andre (i personalet, foreldre etc.) , andres innspill hjelper oss til å se handlingen utenfra. *Reflection -on -action* (Irgens 2007:40).
5. Teori: For å komme videre i læringsprosessen utover de refleksjoner en gjør seg enkeltvis eller i samlet personale, vil det være nødvendig å knytte disse opp mot relevant teori.
6. Ny plan: Erfaringer, refleksjoner og teori, fører videre til forbedring av praksis gjennom justeringer og endringer i aksjonsforløpet.

Aksjonslæringsperspektivet egner seg godt som utgangspunkt for endringer i skolen, det gir mulighet til å løfte læringen opp på et høyere nivå (dobbeltekrets) og det tar utgangspunkt i eierskap og deltakerperspektiv. *Skoleutvikling avhenger av at det skapes eierskap til forandringer hos deltakerne, og eierskap må her forstås både som et individuelt og et kollektivt anliggende* (Ekholm m.fl 2010:212).

Kapittel 3: Design og metode

Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har gått fram for å innhente data, samt hvordan data er analysert. Avslutningsvis beskriver jeg arbeidet med studiens kvalitet og forholdet til forskningsetiske spørsmål.

Valg av metode

Ved oppstart av studien måtte jeg ta flere avgjørelser i forhold til hva som skulle undersøkes og hvordan dette kunne gjøres på en god måte. Det handlet om å finne den riktige metoden. I følge Kvale & Brinkmann (2012:99) stammer ordet metode fra gresk og betyr opprinnelig *Veien til målet*. Ringdal (2011:17) sier det slik: *Forskningsmetode er framgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger*.

Tradisjonelt deles metodene inn i to hovedretninger. Kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Kvantitative metoder egner seg best til å frembringe kvantitative data som kan uttrykkes i mengdeformer, men ved bruk av kvalitativ metode er forskeren opptatt av å komme i nært i kontakt med det utforskede og gjerne få svaret på hvordan og hvorfor. Vi har i masterstudiet hørt om at det tidligere har vært stor diskusjon og uenighet blant forskere om hva som er den ”beste”, eller den mest ”vitenskapelige” metoden. I mange miljøer har de kvantitative metodene fått størst anerkjennelse og den kvalitative forskningen har vært rangert som dårligere. I dag blir begge retningene anerkjent som likeverdige. Begge metoderetningene har sine styrker og svakheter og det er formålet med forskningen som er det avgjørende for valg av strategi. Forskningsdesignet bestemmer ikke nødvendige hvilke teknikker som skal brukes for å samle inn data, men noen teknikker passer bedre til visse design (ibid:94). Det er mulig å benytte seg av ulike metoder i en og samme studie ved at kvalitative - og kvantitative data kombineres, slik jeg har valgt i denne oppgaven. Dette kalles for flermetodedesign eller metodetriangulering (ibid:106) Metodetriangulering kan bidra til å øke troverdigheten gjennom at problemstillingen belyses fra ulike innfallsvinkler.

En kasusstudie er definert som utforsking av et bundet system, et system som både er tids- og stedbundet (Postholm, 2011:50). Kasusstudier blir også definert som utforsking av handlinger i hverdagslivet. Postholm sier at kasusstudier som er gjennomført i den virkelige verden, også kan bidra til handlinger som utføres i den virkelige verden. Beskrivelsene og kunnskapen som kasusstudiene bidrar med, blir dermed tolket og brukt i praksisfeltet. (ibid s.51) Kasusstudiers posisjon som vitenskapelig metode har vært omstridt, men siden 1980-tallet har denne type studier fått økende popularitet (Andersen 2013:41). Den metodiske tilnærmingen til kasusstudier er eklektisk, noe som betyr at det blir brukt data-innsamlingsstrategier som vurderes å være passende og praktiske for den gjeldende studien.

Kvale & Brinkmann (2012: 265) og Postholm (2011:52), viser begge til Stake som skiller mellom tre typer av kasusstudier.

1. Det egentlige kasusstudium (også kalt indre kasusstudium)

Denne formen for kasusstudium ønsker å beskrive eller forstå det unike i et bestemt kasus.

2. Det instrumentelle kasusstudium

Dette er studier som kan bidra til å gi innsikt i mer generelle spørsmål eller for å illustrere en sak.

3. Kollektive kasusstudium (også kalt multiple kasusstudium)

Denne benevnelsen brukes når det er flere enn ett kasus som beskrives.

I mitt prosjekt ønsker jeg å kartlegge foreldrekontaktens erfaringer med - og ønsker for samarbeidet mellom dem og skolen. Derfor har jeg i prosjektet valgt å bruke indre kasusstudie med et fenomenologisk inspirert perspektiv som metodisk tilnærming.

Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (ibid:41). Fenomenologisk perspektiv tar utgangspunkt i den enkeltes opplevelse. Det handler om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann 2012:45). Min studie

griper noen enkeltmenneskers opplevelse, samtidig som jeg prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2011:41)

Forskningsprosjektet har som utgangspunkt å beskrive nå-situasjonen slik den oppleves av klassekontaktene. Beskrivelsen av nå-situasjonen vil igjen kunne danne grunnlag for det konkrete utviklingsarbeidet i skolene. På denne måten vil prosjektet potensielt bidra til endring av praksis og kan således plasseres vitenskapelig innenfor anvendt forskning.

Utvalg

I søken etter svar på mine spørsmål bestemte meg for å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse, samt noen kvalitative forskningsintervju.

Utvalget i spørreundersøkelsen består av alle som på det gitte tidspunkt var foreldrekontakter i kommunens grunnskoler. Det var totalt 100 inviterte fra alle trinn i grunnskolen. Jeg vurderte at antallet foreldrekontakter var så pass begrenset at det var mulig for meg å handtere full deltakelse på en forsvarlig måte. Gjennom å invitere alle til deltakelse vil jeg få full bredde i utvalget og høy grad av validitet. Dersom kommunen hadde vært større og antallet foreldrekontakter stort, ville jeg invitert et begrenset utvalg som kunne representere gruppen.

Gjennom intervjuene ønsket jeg å komme nærmere inn på det som kom fram i spørreundersøkelsen. Det var viktig for meg å få litt større forståelse for resultatet. I motsetning til spørreundersøkelsen kunne ikke alle foreldrekontaktene delta i intervju og jeg måtte derfor tenke nøye gjennom hvem som skulle velges ut for deltakelse. På bakgrunn av funn i surveyen ønsket jeg å gjennomføre intervju med foreldre som hadde erfaring som foreldrekontakt både fra barnetrinn og ungdomstrinn. Ut over dette vurderte jeg ikke andre faktorer som særlig betydningsfulle. Jeg hadde navn på alle foreldrekontaktene i kommunen ettersom jeg tidligere hadde sendt ut spørreskjema til alle. Jeg tok kontakt totalt med tre stykker, jeg viste til spørreskjemaet med informasjon som de tidligere hadde mottatt. Jeg informerte om at de var tilfeldig utvalgt med bakgrunn i deres erfaring både fra barnetrinn og ungdomstrinn. Alle tre sa seg villige til å delta, men det viste seg etter hvert vanskelig å få konkret avtale med den ene av dem. Etter at jeg hadde gjennomført to av intervjuene og transkribert disse, fant jeg det ikke nødvendig for meg å finne en ny tredje informant. Jeg

hadde nok materiale som grunnlag og begge intervjuene gav meg utfyllende informasjon som var sammenfallende med resultatet i spørreundersøkelsen.

Datainnsamling

Datainnsamlingen kombinerte som nevnt en kvantitativ spørreundersøkelse og to kvalitative forskningsintervju. Jeg vil i det videre beskrive selve arbeidet med datainnsamlingen.

Spørreundersøkelse

En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra (Ringdal 2011:167). Spørsmålene er standardiserte og skal gi en statistisk beskrivelse basert på utvalget. Historisk sett kan folketellingene i følge Ringdal ses på som de første spørreundersøkelsene. Statistisk sentralbyrå startet med slike intervjuundersøkelser i 1966, og siden den gang har undersøkelsene økt i omfang. I dag benyttes surveys ofte i utarbeidelse av offisiell statistikk, blant annet i markedsundersøkelser og samfunnsforskning.(ibid s.167)

Spørreundersøkelser kan gjennomføres på flere måter. Enten gjennom besøksintervju, telefonintervju eller selvutfyllingsskjema. De tre innsamlingsteknikkene skiller seg fra hverandre på flere punkter, for eksempel når det gjelder personvern, kostnad og tid ved gjennomføring. Ringdal (2011:176) framstiller det slik:

	Besøksintervju	Telefonintervju	Selvutfyllingsskjema
Kommunikasjon	Visuell og auditiv	Auditiv	Visuell
Teknologi	Papir, CAPI	CATI	Papirskjema i posten, e-post, internettskjema
Personvern	Lavt	Middels	Høyt
Gjennomføringstid	Lang	Kort	Middels
Kostnad	Høy	Middels	Lav
Fordeler	Stor fleksibilitet, lange intervju, intervjuer kan motivere og oppklare misforståelser.	Rask gjennomføring fra ett sted, kan nå geografiske spredte utvalg.	Stor svarfrihet, kan nå geografiske spredte utvalg.
Ulemper	Krever lokale intervjuere, stor organisasjon, intervjuer-effekter.	Bare korte intervju, overflatisk, lett å nekte.	Stort frafall, få kontrollmuligheter

Tabell 3: Teknikker for datainnsamling i spørreundersøkelser.

Min undersøkelse baserer seg på selvutfyllingsskjema. En av fordelene for meg er at jeg på denne måten når mange på relativt kort tid. Fordelen for deltakerne er blant annet at de kan være helt anonyme og de kan velge helt fritt om de vil delta eller ikke. En ulempe for meg er at dersom jeg vil sende purring, må denne sendes til alle fordi undersøkelsen er anonym. En annen ulempe ved skjemaundersøkelse kan være at spørsmålene oppfattes ulikt, det er ikke rom for oppklarende dialog og deltakerne kan derfor ha svart på ulikt grunnlag. Det kreves også at deltakerne bidrar aktivt ved å sende skjemaet tilbake, noe som kan medføre en lavere svarprosent enn ved direkte kontakt.

Jeg utarbeidet et spørreskjema hvor foreldrene skulle ta stilling til 21 utsagn som var gradert på en skala fra 1-5 (i svært liten grad – i svært stor grad). I tillegg spurte jeg etter noen tilleggsopplysninger som for eksempel hvor mange år de hadde vært foreldrekontakt og hva som motiverte dem til å bli foreldrekontakt. For å sikre kvaliteten på spørsmålene fikk jeg andre til å lese gjennom dem og gi meg en tilbakemelding før jeg sendte ut skjemaene. Jeg ønsket å få en tilbakemelding på ”lesbarheten” av spørsmålene, kan de forstås og føles de relevante. Det beste hadde vært å gjennomføre en pilotundersøkelse, men dette hadde jeg ikke tid og mulighet til som del av dette masterprosjektet. I utformingen av skjema lot jeg meg inspirere av tidligere forskning beskrevet i NOVA rapport 8/2000 *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*.

Skjemaene ble lagt i en konvolutt og sendt hjem til alle foreldrekontaktene pr post. Sammen med skjemaet var det lagt en ferdig frankert svarkonvolutt som kunne benyttes for innsending. På denne måten håpet jeg at flest mulig deltok. Returkonvoluttene og skjemaene var umerket slik at jeg ikke kunne vite hvem som hadde sendt inn svar. Jeg fikk tilbake 51 prosent av skjemaene jeg hadde sendt ut. Dette vurderer jeg å være en relativt god svarprosent. Til sammenlikning var det 27 % av foreldrene i samme kommune som svarte ved siste gjennomføring av Foreldreundersøkelsen (Udir).

Kvalitative forskningsintervju

Postholm (2011:69) beskriver tre ulike typer av kvalitative forskningsintervju. *Strukturert intervju, halvstrukturert intervju og ustrukturert intervju*. I det strukturerte intervjuet stiller intervjueren alle respondentene den samme serie av spørsmål, utformet i forkant av intervjuene. Det er lite fleksibilitet i måten spørsmålene stilles på og svarene som gis. Det ustrukturerte intervjuet derimot er helt åpent. Hensikten er å forstå uten noen form for

forhåndskategorisering. Det halvstrukturerte intervjuet er planlagt på forhånd med tema som intervjueren ønsker å få belyst. Rekkefølgen på spørsmålene trenger ikke å komme i den planlagte orden fordi intervjueren følger opp innspill fra deltakeren underveis. Jeg forstår det halvstrukturerte intervjuet å være nært beslektet med det Kvale & Brinkmann (2012:47) kaller semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.

På bakgrunn av det som framkom i spørreundersøkelsen gjennomførte jeg to kvalitative halvstrukturerte intervju. Jeg forberedte intervjuene ved å lage spørsmål som var dekkende for de områdene jeg ville undersøke og intervjuene ble gjennomført i form av en samtale styrt av meg. Tema for intervjuet var på forhånd kjent for informantene, men spørsmålene ble ikke delt ut på forhånd. Dette fordi jeg ønsket deres umiddelbare tilbakemelding der og da. Underveis i intervjuet la jeg vekt på å lytte aktivt og å vise interesse, forståelse og respekt for informantenes tanker og meninger. Jeg fulgte opp innspill fra begge informantene som jeg fant interessant og relevant for min undersøkelse, selv om dette var noe jeg ikke hadde tenkt på i planleggingen. Jeg la vekt på å være utforskende og fokusere på deltakernes opplevelse. Dette innebar å være bevisst på ikke å lede dem mot bestemte svar. Begge intervjuene hadde en varighet på om lag en time. Det ene intervjuet ble gjennomført på kveldstid i et møterom på rådhuset, det andre på dagtid i kontoret til informanten.

Jeg hadde på forhånd planlagt å gjennomføre tre intervju, men etter en vurdering i etterkant av mitt andre intervju, kom jeg fram til at det ikke var nødvendig å gjennomføre flere for å få belyst problemstillingen. Det som kom fram gjennom spørreundersøkelsen og to forskningsintervju var svært sammenfallende informasjon og min vurdering var derfor at datagrunnlaget var godt nok i henhold til det jeg ønsket å undersøke.

Det ble brukt diktafon under intervjuene, noe som ble avtalt med informantene på forhånd. Jeg startet opptak før jeg informerte om hensikt, bruk av informasjon, mulighet for å avbryte intervjuet eller trekke tilbake samtykket. I og med at samtykke ble gitt muntlig og tatt opp på bånd, ble det ikke avkrevd skriftlig samtykke av meg. Intervjuene ble avsluttet med en kort oppsummering og det ble spurt om informantene hadde ytterligere tilføyelser eller om det var noe de ønsket å spørre om. Det ble også gitt anledning til å lese gjennom intervjuet etter transkribering, men dette ønsket ikke noen av informantene. Vi gjorde avtale om at dersom

det dukket opp momenter under transkriberingen som jeg ønsket utdypet, så kunne jeg ta ny kontakt for oppklaring.

Jeg gjennomførte to korte prøveintervju som forarbeid, dette fordi jeg ønsket å prøve ut det tekniske utstyret. Dette var svært nyttig og helt nødvendig fordi jeg ikke har tidligere erfaring med å gjennomføre forskningsintervju. Diktafonen gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å være til stede i samtalen og jeg hadde derfor ikke særlig behov for å gjøre notater, da jeg kunne føle meg sikker på at det som ble sagt ble bevart. Jeg noterte likevel litt undervegs, men da i hovedsak momenter som jeg fulgte opp videre i intervjuet. Opptaket var viktig for å kunne være tilstede i intervjusituasjonen med fokus vendt mot informantene. Dersom jeg skulle notere mye undervegs kunne dette ha ført til en uønsket distanse mellom meg og den som ble intervjuet. Lydopptak fra diktafonen var også til stor hjelp under selve analysearbeidet i etterkant.

Analyse

Analyseprosesser skal ikke oppfattes som mekaniske, lineære prosesser som er like for alle studier. (Postholm 2011:105) Hensikten med analysen er å få mening ut av dataene som er hentet inn for å belyse problemstillingen og finne svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil her beskrive mitt arbeid med å analysere det materialet jeg samlet inn.

Jeg gjennomførte først en enkel spørreundersøkelse der hensikten var å kartlegge foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom dem og skolen. Undersøkelsen hadde ikke til hensikt å se nærmere på bakenforliggende årsaker eller sammenhenger. Det ble derfor foretatt en enkelt dataanalyse ved hjelp av SPSS. I spørreundersøkelsen ble foreldrene bedt om å ta stilling til utsagn på en skala gradert fra 1-5 (i svært liten grad – i svært stor grad). Det var også mulig å krysse av for ”vet ikke”. Jeg har senere i oppgaven oppsummert gjennom å slå sammen verdiene 1 og 2 (i svært liten eller liten grad) på skalaen til negative svar og verdiene 4 og 5 (i stor eller i svært stor grad) til positive svar. Verdien 3 på skalaen er beholdt for seg og representerer de som ikke vil sette styrkeforhold (stor eller liten grad) på sin tilbakemelding. Etter at spørreskjemaene var ferdig oppsummert dannet dette grunnlag for intervju.

I etterkant av at intervjuene var gjennomført ble det foretatt transkribering. Jeg gjorde alt arbeidet selv på bakgrunn av opptak fra intervjuene og transkribering har derfor skjedd på likt

måte. Arbeidet er tidkrevende for en som ikke har særlig erfaring og jeg brukte om lag fem timer totalt på to intervju. Det første intervjuet ble transkribert dagen etter gjennomføring, og det andre intervjuet ble transkribert samme dag som det ble gjennomført.

Gjennom å transkribere blir et intervju gjort tilgjengelig for analyse slik at det skifter form fra tale til tekst. *Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form* (Kvale & Brinkmann 2012:186). Det er ikke helt uproblematisk å arbeide med transkribering, da mye som har betydning i en samtale mellom mennesker som blikkontakt, latter, pauser og stemmevolum aldri på samme måte kan gjengis i skriftlig form (ibid.s.187). Det må gjøres mange valg undervegs, skal alt skriftliggjøres eller ikke? Skal skriftliggjøring skje på talemålet eller på bokmål? I min undersøkelse var det meningsinnholdet som var av betydning og derfor ble intervjuene transkribert på bokmål og uten hensyn til annet enn det som kom fram i direkte tale.

Før jeg startet opp med transkriberingen lyttet jeg gjennom intervjuene flere ganger. Dette fant jeg nyttig fordi jeg kunne lytte på en annen måte enn i selve intervjusituasjonen. Jeg kunne også få et inntrykk av meg selv som intervjuer. Jeg fant fort at selv om jeg følte intervjuene gikk fint, var det momenter og innspill som jeg ville fulgt opp ytterligere dersom jeg hadde vært i situasjonen på nytt. Jeg kjente også sterkt på at jeg noen ganger hadde gått for fort fram i intervjuet og over på nytt spørsmål. Dette kan kanskje ha ført til at deltakerne ikke fikk tenkt seg godt nok om og at de ville utdypet svarene mer dersom jeg hadde gitt rom for det.

Etter at transkriberingen var ferdig. Brukte jeg god tid på å lese gjennom det transkriberte materialet flere ganger. For hver gjennomlesning noterte jeg ned stikkord i marginen. Stikkordene fungerte som navnelapper på emner eller temaer som var sentrale i teksten, dette ble hovedområder. Under disse organiserte jeg stikkord som ble underkategorier. Hensikten med å gjennomføre intervjuene var å få en større innsikt i det som framkom i spørreundersøkelsen. Det var derfor nødvendig at jeg også forholdt meg til denne undersøkelsen når jeg gikk i gang med å sortere og kategorisere det transkriberte materialet.

Eksempel på oppsett med hovedområde og underkategorier:

Område	Underkategorier
Motivasjon	<ul style="list-style-type: none">• Ytre motivert• Indre motivert
Kompetanse	<ul style="list-style-type: none">• Opplæring• Kjennskap til oppgaver• Kjennskap til lov og læreplan
Ledelse	<ul style="list-style-type: none">• Mål for arbeidet• Rutiner• Struktur• Rektors engasjement
Samarbeid med skolen	<ul style="list-style-type: none">• Møter• Medvirkning• Læringsmiljø• Informasjon
Kontakt med andre foreldre	<ul style="list-style-type: none">• Tillitsvalgtrollen

Tabell 4: Analysekategorier

Dette arbeidet utførte jeg flere ganger og jeg flyttet stadig om på kategoriene. Flere av underkategoriene kom fram i intervjuene flere ganger, og i ulike sammenhenger. For eksempel trakk foreldrene i intervjuene fram læringsmiljø, både når de snakket om sin egen motivasjon, samarbeidet med de andre foreldrene, rektors ledelse og samarbeidet med læreren.

Studiens kvalitet

Kvalitet i forskning handler om validitet, reliabilitet og generalisering. Innenfor naturvitenskapene legges det stor vekt på betydningen av målbarhet. Ringdal (2011:77) sier det går et skille i synet på måling mellom samfunnsforskere som benytter kvantitative, og de som benytter kvalitative forskningsstrategier. Det er ikke alt som like lett lar seg måle og heller ikke tallfeste. Innenfor kvalitativ forskning benyttes ofte begrepene gyldighet og pålitelighet om det som innenfor kvantitative metoder kalles validitet og reliabilitet.

Validitet eller gyldighet handler om at forskeren faktisk måler det han eller hun vil måle (ibid:86), eller om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke (Postholm 2011:170). Reliabilitet eller pålitelighet handler om at resultatet av undersøkelsen kan gjentas eller reproduseres (Ringdal 2011). Postholm (2011) argumenterer for at gjentakelse eller reproduksjon ikke er i samsvar med logikken i kvalitativ forskning dersom hensikten er å belyse det unike tilfellet, som er et spesielt tids- og stedbundet fenomen (ibid s.169).

I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å sikre studiens kvalitet, både når det gjelder den kvantitative spørreundersøkelsen, og de kvalitative forskningsintervjuene. Jeg har brukt Ringdal (2011), Kvale & Brinkmann (2012) og Postholm (2011) som støtte i kvalitetsarbeidet.

Da jeg skulle lage spørsmålene i spørreundersøkelsen startet jeg med å studere andre tidligere gjennomførte forskningsprosjekter innenfor samme tema. Jeg leste gjennom ulike spørsmål og gjorde en vurdering av disse i forhold til mine forskningsspørsmål. Dette er framholdt av Ringdal (2011) som en god metode for nybegynnere som har lite erfaring med å utforme spørsmål. Jeg brukte flere spørsmål som jeg fant relevante for min undersøkelse hentet fra en kartleggingsundersøkelse gjennomført av Nordahl (2000). I tillegg utformet jeg flere egne spørsmål, og var da særlig oppmerksom på ordbruk og at spørsmålene skulle være enkle å oppfatte for respondenten. En viktig vurdering er om det er rimelig å tro at deltakerne kan svare noenlunde presist på spørsmålet. Etter at spørreskjemaet var utformet ba jeg flere om å lese gjennom dem og gi meg tilbakemelding, dette var personer som ikke skulle delta i min undersøkelse. Jeg fikk flere konkrete tilbakemeldinger som førte til at jeg justerte noen av spørsmålene.

Spørsmålene ble utformet som gradsspørsmål i Likert - format. Det var satt seks svaralternativ, 1-5 (svært liten grad – svært stor grad), i tillegg var det mulig å krysse av for ”vet ikke” ved alle spørsmål. I følge Ringdal (2011:183) er det viktig at svaralternativene begrenses, samtidig som det bør være en nøytral midtkategori slik at respondentene ikke tvinges til å velge en svarkategori som ikke er dekkende for dem.

Jeg sendte det ferdige spørreskjemaet hjem til alle klassekontaktene i kommunen uten å foreta et selektivt utvalg. Jeg fikk tilbake svar fra 51 % av de inviterte og alle skoler er representert i tilbakemeldingen. Jeg vurderer derfor at det er god bredde i datamaterialet og at

representativiteten er tilfredsstillende. Dette gir meg godt grunnlag for å besvare forskningsspørsmålene mine på bakgrunn av det empiriske datamaterialet.

Studien er en kasstudie og jeg har kombinert to ulike metoder for å søke svar på mine spørsmål. Dette kalles metodetriangulering og kan i følge Ringdal (ibid:106) bidra til økt validitet eller gyldighet. De funn jeg har gjort i spørreundersøkelse og intervju støtter hverandre, noe som i følge Postholm (2011:132) kan bidra til å styrke studien. Jeg har også sett på eksisterende forskning og satt denne i sammenheng med mine egne funn. Dette gir et bedre innblikk i den ytre validiteten.

Jeg var bevisst min rolle i intervjusituasjonen. Spørsmålene var åpne og jeg la vekt på ikke å legge føringer for informantene. Jeg la også vekt på å skape en god situasjon for informantene under intervjuet med en avslappende atmosfære.

Alt arbeid i forbindelse med prosjektet er det jeg selv som har utført. Det betyr at utforming av spørsmål, oppsummering, intervju, transkribering og analyse ikke er fordelt på flere personer. Dette er i følge Postholm (2011) viktig for påliteligheten i kvalitative studier.

Jeg åpnet for at informantene i intervjuene kunne lese gjennom det transkriberte materialet (member-checking, ibid:132), men dette var det ingen av dem som ønsket.

Gjennom mitt valg av metode, utvalg og de spørsmål som er stilt, vil jeg konkludere med at jeg har fått belyst problemstillingen og at det må være rimelig å si at forskningsspørsmålene er besvart.

Forskningsetikk

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal 2011:423). NESH (Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag, jus og humaniora) har utviklet forskningsetiske retningslinjer som er gjennomgått i masterstudiet og som ligger til grunn for min gjennomføring (Postholm 2011:151). Ethiske prinsipper er kontekstavhengige, de kan ikke ses på som regler forskeren kan følge slavisk, men skal i følge Postholm (ibid:155) være en støtte ved ulike valg forskeren må ta i forskningsprosessen. Kvale & Brinkmann (2012:79) viser i denne sammenheng til Aristoteles begrep *phronesis*, som viser til utøvelse av situert skjønn underveis i alle situasjoner som oppstår.

Jeg kontaktet Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) for godkjenning av min forskning. Her gjorde jeg rede for hvordan informantene skulle ivaretas og hvordan informasjonen som kom fram skulle behandles. Intervjuguide og spørreskjema ble også innsendt og godkjent.

Momenter jeg har lagt særlig vekt på når det gjelder informasjon til deltakere i studien er;
Hensikt og bakgrunn for studien

- Alle deltakere har fått god informasjon om bakgrunnen for studien og hva resultatet skal brukes til.

Anonymitet ved deltakelse, både ved intervju og spørreundersøkelse

- Ingen av informantene kan gjenkjennes, verken deltakere i spørreundersøkelsen eller i intervju. Jeg har fjernet navn under transkriberingen, der hvor dette har kommet fram i intervjusituasjonen.

Frivillighet til deltakelse i spørreundersøkelse

- Skjema ble sendt heim pr post sammen med svarkonvolutt. Det framkom tydelig av vedlagt informasjon at det var frivillig for alle å velge om de ville svare eller ikke.

Informert samtykke før intervju og mulighet for å trekke dette tilbake

- Det ble ved oppstarten av intervjuene gitt informasjon om frivillighet til deltakelse og mulighet til når som helst å trekke denne tilbake, også etter at intervjusituasjonen var over. Det ble lagt vekt på at informantene ikke skulle føle press for å delta.

Mulighet for å lese gjennom intervjuet etter at dette er transkribert

- Begge informantene som ble intervjuet fikk orientering om muligheten for å lese gjennom intervjuene etter at de var transkriberte. Dette var det ingen som ønsket. Begge gav derimot tilbakemelding om at de ønsket å lese den ferdige oppgaven når denne forelå.

Alt datamaterialet, lydfiler og skjema, vil bli slettet etter at arbeidet er fullført

- Ingenting av datamaterialet blir beholdt lenger enn nødvendig. Dette gjelder alt materiale til forarbeidelse av oppgaven slik som lydfiler, spørreskjema, notater etc.

Det er særlige etiske utfordringer forbundet med intervjuundersøkelser i forhold til spørreskjemaundersøkelser som sendes i post. Kvale & Brinkmann (2012:80) har beskrevet noen etiske problemstillinger forskeren må være oppmerksom på og som jeg har lagt vekt på å følge. Dette er:

- Tematisering
Formålet med undersøkelsen bør ikke bare vurderes i forhold til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, men også med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes.
- Planlegging
Innhente informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av mulige konsekvenser for deltakere.
- Intervjusituasjonen
Klarlegge konfidensialitet og vurdere situasjonens konsekvenser for deltakeren.
- Transkribering
Vurdere konfidensialitetsspørsmål og lojalitet i forhold til å skriftliggjøre informantens muntlige uttalelser.
- Analysering
Vurdering av hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres.
- Verifisering
Forskerens ansvar for å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig.
- Rapportering
Konfidensialitetsspørsmålet må på nytt vurderes, samt konsekvenser ved offentliggjøring av rapporten.

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil her presentere de funn jeg har gjort gjennom spørreundersøkelsen og intervjuene.

I kommunen er det totalt 65 % av klassekontaktene som er kvinner. Av dem som innehar vervet er menn i mindretall. Menn har i tillegg lavere svarprosent enn kvinner i spørreundersøkelsen.

Svarprosent kvinner = 58,5 %

Svarprosent menn = 37 %

Dette kan bety at det også i min kommune er en overvekt av mødre som deltar i samarbeidet med skolen.

Motivasjon

Jeg var interessert i å finne ut noe om hva som motiverer foreldrene, og alle ble derfor gjennom spørreskjemaet spurt om hvorfor de ble klassekontakt. Dette ble stilt som et åpent spørsmål hvor de måtte skrive inn sitt eget svar. Jeg fulgte også opp foreldrenes motivasjon i intervjuene. Jeg fant at svarene kan kategoriseres i to hovedgrupper; de som er motiverte av ytre faktorer og de som er indre motiverte.

De jeg har valgt å kalle for ytre motiverte begrunner det slik:

- Jeg ble valgt fordi ingen andre meldte seg og jeg ble foreslått.
- Jeg sa ja fordi ingen andre ville.
- Alle må jo bidra – nå var det min tur.
- Noen må gjøre jobben!
- Gruppepress!

De jeg har valgt å kalle for indre motiverte begrunner det på andre måter:

- Jeg vil lære mer om undervisningen og det som skjer på skolen.
- Jeg ønsker å gjøre noe positivt for klassen.
- Jeg vil lære mer om skolemiljøet og hvordan elevene har det i klassen.
- Jeg ønsker å være til stede på barnas læringsarena.
- Jeg ønsker større mulighet til å påvirke skolehverdagen.
- Spennende å være på ”innsiden” og bli mer kjent med skolen.
- Jeg ønsker å bidra positivt til barnas skolehverdag.
- Jeg ønsker å vise engasjement.

- Det er interessant å følge med på hva som skjer, og ikke bare få input på foreldremøter.

Omfanget av svar i kategoriene viser at det et flertall, 58 % av klassekontaktene, som beskriver en klar indre motivasjon for å påta seg oppgaven som klassekontakt. Det er ikke forskjell mellom fedre og mødre når det gjelder motivasjon. Foreldrene i undersøkelsen har i snitt vært klassekontakt i 2,7 år og tidsspennet strekker seg fra ett år og helt opp til ti år. Det at de fleste foreldrene innehar vervet i mer enn ett år kan tyde på at de som i utgangspunktet var ytre motiverte finner det mer motiverende etter hvert som de får erfaring.

	Ja	Nei
Jeg kan tenke meg å være klassekontakt flere ganger.	73	27
Det er et viktig arbeid å være klassekontakt.	96	4

Tabell 5a: Motivasjon

(Tallene er oppgitt i prosent, n=51)

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad vil du anbefale andre foreldre å være klassekontakt?	8	23	69

Tabell 5b: Motivasjon

(Tallene er oppgitt i prosent, n=51)

Det at foreldrene kan finne vervet mer motiverende etter hvert, støttes av at hele 73 % sier de kan tenke seg å være klassekontakt flere ganger. Det kan være slik at følelsen av "plikt" i seg selv er sterkt motiverende for foreldrene, selv om jeg i denne undersøkelsen har karakterisert dette som ytre motivasjon. Det er forskjell mellom barnetrinn og ungdomstrinn når det gjelder hvorvidt foreldrene kan tenke seg å være klassekontakt flere ganger. 86 % på barnetrinnet svarer ja til å påta seg vervet flere ganger, mot 47 % på ungdomstrinnet. Det er kun 4 % av foreldrene som oppgir at de ikke synes det er et viktig arbeid å være klassekontakt. Det at foreldrene ser på oppgaven som viktig vil også kunne ha positiv betydning for deres motivasjon for å stille opp.

Opplæring og kompetanse

Når det gjelder opplæring og kjennskap til oppgaver, lovverk og læreplan framkommer det slik i spørreundersøkelsen;

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad har du fått opplæring i forbindelse med ditt arbeid som klassekontakt?	78	8	14
I hvilken grad har du kjennskap til dine oppgaver som klassekontakt?	16	29	55
I hvilken grad har du som klassekontakt kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen?	39	41	20

Tabell 6a: Opplæring og kompetanse

(Tallene er oppgitt i prosent, n=51)

	Ja	Nei
Jeg mener det er nødvendig at skolen gir opplæring til nye klassekontakter.	81	19

Tabell 6b: Opplæring og kompetanse

(Tallene er oppgitt i prosent, n=51)

Foreldrene vurderer i stor grad at opplæring er viktig for å ivareta vervet som klassekontakt. 81 % mener det er nødvendig med opplæring av nye klassekontakter. Det framkommer av spørreundersøkelsen at det synes å være stort sprik mellom omfanget av opplæringen slik den er i dag og foreldrekontaktens syn på nødvendigheten av opplæring. Det er 78 % av foreldrekontaktene som sier at de i liten eller svært liten grad har fått opplæring. Dette er omtrent det samme som funn hos Nordahl (2000:68), hvor om lag 70 % av klassekontaktene svarte at de i liten grad fikk opplæring.

Opplæring er altså en viktig faktor, men gjennom intervjuene kom det fram at det ikke nødvendigvis er skolen som må stå for opplæringen alene.

Da jeg ble valgt på barneskolen hadde jeg jo aldri vært med på dette tidligere, så jeg visste jo ikke hvordan det fungerte..., men der var ordningen slik at etter ett år ble det valgt en ny og denne skulle du lære opp framfor neste år. Jeg vil tro det er en fordel å ha overlappning. Jeg har jo vært tillitsvalgt og verneombud i forbindelse med jobben og

organisasjonslivet, og jeg ser fordelene med å bli opplært av dem som har vært der. Det er en trygghet i det.

Denne klassekontakten foreslår en ordning hvor skolen samarbeider med foreldrene om opplæringen, da kan foreldrenes egne erfaringer bringes videre og inngå som en del av det som formidles videre til nye klassekontakter. Dersom skolen alene står for opplæringen uten å samarbeide med foreldrene, kan det føre til at opplæringen ikke vil oppleves relevant for foreldrene. Foreldrenes erfaringer kan også inngå som en del av skolens egen refleksjon, og vurdering av den opplæringen som gis, og på den måten bidra til utvikling på området.

I intervjuene framkommer det også forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn når det gjelder opplæring.

Opplæringen var mye mer i system på barneskolen enn på ungdomsskolen. På ungdomsskolen blir du liksom bare valgt og så...det finnes ikke noen plan eller oversikt. Det som skal gjøres må du finne på helt selv. Skolen bør ha en handlingsplan, og den må følges. Når året begynner og skolen har en handlingsplan som fungerer blir det enklere å være klassekontakt. Da blir man sikrere på hvordan det skal fungere.

Bæck (2007:42) viser i sin undersøkelse for ungdomstrinnet til at hele 46 % av de deltagende lærerne vurderer at lærerne kan trenge mer opplæring i hvordan de skal forholde seg til foreldre. I intervjuene ble derfor klassekontaktene spurt om de tror at forskjellene mellom barnetrinn og ungdomstrinn kan skyldes lærernes kompetanse.

De (lærerne) har nok grei kompetanse. Jeg har ikke noen dårlig opplevelse omkring det. Det fungerte i hvert fall dårligere på ungdomsskolen enn på barneskolen...om det har med kompetanse det vet jeg ikke. Det kan jo godt ligge på et ledelsesplan. Hvis ledelsen ikke forteller sine lærere at sånn vil vi ha det, så er det ikke sikkert lærerne bryr seg om det. Lærerne har vel masse å gjøre...og de bruker ressursene sine på det de mener er viktig.

Denne klassekontakten gir uttrykk for at lærernes kompetanse vurderes som god, men at forskjeller kanskje kan ligge på et ledelsesplan. Det er rektor som har ansvar for at skolen har gode rutiner som ivaretar alle sider ved hjem –skole samarbeidet. I følge Davies (1999) er det

læreren som innehar en nøkkelfunksjon, og partnerskap mellom hjem og skole fungerer best dersom læreren får hjelp, støtte og opplæring. Bæck (2007) viser i sin undersøkelse til at det er særlig behov for oppfølging av nyutdannede lærere og at trygghet for læreren i møte med foreldrene i stor grad etableres med erfaring.

Tid oppleves som en mangelvare i skolen. Det er mange oppgaver som skal ivaretas av skolen og den enkelte lærer, noe som ble beskrevet i en egen rapport fra *Tidsbrukutvalget* (2009).

Manglende oppfølging fra rektor kan derfor føre til, slik som klassekontakten over beskriver, at læreren prioriterer andre saker enn samarbeid med foreldrene. Lærerne må oppleve at rektor gjennom sin ledelse viser at samarbeidet er viktig og skal prioriteres. Lærerne må også få oppleve at samarbeidet med klassekontaktene fokuserer på elevenes læring og utvikling.

Dette vil også i følge Davies (1999) bidra positivt til partnerskapet.

Mål for og avklaring om samarbeidet

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad opplever du at skolen har klart definerte mål for samarbeidet mellom klassekontakt og skole/lærer?	26	38	36
I hvilken grad er det avklart mellom deg og læreren hva dere skal samarbeide om?	35	23	42

Tabell 7: Mål og avklaring for samarbeidet.

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Det er kun 36 % av klassekontaktene som svarer positivt på at skolen har klart definerte mål for samarbeidet. Når det i tillegg viser seg at bare 42 % svarer positivt på at det er avklart mellom dem og læreren hva de skal samarbeide om, tyder dette på at for mange klassekontakter kan samarbeidet med skolen oppleves som utydelig og diffust. Noe som videre kan føre til usikkerhet hos klassekontaktene. I Intervjuene kommer foreldrene gjentatte ganger inn på dette med at skolen må ha et system;

Skolen må ha et system hvor lærerne og foreldrekontaktene møtes for å drøfte aktiviteter, tidspunkt, tema og sånn. Så evaluerer man sammen – har planen blitt gjennomført?

Jeg tolker foreldrene dit at de ønsker at skolen skal ha gode strukturer for foreldresamarbeidet. Når skolen har rutiner og systemer som er godt innarbeidet, og som kan følges både av lærere og foreldre, kan disse fungere som en standard for samarbeidet. Rektor må gjennom sin ledelse løfte fram viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole, og arbeide for å etablere en skolekultur hvor lærerne også ser viktigheten av å samarbeide med foreldrene. Nordahl (2003) sier at dersom det ikke eksisterer klare felles mål med samarbeidet kan dette indikere at kvaliteten i samarbeidet ikke er tilfredsstillende. Det samme sier Davies (2009), skolen er en byråkratisk organisasjon og det er behov for nedskrevne rutiner og retningslinjer for samarbeidet.

Elevenes læringsmiljø

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad har skolen rutiner som involverer deg som klassekontakt i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø for elevene?	39	41	20
I hvilken grad mener du at samarbeidet mellom deg og læreren har betydning for læringsmiljøet i klassen?	26	47	27

Tabell 8: Læringsmiljø

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Innledningsvis i dette kapitlet viste jeg til at foreldrenes motivasjon for å gå inn i rollen som klassekontakt synes å være sterkt knyttet opp mot elevenes læringsmiljø. Det blir da til ettertanke at kun 20 % svarer positivt på at skolen har rutiner for å involvere klassekontaktene i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, og bare 27 % mener at samarbeidet har betydning for læringsmiljøet. Dette kan bety at de forventninger og ønsker foreldrene har før de går inn i rollen som klassekontakt ikke blir innfridd i samarbeidet med skolen.

Klassekontaktene kommer i intervjuene inn på at arbeidet med å skape et godt læringsmiljø i klassen også omfavner relasjoner foreldrene i mellom:

Når man er mellom fem og ti på hver gruppe, og man sitter rundt et bord og prater litt om løst og fast,....så fant vi ut at du er mora til han Nils og du er faren til Ole. Den praten der, litt smalltalk over en kaffekopp. Det at foreldrene blir kjent med hverandre fant vi ut var veldig viktig for også å kunne snakke sammen uten om skoletid. Det store poenget var kanskje at man kunne kjenne hverandre uten om skoletiden. Og kanskje de møtte opp på neste foreldremøte, da ble ikke det så fremmed. Det er viktig at ungene vet at det er faren og mora til den og den.. Ja, for å skape et godt miljø, men også for trygghet. Dersom jeg snakker til det barnet så vet den ungen hvem jeg er. På den måten kan foreldrene hjelpe hverandre litt med oppdragelsen. Det brukte vi mye energi på de første skoleårene. Det er jo det som er det viktigste da, læringsmiljøet.

Her beskrives det at det ikke bare er foreldre og skole som kan samhandle om oppfostringen av barna, men at også foreldrene kan få støtte og hjelp av hverandre i oppdragelsen. Dette er helt i tråd med læreplanens generelle del, K-06 side 19; *Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og samfunnet som omgir den.* Og videre på side 44; *For læringsmiljøet favner også foreldrene.* Læreplanen slår fast at foreldrene er en viktig del av læringsmiljøet i klassen/ gruppen, det er derfor viktig at skolen legger til rette for at foreldrene kan bli kjent med hverandre. En vektlegging av miljøet mellom foreldrene kan også føre til en myndiggjøring av foreldrene ved at de i større grad kan opptre sammen (Nordahl 2000:48), noe som er viktig sett i forhold til den skjevheten i maktbalanse som er mellom hjem og skole når det gjelder forhold i skolen og barnas opplæring. Det kan også se ut som at samsvar mellom hjemmets og skolens regler, normer og verdier, og samsvar i forventningene til barna, er i særlig grad er viktig for barnas prestasjoner, selvstendighet og atferd i skolen (Nordahl & Sørli 1998:33).

Foreldremøter

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad samarbeider du med læreren om å forberede foreldremøtene?	33	33	34
I hvilken grad har du innflytelse på innholdet i foreldremøtene?	22	35	43

Tabell 9: Foreldremøter

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Skolen vurderer det som viktig at foreldrene deltar på foreldremøtene, og forskning viser også at det blant norske foreldre er generelt høg deltakelse på foreldremøter og konferanser (Nordahl 2000, Bæck 2007). Når det gjelder samarbeidet mellom lærer og klassekontakt ser vi av tabellen over at klassekontaktene i liten grad har innflytelse på innholdet i foreldremøtene og samhandler heller ikke mye med læreren om å forberede møtene. Dette samstemmer i stor grad med det Nordahl (2000:68) fant i sin undersøkelse. Det er på ungdomstrinnet at innflytelsen og samhandlingen er minst og forskjellen mellom barnetrinn og ungdomstrinn på dette området er relativt stort. En informant uttrykker seg slik;

Vi hadde gode foreldremøter faktisk. Det tør jeg å si, på barneskolen. På ungdomsskolen er det jo færre av dem, .men de er vel greie nok. Nei, på ungdomsskolen er det mer sånn at vi kaller sammen alle foreldrene i klasserommet, så er det informasjon..å så får vi lov å si noe dersom vi vil ..og så takk for i dag. Det blir mer en sånn økt som du skal igjennom.

Uttalelsen samstemmer med det Nordahl & Sørli (1998:25) fant om at foreldremøter forekom gjennomgående noe hyppigere i barneskolen enn i ungdomsskolen. Jeg tolker utsagnet til informanten dit at møtene på ungdomstrinnet oppleves mer som informasjonspreget fra skolens side. Bæck (2007:61) fant i sin undersøkelse at foreldre som ikke er så fornøyde med foreldremøtene gjerne peker på at møtene blir preget av enveiskommunikasjon.

Foreldremøtene er en viktig del av samarbeidet mellom hjem og skole. Skolen møter jevnt over ikke foreldrene så ofte, 2-3 foreldremøter i året for foreldrene i klassen og 2 foreldresamtaler om det enkelte barn. Foreldremøtet blir derfor en viktig arena for skolen til å bli kjent med foreldrene som gruppe og for foreldrene til å bli kjent med hverandre. Dersom foreldrene skal møte på foreldremøtene er det viktig at de opplever møtene som nyttige og positive. Når foreldrene føler at det som skjer i foreldremøtene angår dem øker sjansen for at de møter opp på neste møte, og muligheten for at de i større grad engasjerer seg.

Begge informantene uttrykker at temaforeldremøter kan være positivt for foreldredeltakelsen:

På barneskolen stod alt dette i en handlingsplan vi hadde. Da var det satt opp ulike tema som man skulle ha på møtene. Et av temaene vi jobbet mye med på barneskolen var jo som sagt mobbing, men det var også faktisk jobbing med foreldre- skole

samarbeidet som et eget tema. Så det brukte vi en del tid på i foreldremøtene. Vi ble rett og slett litt enig om hvordan gjør vi det. Det var gruppearbeid og foreldrene kom med innspill. Å da var det med gruppearbeid og kanskje litt mindre grupper...med 30 foreldrepar i en stor sal, så blir det ikke mye prat. Det blir de som kjenner hverandre fra før.

Det er et viktig poeng at foreldrene må få møtes i mindre grupper for å bli kjent. Det kan vanskelig legges opp til drøfting og felles diskusjon i en gruppe på tretti stykker. Foreldrene er særlig opptatt av dette med trygghet, og det kan være vanskelig nok i seg selv å ta ordet i en stor gruppe når de aller fleste er ukjente for hverandre. Barneskolen hadde slik det beskrives her en egen temaplan hvor foreldre og lærere sammen var blitt enige om de temaene som skulle stå i planen. Mobbing som tema er like aktuelt uansett alderstrinn og innfallsvinkelen til temaet kan varieres ut fra alder. Digital mobbing gjennom sosiale medier eller mobiltelefon vil kunne være særlig aktuelt som tema på ungdomstrinnet. Samarbeid mellom hjem og skole som eget tema vil også egne seg godt på ungdomstrinnet, og kanskje særlig ved oppstart på 8.trinn hvor nye relasjoner skal etableres. Informantene beskriver dette med ny oppstart på ungdomstrinnet også som vanskelig når det gjelder valg av nye klassekontakter:

Det er vanskelig å skulle velge når du så vidt kjenner noen i klassen. Kanskje du kjenner noen, men de andre har du ikke noe kjennskap til. Så det er mer sånn at alle sitter og ser ned i pulten og... (latter).

Ingen av klassekontaktene hadde noen gode råd når det gjaldt å forbedre valgsituasjonen, men de var inne på viktigheten av trygghet i situasjonen. Dersom du som forelder er helt ukjent og utrygg, er det liten sannsynlighet for at du melder deg som klassekontakt.

Kontakt mellom skole og klassekontakt

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad er det faste/ regelmessige møter mellom deg som klassekontakt og læreren?	46	28	26
I hvilken grad tar læreren kontakt med deg som klassekontakt?	39	24	37
I hvilken grad tar du kontakt med læreren om forhold som angår klassen?	37	22	41

Tabell 10: Kontakt mellom skole og klassekontakt.

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Tabellen over viser at faste regelmessige møter mellom læreren og klassekontakten ikke synes å være vanlig. Det framkommer gjennom intervjuene at noen barneskoler gjennomfører slik møter og at foreldrene er veldig fornøyd med ordningen. Foreldrene synes det er fint å kunne møtes for å snakke med læreren, uten at det trenger å være noen klar agenda eller et problem i klassen.

Vi tar ikke kontakt med lærerne for å ha et møte bare, hvis det ikke er en helt spesiell sak. Men, jeg tror faktisk vi kunne hatt nytte av at man sa, okei nå møtes vi. Nå tar vi en prat. Vi trenger ikke ha noe helt konkret agenda på det. Da møtes klassekontakter og lærerne og snakker rett og slett om hvordan er klassemiljøet nå. Der tror jeg de (ungdomsskolen) kan ha et forbedrings- potensial. Jeg hadde jo egentlig ikke...det vil si jeg er egentlig litt overrasket over at det var såpass lite formell kontakt mellom lærer og klassekontakt på ungdomsskolen, for det er jo en fase i livet hvor det...ja, det skjer mye.

Det er et viktig poeng at kontaktlæreren og klassekontaktene kan møtes for å snakke sammen. Når begge parter kjenner hverandre og er trygge i møtet har en litt å gå på når det eventuelt oppstår en utfordring i klassen. Dersom kontakten kun skjer når det er problemer, vil dette kunne påvirke relasjonen mellom hjem og skole negativt. En ”kontakt ved behov” strategi vil også i følge Nordahl (2003:73) være for tilfeldig og ikke bidra til reell medvirkning for foreldrene.

Foreldrene uttrykker at de er litt usikre i overgangen til ungdomstrinnet, både elever, foreldre og lærere er i stor grad ukjente for hverandre og at de derfor skulle ønsket større grad av kontakt.

Nei, på ungdomsskolen altså..nå er det mer opp til meg da hva jeg vil ta opp. Det er blitt mer slik at det er du som foreldre som skal ta kontakten. Lærerne kan nok hjelpe deg, men de er ikke så aktive som de var på barneskolen. Elevene begynner i nye klasser og nye foreldre skal møtes, ja noen kjenner jo hverandre, men ikke alle. Det blir et helt nytt læringsmiljø...ja, det er vel egentlig veldig mye nytt.

Nordahl (2000:53) understreker at elevene på ungdomstrinnet er i en utviklingsfase der det kan være svært viktig at foreldre og skole står sammen. En av klassekontaktene poengterer at også læreren kan dra nytte av samarbeidet med dem:

Du vet lærerne de har nå sitt og drive med..de synes nok de har nok med det som de fleste andre av oss....så skal de plutselig få enda en arena som de må jobbe på...flere kveldsmøter og..så det skjønner jeg for så vidt at de ..skygger unna hvis de kan.. Jeg tror jo det er en investering for dem å ta den jobben da...at arbeidet i klassen faktisk kan bli bedre på andre områder..hvis de investerer mer i jobben mot foreldrekontaktene.

Et viktig poeng her er at læreren kan dra nytte av samarbeid med foreldrene i det daglige arbeidet i klassen. Dersom lærerne ser nytte av dette kan det virke motiverende for deres samarbeid med foreldrene. Bæck (2007:42) viser til at lærere oppfatter foreldre som en ressurs for den enkelte elevs prestasjoner, men i mindre grad som en ressurs som kan ha betydning for den jobben lærerne selv gjør. Det kan også være et viktig bidrag til lærerens klasseledelse at hjem og skole sammen drøfter verdier og holdninger i opplæring og oppdragelse. Samarbeidet kan øke lærerens anseelse og respekt, både i elevgruppen og blant foreldrene. Et annet viktig argument for nærmere samarbeid mellom klassekontakt og lærer er at den informasjonen foreldrene får om skolen gjennom egne barn, ikke alltid stemmer med fakta.

Foreldrenes kontakt med skolen blir jo mest gjennom ungene. Vi hører når ungene snakker sammen, og noen ganger tenker vi jøss..kan det stemme? Er det virkelig sånn det er?

Kontakt mellom klassekontakt og andre foreldre i klassen

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad vurderer du at kontakten mellom foreldrene i klassen er god?	8	49	43
I hvilken grad tar foreldrene i klassen kontakt med deg som klassekontakt?	72	14	14
I hvilken grad tar du kontakt med de andre foreldrene i saker som angår klassen?	28	40	32
I hvilken grad snakker du med de andre foreldrene i klassen om hvordan elevene har det på skolen?	28	47	25

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Tabell 11: Kontakt mellom klassekontakt og andre foreldre i klassen.

Foreldrene tar i liten grad kontakt med klassekontaktene, kun 14 % sier at dette skjer i stor eller i svært stor grad. Dette samsvarer med det Nordahl fant i sin undersøkelse (2000) hvor 75 % av klassekontaktene uttrykte at de andre foreldrene i klassen i liten grad tok kontakt med dem som klassekontakter. I intervjuene forklarte en av informantene dette slik:

Jeg tror faktisk foreldrene går rett på lærerne selv, hvis det er noe som gjelder deres egne unger, ja...så tror jeg det. Kanskje hvis det var noe mer generelt om klassemiljøet eller noe sånt noe at de bruker oss. Dersom det er noe som gjelder deres egne unger så går de rett på kontakt med skolen. Ja, og sånn bør det jo egentlig være.

Det framkommer at klassekontaktene har kontakt med de andre foreldrene i situasjoner hvor skolen ber dem om det:

..nå skal det være dugnad eller noe sånt..kan du ringe rundt? Det er den tradisjonelle rollen som du hører om.

Medvirkning

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad opplever du som klassekontakt å ha reell medvirkning på noen områder som berører klassen?	32	37	31

Tabell 12: Medvirkning.

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Bæck (2007) viser i sin undersøkelse til at foreldrene sjelden opplever at deres tilbakemeldinger og innspill får noen konsekvenser for noe av det som skjer i skolehverdagen. Foreldrene blir møtt med vennlighet og imøtekommenhet, men innspillene deres blir ikke tatt på alvor. Noe liknende kommer fram i mine intervju, men også på dette området synes det å være forskjell på barnetrinn og ungdomstrinn:

Vi får komme med våre synspunkter og jeg tror nå det ble tatt hensyn til . Lærerne brukte oss foreldre som diskusjonspartnere på barneskolen. Når vi kom opp i ungdomsskolen ...så er ikke det med klassekontakt – lærer noe systematisk overhodet. Nei, system var helt fraværende. Vi klassekontakter fungerer bare egentlig for oss selv.

Når lærere bruker foreldre som diskusjonspartnere slik det her er beskrevet, vurderer jeg at samarbeidet ligger på det som Nordahl (2007) beskriver som nivå 2 *Dialog og drøftinger*. Det at samarbeidet ligger på et høyere nivå enn informasjon, kommer også fram i følgende:

Jeg synes som sagt det var veldig greit på barneskolen å få være med å bestemme, og få påvirke foreldremøtene. Jo mer du blir dratt med, jo mer involverer du deg også.

Det er helt klart skolens ansvar å invitere foreldre inn eller i noen tilfeller ”dra dem inn”, slik det beskrives her. Læreplanen sier at foreldrene skal stimuleres til å ta del i skolens virksomhet. Det er likevel slik at foreldre også har et gjensidig ansvar for å medvirke slik som denne klassekontakten er inne på:

Dersom du liker å påvirke skolen så må du jo melde deg på for å få en fot innenfor. Man må jo gjøre noe selv..det nytter ikke å bare sitte hjemme å sutre, nei det blir feil. Du må faktisk gjøre noe selv.

Det må forventes at foreldrene engasjerer seg, men skolen må samtidig gi rom for dette. Lærerne har stor makt og dersom de ikke slipper foreldrene til, kan de styrke sin egen posisjon. Uttalelser som ”foreldrene viser ikke interesse” eller ”det er nesten ingen som engasjerer seg”, kan bety manglende interesse fra foreldre, men kan også indikere manglende interesse for samarbeid fra lærernes side.

Orientering om undervisningen

Utsagn	Negative svar (1 og 2)	Nøytrale svar (3)	Positive svar (4 og 5)
I hvilken grad er du orientert om undervisningen i klassen?	45	29	26

Tabell 13: Orientering om undervisningen.

(Tallene er oppgitt i prosent n=51)

Det er kun 26 % av klassekontaktene som sier at de i stor eller svært stor grad er orientert om undervisningen i klassen. Dette stemmer godt overens med funn hos andre (Nordahl & Skilbrei 2002, Bæck 2007). Undersøkelser viser at det fokuseres lite på pedagogisk innhold i samarbeidet mellom hjem og skole. Dette kan skyldes flere forhold. Lærerne kan la være å involvere foreldrene fordi de er usikre på om de egentlig ønsker å involvere seg i pedagogiske spørsmål, eller det kan skyldes at lærere ikke ønsker at foreldre skal blande seg inn i noe som er deres ekspertiseområde (Bæck 2007:41). I følge Nordahl har mange lærere ikke tro på at foreldre har forutsetninger til å samarbeide om pedagogiske forhold i skolen (Nordahl 2003:10). Dersom klassekontaktene mangler kunnskap om skolen kan dette føre til at de opplever liten reell mulighet til å medvirke i beslutninger.

Utdanningsnivå i kommunen

Jeg har tidligere i oppgaven vist til forskning som viser at foreldres utdanningsnivå er av betydning både for elevers læringsresultat og foreldrenes samarbeid med skolen. Jeg har ikke tatt med spørsmål om utdanningsnivå i spørreundersøkelsen, men jeg har brukt nettsidene til Statistisk sentralbyrå for å skape et bilde av hvordan utdanningsnivået i kommunen er. Jeg har valgt å lage en tabell som viser egen kommune, landsgjennomsnitt og gjennomsnitt for Kostragruppen².

Tabell 14: Utdanningsnivå i kommunen.

	Andel av befolkningen med slik utdanning:		
	Grunnskole som eneste utdanning	Videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning	Høgskole eller universitet
Landet	29 %	42 %	29 %
Kostragruppe	29 %	46 %	25 %
Egen kommune	32 %	47 %	21 %

Oversikten viser ikke bare utdanningsnivået til de som er foreldre i grunnskolen, men det generelle utdanningsnivået i kommunen som helhet. Det viser seg at utdanningsnivået er lavere i kommunen enn gjennomsnittet for landet og for Kostragruppen. Det er kun 21 % av befolkningen som har utdanning på høgskole eller universitetsnivå, og hele 32 % har grunnskole som eneste utdanning. Dette tilsier, i henhold til Nordahl (2000), at det i kommunen er særlig viktig å satse på utvikling av et godt samarbeid med foreldrene.

Kapittel 5: Konklusjon

Forskningsspørsmålene kan på bakgrunn av funn i undersøkelsen besvares slik:

Hva kjennetegner samarbeidet mellom klassekontaktene og skolen?

I teorikapitlet viste jeg til Nordahl (2007) sin inndeling av samarbeidet mellom hjem og skole i tre ulike nivå. Dersom disse nivåene legges til grunn for plassering av funn i min undersøkelse, må det kunne sies at samarbeidet mellom klassekontakter og skole i kommunen kjennetegnes av mye informasjon, noe dialog og drøftinger, men lite medvirkning og medbestemmelse. Det er forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn, hvor det særlig er

² KOSTRA står for Kommune-Stat-Rapportering. Kommunene deles inn i Kostragrunder ut fra ulike faktorer. Kostragruppen brukes ofte som sammenliknbar enhet for den enkelte kommune på linje med gjennomsnitt for fylket eller landet.

ungdomstrinnet som preges av informasjon. Det må på bakgrunn av mine funn sies å være et sprik mellom myndighetenes intensjoner, slik de beskrives av Nordahl (2007), og den praksis klassekontaktene opplever. Det framkommer ikke en situasjon hvor hjem og skole inngår i partnerskap (Davies 1999, Nordahl (2007)).

Når det gjelder Nordahls kriterier for analyse og forbedring av samarbeidet mellom hjem og skole (teorikapitlet side 19), kjennetegnes samarbeidet slik:

- **Formaliseringsgrad**
Det er totalt sett en lav grad av formalisering i form av klare regler for møter, møters hyppighet, innhold i møter og lignende. Det viser seg likevel en større grad av formalisering på barnetrinnet sammenliknet med ungdomstrinnet. Ungdomstrinnet slik det framkommer i undersøkelsen, preges i stor grad av "kontakt ved behov".
- **Felles mål**
I følge Nordahl vil graden av felles målsettinger være relativt avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. I min undersøkelse framkommer det at klassekontaktene i liten grad opplever at skolen har klare mål for samarbeidet.
- **Forpliktelse**
Nordahl hevder at resultatet av samarbeidet mellom hjem og skole vil være avhengig av hvor forpliktet hver enkelt er. Det framkommer i min undersøkelse å være varierende grad av forpliktelse blant lærerne, men særlig forskjell mellom barnetrinn og ungdomstrinn.
- **Felles beslutninger og autonomi**
Det virker ikke å være avklart i skolen på hvilke områder foreldrene skal ha reell medvirkning.

Hvordan erfarer klassekontaktene samarbeidet, og hva vurderer de som sentrale suksessfaktorer for utvikling av et godt samarbeid?

Det framkommer at klassekontaktene erfarer samarbeidet svært forskjellig på barnetrinnet og ungdomstrinnet. De gir uttrykk for et kvalitativt bedre samarbeid i barneskolen, og dette begrunnes i intervjuene i hovedsak med at skolen har et system for samarbeidet (formaliseringsgraden er større). Basert på tilbakemeldingene kan følgende sies å være kjennetegn på suksessfaktorer sett fra klassekontaktens øyne:

- Nye klassekontakter får opplæring. Opplæringen gis i samarbeid mellom skole og

erfarne klassekontakter.

- Skolen har klart definerte mål for samarbeidet med klassekontaktene.
Nasjonale mål for samarbeidet mellom hjem og skole er relativt uklare når vi ser på lov og læreplan (Nordahl 2003:11). Det kan derfor være behov for å avklare hva samarbeidet skal handle om, hvordan skal samarbeidet skje, hvilket omfang skal det ha også videre. En handlingsplan eller rutine, slik som foreldrene i mine intervju etterlyser kan inneholde retningslinjer som gir klassekontakter og lærere rammer for samarbeidet.
- Det er avklart mellom lærer og klassekontakt hva det skal samarbeides om.
- Skolen har rutiner som involverer klassekontaktene i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø for elevene.
- Klassekontaktene har innflytelse på innholdet i foreldremøter og de samarbeider med læreren om forberedelse og organisering. Temaforeldremøter framheves av klassekontaktene som særlig positivt.
- Det avholdes faste/ regelmessige møter mellom klassekontakt og lærer.

Hvordan kan klassekontaktens tilbakemeldinger være til hjelp i skolens utviklingsarbeid?

Alle skoler skal utvikle kvalitetsnormer og tiltak for samarbeid med hjemmet, dette er nedfelt i kommunens strategiplan for grunnskolen. Behovet for et utviklingsarbeid på dette området kan også ut fra min undersøkelse sies å være godt forankret hos skolens viktigste samarbeidspartnere som er foreldrene.

Det framkommer i undersøkelsen at det er forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn for hvordan klassekontaktene erfarer samarbeidet, dette er forskjeller som også understøttes av annen forskning (Nordahl 2000, Bæck 2007). Ulikhetene kan ligge i organisatoriske og kulturelle forskjeller mellom skoleslagene. Gunnar Berg (1999) hevder at skolekultur ofte er den mest kritiske faktoren i utviklingsarbeid, og kulturelle forskjeller mellom skoler kan ha noe å si for hvordan de lykkes med skoleutvikling. Det blir derfor viktig at utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i den enkelte skolen.

Skolelederen kan betraktes som en viktig bærer av skolens kultur og læringsmiljø, og danner gjennom det viktige rammer for i hvilken retning skolen utvikler seg. Posisjonsmakten gjør at

rektor langt på veg kan bestemme de materielle og strukturelle rammene, og gjennom sin mulighet til å sette den pedagogiske dagsorden er det rektor som er i den beste posisjon til å fungere som kulturbryter (Grøterud & Nilsen 2005:199). Rektor må prioritere samarbeidet med foreldrene. Dersom samarbeidet prioriteres lavt vil dette kunne føre til ulik praksis mellom lærerne i skolen. Samarbeidet blir personavhengig. Nordahl (2003:20) sier at den enkelte lærer i klassen kan være mer bestemmende for foreldrenes oppfatning av skolen og samarbeidet med skolen enn det skolen som helhetlig system er. Foreldre og klassekontaktens møte med skolen som system er gjennom enkeltlærere, derfor vil relasjonen til læreren ha stor betydning for hvordan foreldrene oppfatter kontakten med skolen som helhet. Læreren sitter med nøkkelen til god kommunikasjon mellom hjem og skole (Davies 1999). Dette betyr at rektors ledelse av samarbeid med foreldrene skjer gjennom læreren. *God skoleledelse er å lede skolen på en slik måte at lærerne leder seg selv best mulig, framfor alt som ledere av arbeidet relatert til klassen* (Qvortrup 2012:15). Ut fra dette perspektivet blir det viktig at rektor legger til rette for at lærerne kan ivareta sine lederoppgaver på en mest mulig kompetent måte. Skoleledelse blir dermed til metaledelse, altså ledelse av andres ledelsesfunksjoner, og gjennom delegering og distribuering av ledelse blir den enkelte lærer tildelt selvledelse av sin egen individuelle praksis og den kollektive praksis som han eller hun er en del av (ibid:47). Til syvende og sist er det lærerne som tar de endelige valgene i møte med klassekontaktene, uten lærernes evne og vilje til endring blir det ingen utvikling.

I følge Grøterud & Nilsen (2005,s.207) er aksjonslæring gjennom å systematisere erfaringer fra egen virksomhet, kanskje det som kan få størst virkning på utvikling av skolekulturen. Resultatet fra min undersøkelse egner seg godt som grunnlag for å reflektere over egen praksis og den kulturen skolen har for samarbeid, i en oppstartsfase av et utviklingsprosjekt. Gjennom aksjonslæring innarbeides det rutiner for evaluering og kartlegging slik at tiltak i skolen bygges på kunnskap og ikke på antakelser. Rektors primære oppgave i utviklingsarbeidet blir å institusjonalisere samarbeidet med klassekontaktene og forankre samarbeidet i skolens virksomhet, samtidig må rektor følge opp med å legge til rette for at samarbeidet med klassekontaktene prioriteres i skolen. Det er viktig at klassekontaktene og lærerne opplever at de arbeider mot samme mål, og at alle deltar i prosessen. Eierforhold og deltakerperspektiv er faktorer som er nevnt som sentrale i teori om skoleutvikling. Kulturendring forutsetter involvering. Utfordringen for rektor ligger i å få plass til balanse mellom organisert læring innenfor fellesskapet, og ivaretagelse av den enkelte lærers behov for å arbeide med de nære faglige og pedagogiske oppgavene.

Jeg har i denne oppgaven sett nærmere på samarbeidet mellom hjem og skole. Jeg har i hovedsak brukt forskning av Nordahl (2007), Bæck (2007) og (Davies 1999) som referanseramme. Det må på bakgrunn av mine funn, sett i lys av etablert forskning (ibid), være grunn til å stille spørsmål ved eksisterende praksis. Jeg anbefaler derfor at rektorene etablerer dialog med klassekontakter og lærere, for sammen å reflektere over undersøkelsen sett i lys av skolenes egen praksis. I teorikapitlet presenterte jeg Nordahl (2007) sin oversikt over ulike nivå i samarbeidet, samt ulike kriterier for analyse og forbedring av samarbeidet mellom hjem og skole. Disse kriteriene egner seg godt som utgangspunkt for felles refleksjon. Utdanningsdirektoratet har også gjennom prosjektet *Bedre læringsmiljø*, anbefalt Nordahls modell for avklaring av samarbeidsnivåer³.

Partnerskap mellom hjem og skole er i følge Nordahl (2007) et ideal for samarbeidet. Davies (1999) ser samarbeidet mellom hjem og skole i et større og helhetlig perspektiv, hvor skole, hjem og lokalsamfunn må samarbeide om barns læring og utvikling. Han sier at en vellykket skole og et vellykket lokalsamfunn er koblet sammen.

School success and community success are linked. Public schools are seldom able to be much better than their neighbourhoods and surrounding communities.

Neighbourhoods and communities are seldom able to stay healthy and attractive without good schools.

Det er et stykke på veg til det kan sies å være etablert partnerskap mellom hjem og skole, og kanskje enda et skritt videre - til partnerskapet omfavner hele lokalsamfunnet. Det er likevel slik at partnerskap er et mål å arbeide mot, og funn i oppgaven gir kunnskap om dagens praksis som kan brukes i første skritt mot målet.

Coming together is a beginning.

Keeping together is progress.

Working together is success.

Henry Ford

³ http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Modell_for_avklaring_av_samarbeidsniva.doc?epslanguage=no

Kilder

- Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier – Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen*. Delrapport fra forskningsprosjektet ”Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.” Norut AS, 2007.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen. (2010). *Scandinavian Journal of Educational Research*. December 2010, 549 -563.
- Carm, E. (2000). Samarbeid mellom skole og hjem. Stålsett, U. (Red.). *Ledelse av skoleutvikling* (s.138-148). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Davies, D. (1999). *Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years*. Hentet 23.04.05, fra <http://www.ernape.net/articles/1999/davies99.pdf>
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Department of education and skills. Research report RR433.
- Grøterud, M. & Nilsen, B. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. & Tislevoll, B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E.J. (2009). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner – Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jøsendal, J.S., Langfeldt, G. & Roald, K. (red.). (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (1997). *Stortingsmelding nr.14 (97-98) Om foreldremedverknad i grunnskolen*. På: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-14-1997-98-.html?id=191428>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Stortingsmelding nr.30 (03-04) Kultur for læring*. På: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Stortingsmelding nr.31(07-08) Kvalitet i skolen..*
På: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Stortingsmelding nr.19(09-10) Tid til læring – oppfølging av Tidsbruketvalgets rapport.* På:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Stortingsmelding nr.22(10-11) Motivasjon – Mestring – Muligheter.* På:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kristiansen, T. (2004). *Foreldrene – skolens nye ressurs. Utfordringer til samtale mellom lærere og foreldre.* Oslo: N.W.Damm&Søn.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse- om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner.* København: Børsens Forlag AS.
- Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen – Elever og foreldre om skole og relasjoner.* NOVA Rapport 12d/1998.
- Nordahl, T.(2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse.* NOVA Rapport 8/2000.
- Nordahl, T., & Skilbrei M-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet – Evaluering av utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole.* NOVA Rapport 13/2002.
- Nordahl, T.(2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole – En evaluering innenfor Reform 97.* NOVA Rapport 13/2003.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T.(2005). *Skolens mål og muligheter.* Statens folkehelseinstitutt R 2005:28. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Postholm, M-B. (2011). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. (2009). *Parents` participation in their child`s schooling.* Scandinavian journal of educational research Vol.53, No.3

- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2011). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar – Teoretiske og praktiske perspektiv*. Høgskulen i Sogn og Fjordane R-NR 2/2008.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling – Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandbæk, M. red. (2001). *Fra mottaker til aktør*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.). (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Steen-Olsen, T. & Postholm, M. (red.) (2009). *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – Forskende partnerskap i skolen*. (2.utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 20 og forskrift til privatskoleloven kapittel 4- Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring (Udir 7:2010)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen*. På http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Gjennomsnitt for barnetrinn og ungdomstrinn

	B.trinn	U.trinn
I hvilken grad har du fått opplæring i forbindelse med ditt arbeid som klassekontakt?	2,1	1,6
I hvilken grad har du kjennskap til dine oppgaver som klassekontakt?	3,4	3,4
I hvilken grad har du som klassekontakt kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen?	2,7	2,8
I hvilken grad opplever du at skolen har klart definerte mål for samarbeidet mellom klassekontakt og skole/lærer?	3,2	2,9
I hvilken grad er det avklart mellom deg og læreren hva dere skal samarbeide om?	3,3	2,4
I hvilken grad har skolen rutiner som involverer deg som klassekontakt i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø for elevene?	3,1	2,3
I hvilken grad mener du at samarbeidet mellom deg og læreren har betydning for læringsmiljøet i klassen?	3,2	2,5
I hvilken grad samarbeider du med læreren om å forberede foreldremøtene?	3,4	1,9
I hvilken grad har du innflytelse på innholdet i foreldremøtene?	3,6	2,1
I hvilken grad er det faste/ regelmessige møter mellom deg som klassekontakt og læreren?	3,0	1,6
I hvilken grad tar læreren kontakt med deg som klassekontakt?	3,4	2,0
I hvilken grad vurderer du at kontakten mellom foreldrene i klassen er god?	3,6	3,1
I hvilken grad opplever du som klassekontakt å ha reell medvirkning på noen områder som berører klassen?	3,3	2,3
I hvilken grad er du orientert om undervisningen i klassen?	3,0	2,2
I hvilken grad vil du anbefale andre foreldre å være klassekontakt?	4,1	3,2

Vedlegg 2: Modell for avklaring av samarbeidsnivåer

(fritt etter Nordahl (2007) og Udir (2011))

	Informasjon	Dialog	Medvirkning
Foreldremøter			
Læringsmiljø			
Undervisning			
Opplæring			
Etc.			
Etc.			
Etc.			

Forklaring:

I kolonnen til venstre settes inn de valgte områder som skolen og foreldrene ønsker å sette fokus på. Sammen reflekteres det over dagens praksis og man definerer på hvilket nivå samarbeidet på de ulike områdene ligger. Dette kan igjen danne grunnlag for å sette mål for samarbeidet og på sikt danne grunnlag for evaluering.

Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovdølveggen 26
N-5007 Bærum
Norge
Tlf: +47 63 82 71 17
Tlf: +47 63 82 92 90
E-post: nsd@nsd.no
www.nsd.no
Organ. 985 021 889

Eirik J. Ingens
Program for helseundersøking
NTNU
Låven, Dregvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.10.2012

Vår ref.: E1855/2/1665

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31856	Samarbeid mellom helse og skole
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eirik J. Ingens
Stedent	Trine Fjellstrøm

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

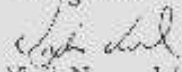
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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.no/personvern/forsk_saml/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal sendes skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektens avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vedtløst tilken


Vigdis Nærvædt Fjellstrøm


Mads Søllberg

Mads Søllberg tlf. 55 58 89 28
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopie Trine Fjellstrøm, Telefonvakt 65, 5665 MOSJØEN

Vedlegg 4: Skjema for spørreundersøkelse

Kartleggingsundersøkelse

Spørreskjema for klassekontakter/ foreldrekontakter

Til deg som er klassekontakt/ foreldrekontakt inneværende skoleår

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU og ønsker i forbindelse med masteroppgaven å gjennomføre en spørreundersøkelse blant klassekontakter/foreldrekontakter. Klassekontakter/foreldrekontakter har en viktig funksjon som samarbeidspart for skolen og som et bindeledd mellom foreldrene i klassen/ på trinnet og skolen. Jeg er opptatt av å undersøke hvordan klassekontaktene/foreldrekontaktene opplever samarbeidet med skolen og hva som kjennetegner dette samarbeidet.

- **Deltakelse i undersøkelsen er frivillig.**
- **Det vil ikke bli registrert opplysninger som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner. Etter oppsummering vil spørreskjemaene bli slettet.**

Veileder for forskningsprosjektet er Eirik J. Irgens, professor ved NTNU. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, og er planlagt ferdigstilt i juni 2013 med innlevering av masteroppgave.

Dersom du har spørsmål angående undersøkelsen kan du ta kontakt på tlf 75 10 12 03.

Dersom du ønsker å delta returnerer du ferdig utfylt spørreskjema i vedlagte frankerte konvolutt.

Takk for ditt bidrag!

Vennlig hilsen
Trine Fåkvam

Spørreskjema

Før du tar til med å svare på spørreundersøkelsen ønsker vi at du skal orienteres om følgende:

1. Noen skoler bruker begrepet klassekontakt, mens andre bruker foreldrekontakt eller trinnkontakt. I denne undersøkelsen brukes begrepet klassekontakt som et felles samlebegrep.
2. Når begrepet lærer blir brukt i denne undersøkelsen menes den/de lærer(e) som du som klassekontakt har samarbeid med. Det kan være at begrepet kontaktlærer eller teamleder brukes til vanlig.
3. I skjemaet står flere spørsmål og utsagn som du bes ta stilling til ut fra dine erfaringer som klassekontakt. Du tar stilling i form av en skala på 1 – 5. Du bes sette kryss på hele tall, ikke mellom tall. Du kan også velge å krysse av i rubrikken ”vet ikke”.
4. Dersom det er noen av spørsmålene du ikke ønsker å svare på, kan du gå videre til neste spørsmål.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig.

Det vil ikke bli registrert opplysninger som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.

Jeg har dette skoleåret vært klassekontakt ved:

Elsfjord skole	
Granmoen skole	
Kulstad skole	
Mosjøen skole	
Olderskog skole	
Kippermoen ungdomsskole	

Jeg har vært klassekontakt flere ganger (sett kryss) JA _____ totalt antall år _____
NEI _____

Generelt:	i svært liten grad		i svært stor grad			Vet ikke
I hvilken grad har du fått opplæring i forbindelse med ditt arbeid som klassekontakt?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad har du kjennskap til dine oppgaver som klassekontakt?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad har du som klassekontakt kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen?	1	2	3	4	5	

Samarbeid med lærer/skole:	i svært liten grad			i svært stor grad		Vet ikke
I hvilken grad opplever du at skolen har klart definerte mål for samarbeidet mellom klassekontakt og skole/lærer?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad er det avklart mellom deg og læreren hva dere skal samarbeide om?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad er det faste/regelmessige møter mellom deg som klassekontakt og læreren?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad tar læreren kontakt med deg som klassekontakt?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad opplever du at samarbeidet med læreren fungerer?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad tar du kontakt med læreren om forhold som angår klassen?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad får du tilbakemelding fra læreren på den jobben du gjør som klassekontakt?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad opplever du som klassekontakt å ha reell medvirkning på noen områder som berører klassen?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad har skolen rutiner som involverer deg som klassekontakt i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø for elevene?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad mener du at samarbeidet mellom deg og læreren har betydning for læringsmiljøet i klassen?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad er du orientert om undervisningen i klassen?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad samarbeider du med læreren om å forberede foreldremøtene?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad har du innflytelse på innholdet i foreldremøtene?	1	2	3	4	5	

Samarbeid/kontakt med andre foreldre:	i svært liten grad			i svært stor grad		Vet ikke
I hvilken grad vurderer du at kontakten mellom foreldrene i klassen er god?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad tar foreldrene i klassen kontakt med deg som klassekontakt?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad tar du kontakt med de andre foreldrene i saker som angår klassen?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad snakker du med de andre foreldrene i klassen om hvordan elevene har det på skolen?	1	2	3	4	5	
I hvilken grad vil du anbefale andre foreldre å være klassekontakt?	1	2	3	4	5	

	JA	NEI
Har du andre verv på fritiden i tillegg til å være klassekontakt?		
Har du som klassekontakt møtt regelmessig i FAU dette skoleåret? (FAU – foreldrerådets arbeidsutvalg)		
Det er et viktig arbeid å være klassekontakt.		
Jeg mener det er nødvendig at skolen gir opplæring til nye klassekontakter.		
Jeg kan tenke meg å være klassekontakt flere ganger.		

Skriv kort om hvorfor du ble klassekontakt:.....

Takk for at du tok deg tid til å besvare spørsmålene!

Dersom du har kommentarer, synspunkter eller andre innspill på dette med å være klassekontakt, kan du skrive på arkenes bakside.

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide – intervju med klassekontakt

Hva kjennetegner samarbeidet mellom klassekontakter og skole i Vefsn kommune?

Hvordan opplever klassekontaktene samarbeidet med skolen?

Hvordan vurderer klassekontaktene at deres rolle i samarbeidet kan styrkes?

Hensikten med intervjuene er å få konkretisert noe av det som kommer fram i surveyen og å få fram informantenes opplevelse av rollen som klassekontakt og samarbeidet med skolen.

1. Før oppstart av intervju

- Litt om tema, bakgrunn og formål
- Presisere om taushetsplikt og anonymitet
- Informere om opptak, transkribering og lagring av intervju
- Spørre om noe er uklart eller om klassekontakten har noen spørsmål før oppstart
- Samtykke
- Start opptak

2. Bakgrunn og motivasjon

- Kan du kort si litt om din motivasjon for å bli klassekontakt?
- Kan du si litt generelt om hva slags erfaring du har som klassekontakt?

3. Forventninger

- Kan du si litt om dine forventninger til rollen som klassekontakt? Er det samsvar mellom dine forventninger og det du opplever?
- Opplever du at skolen har klare forventninger til deg som klassekontakt?
- Vil du si at samarbeidet har en elles forankring i skolen eller mer opp til den enkelte lærer? Finnes det system eller rutiner som du er kjent med?

4. Kompetanse / opplæring

- Har du fått noen opplæring som klassekontakt?
- Dersom ja; hva bestod denne i, hvordan gjennomføres opplæring, har opplæringen hatt noen betydning for deg (på hvilken måte)
- Dersom nei; mener du at skolen burde gi opplæring til klassekontakter, hva tenker du opplæringen i så fall bør bestå av?
- Har din kompetanse utviklet seg gjennom samarbeidet med skolen? (Hvordan, på hvilken måte)
- Hvordan opplever du lærernes kompetanse i å samarbeide med klassekontaktene?

5. Konkret om samarbeidet

- På hvilken måte er du som klassekontakt involvert i skolen?
- Hva samarbeider du med skolen om?
- Kan du si litt om hvordan samarbeidet skjer?
- Hvordan skjer kontakten: Er det regelmessige møter mellom deg og læreren? Bruk av e-post, sms, It`s learning etc
- Hvilke utfordringer ser du i samarbeidet mellom klassekontakt og skole?
- Dersom du skulle gi noen råd til skolen for å forbedre samarbeidet, hva ville du da sagt?

Oppfølgingsspørsmål – brukes ved behov innenfor alle områdene

- Hvordan arter det seg?
- Hva innebærer det?
- Hva mener du med det?
- Har du noen konkrete eksempler på...
- Kan du fortelle mer om det?
- Er det riktig forstått at...? / Forstår jeg det riktig...?
- Mener du med dette at...?