

Ingeborg Lilleindset

Det vanskelige samarbeidet

En undersøkelse av skole-hjem-samarbeid

Bacheloroppgave i LGU53002

Mai 2019

Ingeborg Lilleindset

Det vanskelige samarbeidet

En undersøkelse av skole-hjem-samarbeid

Bacheloroppgave i LGU53002
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

NORSK SAMMENDRAG

TITTEL: Det vanskelige samarbeidet
FORFATTER: Ingeborg Lilleindset
ÅR: 2019
EMNEORD: skole-hjem-samarbeid, retningslinjer, utløsende årsaker, spørreundersøkelser,
SAMMENDRAG: <p>I denne oppgaven ønsker jeg å se på hva som er de utløsende årsakene til utfordringer i skole-hjem samarbeidet, og hvordan kan retningslinjene for skolen skape slike utfordringer.</p> <p>De viktigste momentene jeg velger å se på da er hva som kan være årsaker til at begge partene i skole-hjem-samarbeidet opplever et lite optimalt samarbeid. Dette vil jeg gjennomføre ved å bruke spørreundersøkelser både for elever ved 9.trinn og for ledelsen på den valgte skolen. Hos 9. blir det gjennomført en kvantitativ undersøkelse, mens hos ledelsen blir det gjennomført en mer kvalitativ. Jeg vil først og fremst se på hva de utløsende årsakene til at skolen og hjemmet sliter med sitt samarbeid er, men ønsker og å se på om personalet på skolen er ressursorienterte på skole-hjem-samarbeidet. Er skolen klar over om og hvordan hjemmet jobber med skolen utenfor skoletid eller er dette et ansvar som kun hviler på foreldrene, og er dette noe skolen legger mye vekt på?</p> <p>Svarene fra spørreundersøkelsen viser at de utløsende årsakene ikke bare består av dårlig informasjonsgiving mellom skolen og hjemmet, men også hvordan skolens retningslinjer er utarbeidet og gjennomført på skolen og trinnet. Samtidig viser funnene at foreldrene ikke engasjerer seg i barnets skolearbeid like mye som skolen skulle ha ønsket.</p>

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

TITLE: The difficult collaboration

AUTHOR: Ingeborg Lilleindset

KEYWORDS: school-home-collaboration, guidelines, survey

SUMMARY:

In this study, I aspire to look at the triggering causes for challenges in the school-home-collaboration, and how the school's guidelines can create such challenges.

The most important aspects I choose to look at, are what may be reasons for why both parties in the home-school partnership is experiencing a slight optimum collaboration. I carried out this by using surveys for both students at the 9th grade, and for the management at the chosen school. Within the 9th grade I conducted a quantitative survey, while with the management a qualitative survey will be carried out. First and foremost, I want to look at what the causes why the school and the homes struggle with their collaboration. In addition, I want to see if the school staff are resource-oriented at school-home-collaboration, and if this is something they emphasise. Is the school aware of how the home works with the school outside school hours, or does the responsibility only rely on the parents?

The responses from the survey show that the triggering causes not only is caused by poor information between the school and the home, but it is also prompted by how the school guidelines are prepared and implemented at the school and grade level. At the same time, the findings show that the parents do not engage in the children's school work as much as the school would have wanted.

INNHold

NORSK SAMMENDRAG	1
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	2
1. INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	6
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	7
2. TEORI	8
2.1 STYRINGSdokumenter og hva de sier om skole-hjem- samarbeidet	8
2.2 HVORFOR SKAL FORELDRENE INNVOLVERE SEG?	8
2.3 MAKTFORHOLD MELLOM SKOLEN OG HJEMMET	10
2.4 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE MODELL OG DENS PÅVIRKNING PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET	11
2.5 SAMARBEIDSFORMER MELLOM SKOLE OG HJEM	12
2.6 TRYGGHETSSIRKELEN OG DENS PÅVIRKNING PÅ SKOLE-HJEM- SAMARBEIDET	13
3. METODE	14
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV UNDERSØKELSE.....	14
3.2 ETISKE VURDERINGER OG VALG	14
3.3 VALIDITET OG RELABILITET	15
4. PRESENTASJON AV FUNN, ANALYSERING OG DRØFTING AV RESULTATER	17
4.1 INTRODUKSJON TIL ANALYSE OG DRØFTING	17

4.2 BRONFENBRENNERS MODELL OG SKOLE-HJEM-SAMARBEID	17
4.4 FORELDRE SOM EN RESSURS.....	20
4.5 LÆRERENS ANSVAR FOR ELEVENS TRIVSEL, TRYGGHET, LÆRING OG MESTRING	22
4.6 TILTAK FOR Å SIKRE SKOLE-HJEM-SAMARBEID PÅ SKOLEN	24
4.7 FELLES RAMMEPLAN FOR SKOLENS RETNINGSLINJER ELLER EI?	25
5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	26
6. LITTERATURLISTE	28
7. VEDLEGG.....	30
7.1 SPØRREUNDERSØKELSEN TIL ELEVENE	30
7.2 SPØRREUNDERSØKELSE TIL LEDELSEN.....	32

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING

Årsaken til at jeg ønsker å skrive om skole-hjem-samarbeid er at jeg selv kommer fra et lite tettsted, der skolen hadde ca. 30 elever fra 1.-7.trinn. Læreren møtte oss alltid i gangen da foreldrene våre leverte oss i de tidligste årene. De sto sammen med oss, da vi kom med bussen på morgenen og da vi dro på ettermiddagen. Foreldrene mine, og mine medelevers foreldre, møtte læreren så og si hver dag i de første årene på barneskolen, og flere ganger i uken de neste årene oppover mot ungdomsskolen. Ikke bare møttes de som lærere og foreldre, men også i andre sosiale sammenkomster som idretter, lokale festligheter og i andre tilsetninger der maktforholdet mellom lærer og hjem ikke synes eller kommer frem. Skole-hjem-samarbeidet var tett med jevnlig kontakt, både på og utenom skolen. Og alltid med mobilsamtaler og møter når vi elevene var borte fra skolen, eller om det oppsto situasjoner der kontakt mellom skole og hjem opplevdes å være nødvendig.

Jeg og min samboer er i dag avlastningshjem for to barn i tidlig skolealder, og ser der hvordan skole- og hjem-kommunikasjonen har utviklet seg drastisk siden vi selv gikk på grunnskolen. Det er i dag mye mindre personlig kontakt mellom de skolen og hjemmet. Nye digitaliserte meldebøker og «apper» gjør det mulig for skolen å gi beskjeder via nettet i stedet for via samtaler, ansikt til ansikt med hjemmet. Foreldrene kan ved noen tastetrykk si at barnet er syk eller blir borte noen dager, og de fleste barn drar til skolen selv via buss eller ved å gå dit på egen hånd. Det er også enklere for foreldre i dag å ikke møte opp på foreldremøter, elevkvelder og lignende skolearrangement, da de nå kan trykke på «kommer ikke»-knappen på telefonen i stedet for å måtte møte læreren eller ringe og si at de ikke kan komme.

Med de samfunnsendringene vi står i, opplever vi at barna ferdes på mange flere arenaer nå enn tidligere. De er på skolen, med venner, idretter eller andre aktiviteter utenom skoletid, og sjonglerer mellom disse arenaene konstant. Noe som fører til at læring skjer på mange arenaer, ikke bare skolen, og det blir viktigere å skape et godt grunnlag for livslang læring på flere arenaer som samsvarer med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003/04. s, 8). Hjemmet er absolutt en av disse hovedarenaene, og kan sende klare signaler til barna om legitimering for skolegang, men og samtidig til skolen om hvilke ønsker de har for skole-hjem-samarbeidet og læring på disse to arenaene.

1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING

Jeg har valgt å ha; «Hva er de utløsende årsakene til utfordringer i skole-hjem samarbeidet, og hvordan kan retningslinjene for skolen skape slike utfordringer?» som problemstilling. Dette er en komplisert problemstilling som ikke trenger å ha ett konkret svar, men som gjerne kan ha flere utløsende momenter som gjør til at enten skole eller hjem kan føle at deres kommunikasjon og samarbeid kan ha utfordringer. Dette da med bakgrunn i skolens retningslinjer for kommunikasjon med hjemmet.

I begrepet retningslinjer legger jeg de overordnede styringsdokumentene som skolen skal følge i samarbeidet med hjemmet, det vil si, regelverk som opplæringsloven og stortingsmeldinger. Jeg legger også skolens egne normer for hvordan de kontakter hjemmet i dette begrepet, altså hvordan skolen velger å kommunisere med hjemmet. Har skolen egne styringsdokumenter for hvordan samtaler med hjemmet skal foregå, eller skjer dette ut fra klassens og elevens behov, samt ut fra lærerens autonomi? Eksempelvis hadde min lokale barneskole daglige samtaler med foreldrene da vi ble levert eller hentet, både om barnets skoledag, men også om løst og fast, noe som skapte en bedre relasjon mellom skolen og hjemmet, men som også vi barna fikk med oss, og som forbedret vår relasjon med skolen. Min barneskole hadde også fokusområder for hvert klassetrinn som de valgte å fokusere på under foreldremøtene. Mens større skoler i dag har apper der foreldrene krysser elevene inn eller ut av skole og SFO eller så ringer de/sender meldinger om det oppstår problemer eller uhell. Det er få personlige møter mellom skole og hjemmet.

De viktigste momentene jeg velger å se på i denne oppgaven er hva som kan være årsaker til at begge partene i skole-hjem-samarbeidet opplever et lite optimalt samarbeid. Dette vil jeg gjennomføre ved å bruke spørreundersøkelser både for elever ved 9.trinn og for ledelsen på den valgte skolen. Jeg vil også se på om personalet på skolen er ressursorienterte på skole-hjem-samarbeidet. Er skolen klar over hvordan hjemmet jobber med skolen utenfor skoletid eller er dette et ansvar som kun hviler på foreldrene, og er dette noe skolen legger mye vekt på? Til slutt vil jeg se på og drøfte om det å ha en felles rammeplan for hvordan denne kontakten, kommunikasjonen og samarbeidet skal opparbeides og vedlikeholdes er en god ide, eller om dette skal være opp til hver enkelt lærer sitt profesjonelle skjønn og autonomi.

1.3 OPPGAVENS STRUKTUR

Etter oppgavens innledning vil det komme et kapittel med relevant teori om skole-hjem-samarbeid for å kunne besvare og drøfte problemstillingen. Kapittel tre vil omfatte hvilke metoder jeg valgte å benytte for å samle inn min empiri og hvorfor disse metodene ble brukt. Deretter vil jeg i kapittel fire presentere og drøfte over de funnene som ble gjort. Her vil disse funnene, bli drøftet med bakgrunn i teorien som ble presentert i kapittel to. Avslutningsvis, i kapittel fem kommer en oppsummering og en konklusjon av funnene, dette for å kunne svare på problemstillingen. Helt til slutt i kapittel seks presenterer jeg min litteraturliste, altså hvilke kilder jeg har benyttet meg av i arbeid med denne oppgaven. Som vedlegg til teksten, i kapittel sju, ligger de undersøkelsene jeg gjennomførte for å kunne samle inn funn til oppgaven.

2. TEORI

2.1 STYRINGSdokumenter OG HVA DE SIER OM SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET

Som nevnt i innledningen har skolen bestemte styringsdokumenter som kan brukes som retningslinjer for hvordan et skole-hjem-samarbeid skal fungere og brukes. Jeg vil i denne delen av teorien vise til noen av disse styringsdokumentene for å så kunne trekke dette videre i analysekapittelet og se hvordan den valgte skolen velger å jobbe med disse lovverkene. I følge opplæringsloven skal; «*Opplæringa i skole og lærebedrift samarbeide i forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring* (Opplæringslova, 1998, §1-1)». Videre står det at «*Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikkje overlates til skulen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skule og hiem* (Opplæringslova, 1998)». Altså sier de overordnede styringsdokumentene, som skolen skal følge at skole-hjem-samarbeid skal eksistere på alle skoler og i alle hjem og at samarbeidet skal utføres for barnets beste og for at de skal kunne oppnå sitt læringspotensial på skolen og i hjemmet.

Forskrift til opplæringsloven § 3-2 slår og fast at det i grunnskolen skal være planlagt og gjennomførte samtaler med hjemmet minst to ganger i året. Og i kapittel 11 står det om organiseringen av foreldremedvirkning på skolen, da gjennom foreldreråd og samarbeidsutvalget, samt foreldreutvalget for grunnskolen (FUG og FAU) (Kunnskapsdepartementet 2003/04, s. 107). Det er tydelig at det er flere styringsdokumenter som beskriver retningslinjene for skole-hjem-samarbeidet og hvordan dette skal opprettholdes og fungere i praksis.

2.2 HVORFOR SKAL FORELDRENE INVOLVERE SEG?

Ut fra lovverket og styringsdokument nevnt over kan det forstås at skole-hjem-samarbeidet er en viktig faktor for at barn og unge skal lykkes, og ikke minst trives i en skolekultur og i en skolehverdag (Ericsson og Larsen, 2000, s. 27). Læringsmiljøet til en skole omfavner altså da ikke bare eleven og læreren, men også foreldrene i denne sammenhengen. Alle foreldre i Norge, har en rett og en plikt til å sørge for skolegang til sine barn. Barnets skolegang griper inn og påvirker alle foreldres liv, og krever en arbeidsinnsats fra alle, både elev, lærer og foreldre (Ericsson og Larsen, 2000, s. 26).

Gjennom tidene har foreldre hatt ulike syn på skolens funksjon i samfunnet, men det generelle bildet sier i dag at de fleste foreldre er positive til skolens virksomhet (Imsen, 2016, s. 457). Et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for at skolen skal kunne styrke utviklingen av

gode læringsmiljø og for å skape læringsresultat, samt at elevene skal kunne se skolens relevans med samfunnet og livet utenfor skolen. Ifølge Nordahl (2007, s. 17), vil samfunnet lykkes best i oppdragelse og opplæring av barna, når de voksne står sammen og drar dem i den samme retningen. Barnet føler en mye større trygghet når hjemmet og skolen fremmer de samme verdiene og reglene på mest mulig lik måte. Altså er et skole-hjem-samarbeid en av de viktigste byggeklossene i barnets opplæring og utdanning. Forutsetningen for at et slikt samarbeid skal kunne skje og fungere, er at begge partene innrømmer at de har innflytelsesmuligheter på barnet og dets holdninger og verdier.

En kan legitimere for hensikten med dette samarbeidet på ulike måter, jeg velger i denne sammenhengen å se det fra et individnivå og et samfunnsnivå. På individnivå kan en se det slik at barna er det kjæreste en forelder har, og en forelder har stor innvirkning på et barns motivasjon og holdninger for resten av livet. Foreldrene kan hjelpe å fremme skolens posisjon og legitimere for skolens virksomhet, eller de kan neglisjere dette. Foreldrene har som kjent stor innvirkning på barnet både i skolesammenheng men også i andre parter av oppveksten (Imsen, 2016, s. 458). Derfor er det viktig at skolen har en tett og god kommunikasjon med hver enkelt elev sine foreldre, slik at de sammen kan utvikle et samarbeid som fungerer for alle parter. På et samfunnsnivå kan en se det slik at sosiale forskjeller finnes i alle klasserom, og det er ikke ukjent at de sosiale forskjellene henger sammen med elevenes læringsutbytte. De elevene, der foreldre og hjem verdsetter kunnskap og utdanning høyt, har oftest det høyeste læringsutbyttet (Imsen, 2016, s. 457). Et godt samarbeid mellom skole og hjem er dermed ikke bare viktig for individet, men også for samfunnet, for å kjempe for likhet, likeverd, respekt og utjevning av disse sosiale forskjellene (Imsen, 2016, s. 458), som det også står i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

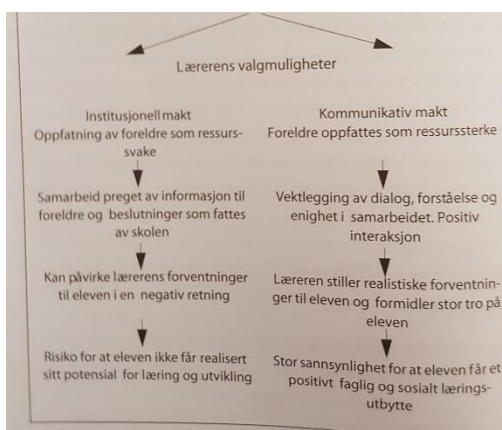
Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringsloven, 1998, § 1-1, s. 1).

Hver skole utarbeider selv sine egne retningslinjer for hvordan de vil at et skole-hjem samarbeid skal foregå, men felles for alle skoler er at skolen sitter med hovedansvaret for at dette samarbeidet skal begynne, utvikle seg og fungere på en tilfredsstillende måte for begge parter. (Imsen, 2016, s. 459). Det innebærer at samarbeidet ikke bare skal drives på skolen sine premisser alene, men at det skal også dekke foreldrenes behov samt at det skal ta

utgangspunkt i foreldrene og barnets livssituasjon (Nordahl, 2007, s. 17). For eksempel må et samarbeid mellom skole og immigrantforeldre der ingen av de har utdanning foregå annerledes enn samarbeidet mellom skole og høyt utdannede foreldre der begge har erfaring med og kan orientere seg i det norske skolesystemet. Dette er med å viser at læringsmiljøet i den norske skolen ikke bare involverer eleven og læreren, men også foreldrene og barnas omgangskrets.

2.3 MAKTFORHOLD MELLOM SKOLEN OG HJEMMET

Foreldre opplever ofte et asymmetrisk forhold mellom skolen og hjemmet, der lærerne står på en sterkere plattform enn foreldrene og kan dermed stille krav til hjemmet og deres oppdragelse av barnet (Ericsson og Larsen, 2000, s. 33). Altså har skolen makt over barnet, foreldrene og hele hjemmet. Dette samsvarer med Thomas Nordahl sin evaluering av reform 97, der han fant at samarbeidet mellom skolen og hjemmet bærer preg av mye informasjon fra skolen til hjemmet, og lite medvirkning fra foreldrenes side (Imsen, 2016, s. 462). Foreldre og lærere vil ikke alltid være likeverdige, og skolen og hjemmet kan oppleve andre interesser og ønsker enn hverandre. Thomas Nordahl (2007) beskriver to former for makt som skolen holder over hjemmet. Den institusjonelle makten bygger på at skolen og lærerne skal fremme sin makt gjennom skolens retningslinjer, slik som de overordnede styringsdokumentene men og gjennom normer og tradisjoner som skolen og dens skolekultur innehar (Engelstad, 1999 s. 124). Den andre formen, den kommunikative makten bygger på at makt dannes gjennom felles meningsdannelser og at mennesker blir enige og handler sammen, på samme måte. Her stilles det heller krav til oppbygging av makt gjennom kommunikasjon, forståelse og enighet i stedet for gjennom sanksjoner, tradisjoner og normer (Høibraaten, 1999, s. 226).



Bilde 1: Valgmuligheter i samarbeidet og maktforhold mellom skole og hjem (Nordahl, 2007, s. 94).

Ut fra teorier om de to ulike maktformene, er det den sistnevnte, den kommunikative makten som er mest ønsket i skolen da hensikten er at det skal bli enighet mellom foreldre og lærere og en felles forståelse om hva som er det beste for barnet.

2.4 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE MODELL OG DENS PÅVIRKNING PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET

Forskning strider om sammenhengen mellom foreldrenes involvering i barnas skolegang og barnets holdninger til skolen er direkte, men undersøkelser viser at foreldrenes involvering i skolegangen har en stor indirekte påvirkning, knyttet til elevenes motivasjon, ambisjoner og atferd (Desforges & Abouchar, 2003; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010, s. 13). Dette kan vi knytte til Bronfenbrenners økologiske modell (Kvillo, 2015, s. 139-157). Denne modellen forklarer hvordan ulike miljøfaktorer som møter barnet i dens oppvekst påvirker videre. Modellen består av ulike systemer og hvordan disse påvirker hverandre under kontakt med omverdenen.

For å forklare dette bedre velger jeg her å trekke frem mikrosystemet i denne modellen. Her ligger blant annet de første kontaktene barnet har med andre, også kalt primærkontaktene. Måten foreldre, søsken, barnehage eller lærer tilnærmer seg barnet, gir hvert enkelt barn unike erfaringer som de tar med seg videre inn i de neste systemene (Bø, 2018, s. 172). Også samarbeidet mellom de ulike mikrosystemene er med på å stimulere hvordan et barns oppvekst påvirkes av miljøet, da et barn flytter seg fra sine ulike hovedarenaer som hjemme med familien og på skolen, til andre småsettinger som nabolag, venner og arenaer. Barnet må i tidlig alder lære seg å pendle mellom disse arenaene i et relativt hurtig tempo, da ulike arenaer krever ulike forestillinger og holdninger. (Bø, 2018, s. 173). Når en slik pendling ikke fungerer optimalt, kan barnet oppleve et krysspress i sine mikrosystemer. For eksempel kan man oppleve at foreldrene sitter rundt middagsbordet og snakker stygt om skole eller lærerne til barnet. Dette kan påvirke barnet på en slik måte at de enten kommer til å se negativt på sin skole/lærer siden foreldrene gjør det, eller negativt på sine foreldre fordi de mener at de tar feil angående skolen/læreren. Relasjonen og samvirkningen mellom de ulike systemene er utslagsgivende for oppveksten (Bø, 2018, s. 173). Dette kan ha en mektig påvirkning på både skole-hjem-samarbeidet, men og videre i relasjonsarbeidet mellom lærer og elev.

De neste systemene kan inneholde andre arenaer som barnet ferdes i, men som ikke er deres primærrområde. Fritidsaktiviteter eller andre arenaer som barnet ferdes ofte i, skole, idrett, politikk, musikk og lignende kan være slike systemer. Disse ulike systemene kan igjen være

med å endre hvordan et barn ser på eller forholder seg til andre, samt om det velger å endre sine handlinger eller tankegang (Bø, 2018, s. 181). Et eksempel på dette er om barnet politisk engasjert i et parti, og dette partiet samsvarer ikke med vennenes meninger og oppfatninger, noe som kan lede opp til at barnet enten velger å samsvare med sine venner og bytter politisk side, eller at barnet velger politikken og står i fare for å miste venner. Slik kan Bronfenbrenners økologiske modell forklare hvordan miljøpåvirkninger kan bidra til å skape erfaringer, oppfatninger og overbevisninger hos et barn. Denne teorien om hvordan et barns miljø endrer seg med hvordan de ulike miljøene påvirker hverandre, kan og trekkes inn i skolen. Får barnet høre fra sine foreldre og sin omgangskrets at skolen er viktig og blir godt legitimert for, vil dette barnet møte skolen på en helt annen måte enn om det hadde fått hørt det motsatte.

2.5 SAMARBEIDSFORMER MELLOM SKOLE OG HJEM

Samarbeidet mellom skole og hjem skjer på forskjellige måter, kontakten er dynamisk og endrer seg, avhengig av hva bakgrunnen for kontakten er og hva som er budskapet for denne kontakten. Det er også forskjellige måter en skole eller en lærer kan skape kontakt, relasjon og samarbeid med et hjem. Ved å ha flere metoder for å samarbeide med hjemmet, og inneha metoder som gjør hjemmet til en aktiv aktør i barnets skolehverdag, kan også hjemmet føle på en ansvarsrolle. Derfor vil jeg videre gå gjennom ulike metoder skole og hjem bruker for å skape og opprettholde et tettere samarbeid der barnet/elevens beste står i sentrum. Først og fremst har man det representative samarbeidet der kun noen få utvalgte av foreldregruppen får delta i diskusjoner med utvalgte fra skolen om saker som omhandler drift og saker med skolen (Nordahl, 2007, s. 31), ikke barna enkeltvis, men elevgruppen som en helhet. Der kan de diskutere hvor klassen skal dra på klasseset, hva budsjettet for en slik tur skal være og lignende. En annen form for kontakt er det direkte samarbeidet. Slik som foreldremøter der foreldrene til elevene møter opp og har ulike temakvelder. Eksempelvis har man på mange skoler foreldremøter der trafiksikkerhet, mobbing og inkludering er kjente temaer. Her står alle foreldrene likt sammen med lærer og kan diskutere hvordan skolen og hjemmet skal ta hensyn til slike temaer. Her kommer også foreldresamtaler inn, der kontaktlæreren møter foreldrene ansikt til ansikt og kan legge til rette for en reell dialog om hvordan de kan legge til rette for og støtte sitt barns skolegang. Og til slutt har man det kontaktløse samarbeidet mellom skole og hjem. Dette foregår ved at hjemmet snakker om, støtter eller oppmuntrer barnets skolegang. Foreldrene kan formidle positive holdninger om skolen og dens betydning til barnet, som barnet så tar med seg inn i skolehverdagen (Nordahl, 2007, s. 33).

2.6 TRYGGHETSSIRKELEN OG DENS PÅVIRKNING PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET

Når barn har et behov, vil de søke mot en trygg, voksen tilknytningsperson for å få hjelp med dette behovet. Trygghetssirkelen beskriver to grunnleggende behov som mennesker har, behovet for utforskning og behovet for tilknytning, samt hvordan disse to behovene henger sammen og spiller på hverandre (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2018, s. 30). Bunnen av sirkelen representerer barnets behov for beskyttelse, trøst, godhet og at den voksne er med å organiserer følelsene til barnet. I den nedre delen kan barnet komme for å få trøst hvis det for eksempel er redd eller lei seg, men og for å få emosjonelt påfyll. Vi mennesker har et stort behov for nærhet og bekreftelse av de som er viktige for oss, og spesielt barn trenger erkjennelse i bunnen av sirkelen slik at de kan bevege seg mot den øvre delen (Powell, Cooper, Hoffman og Marvin, 2014, s. 138).

I den øvre delen av sirkelen finner vi utforsknings- og selvstendighetsbehovene. Barnet har som nevnt et behov for nærhet og bekreftelse, men det har og en trang til å utforske, lære om og forstå ulike deler av verden. Det er denne trangen etter å utforske som etter hvert utvikler seg til selvstendighet (Powell et al., 2012, s. 139). Den trygge voksne er også til stedet i den øvre delen av trygghetssirkelen. De skal bidra til utforskningen gjennom å at vi støtter den og bidrar med initiativ, men og at vi passer på dem og at de føler seg trygge og beskyttet mens de driver egen utforskning (Brandtzæg et al., 2018, s. 42).

Om barnet opplever en felles, støttende front både fra hjemmet og skolen, som samarbeider godt, har det en sterkere grunnmur til å kunne drive sin utforskning og læring enn om disse ikke er til stedet. Et barn som ikke føler at de blir støttet av sine foreldre eller sine lærere, vil ikke fortsette sin utforskning fordi de ikke har en trygg havn å falle tilbake til for å få trøst og lade sine batterier. Den voksne sin rolle, eller i denne sammenhengen læreren og foreldrene sin rolle, er å tilrettelegge for at denne utforskningen er mulig. De skal kunne lese barnets signaler på når det føler seg trygt eller utrygt, og sørge for å skape en trygg ramme rundt barnet sin lek og utforskning (Brandtzæg et al., 2018, s. 42).

3. METODE

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå hvordan jeg har valgt å samle inn min empiri og hvorfor de ulike metodene for innsamling ble brukt. Som vedlegg til oppgaven ligger de to forskjellige spørreskjemaene jeg brukte under praksis. Jeg valgte å gjennomføre denne undersøkelsen hos min praksisskole, da jeg var her over en lengre periode og fikk en god indikasjon på hvordan skole-hjem-samarbeidet var på denne skolen og hva skolen gjorde for å sikre et godt samarbeid.

3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV UNDERSØKELSE

Å bruke spørreskjemaer for å finne ønsket informasjon består både i å reflektere over hvilke opplysninger vi skal spørre om, men og den praktiske utformingen og gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Med et allerede utformet, prekodet skjema må man på forhånd vite hva man skal spørre om, for å kunne finne den gjenstanden man skal undersøke. Et slikt skjema krever mye forhåndsarbeid og den som undersøker må inneha kunnskap om det temaet som er gjenstand for undersøkelse (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 129). Jeg har i min utprøving valgt å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse hos 45 elever på 9.trinn i form av et avkrysningskjema, og en mer kvalitativ undersøkelse hos ledelsen ved den samme skolen.

3.2 ETISKE VURDERINGER OG VALG

Det ble tidlig bestemt at elevenes undersøkelse skulle være en prekodet, kvantitativ undersøkelse både for at denne informasjonen skulle bli enklere å analysere og sette opp i system i ettertid, da det er 45 elever som blir spurt. Denne metoden ble også valgt for at elevene ikke skulle føle seg gransket og eksaminert, da relasjon mellom barn-forelder, og lærer-elev kan være skjøre og vanskelig å sette ord på for en fjortenåring. En mer kvalitativ undersøkelse der elevene selv svarer med egne ord, kan for noen elever være overveldende og de kan oppleve at de får ikke til å sette ord på deres egne tanker og følelser rundt temaet eller spørsmålet. Det er likevel viktig å påpeke i denne sammenhengen, at svarene på avkrysningskjemaene ikke er fakta og at det kun finnes et korrekt svar, men at det heller er elevens tolkning av påstanden. Tolkninger gir ikke endelige svar, (Nyeng, 2012, s. 73), men kan i denne sammenheng gi en indikasjon på hvordan elevene tolker samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Elevene fikk 15 minutter på seg til å svare på alternativene, da det kun var ni spørsmål. Jeg valgte å gi elevene god tid til å svare, slik at de kunne stille eventuelle spørsmål rundt påstandene de skulle svare på, og slik at de fikk til å vurdere hvilken påstand som passet seg best. Før de fikk utlevert skjemaet snakket jeg og om det å svare etter egne

meninger og ikke andres. At de skulle svare ut fra sin egen situasjon og ikke hva jeg ønsket som svar. Samtidig ønsket jeg at de skulle levere inn undersøkelsen når de var ferdig, slik at de ikke kunne sammenligne seg selv med de andre, og eventuelt endre svarene sine.

Som nevnt over er lærernes spørreskjema utformet for at de skal kunne få svare med egne ord. Dette krever åpenbart at de må ta seg lengre tid enn elevene for å kunne svare på undersøkelsen, men jeg får da en bredere nyanse på svarene og ledelsen kan på en bedre måte legitimere for sine valg. Dette forutsetter at ledelsen behersker å skriftliggjøre erfaringer (Sjøbakken, 2012). Samtidig blir det enklere for meg å gå mer i dybden i de valgene som blir gjort i ulike situasjoner enn om jeg hadde brukt et avkrysningsskjema. Jeg vurderte lenge å gi dette spørreskjemaet til individuelle lærere på 9.trinn, men valgte å heller gi dette til ledelsen, slik at jeg fikk svar på hvordan de jobbet for å sikre gode skole-hjem-samarbeid på hele skolen, og ikke bare i den bestemte klassen.

Det skal og nevnes at de ulike studentenes bacheloroppgaver og temaer har blitt tatt opp på skolen, slik at flere lærere og ansatte på skolen har tatt kontakt med studentene for å informere og fortelle om sine erfaringer på de gitte områdene. Derfor vil jeg og nevne noen av disse samtaler videre i resultatet og drøftingen, da dette er gode samtaler og drøftinger rundt temaet.

Min analyse er basert på tolkninger av de svarene som ble gitt på de to ulike spørreundersøkelsene. Og tolkninger er ikke former for målemetoder eller korrekte fasiter, men heller en tolkning av virkeligheten og av svar som har blitt gitt via disse undersøkelsene. Det kan for eksempel bety at ledelsens skrevne ord kan være ment annerledes enn hvordan de har blitt tolket i denne teksten.

3.3 VALIDITET OG RELABILITET

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt bør den være så troverdig som mulig, dette kan en gjennomføre ved å dokumentere at prosjektet blir riktig metodisk gjennomført, at man viser refleksjoner rundt de valgene man har tatt og at hele prosessen med undersøkelsen er knyttet til problemstillingen som er satt (Tjora, 2012, s. 206) Relabilitet er pålitelighet, som vil si at om man for eksempel gjennomfører den samme målingen flere ganger så blir undersøkelsen reliabelt om man får det samme resultatet (Tjora, 2012, s. 203).

Validitet er spørsmålet om operasjonaliseringen av et teoretisk begrep er gyldig, altså om målingen er god nok (Tjora, 2012, s. 206). For vitenskapelig forskning er gyldighet eller validitet en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man faktisk ser etter. Det er ikke

målemetoden eller testene som blir validert, men det er hvordan denne dataen tolkes, som nevnt over blir elevenes svar ikke en fasit, men heller deres tolkning av virkeligheten, noe det også blir i min konklusjon i denne teksten. Konklusjonen er kun sann om den er basert på sanne premisser (Tjora, 2012, s. 203-206). For å være sikker på at denne oppgaven har god validitet er det derfor viktig at teorien og empirien samsvarer med hverandre, altså at man sikrer seg relevans ved at de dataene som er analysert i prosjektet stemmer overens med tidligere forskning og teorier (Tjora, 2012, s. 215). I analysedelen senere i teksten vil jeg se etter både sammenhenger og brudd mellom teorien og den innsamlede dataen.

4. PRESENTASJON AV FUNN, ANALYSERING OG DRØFTING AV RESULTATER

4.1 INTRODUKSJON TIL ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere det innsamlede datamaterialet, analyseres og drøftes innenfor ulike temaer, men med problemstillingen i fokus. Jeg velger å analysere og drøfte i en sammenhengende tekst for å skape en bedre sammenheng og struktur mellom resultater og drøftinger. Jeg velger her å presentere funnene før jeg deretter drøfter de med bakgrunn i teorien fra kapittel 2. Altså vil resultatene som kom frem fra begge spørreundersøkelsene først presenteres og deretter knyttes sammen ved drøfting i det samme delkapittelet.

Gjennom samtaler med ansatte og elever har det kommet frem at de opplever et lite optimalt samarbeid mellom skolen og hjemmet på dette trinnet. Skolen legger skylden på hjemmet og forteller at de legger seg lite i barnets skolegang og læring, mens hjemmet skylder på skolen for manglende info og for dårlig veiledning til sitt barn. Noe som vil si at begge partene opplever et krasj i samarbeidet, og partene forstår ikke hverandres situasjon, noe som fører til vanskeligheter i samarbeidet.

4.2 BRONFENBRENNERS MODELL OG SKOLE-HJEM-SAMARBEID

I teorien gjorde jeg rede for Bronfenbrenners økologiske modell som forklarer hvordan barnet sine relasjoner med andre, samt ulike miljøfaktorer i barnets miljø, kan påvirke videre i andre relasjoner eller andre miljø. Det ble som nevnt, gjennom samtaler med lærere og ledelse på den valgte skolen oppdaget at skolen og foreldregruppene for niende trinn sliter med samarbeidet seg imellom. Ifølge praksislærer er det vanskelig å jobbe for å skape et tettere samarbeid mellom foreldre og lærere, da foreldrene ofte motsetter seg, og har andre ønsker for sine barn enn det som er læreren og skolens hensikt. Gjennom observasjon og samtale med de ansatte på skolen, forteller de at disse holdningene har smittet over på elevene, som også går inn i skolen med et negativt syn på skolen og læring. Dette kan være signaler og resultater på at foreldrene kan ha omtalt lærere og skolen negativt i hjemmet blant barna, og overfører holdninger som de så tar med seg inn i skolen. Dette har så ikke bare påvirket skole-hjem-samarbeidet og relasjonen mellom hjemmet, skolen og læreren, men også lærer-elev-relasjonen. Elever med foreldre som kan ha uttalt seg negativt om skolen eller de ansatte på skolen, kan føle på et krysspress mellom sine hovedarenaer i mikrosystemet da de ikke samsvarer med hverandres kulturkoder, holdninger eller verdier (Bø, 2018, s. 175). Hos noen

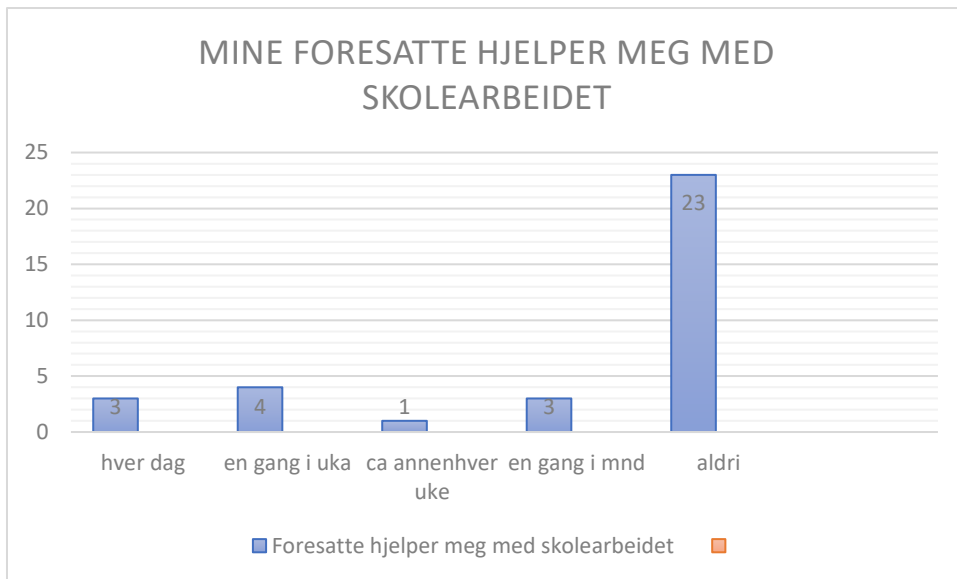
kan denne motforestillingen virke stimulerende og spennende, mens hos barn i skolealder kan et for stort sprik føre til krysspress i form av motsetningsfylte forventinger eller en lojalitetskonflikt mellom skolen og hjemmet (Bø, 2018, s. 175).

I spørreskjemaet jeg gjennomførte til ledelsen på skolen, svarer de at for å utarbeide og opprettholde et godt skole-hjem-samarbeid arbeider lærerne og ledelsen for å skape en tett og god dialog med hjemmet der de fremmer åpenhet mye. De fokuserer også, på dette trinnet, på positive tilbakemeldinger, i stedet for de mange negative, som blir møtt med negativitet tilbake. Ved at skolen setter søkelys på den positive utviklingen til barnet, vil også foreldrene gjøre det, noe som kan endre deres barns holdninger til skolen. Sett i lys av Bronfenbrenners teori om den økologiske modellen og den indirekte påvirkningen skolen kan ha på hjemmet, arbeider skolen godt for å sikre samarbeidet med eleven, men også med de foresatte. Da ved at det jobbes med positive holdninger i stedet for de negative både for foreldre og elever (Bø, 2018, s. 183). Slik kan det kontaktløse samarbeidet bli tettere og mer samordnet mellom skole og hjem, da begge parter søker mot de positive endringene og leter etter hva de kan gjøre bedre. Skolen og hjemmet sitter da med det samme formålet, å skape en god læringsarena for barna. Skolen forteller også at de prøver å bruke foreldrene som en ressurs for å fremme læring hos elevene bedre, også på denne måten vil samarbeidet mellom skole og hjem bli tettere og skape en mer positiv og samordnet holdning til skolens mandat.

Likevel kommer det frem at samarbeidet mellom skolen og hjemmet hovedsakelig skjer på det laveste nivået, med enveiskommunikasjon, der informasjon går fra skolen til hjemmet, og hjemmet bidrar lite i handlingsrommet (Nordahl, 2007, s. 27). Dette til tross for at foreldrene ønsker og etterlyser et tettere samarbeid der skolen tar dem i bruk som en ressurs.

4.3 FORESATTES INTERAKSJON MED SKOLEARBEIDET

I spørreundersøkelsen som ble gjennomført hos 45 elever på niende trinn, ble det spurt om det kontaktløse samarbeidet mellom skole og hjem. Spørsmål som «foresatte spør meg om hvordan jeg har det på skolen» og «foresatte hjelper meg med leksene». Her skulle elevene sette kryss på den påstanden de mente passet sin situasjon best. Det kom frem i etterkant av undersøkelsen at niende trinn på denne skolen har et forsøk over et år der de ikke skal ha lekser, derfor ble dette spørsmålet endret til «foresatte hjelper meg med skolearbeidet». Her ble det overraskende mange som krysset av på aldri.



Tabell 1: spørsmål fra spørreundersøkelsen til elevene viser at få får hjelp av foreldrene til skolearbeidet.

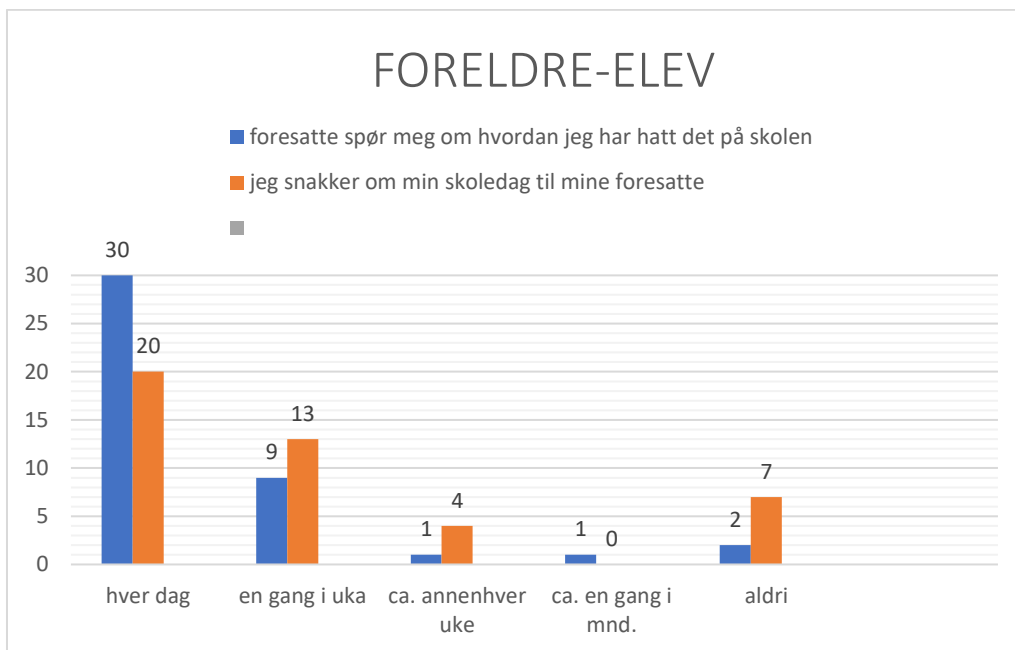
Hele 23 av 34 elever som svarte på dette spørsmålet, svarer at de aldri får hjelp fra foreldrene til skolearbeidet sitt. 11 elever svarer ikke på dette spørsmålet i det hele tatt.

Dette kan være med å vise at det kontaktløse samarbeidet mellom den valgte skolen og foreldrene ikke er helt optimalt eller samsvarer med hverandre, da det virker gjennom spørreundersøkelsen som om foreldrene ikke tar stilling til barnas skolearbeid, eller viser interesse for hva barnet lærer på skolen i de ulike fagene (Nordahl, 2007, s. 31). Det er gitt at foreldre som engasjerer seg på skolens arenaer signaliserer til sine barn at skole og utdanning er viktig (Nordahl, 2007, s. 17). De er med på å skape en sammenheng mellom livet på skolen og livet hjemme, da ved å spørre spørsmål som hva har du lært i dag og hvordan går det på skolen?

Likevel bør den nevnes som en feilkilde her at utgangspunktet for dette spørsmålet var om foresatte hjalp til med lekser og ikke skolearbeid, noe flere av elevene kan ha misforstått, da denne endringen ble gitt som beskjed muntlig til dem. Når det sagt bør en ta betraktning at det var aldri fulle klasser som fikk spørreskjemaet samtidig. Spørreundersøkelsen ble gitt til ca. 15 elever samtidig og ikke hele klassen sammen, dermed burde alle ha fått med seg denne beskjeden. Derfor kan en spørre om denne type samarbeid mellom skole og hjem kan oppleves mangelfullt for skolen. Skolen vil gjerne at hjemmet tar en del av barnas skolegang da dette fyller mesteparten av deres liv fra tidlig alder til de er unge voksne.

4.4 FORELDRE SOM EN RESSURS

Som nevnt i teorien er foreldrene en enorm ressurs for skolen, da de kan signalisere for sine barn at skole og utdanning er grunnleggende og avgjørende for deres liv. Foreldrene er også en ressurs ved at de skaper en sammenheng mellom barnets liv på skolen og barnets liv hjemme (Nordahl, 2007, s. 17). Ved å hjelpe til med lekser og skolearbeid, som det ble sett på tidligere i tabell 1, men også ved å snakke om skolehverdagen rundt middagsbordet og vise en genuin interesse for barnets «arbeidshverdag» (Nordahl, 2007, s. 29). I tabell 2 finner vi svarene til elevene fra spørreundersøkelsen, der de skulle krysse av på det de mente var mest likt sin egen situasjon og hverdag. Det ble, som nevnt i kapittel 3, i forkant av spørreundersøkelsen signalisert at ingen svar er bedre eller mer korrekt og ønsket av oss voksne enn andre svar. Jeg forklarte nøyte at det fantes ingen gitt fasit på en slik undersøkelse og at deres svar kun skulle basere seg på hva de mente passet seg best, og ikke hva jeg forventet som svar.



Tabell 2: spørsmål fra spørreundersøkelsen til elevene om skole er et tema som tas opp i hjemmet, både av elevene selv, men og av foreldrene.

Vanligvis vil man i en slik kvantitativ undersøkelse lete etter hvor hovedvekten av besvarelsene ligger, altså gjennomsnittsvaret, med disse spørsmålene ser man at de fleste elevene samtaler med foreldrene sine om skolehverdagen daglig eller ukentlig, noe som bør tolkes positivt da foreldrene engasjerer seg i barnets liv. Imidlertid ser vi i denne undersøkelsen etter de få som ikke gjør det. Det er hele 7 av de 44 som svarte på spørsmål to,

som sier at de aldri samtaler med sine foreldre om sin skolehverdag. Det er samtidig 2 av 43 som svarte på det første spørsmålet som sier at foreldrene aldri spør dem om hvordan de har det på skolen. Hva om dette resultatet kommer fra de samme elevene, samtaler de aldri med sine foreldre om skolehverdagen sin?

Det kan gjøre seg bemerket her at de to som har svart at foreldrene ikke spør dem om skoledagen, er to av de samme som forteller at de ikke snakker om skoledagen sin til foreldrene. Altså er ikke skolegangen deres et tema som tas opp i disse familiene i følge elevene.

SPØRSMÅL	Hver dag	En gang i uka	Ca. annenhver uke	En gang i mnd.	aldri
Mamma og pappa/foresatte hjelper meg med lekser					X
Mamma og pappa/foresatte spør meg om hvordan jeg har hatt det på skolen:					X
Jeg snakker om min skoledag til mamma og pappa/foresatte:					X

SPØRSMÅL	Mange ganger	Noen ganger	Sjeldent	Aldri
Jeg og min kontaktlærer har hatt elevsamtaler				X
Læreren min spør meg om jeg trives både på skolen og hjemme			X	
Lærerne har glemt å legge ut beskjeder og lekser på classroom, eller glemt å gi beskjeder på meldeboka			X	

SPØRSMÅL	Hver dag	En gang i uka	Ca. annenhver uke	En gang i mnd.	aldri
Mamma og pappa/foresatte hjelper meg med lekser					X
Mamma og pappa/foresatte spør meg om hvordan jeg har hatt det på skolen:					X
Jeg snakker om min skoledag til mamma og pappa/foresatte:					X

SPØRSMÅL	Mange ganger	Noen ganger	Sjeldent	Aldri
Jeg og min kontaktlærer har hatt elevsamtaler		X		
Læreren min spør meg om jeg trives både på skolen og hjemme		X		
Lærerne har glemt å legge ut beskjeder og lekser på classroom, eller glemt å gi beskjeder på meldeboka		X		

Bilde 2: Avkrysnings skjemaet til de to elevene som sier at de verken snakker med sine foreldre om skoledagen eller som blir spurt av foreldrene om hvordan de har hatt det på skolen.

Da denne undersøkelsen er helt anonym kan man umulig få svar på om dette er elever som har foreldre skolen sliter å ha et samarbeid med eller ei, en kan og sette i tvil om dette er legitime svar fra elevene. Uansett om det er det eller ei, er dette noe skolen bør ta tak i og arbeide med. Det er vanskelig for eleven å skjønne meningen med eller å legitimere for skolen, om ikke foreldrene også gjør det. Har foreldrene en negativ holdning til skole og/eller lærere, kan dette ha blitt eller bli overført til eleven, noe som gjør til at også de kan ha en negativ holdning til sin skole og sine lærere (Desforges & Abouchaar, 2003; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010, s. 13). Som igjen samsvarer med Bronfenbrenners økologiske modell som beretter om overføring av verdier og holdninger mellom ulike miljø som barnet befinner seg i (Kvello, 2015, s. 139-157).

4.5 LÆRERENS ANSVAR FOR ELEVENES TRIVSEL, TRYGGHET, LÆRING OG MESTRING

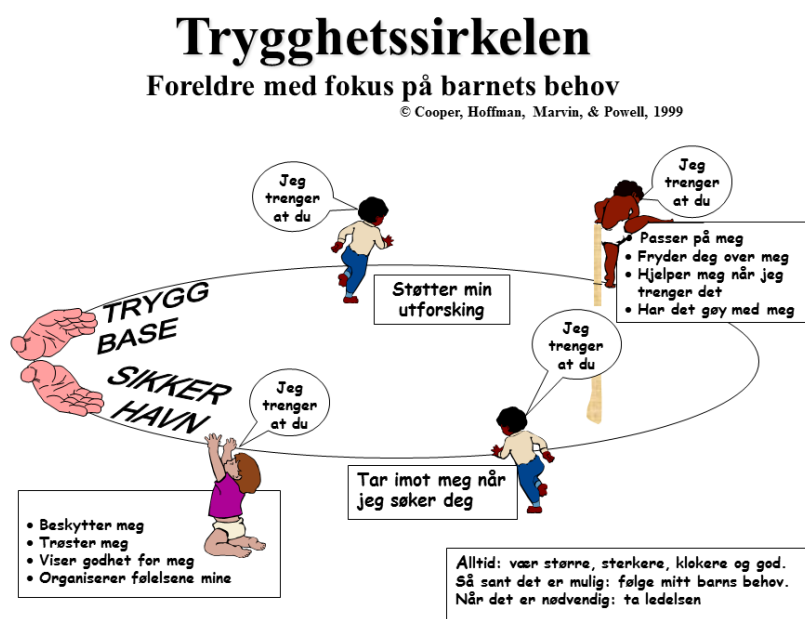
Når vi nå ser at foreldrenes rolle som ressurser faller igjennom hos enkelte, kan en spørre om dette så plukkes opp igjen og arbeides med blant de ansatte på skolen. En stor del av læreren og ledelsen sin rolle er å vite at eleven har det trygt og godt i hjemmet, at eleven trives og føler på et godt læringsmiljø på skolen, men og i sitt eget hjem. Derfor ble det i spørreundersøkelsen som ble gjennomført hos elevene spurt om nettopp dette.



Tabell 3: resultatet hos de 44 elevene som svarte på spørsmålet om læreren spør de om de trives på skolen og i hjemmet.

Resultatet viser at hele 13 av de 44 som svarte på dette spørsmålet, blir sjeldent eller aldri spurt av sin lærer om de trives på skolen og hjemme. Nå kan det sies at elevene kan ha ulike meninger over hva som beskrives som noen ganger og som sjeldent, for noen kan sjeldent være de gangene eleven har elevsamtale med sin kontaktlærer, mens for andre kan sjeldent være en gang i måneden, dette må da regnes som en feilkilde i teksten. Likevel er det viktig at dette trekkes frem, da nesten en tredjedel av de elevene som svarte, sier at de sjeldent eller aldri blir spurt om et så grunnleggende og elementært spørsmål av sine lærere. Viktigheten for at elevene skal trives i hjemmet og på skolen er så stor, at et slikt spørsmål skal stilles, og ikke unngås av noen. Økt trivsel og trygghet fører til økt læring (Brandtzæg et al., 2018, s. 31). Et barn tør ikke å drive med utforskning eller utfordringer med mindre de vet at de har en trygg havn å falle tilbake til (Brandtzæg, et al., 2018, s. 40).

Her velger jeg å trekke teorien om trygghetssirkelen inn. Barnet trenger en trygg havn der det kan finne trøst, betryggende ord og vennlighet. Samt en som organiserer følelsene til barnet, før det tør å utforske og dermed lære, men også her trengs støtte i form av oppmuntrende ord, at man passer på barnet, hjelp det til å forske og utforske og har det gøy med barnet. Lærerne og foreldrene til barnet må kunne ha et tett samarbeid om barnet skal kunne oppleve denne formen for trygghet. Et barn som ikke føler at de blir støttet av sine foreldre eller sine lærere, vil ikke fortsette sin utforskning. Den voksne sin rolle, altså læreren eller foreldrene sin rolle, er å tilrettelegge for at denne utforskningen er mulig, de skal kunne lese barnets signaler på når det føler seg trygt eller utrygt, og sørge fr å skape en trygg ramme rundt barnet sin lek og utforskning (Brandtzæg et al., 2018, s. 42). I tillegg kan den voksne, som nevnt over, delta i barnets utforskning på et støttende vis, som viser barnet at dette er trygt og bra. Trygghetssirkelen beskriver denne relasjonell dynamikken på en god måte, og er noe skolen kan vise foreldrene for at også de skal kunne forstå viktigheten av et tett og dynamisk samarbeid mellom skole og hjem.



Bilde 3: trygghetssirkelen er et godt eksempel på hvordan skole-hjem-samarbeidet skal fungere for at barnet skal oppleve læring og mestring. – Trygghetssirkelen (Cooper, Hoffman, Marvin og Powell, 1999.)

Barnets behov er at den voksne alltid skal være større, sterkere, klokere, god og støtter oppunder deres behov for både trøst, råd og støtte under sin egen utforskning (Brandtzæg et al., 2018, s. 48). Likevel er der viktig å nevne at barnets utforskning må skje på deres egne

premisser og på deres initiativ i de tidligste årene av livet. Da disse utforskningene gjerne skjer gjennom lek og fantasi og sammen med barn på samme alder. Når barnet så når skolealder kan utforskningen skje på initiativ fra lærer eller foreldre, men fremdeles på barnets premisser.

4.6 TILTAK FOR Å SIKRE SKOLE-HJEM-SAMARBEID PÅ SKOLEN

Det ble i spørreundersøkelsen til ledelsen spurt hvilke tiltak de utførte om de opplevde samarbeidet med hjemmet som mangelfullt. Her ble det fortalt at ledelsen først innkaller til foreldremøter der samarbeid og deltakelse blir temaer som tas opp og det blir gjerne gitt samarbeidsoppgaver på mindre grupper med foreldre. Ledelsen valgte og å presisere her at skolens mandat er opplæring av barna og ikke foreldrene. En kan dermed stille spørsmål om det ikke også er foreldrenes oppgave at barna skal oppleve læring og mestring på best mulig måte? Og er ikke en del av skolens mandat skole-hjem-samarbeid? Derfor kan en se at skolens retningslinjer for samarbeid med hjemmet heller ikke er optimale med tanke på at de ser på deres mandat som kun opplæring av sine elever. Denne påstanden kan så konstateres ved at ledelsen sier som følgende i spørreundersøkelsen; «De er ekspertene på sine barn, vi er ekspertene på opplæring». Ledelsen velger her å dele ansvaret for barnets oppvekst og opplæring til de (foreldrene) og vi (skolen og lærerne), selv om skolens mandat og foreldrenes oppgave ofte går over i hverandre under et barns skolegang.

Jeg velger her igjen å trekke inn opplæringsloven som nevnt i kapittel 2, som forklarer at; «*Opplæringa i skole og lærebedrift samarbeide i forståing med heimen* (Opplæringslova, 1998, §1-1)». Opplæringsloven skal gjennom paragrafene synliggjøre det grunnleggende og overordnede helhetssyn som skolen skal ivareta. Den forteller her at opplæringen til eleven skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, altså legger den til rette for at det skal være et tett og godt samarbeid mellom skole og hjem slik at læring skal kunne skje. Det kan dermed diskuteres om den valgte skolen som blir nevnt over har et godt og tett samarbeid med foreldrene når de sier at deres ansvar er kun opplæring av elevene.

«*Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikkje overlates til skulen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skule og hiem* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 17)». Den overordnede delen av læreplanverket sier også at det er skolen som skal sørge for samarbeidet med hjemmet, altså ligger ansvaret hos skolen for at et samarbeid skal

kunne starte, bevares og styrkes. Her beskrives det samtidig at skolen skal sikre at foreldrene får medansvar i skolen, men på hvilken måte?

Som nevnt i teorien har man ulike typer og metoder for samarbeid. Det representative samarbeidet kan være et godt eksempel på hvordan skolen kan sikre at foreldrene får medansvar i skolen. Her sitter foreldrerepresentanter sammen med representanter fra skolen og legger til rette for skolehverdagen for både elevene, men og foreldrene. Disse faste FAU-møtene og foreldremøtene, ligger som en del av skolens retningslinjer for kontakt med hjemmet. I spørreskjemaet som ble gitt til ledelsen på den valgte skolen ble det spurt om skolen følte de fremmer sine retningslinjer for samarbeidet på en god måte slik at den er enkel å forstå for både foreldre og elever. Her svarer ledelsen at de mener at gjennom FAU-møtene, et brukerråd med et annet utvalg av foreldre, elever og lærere og en tett relasjon med hjemmet, så opplever de få misforståelser av skolens ambisjoner for elevene og for de foresatte.

4.7 FELLE RAMMEPLAN FOR SKOLENS RETNINGSLINJER ELLER EI?

I kontakt med skoleledelsen ble det diskutert om skolen burde ha en felles rammeplan for skolens retningslinjer for hvordan hver lærer skal kunne oppnå og bevare et godt skole-hjem-samarbeid. Eller om dette er innenfor hver lærer sin autonomi, handlingsrom og klasseledelse. Fjerner man noe av autonomien og handlingsrommet til læreren om dette blir felles for hele skolen? Her skal det nevnes at ledelsen på skolen har noen felles rammeplaner for hvordan ulike lærere skal kontakte foreldrene i ulike situasjoner, slik som ved store alvorlige hendelser som skade eller dødsfall, samt brann og slike katastrofer, men ikke ved mindre hendelser eller ved innkallelse til foreldre- og elevsamtaler. De mener at ved å skape slike dokumenter med rammeplaner for kontakt med hjemmet, vil låse hver lærer fast til en ordning, noe som kan funke for de fleste, men hva med de foreldrene og elevene som det ikke fungerer for?

Samtidig er lærer-elev-relasjonen og skole-hjem-relasjonen noen av de viktigste faktorene når det kommer til lærerens arbeid, derfor vil en slik felles løsning gå utover lærerens autonomi og handlingsrom. Det som kreves av en lærer i en relasjon mellom foreldre og en faglærer i kunst og håndverk er noe helt annet enn det som kreves i en relasjon mellom foreldre og en kontaktlærer eller rådgiver. Hver lærer, hver forelder og hver elev har sine behov for hva som trengs å belyses i for eksempel en elevsamtale eller en foreldresamtale. Tilpasset opplæring telles ikke bare i et klasserom men også i andre faktorer av et barns liv.

5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Ved å ha sett på ulike faktorer som kan spille inn på hvordan skolens retningslinjer kan skape utfordringer i kommunikasjonen mellom skole og hjem, og deretter drøftet om disse har skapt et tettere samarbeid eller skapt større avstand i samarbeidet, kan man konkludere med at både skolen og hjemmet har ansvar i at det er en stor avstand i samarbeidet. Retningslinjene som skolen har laget selv, da ikke gjennom styringsdokumenter, men gjennom normer og tradisjoner, har ført til utfordringer i samarbeidet over en lengre tid. Da gjennom at skolen forteller at deres mandat er opplæring av barnet og ikke foreldrene, samt at de beskriver at foreldrene er ekspertene på sine barn, mens vi er eksperter på opplæring. Skolen velger her å dele ansvaret for barnets oppvekst og opplæring til de (foreldrene) og vi (skolen og lærerne), selv om skolens mandat og foreldrenes oppgave ofte går over i hverandre under et barns opplæring og oppfostring.

Skolen kan og ha ført til et dårligere utgangspunkt for samarbeidet, ved at de er inne i et prosjekt hvor elevene ikke skal ha lekser eller arbeid med skolen hjemme. Dette kan føre til at de foresatte ikke setter seg ned og hjelper barnet sitt på kveldstid, da de ikke vet hva barnet holder på med på skolen. Dette kan senere lede indirekte til en økt avstand mellom skole og hjemmet, da hjemmet ikke er vitende om hva, hvordan eller hvorfor elevene lærer det de gjør. Men som nevnt i teorien er foreldrene ansvarlige for å legge ned en arbeidsinnsats for at deres barn skal oppleve læring og mestring på skolen og i hjemmet. Samtidig kan en leksefri hverdag føre til at skolen og hjemmet blir nærmere hverandre, ved at de på foreldresamtaler og foreldremøter kan heller diskutere barnets fremgang og hvordan de kan jobbe for å gjøre det bedre, i stedet for å snakke om resultater på lekser og prøver, noe foreldresamtaler ofte kan ledes inn på. Det blir også lagt et både mindre og større ansvar på hjemmet. Mindre ved at de ikke behøver å følge med på barnas leksearbeid og forsikre seg om at de fullfører det. Men et større ansvar ved at de må engasjere seg på en annen måte i skolearbeidet de gjør hjemme og legge opp til skolearbeid utenfor skolen (Nordahl, 2007, s. 29).

En annen utløsende årsak til at skolen og hjemmet sliter med sitt samarbeid og sin kommunikasjon er at det virker som om hjemmet kan ha snakket negativt om skolen, skoleordningen eller lærerne i nærheten av sitt barn, holdninger som barnet siden kan ta med seg inn i skolen. Samtidig er det få av elevene som får hjelp med sitt skolearbeid av sine foresatte i hverdagen, noe som kan føre til at barnet ikke opplever koherens mellom skolen og hjemmet. Hjemmet skal fungere som skolens forlengende arm ved at de legitimerer for skolens virksomhet og mandat, samtidig som at skolen skal fungere som hjemmets

forlengende arm ved å støtte foreldrenes tanker om barnets oppvekst og opplæring. Om barnet opplever en koherens mellom hjemmet og skolen, vil det være enklere for barnet å forstå skolens viktighet både for sitt eget liv men også for samfunnet rundt barnet.

I et skole-hjem-samarbeid er det som nevnt i innledningen ingen konkrete svar på hva som gjør samarbeidet sterkere eller hva som skaper utfordringer, men heller mange, komplekse årsaker, og hvert individuelle samarbeid har sine sterke sider og sine utfordringer. Skyld i en slik sammenheng kan være vanskelig og krevende å fordele, og bør heller ikke fordeles til skolen eller hjemmet, men heller arbeides med og forbedres, slik at samarbeidet blir tettere, og slik at det består av gjensidig respekt og en felles forståelse for hva skolen og hjemmet ønsker for barnet.

Helt til slutt ønsker jeg å si at de funnene jeg har gjort under denne perioden med bachelorskriving, kommer jeg helt klart til å ta med meg inn i skolen. Da ved å faktisk bruke foreldrene som en sterk ressurs i praksis og ikke bare i teori, jeg vil strebe etter å høre på deres ønsker for hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal være, og ta imot råd og tips om hva som fungerer for deres familie, og spesielt deres barn. For som ledelsen på skolen sier, så er foreldrene ekspertene på sine barn mens vi er eksperter på opplæringen.

6. LITTERATURLISTE

- Album, D. (2010) Den ene undersøkelsen etter den andre. I Album, D., Hansen, M. og Widerberg, K. (red.) *Metodene våre – eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning* Oslo: Universitetsforlaget
- Arntzen, E. og Tolsby, J. (red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke – vitenskapelig tenkning og metodebruk* Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bogdan, R. og Biklen, S.i (2007) *Qualitative research for education – an introduction to theories and methods* USA: Pearson.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og Øiestad, G. (2017) *Se eleven innenfra – trygge barn i en mentaliserende skole* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen L. og Johanessen A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cooper, Hoffman, Marvin og Powell (1999) *The circle of security intervention*. Hentet fra: https://www.r-bup.no/no/vaare_utdanninger/trygghetssirkelen
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. Department for education and skills (DfES Research Report 433, 2003). Hentet fra: https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Engelstad, F (1999) Makt i John Searls teori om sosiale institusjoner i: Engelstad, F. (red.) *Om makt – teori og kritikk* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000) *Skolebarn og skoleforeldre – et forhold mellom hjem og skole* Oslo: Pax.
- Høibraaten, H (1999) Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt hos Jürgen Habermas i: Engelstad, F. (red.) *Om makt – teori og kritikk* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartement (2003/04) *Kultur for læring* (Meld. St. 30 2003-2004) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Kvello, Ø. (2015). Bioøkologisk teori: personer og systemer i gjensidig påvirkninger. I Karlsdottir, R og Hybertsen, I. D. (red.) (2015) *Læring, utvikling og læringsmiljø: en innføring i pedagogisk praksis* (2.utgave, s. 139-157). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa ([LOV-2018-06-22-56](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. og Marvin, B. (2014) *The circle of Security Intervention – Enhancing Attachment in Early Parent-Child Relationships*. New York: The Guilford Press.
- Regionsenter for barn og unges psykiske helse (2019). *Trygghetssirkelen*. Hentet fra: https://www.r-bup.no/no/vaare_utdanninger/trygghetssirkelen
- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Bergen: Gyldendal Norsk Forlag Universitetsforlaget.

7. VEDLEGG

7.1 SPØRREUNDERSØKELSEN TIL ELEVENE

8. SPØRSMÅL	Hver dag	En gang i uka	Ca. annenhver uke	En gang i mnd.	aldri
<u>Mamma og pappa/foresatte hjelper meg med lekser</u>					
<u>Mamma og pappa/ foresatte spør meg om hvordan jeg har hatt det på skolen:</u>					
<u>Jeg snakker om min skoledag til mamma og pappa/foresatte:</u>					

SPØRSMÅL	Mange ganger	Noen ganger	Sjeldent	Aldri
<u>Jeg og min kontaktlærer har hatt elevsamtaler</u>				
<u>Læreren min spør meg om jeg trives både på skolen og hjemme</u>				
<u>Lærerne har glemt å legge ut beskjeder og lekser på classroom, eller glemt å gi beskjeder på meldeboka</u>				

SPØRSMÅL	Sant	Delvis sant	Delvis usant	Usant
<u>Jeg vet alltid hvor jeg kan finne beskjeder og lignende som lærerne legger ut til oss</u>				
<u>Det er enkelt å finne frem til lekser og beskjeder på nettet</u>				

<u>Lærerne er flinke til å legge ut beskjeder og informasjon slik at alle elevene får sett det</u>				
--	--	--	--	--

7.2 SPØRREUNDERSØKELSE TIL LEDELSEN

<u>1</u>	<u>Innledende spørsmål</u>	<p>Hva er din rolle på denne skolen? (ledelse, kontaktlærer, faglærer)</p> <p>Har skolen minoritetsforeldre og minoritets elever?</p> <p>Hvilke fokusområder har skolen i forhold til inkludering av minoritetsforeldre og elever?</p>
<u>2</u>	<u>Læringsmiljø</u>	<p>Hvilke metoder bruker dere for å fremme et godt og inkluderende læringsmiljø?</p>
<u>3</u>	<u>Skole-hjem-samarbeid</u>	<p>Hva bruker skolen som «meldebok» der man f.eks. kan si ifra at eleven er syk, skal til tannlegen og lignende? (eks. iskole, schoollink og meldeboka)</p> <p>Hva gjør dere/du for å sikre et godt skole-hjem-samarbeid?</p> <p>Hvordan tilrettelegger skolen/du for et godt foreldresamarbeid?</p> <p>Hva gjør dere/du hvis dette samarbeidet oppleves mangelfullt?</p> <p>Hvordan fremmer denne skolen foreldre som en ressurs?</p>

		<p>Opplever skolen/du ulike utfordringer med skole-hjem-samarbeidet med minoritetsfamilier kontra etnisk, norske hjem?</p>
4	<u>Skolekultur</u>	<p>Opplever skolen/du at skolen fremmer sin skolekultur på en god måte slik at den er enkel å forstå for både foreldre og elever (hvorfor/hvorfor ikke)?</p> <p>Har du opplevd at foreldre/elever har misforstått skolekulturen? (eks. <i>eleven/foreldrene møter ikke på foreldremøter og elevsamtaler, eleven har ikke med seg mat/nok mat til lunsj, eleven vet ikke at man skal dusje/skifte etter kroppsøving og lignende opplevelser</i>)</p> <p>Opplever du at elever/foreldre ikke får med seg beskjeder og info som blir publisert på ulike nettsider og «apper»? (eks. meldeboka og classroom)</p>

<u>5</u>	<u>Avsluttende spørsmål</u>	Ønsker du å nevne noe som er relevant i forhold til skole-hjem-samarbeidet som ikke er tatt opp?
----------	-----------------------------	--

