

Masteroppgave i helsefremmende arbeid og
omsorg i lokalsamfunnet (MHPCC)
Emnekode SPL 4901

MHPCC – kull V06
Tonje Flem Solgaard

Skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring.

En kvalitativ studie.

Høgskolen i Gjøvik

Avdeling for Helse, omsorg og sykepleie

Desember 2009

22 940 ord

SAMMENDRAG

Utdanning ses som en verdi både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Samfunnet har behov for kvalifisert arbeidskraft, og det er få jobber som ikke krever utdanning på minimum videregående nivå, gjerne høyere. Samtidig er Norge, og den vestlige verden ellers, preget av store og økende sosiale helseforskjeller. Utdanning er en nøkkel til sosial utjevning. Det er dermed en folkehelseutfordring at en stor andel norske ungdommer avslutter videregående opplæring uten fullverdig vitnemål. Tidlig intervensjon, særlig i overganger mellom utdanningsnivåer, anbefales generelt, og i forhold til skole-hjemsamarbeid spesielt.

Hensikten med studien er å få kunnskap om skole-hjemsamarbeidets deltageres erfaringer, ønsker og behov knyttet til skole-hjemsamarbeidet generelt, og til prosjekt RULF spesielt. Grounded theory tillempet undersøkelsesmetode er benyttet. 8 elever, 7 foresatte og 6 lærere er intervjuet i fokusgruppeintervjuer. Analyse og diskusjon viser at det er et klart forbedringspotensial i forhold til skole-hjemsamarbeid i videregående skole, noe som kan styrke elevenes sosiale kapital. Studien konkluderer med at behovsorientert skole-hjemsamarbeid ikke er tilstrekkelig, og gir konkrete anbefalinger for en formalisering av skole-hjemsamarbeidet i videregående opplæring.

Nøkkelord: sosiale helseforskjeller, sosial utjevning, videregående opplæring, skole-hjemsamarbeid, sosial kapital, grounded theory

ABSTRACT

Education is considered of high value, from an individual perspective and for the society as a whole. Our society needs qualified labour, and there are few jobs that don't require education at upper secondary school level, or higher. At the same time in Norway and the whole western world, there is a large, and increasing, social inequality in health. Education is a key to social equalization. Therefore it's considered a public health challenge that a rather large number of Norwegian teenagers leave upper secondary school without a school diploma. Early intervention, especially between different levels of education, is recommended, both in general and connected with school-home-cooperation.

The purpose of this study is to gain knowledge about the school-home-cooperation, experiences and needs of the participants in general, and the project RULF in particular. Grounded theory research method is used. 8 students, 7 parents and 6 teachers have been interviewed in focus group interviews. Analysis and discussion show that there's a considerable room for improvement regarding school-home-cooperation in upper secondary school. This improvement may result in an increase of the students' social capital. This study concludes that cooperation only when needed, is inadequate, and recommends a formalization of the school-home-cooperation in upper secondary schools.

Key words: social inequality in health, social equalization, upper secondary school, school-home-cooperation, social capital, grounded theory

FORORD

Gjennom denne studien har det blitt satt søkelys på et noe forsømt område, både i forhold til praksis og i forhold til forskning; skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring. Jeg håper og tror at denne masteroppgaven kan være et bidrag til økt fokus på området, og til inspirasjon for andre som har et forhold til videregående opplæring; skoleledere, lærere, elever, foresatte og andre.

Det har vært veldig interessant for meg å få arbeide med denne studien. Men dette hadde ikke latt seg gjennomføre uten velvillighet og støtte fra mange rundt meg. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til respondentene i studien; foresatte, elever og lærere. Deres engasjement, velvilje og åpenhet har vært uvurderlig; uten dere, ingen studie. Videre vil jeg takke den videregående skolen som stilte sin virksomhet til disposisjon for forskning. Denne skolen er også min arbeidsplass. Jeg hadde ikke kunnet gjennomføre dette arbeidet uten ledelsens tilrettelegging for meg som arbeidstaker, i form av tilpasning av timeplaner og permisjoner til studiesamlinger.

Min veileder, Arild Granerud ved Høgskolen i Hedmark, har vært en fantastisk støtte og inspirator. Tusen takk til deg.

Sist, men ikke minst, en stor takk til min familie, mine gode venner, kollegaer og medstudenter, for tålmodighet, støtte, oppmuntring og konstruktive innspill gjennom hele prosessen. Jeg er dere alle evig takknemlig.

Tonje Flem Solgaard,
desember 2009

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	s. 7
1.1 Bakgrunn	s. 8
1.2 Hensikt og problemstilling	s. 10
1.3 Oppbygging av oppgaven	s. 11
2.0 ET HELSEFREMMEDE PERSPEKTIV	s. 12
2.1 Helse, folkehelse og helsefremmende arbeid	s. 12
2.2 Sosial ulikhet i helse	s. 13
2.3 Utdanning og helse	s. 15
2.4 Utdanning og sosial utjevning	s. 15
2.5 Skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring	s. 16
2.6 Empowerment	s. 18
2.7 Sosial kapital	s. 20
3.0 METODE	s. 22
3.1 Om metodevalg	s. 22
3.2 Aksjonsforskning	s. 23
3.3 RULF	s. 23
3.4 Grounded theory	s. 26
3.5 Fokusgruppeintervju	s. 28
3.6 Praktisk gjennomføring av studien	s. 30
3.6.1 <i>Utvalg</i>	s. 31
3.6.2 <i>Studiegjennomføring</i>	s. 32
3.7 Metodekritikk	s. 34
3.8 Etske aspekter	s. 37
3.8.1 <i>Forskningsetikk, forskningsfrihet og samfunn</i>	s. 37
3.8.2 <i>Hensynet til personer</i>	s. 37
3.8.3 <i>Andre etske hensyn</i>	s. 38
4.0 RESULTATER	s. 39
4.1 Innledning	s. 39
4.2 En relasjon som varer og ivaretar	s. 39
4.3 Felles innsats mot felles mål	s. 40
4.3.1 <i>Kontaktpunkter og rammebetingelser</i>	s. 42

4.3.2	<i>Informasjon</i>	s. 44
4.3.3	<i>Forventninger</i>	s. 46
4.3.4	<i>Avtaler</i>	s. 47
4.4	En god relasjon	s. 48
4.4.1	<i>Et positivt møte</i>	s. 49
4.4.2	<i>Dialog</i>	s. 50
4.4.3	<i>Relasjon</i>	s. 52
4.5	Å ivareta ungdommen	s. 53
4.5.1	<i>Ung voksen</i>	s. 54
4.5.2	<i>Å være skolelei</i>	s. 56
5.0	DISKUSJON	s. 59
5.1	Sammenhenger mellom kjernekategori og kategorier	s. 59
5.2	Informasjonsutveksling versus reelt samarbeid	s. 61
5.3	Samarbeid ved behov versus faste kontaktpunkter	s. 64
5.4	Ungdommens selvstendighet versus foreldreinvolvering	s. 65
6.0	KONKLUSJON	s. 69
	LITTERATURLISTE	s. 71
	TABELLER OG FIGURER	
Tabell 1:	Kjernekategori med kategorier og underkategorier	s. 40
Tabell 2:	Felles innsats mot felles mål	s. 41
Tabell 3:	En god relasjon	s. 49
Tabell 4:	Å ivareta ungdommen	s. 54
Figur 1:	Sammenhengene mellom kjernekategori, kategorier og deltagerne i skole-hjemsamarbeidet	s. 60
	VEDLEGG	
Vedlegg 1:	Informasjonsbrev	
Vedlegg 2:	Temaguide/intervjuguide	
Vedlegg 3:	Samtykkeerklæring	
Vedlegg 4:	Tilråding av behandling av personopplysninger. NSD	

1.0 INNLEDNING

Ungdom og videregående opplæring er temaer som stadig debatteres i offentligheten, fra mange forskjellige innfallsvinkler. Det anses som et stort problem at en stor andel norsk ungdom ikke fullfører videregående opplæring med fullverdig vitnemål. Tiltak for å øke gjennomstrømming og minske frafall foreslås fra mange kanter; regjering, opposisjon, elev- og lærerorganisasjoner (se for eksempel www.vg.no 14.10.09 eller 20.01.09, www.aftenposten.no 17.11.09 eller 25.11.09). Gjennom mitt arbeid, først som sykepleier og helsesøster, og nå som lærer i videregående opplæring, har min interesse for ungdom og utdanning blitt vekket. I årene som helsesøster ved en videregående skole og i helsestasjon for ungdom møtte jeg stadig ungdommer som av ulike årsaker falt ut av videregående opplæring, eller sto i fare for å falle ut. For ungdom i denne studiens målgruppe (hovedsakelig 15 til 16-åringer), er skolen en viktig arena for utfoldelse, mestring, sosialt fellesskap med mer. Øvrelid (2007) viser til at utvikling av en trygg identitet forutsetter sosiale systemer med tydelige normer og forpliktende deltagelse. Videre viser han hvordan ekskludering fra arbeidsmarkedet som voksen gir tap av sosial kapital. Ungdom som faller ut av videregående opplæring mister dermed en viktig arena for utvikling av identitet, og møter gjerne også utfordringer knyttet til samfunnslivet senere i livet. Dette kan ses på både som et individuelt og et samfunnsmessig problem. Utdanning er både et mål og et middel for deltagelse i det norske samfunnet:

Å gi alle gode muligheter til å ta utdanning er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet. Utdanning er også svaret på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor i dag. Flere må fullføre utdanning for å komme i arbeid og ha et trygt ståsted i arbeidslivet. (St.meld. nr. 44 2008-2009, s. 5)

Som tittelen viser, er dette en studie av skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring. Studien er videre en del av masterstudiet *Master of health promotion and community care*, ved høyskolene i Gjøvik, Lillehammer, Hedmark og Østfold. Masterstudiets ideelle mål er

å både bidra til helse, omsorg og bemyndigelse i samarbeid med utsatte grupper (Community Care), og til ressursmobiliserende arbeid for å bidra til å skape bedre folkehelse og offentlig velverd i bærekraftige lokalsamfunn (Community Health Care).

(Høgskolen i Gjøvik 2005, s. 2)

Med bakgrunnskunnskap fra ulike felt, som folkehelsevitenskap, samfunnsvitenskap, sykepleievitenskap og pedagogikk, kvalifiserer studiet til å arbeide med ressursmobilisering, endrings- og fornyelsesarbeid i ulike typer lokalsamfunn, på individ-, gruppe-, eller

samfunnsnivå (ibid.). Hva er så den logiske sammenhengen mellom utdanning, skole-hjemsamarbeid og helse? Dette vises først kortere i innledningen, deretter hovedsakelig i kapittel 2.0, hvor studien settes inn i en begrepsmessig forståelsesramme, knyttet til helse, folkehelse og helsefremmende arbeid. I innledningen vil jeg først presentere bakgrunnen for studien, hensikt og problemstilling. Innledningskapittelet avsluttes med en kort presentasjon av oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn

I det norske samfunnet ses utdanning som en verdi både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Samfunnet har behov for kvalifisert arbeidskraft, og det er færre jobber nå enn tidligere som ikke krever utdanning på minimum videregående nivå, gjerne høyere (St.meld. nr. 44 2008-2009). For den enkelte ses utdanning og tilegning av grunnleggende ferdigheter som faktorer som øker mulighetene for kontroll og mestring i egen hverdag (ibid.) (se også i sammenheng med definisjon av helsebegrepet i kapittel 2.1 og empowerment i kapittel 2.6). Utdanning er også en av nøklene til sosial utjevning (St.meld. nr. 16 2006-2007, St. meld. nr. 31 2007-2008, St. meld. nr. 44 2008-2009).

Til tross for at Norges befolkning generelt sett har god helse, er det store, og økende, sosiale helseforskjeller her (se kapittel 2). Utdanning er en vanlig variabel å bruke når sosiale helseforskjeller skal studeres (Elstad 2008). I St.meld. nr. 16 (2006-2007, s. 35) heter det ”Uten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk.” Det er i gjennomsnitt ca 70 % (75 % av jentene, 62 % av guttene) av elevene på landsbasis som fullfører videregående utdanning med fullverdig vitnemål i løpet av fem år. Elever fra Hedmark fylke ligger under landsgjennomsnittet på statistikken (Statistisk sentralbyrå, St.meld. nr. 44 2008-2009). En longitudinell studie, gjennomført i årene 2002-2007, fulgte ca 10 000 elever i østlandsområdet fra ungdomsskolen til videregående skole. Undersøkelsen så blant annet på hvor mange av elevene som fullførte videregående opplæring, med fullverdig vitnemål (bestått karakter i alle fag). Undersøkelsen sier også noe om de elevene som ikke fullførte, eller ikke fikk fullverdig vitnemål, og forsøker å vise statistiske årsakssammenhenger til dette. Resultatene i delrapporten *Bortvalg og prestasjoner* (Markussen og Sandberg 2004) viser blant annet sammenheng mellom mors utdanning, bosted og elevenes karakterer fra grunnskolen, og andel elever med fullverdig vitnemål etter videregående skole. Elever i Hedmark fylke er blant de som kommer dårligst ut, en høy andel av elevene her fullfører ikke videregående opplæring, eller fullfører uten

fullverdig vitnemål (ibid.). Hovedkonklusjonen i neste delrapport fra ovennevnte undersøkelse (Markussen og Sandberg 2005), er at de som avbryter videregående skole uten fullverdig vitnemål, i større grad enn andre elever, kommer fra hjem hvor støtten til utdanning er liten. Norge er også et av de landene der prestasjonsforskjellene mellom elevene er størst, og hvor familiebakgrunn har mest å si for prestasjonene (St.meld. nr. 44 2008-2009). Det er også en klar sammenheng mellom den kompetansen elevene har tilegnet seg i grunnskolen og prestasjoner og frafall i videregående skole (ibid.). Et overordnet mål for norsk utdanningspolitikk, velferdspolitik og (folke)helsepolitikk er derfor å sikre alle barn og unge lik mulighet til utdanning, uavhengig av familiebakgrunn (St.meld. nr. 20 2006-2007, St.prp. nr.1 2006-2007). Sosial utjevning gjennom utdanning kan dermed ses på som viktig helsefremmende arbeid, også i et individperspektiv, men særlig i et folkehelseperspektiv.

Skolen som arena for helsefremmende arbeid anbefales av flere (Hauge 2003, Mæland 2005, NOU 1998: 18, St.meld. nr. 16 2002-2003, St.meld. nr. 16 2006-2007). En overordnet visjon kan være at skolen kan være en helsefremmende faktor i barn og unges liv. I motsatt fall kan skolen være en "risikofaktor" i enkelte barn og unges liv, blant annet i forhold til mistrivsel (Haugland, Aarø og Torsheim 2003, Arntzen og Hauger 2003). Det anbefales tidlig innsats og konkrete tiltak på mange områder for å styrke utdanningens utjevne funksjon (se kapitlene 2.3, 2.4 og 2.5). Thomas Nordahl (2007) viser hvordan skole-hjemsamarbeidet og relasjonene mellom elev, lærer og foresatte har avgjørende betydning for elevens læringsutbytte; skolefaglige prestasjoner og sosial og personlig læring. Videre viser en undersøkelse gjennomført i 3 ungdomsskoler at et godt skole-hjemsamarbeid er viktig for nedgang i fravær (skoleskulk) og økt trivsel i skolen (Overland og Nordahl 2008). Til tross for at den sistnevnte undersøkelsen er gjennomført i ungdomsskolen, så har nok resultatene derfra overføringsverdi til videregående opplæring, også. Min erfaring som helsesøster har også vist meg at det ofte er nødvendig, i det minste ønskelig, å involvere foreldrene for å støtte og hjelpe ungdommer i vanskelige situasjoner. Et godt samarbeid mellom skole og hjem anses som spesielt viktig i overgangene mellom ulike utdanningsnivå; fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole og fra ungdomsskolen til videregående opplæring (St.meld. nr. 16 2006-2007).

Skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring er et område vi har lite kunnskap om, det er lite forskning på området. Den forskning som er gjort på skole-hjemsamarbeid er i all hovedsak gjennomført i grunnskolen (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Den kunnskapen vi har tyder også på at det kanskje ikke foregår reelt samarbeid mellom skole og hjem i

videregående opplæring i særlig grad. En stor norsk undersøkelse fra 2003 konkluderer med at omfanget av samarbeid mellom skole og hjem i videregående opplæring både er begrenset og tilfeldig (ibid.). Dette til tross for at foreldrene både har rett og plikt til å medvirke i skolen, og at skolen plikter å legge til rette for slik medvirkning. Dette fastslås i flere offentlige dokumenter; Opplæringsloven, Kunnskapsløftets generelle del og læringsplakaten, FNs menneskerettighetserklæring og Barnelova (Kunnskapsdepartementet).

På bakgrunn av undersøkelsen *Bortvalg og prestasjoner* (Markussen og Sandberg 2004), ble det ved en videregående skole i østlandsområdet, igangsatt et prosjekt for å bedre elevenes møte med videregående skole høsten 2008. Prosjektet hadde en visjon om å øke gjennomstrømming og minske frafall i videregående opplæring, gjennom fokus på overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring for elevene, elevens egen skolehistorie og tettere kontakt med hjemmet. Prosjektet skulle være ressursfokusert, ikke problemorientert, og fikk navnet RULF. RULF beskrives nærmere i kapittel 3.3. Prosjektleder og prosjektgruppen i prosjekt RULF, og skolens ledelse, ønsket å legge erfaringene fra prosjekt RULF til grunn i skolens videre arbeid med å styrke skole-hjemsamarbeidet. Gjennom samtaler kom prosjektleder, prosjektgruppen og jeg frem til at en kvalitativ studie av skole-hjemsamarbeidet ved skolen, med utgangspunkt i erfaringer fra skolehjemsamarbeid generelt, og RULF spesielt, ville kunne frembringe den kunnskapen vi ønsket. Behovet for denne studien kan, i tillegg til ovennevnte, begrunnes i følgende sitat:

Det eksisterer nesten ingen forskning og det finnes lite eller ingen litteratur om hvordan samarbeidet mellom hjem og skole bør eller kan drives i videregående opplæring. (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003, s. 118)

1.2 Hensikt og problemstilling

Tema for denne studien er, med bakgrunn i ovennevnte, skole- hjemsamarbeid i videregående skole. Hensikten med studien er å få kunnskap om skole-hjemsamarbeidets deltageres erfaringer, ønsker og behov knyttet til skole-hjemsamarbeidet generelt, og til RULF spesielt. Studien søker også å utvikle kunnskap om eventuelle utfordringer deltagerne ser i forhold til samarbeidet, og eventuelt hvordan disse bør møtes. Med deltagerne forstås elever, foresatte og lærere. Denne kunnskapen skal tilbakeføres til vår skole og legge grunnlaget for en videre styrking av skole-hjemsamarbeidet ved skolen.

Problemstillingen for studien blir dermed

Hvordan kan skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring styrkes i samsvar med deltakernes behov, ønsker og muligheter?

Med underspørsmålet

Hvordan kan erfaringene fra prosjekt RULF benyttes i dette arbeidet?

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 plasseres studien i en begrepsmessig forståelsesramme hvor begrepene helse, helsefremmende arbeid, folkehelse, sosial ulikhet i helse og utdanning står sentralt. I forhold til helsefremmende arbeid utdypes begrepene empowerment og sosial kapital spesielt.

I kapittel 3 gjør jeg rede for egen, og dermed studiens, vitenskapsteoretiske tilnærming, og gjør rede for og begrunner metodevalg. Dette er en kvalitativ studie, inspirert av aksjonsforskningen, og gjennomført med Grounded theory som datainnsamlings- og analyseverktøy, disse gjøres det nærmere rede for i kapittelet. Prosjekt RULF, som bakgrunn for denne studien, beskrives. Studiens praktiske gjennomføring presenteres, herunder utvalg, datainnsamling og analyse. Metodevalgene og gjennomføringen diskuteres og kritiseres. Metodekapittelet avsluttes med etiske refleksjoner.

Studiens resultater presenteres i kapittel 4, og drøftes opp mot eksisterende forskning, litteratur og studiens problemstilling i kapittel 5.

I kapittel 6 avsluttes oppgaven med en konklusjon. Her oppsummeres resultatene av drøftingen fra kapittel 5, sett i forhold til studiens problemstilling. Konklusjonen inkluderer også anbefalinger knyttet til videre forskning.

Til orientering kan nevnes at samarbeidet mellom hjem og skole, foresatte og lærer, benevnes på forskjellige måter i relevant litteratur, offentlige dokumenter og aktuell forskning. Eksempler er skolehjemsamarbeid, skole-hjem-samarbeid, hjem-skole-samarbeid, med flere. I denne oppgaven brukes betegnelsen skole-hjemsamarbeid. Rekkefølgen på ordene skole og hjem er ikke valgt for å antyde at den ene er noe viktigere enn den andre, om noe så kan rekkefølgen henviser til skolens hovedansvar for å tilrettelegge for dette samarbeidet.

2.0 ET HELSEFREMMEDE PERSPEKTIV

De følgende kapitlene vil plassere denne studien inn i en begrepsmessig forståelsesramme, hvor begrepene helse, helsefremmende arbeid, folkehelse og sosial ulikhet i helse og i utdanning står sentralt.

2.1 Helse, folkehelse og helsefremmende arbeid

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerte helse i 1946: "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity" (WHO 2003). Definisjonen var revolusjonerende ved at den gjorde helse til noe mer enn bare fravær av sykdom. Helse kan være objektivt, målbart fravær av sykdom, men er også subjektivt og individuelt. Et helhetssyn på menneskets ulike dimensjoner, fysisk, psykisk og sosialt, er sentralt i definisjonen. Definisjonen er blitt kritisert for å være uoppnåelig, utopisk, men har allikevel vært førende for WHO's arbeid, kanskje mer som en ledestjerne enn som et realistisk mål? En utfyllende måte å forstå helsebegrepet på kan være Hjorths definisjon, slik den er gjengitt i Mæland (2005, s.26) "Helse er å ha overskudd i forhold til hverdagens krav." En bred forståelse av helsebegrepet stemmer også overens med Fugelli og Ingstads (2001) funn i deres undersøkelse av folks helsebegrep i årene 1997-2000. Her fremheves det at helse er et holistisk, relativt og personlig fenomen. Helse omfatter alle sider ved livet og samfunnet, og hva som er god helse for den enkelte vil variere fra individ til individ. Undersøkelsen gir videre syv perspektiver på forståelsen av helse; helse er trivsel, funksjon, natur, humør, mestring og overskudd/energi (ibid.).

Hva helse er for den enkelte, må altså forstås individuelt. Helse sett i et befolkningsperspektiv omtales som *folkehelse*. Folkehelse er helsetilstanden i en befolkning, eller i undergrupper i befolkningen, en "sum" av individenes helse, inkludert forekomsten av ulike sykdommer (NOU 1998: 18). Folkehelsearbeid defineres som

samfunnets totale innsats for å opprettholde, bedre og fremme folkehelsen. I dette ligger nødvendigheten av å styrke verdier som gir det enkelte individ og grupper muligheter for ansvar, delaktighet, solidaritet, mestring og kontroll over eget liv og situasjon. (ibid., s. 67)

Folkehelsearbeid innebærer å svekke det som medfører helserisiko; sykdomsforebyggende arbeid, og å styrke det som bidrar til bedre helse; helsefremmende arbeid (St.meld. nr. 16 2002-2003). Tidligere hadde nok folkehelsearbeidet mer fokus på risikofaktorer og sykdomsforebygging, i dag ligger fokus mer på de faktorer som fremmer helse, på ressurser

og helsefremmende arbeid. WHO arrangerte i 1986 verdens første internasjonale konferanse om helsefremmende arbeid. Konferansen resulterte i dokumentet *Ottawa charter for health promotion*. Her defineres helsefremmende arbeid som ”prosessen som setter folk i stand til å øke kontrollen over, og forbedre sin egen helse.” (WHO 1986). Sett i forhold til ungdom spesielt vil helsefremmende arbeid handle om å øke unges mestring av de forhold som virker inn på deres livsglede og energi, og deres mulighet til å løse de oppgaver de stilles overfor (Klepp, Aarø og Rimpelä 1991). I følge WHO (1986) skapes helsen der folk bor, arbeider, leker og elsker. Folkehelsearbeidet er dermed ikke først og fremst en oppgave for helsesektoren, men handler om organiseringen av samfunnet vi lever i og hvordan vi har det med andre mennesker i våre nære omgivelser (Hauge 2003). Dersom folkehelsearbeidet skal lykkes, så må vi få til et samspill mellom mange aktører; offentlig sektor, frivillig sektor og innbyggerne selv (NOU 1998: 18).

En særlig utfordring i folkehelsearbeidet er sosial ulikhet i helse (Wilkinson og Marmot 2005). Folkehelsearbeidet bør spesielt rettes mot å bedre helsen til grupper med en helsetilstand under gjennomsnittet (St.meld. nr. 16 2002-2003). Uttalte mål med folkehelsearbeidet i Norge er (ibid., s. 6):

- Flere leveår med god helse i befolkningen som helhet
- Å redusere helseforskjeller mellom sosiale lag, etniske grupper og kjønn

2.2 Sosial ulikhet i helse

Det norske folks helse vurderes samlet sett som god, men det finnes betydelige sosiale helseforskjeller også i Norge og ellers i vesteuropeiske land (Helsedirektoratet 2009a, Sosial- og helsedirektoratet 2005, NOU 2009: 10, St.prp. nr. 1 2006-2007), og disse forskjellene er økende (St. meld. nr. 20 2006-2007). Sosial ulikhet i helse forstås som ”systematiske forskjeller i helsetilstand som følger sosiale og økonomiske kategorier – særlig yrke, utdanning og inntekt” (Sosial- og helsedirektoratet 2005, s. 8). Gjennomgående er det slik at helsen vurderes som bedre med høyere sosioøkonomisk status. Denne forskjellen utvikles gradvis og kontinuerlig, gjennom alle sosiale lag (NOU 2009: 10). Tre spesielle egenskaper skiller sosiale helseforskjeller fra mer tilfeldige variasjoner i helse; sosiale helseforskjeller er systematiske, sosialt frembrakt og urettferdige (Helsedirektoratet 2009a). For å vurdere folks helse i en sosioøkonomisk sammenheng brukes forskjellige indikatorer på helse. Slike helseindikatorer kan være forventet levealder, forekomst av ulike sykdommer og selvopplevd

helse. I tillegg brukes indirekte helseindikatorer som livsstilsrelaterte faktorer og bruk av forskjellige trygdeytelser (Sosial- og helsedirektoratet 2005). Livsstilsrelaterte faktorer kan for eksempel være kosthold eller bruk av tobakk og alkohol. Disse faktorene er også sosialt betinget, og bidrar dermed til å øke sosiale helseforskjeller (Helsedirektoratet 2009b). Sosiale helseforskjeller viser seg i forhold til de fleste helseindikatorene, og gjelder uavhengig av om det brukes utdanning, yrke eller inntekt som mål på sosioøkonomisk status (Sosial- og helsedirektoratet 2005). I hovedsak er det de sosiale forskjellene som påvirker helsen, og ikke omvendt (St. meld. nr 20 2006-2007). Det er også slik at disse sosiale forskjellene reproduseres over generasjonene (Bakken 2009). Årsakene til sosial ulikhet i helse er sammensatte. I St.meld. nr. 20 (2006-2007) vises det til grunnleggende årsaksfaktorer som oppvekst og inntekt, risikofaktorer som arbeids- og bomiljø, og til helserelatert atferd og bruk av helsetjenester, for å forklare sosiale helseforskjeller.

WHO (1978) understreker at sosiale helseforskjeller, både mellom land og innad i det enkelte land, er politisk, sosialt og økonomisk uakseptabelt. Utjevning av sosiale helseforskjeller er derfor et viktig helsepolitisk mål. I følge WHO's europakontor skal helseforskjellene reduseres med minst en fjerdedel innen 2020, gjennom å bedre utsatte gruppers helse (WHO 1998). Når årsakene er så sammensatte som vist over, så må også tiltakene være brede og sammensatte. En ekspertgruppe nedsatt av Helsedirektoratet vedtok i 2005 seks handlingsprinsipper for å takle sosial ulikhet i helse (Helsedirektoratet 2008). Det understrekes her at det er et mål å redusere sosial ulikhet i helse, uten at noen grupper får dårligere helse. Arbeidet må være kunnskapsbasert, og må bestå av både strategier rettet mot brede lag av befolkningen og målrettede tiltak mot utsatte grupper. Tiltakene må samordnes på tvers av samfunnssektorer og flere folkehelseperspektiver må kombineres. Disse folkehelseperspektivene er risikoperspektivet, beskyttelses-/friskperspektivet, sykdomsperspektivet, målgruppeperspektivet og arenaperspektivet (ibid.). Risikoperspektivet kan forstås som sykdomsforebyggende tiltak, beskyttelses-/friskperspektivet som helsefremmende arbeid, sykdomsperspektivet omfatter målrettede tiltak for å redusere forekomsten av bestemte sykdommer. Målgruppeperspektivet retter tiltakene direkte mot grupper med bestemte utfordringer og arenaperspektivet omfatter tiltak som settes i verk på bestemte arenaer, for eksempel i skolen.

Som vist er det flere variabler for sosioøkonomisk status som er aktuelle i arbeid med sosiale helseforskjeller. I sammenheng med denne studien er det naturlig å se litt nærmere på sammenhengen mellom utdanning og sosial ulikhet i helse.

2.3 Utdanning og helse

Når reproduksjon av sosial ulikhet over generasjonene skal forklares, står utdanningssystemet sentralt (Bakken 2009). I Norge er det slik at alle har rett og plikt til tiårig grunnskole, og alle som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, har rett til videregående opplæring, vanligvis i tre til fem år (Opplæringslova). Elevenes sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring varierer med elevens sosiale bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, elevens kjønn, språklig minoritetsstatus og tilegnet kompetanse og karakterer fra grunnskolen (Bakken 2009).

Karakterene fra grunnskolen henger igjen sammen med familiebakgrunn, karaktergjennomsnittet øker med foreldrenes utdanningsnivå (St.meld. nr. 16 2006-2007). Sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring faller med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og med lavere karakterer og mangelfull kompetanse fra grunnskolen. Høyt fravær, lav motivasjon og svake karakterer er viktige signaler som øker sannsynligheten for frafall i videregående opplæring. Videre spiller også sosiale forhold og elevens hjemmesituasjon inn (ibid.).

Utdanning er også en av de vanligste variablene å bruke når en skal studere sosial ulikhet i helse (Elstad 2008). Utdanningen kan måles ut fra høyeste fullførte nivå, for eksempel grunnskolenivå eller høyskolenivå, eller ut fra antall år i fulltids utdanning. Det er klare statistiske sammenhenger mellom utdanning, særlig utdanningslengde, og helse, både sett i forhold til dødelighet, forekomst av en del sykdommer, som hjerte- karsykdommer og kreft, og i forhold til egenvurdert helse (NOU 2009: 10). Manglende utdanning, gjennom frafall fra utdanningsløp, påvirker også helsen gjennom livet (St. meld. nr. 20 2006-2007). Det kan redegjøres for sammenhengen mellom utdanning og helseforskjeller gjennom tre hovedtyper av forklaringer. Den første hovedtypen viser til sammenhengen mellom utdanning og helse gjennom livsløpet, som for eksempel at utdanningen påvirker yrke og arbeidslivsrelatert helse. Videre kan utdanning påvirke individets psykologiske ressurser, blant annet gjennom styrking av mestringsressurser og opplevelse av kontroll over hverdagen. En tredje årsaksforklaring til sammenhengen mellom utdanning og helse, kan være at det finnes felles årsaker til begge, for eksempel forhold i barndommen som er bestemmende for blant annet helserelatert atferd og utdanningsvalg (Elstad 2008, NOU 2009: 10).

2.4 Utdanning og sosial utjevning

Regjeringens politikk for å styrke utdanning som virkemiddel for sosial utjevning er gjort rede for i Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) ”... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for

livslang læring.” Her understrekes det at alle mennesker har et potensial for læring, og at utdanningssystemet skal motivere, veilede og hjelpe den enkelte til å nå sitt læringspotensial i størst mulig grad. Regjeringen understreker at ikke alle vil ha, eller nå, de samme målene i forhold til utdanning, men uttalte mål er allikevel at alle skal tilegne seg nødvendig kompetanse i grunnskolen og gjennomføre videregående opplæring (ibid.). Dersom dette skal la seg gjennomføre må alle skal ha like stor sannsynlighet for å lykkes i utdanningssystemet, uavhengig av familiebakgrunn. Hvor godt skolene klarer å gi alle like utdanningsmuligheter, uavhengig av sosioøkonomisk status, familiebakgrunn og eventuell minoritetsstatus, varierer fra skole til skole. Variasjonene mellom skolene er tydeligst når det gjelder minoritetsstatus, mindre tydelige når det gjelder kjønn og foreldrenes utdanning (Bakken 2009). Uansett må slike systematiske forskjeller i læringsutbytte mellom grupper elimineres. Dette er et samfunnsansvar når forskjellene i læring og utdanning følger så tydelige sosiale mønstre som i dag.

Tidlig innsats på alle nivåer i utdanningssystemet fremheves som nødvendig for å bedre sosial utjevning gjennom utdanning (St.meld. nr 16 2006-2007). Det vil si innsats i barnehage-/førskolealder, gjennom grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæringen. Eksempler på tiltak regjeringen foreslår, er tidlig kartlegging og stimulering av språkutvikling, tiltak i forbindelse mellom overganger mellom utdanningsnivåer, forbedret læringsmiljø med arbeidsro, uten mobbing, tverretattlig samarbeid, videreføring og forbedring av gratisprinsippet, høye læringsforventninger til elevene og et godt skole-hjemsamarbeid (ibid.). I forhold til denne studien er det tiltakene som omhandler innsats i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, og skole-hjemsamarbeid, herunder ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, som er mest sentrale.

2.5 Skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring

Samarbeid kan defineres som

et forhold mellom mennesker, som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål, på grunnlag av en felles sum av ressurser. (Ravn 1995, s. 204)

Videre baseres samarbeidet på gjensidig tillit, felles ansvar og at beslutninger tas i fellesskap (ibid.). Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) skiller mellom begrepene samarbeid og samordning. De viser til at samarbeid er to eller flere parters felles arbeid i enkeltsaker, med

lav grad av forpliktelse og formalisering. Når dette felles arbeidet har høyere formaliseringsgrad og sterkere forpliktelse for partene, omtales det som samhandling. I følge forfatterne kan skole-hjemsamarbeid i videregående skole omfatte både samarbeid, mer eller mindre tilfeldig, og formalisert og forpliktende samhandling. De viser videre hvordan læreplanens generelle del beskriver skole-hjemsamarbeid på tre nivåer; utveksling av informasjon, dialog mellom foreldre og skole og at foreldrene skal ha reell innflytelse i skolen (ibid.).

I følge norske lover har foreldrene hovedansvaret for barnas opplæring (Barnelova). Ansvar må allikevel deles mellom foreldrene og skolen, og skolen plikter å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. Dette gjelder både grunnskole og videregående opplæring (St.meld. nr 16 2006-2007, Opplæringslova).

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. [...] 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.

(Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del, s. 18)

Det er gjort lite forskning på skole-hjemsamarbeid i videregående skole. Tross iherdige søk er det heller ikke funnet internasjonale studier på området. Forskning på skole-hjemsamarbeid er i all hovedsak gjennomført i grunnskolen (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU) og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) samarbeidet i 2003 om en kartlegging av omfang og innhold i skolehjem samarbeid i videregående skole i Norge. De undersøkte også elevs, foresattes og ansattes holdninger til, og erfaringer med, et slikt samarbeid. Deres funn viser at skole-hjem samarbeidet i videregående skole gjennomgående er svært begrenset, tilfeldig og behovs- eller problemorientert. Videre viser undersøkelsen at over halvparten av foreldrene ikke er fornøyd med den informasjonen de får fra skolen, og veldig få foreldre opplever at de har noen reell dialog med lærerne. Foreldre til elever med behov for særskilt oppfølging ser ut til å være mer fornøyd med samarbeidet, de opplever høyere grad av dialog og innflytelse. De fleste foreldre har allikevel svært positive holdninger til skole og utdanning, dette er et godt utgangspunkt for styrking av skolehjem samarbeidet og foreldrenes medvirkning i skolens virksomhet. Både lærere, foreldre og elever har positive holdninger til skolehjem samarbeid. Spennet mellom foreldreinnflytelse og elevenes selvstendighet diskuteres i rapporten som en

utfordring, men særlig elevene er tydelige på at det ene ikke nødvendigvis utelukker det andre, en relativt stor andel av elevene ønsker foreldrenes involvering i skolehverdagen (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003).

Det er veldig viktig at skolen får til et godt samarbeid med *alle* foreldrene. Slik det er i dag ser det ut til at dette samarbeidet fungerer best i møte med høyt utdannede foreldre, noe som igjen kan bidra til å forsterke sosial ulikhet mellom elevene (St.meld. nr. 16 2006-2007). I videregående opplæring kan myndighetsalderen legge noen begrensninger i skole-hjemsamarbeidet i forhold til noen elever, men særlig det første året vil elevene være under 18 år (15-16 år). I denne alderen har hjemmet stor innflytelse på elevenes valg, gjennomføring og resultater (ibid.). Et godt skole-hjemsamarbeid dette året vil dermed kunne fremme utdanningens utjevnende effekt, og dermed være godt helsefremmende arbeid, særlig med utgangspunkt i et folkehelseperspektiv. I helsefremmende arbeid står begrepet empowerment helt sentralt. Slik jeg ser det, kan empowerment både være et mål med, og innhold i, skole-hjemsamarbeid. Begrepet utdypes i neste kapittel.

2.6 Empowerment

Empowerment kan sees på som en metode, et mål og en strategi i helsefremmende arbeid (Hyldig 2008). Begrepet er vanskelig å oversette direkte til norsk, myndiggjøring eller bemyndigelse har vært brukt (Askheim 2007). Begrepene brukermedvirkning og empowerment har også mye felles. Et viktig skille er at empowerment kan handle om borgernes forhold til samfunnet generelt, mens brukerbegrepet alltid vil være definert i forhold til hjelpeapparatet (Rønning 2007). I denne sammenheng er det derfor naturlig å bruke det engelske begrepet empowerment videre. Askheim sier følgende om empowerment:

Empowerment uttrykker med andre ord noe om at personer eller grupper som er i en avmaktssituasjon, skal opparbeide seg styrke og kraft til å komme ut av avmakten. Gjennom denne kraftmobiliseringen skal de bli i stand til å motarbeide krefter som holder dem nede og få mer makt, kontroll og styring over eget liv.

(Askheim 2007, s. 21)

Empowerment som begrep består av to hoveddimensjoner; kraft og makt. Kraft ved å styrke enkeltindividet og få i gang prosesser/aktiviteter for å få kontroll over eget liv. Makt har med ytre forhold å gjøre og har sin motsats i begrepet avmakt (Askheim 2003, NOU 1998:18). Begrepet makt kan forstås på forskjellige måter, eksempler er strukturell makt, diskursiv makt og hegemonisk makt. I denne studien er det relevant å forstå makt som ”å ha kontroll over

sine egne livsvalg,[...] og å kunne påvirke utfallet av beslutninger som påvirker ens liv” (Rønning 2007, s. 42). Et av målene med helsefremmende arbeid er å sette den enkelte i stand til å ta gode valg for seg og sin helse. Å assistere individer og grupper slik at de blir mer aktive og får bedre kontroll over egen situasjon, kan ses på som en helsefremmende strategi, som empowerment (Sørensen og Graff-Iversen 2001). Empowerment handler dermed om å styrke enkeltindivider og grupper, med mål om økt selvtillit, bedre selvbylde, økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim 2007).

”Empowerment er å gi folk makten over egen helse” (Hyldig 2008, s. 53). Når empowerment brukes som en helsefremmende strategi, legges fokus på ressurser fremfor feil og mangler. Hyldig argumenterer videre for at dialogen må vektlegges i det helsefremmende arbeidet med andre mennesker. Det er grunnleggende at den andre forstår og er enig i de beslutninger som fattes, og at krav som stilles er tilpasset evner og muligheter (ibid.). Det er et mål at mennesker får innsikt, handlingskompetanse og makt til å oppnå et meningsfullt liv, trivsel og god helse (ibid.).

Empowermentprosesser kan finne sted på tre nivåer; individuelt, i gruppe og i lokalsamfunn (Sørensen m.fl. 2002). Knyttet opp mot sosial ulikhet i helse, sosial utjevning og folkehelsearbeid, blir empowerment på (lokal)samfunnsnivå særlig relevant. Empowerment på (lokal)samfunnsnivå forutsetter en forståelse av at sosial ulikhet og urettferdighet er grunnleggende forutsetninger for den enkeltes (eller gruppens) utfordringer (Andersen, Brok og Mathiasen 2000). Denne forståelsen er særlig relevant i denne studien. Som vist, forsterkes sosial ulikhet i helse og sosial ulikhet i utdanning over generasjonene. Skolen forstått som en (lokal)samfunnsaktør vil dermed være en relevant arena for empowermentprosesser med mål om sosial utjevning. Styrking av enkeltmennesket (her; eleven) kan ses på som et første skritt, men mennesker kan ikke oppnå optimal helse dersom de ikke har kontroll over de forhold som påvirker helsen (Askheim 2007). Et mål i empowermentorientert arbeid må dermed være en aktiv inndragelse av alle de tre nivåene, individuelt, gruppe og lokalsamfunn. Dette er allikevel ikke til hinder for at arbeidet startes på det individuelle nivå, som for eksempel i lærerens møte med elever og foresatte, med skolen som arena; ”den profesjonelle kan arbeide empowermentorientert hvor som helst og når som helst” (Andersen, Brok og Mathiasen, s. 22).

Som jeg viser senere, er dialog og fokus på ressurser grunnleggende i vår skoles arbeid med skole-hjemsamarbeid. Foreldrene, og skolens samarbeid med dem, er viktige ressurser som

eleven kan dra nytte av. Slike menneskelige ressurser kan også betegnes som en form for kapital; sosial kapital. Øvrelid (2007) viser til flere eksempler der empowermentstrategier har bidratt til å bygge sosial kapital.

2.7 Sosial kapital

Begrepet sosial kapital kan føres tilbake til sosiologene Bourdieu, Lin og Coleman (Wollebæk og Selle 2004). Bourdieu beskriver tre former for kapital; økonomisk, kulturell og sosial kapital, hvor den sosiale kapitalen er bygget opp av sosiale forpliktelser og forbindelser (Lin 2001). Sosial kapital kan defineres som "the resources embedded in social networks accessed and used by actors for action" (Lin 2001, s. 25). I definisjonen brukes også begrepet sosialt nettverk. Wollebæk og Selle (2004) deler den sosiale kapitalen inn i komponentene nettverk, tillit og sivilt engasjement. I denne studien fokuseres det på komponenten sosialt nettverk. Sosial kapital kan dermed forstås som de ressursene som kan tilegnes gjennom de forholdene/forbindelsene ("relationships") vi har til andre gjennom deltagelse i sosiale nettverk (Lin 2001). Sosiale nettverk kan defineres som "et sett av relativt varige, uformelle relasjoner mellom mennesker" (Schiefløe 1992, s. 19). Finset (1992, s. 83) utvider definisjonen til også å inkludere "som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre." Med uformelle forstås at deltagelse i nettverket/relasjonene i utgangspunktet er frivillig og ikke styrt av formelle reglementer eller kontrakter (Schiefløe 1992). Fra 1990-tallet er begrepet sosial kapital stadig mer brukt, dette kan særlig tilskrives Putnams arbeider (Lorentzen 2004, Rønning og Starrin 2009a). I følge Rønning og Starrin (2009a) fremhever Putnam den sosiale kapitalens påvirkning på helse og trivsel, som særlig tydelig. Starrin tar også utgangspunkt i Putnams bruk av begrepet når han sier følgende om sosial kapital:

I en folkehelsevitenskapelig sammenheng er den uten tvil mest vanlige måten å betrakte sosial kapital å se det som et overordnet begrep for sosialt samhold, sosial integrering, sosial støtte, tillit og sosiale nettverk. Det handler her om former for sosiale relasjoner som binder og holder mennesker sammen.

(Starrin 2009, s. 31)

Finset (1992) understreker at familien per definisjon er et sosialt nettverk. Andre eksempler på sosiale nettverk kan være vennegjengen eller klassen/skolen. Huang (2008) viser hvordan elevers/studenters sosiale kapital er tilgjengelig i tre kontekster; i hjemmet, lokalsamfunnet eller nabolaget, og skolen. Hun har videre studert hvilke sammenhenger som kan måles mellom sosial kapital og elevenes prestasjoner i norske ungdomsskoler og videregående

skoler (Norwegian secondary schools). Huang konkluderer med at sosial status og sosial kapital kan forklare over 30 % av ulikheten i elevenes prestasjoner. Sett i forhold til sosial kapital spesielt, er det særlig gode foreldre-barn-relasjoner og lærer-elev-relasjoner som har positiv innvirkning på elevenes prestasjoner (ibid.).

Rønning og Starrin (2009a) viser hvordan sosial kapital og sosiale nettverk er nyttige utgangspunkt når en arbeider med mennesker som trenger hjelp, for å bedre deres situasjon. Lorentzen (2004) understreker at dette både gjelder i arbeid med utsatte grupper og i normalbefolkningen. Lorentzen argumenterer videre for viktigheten av å arbeide for å påvirke og skape sosial kapital, og at det er behov for en tverrsektoriell innsats som inkluderer praktiske forsøk, i dette arbeidet (ibid.). Forståelsen av begrepene sosial kapital og sosiale nettverk, i sammenheng med en empowermentorientert helsefremmende tilnærming, kan ses som et grunnlag når jeg i de kommende kapitlene beskriver fremgangsmåten i min studie, presenterer og analyserer resultater og diskuterer funn.

3.0 METODE

3.1 Om metodevalg

Vitenskapens mål er å kunne forklare eller fortolke omverdenen og slik få økt kunnskap. Teoriene og metodene kan veksle innen ulike vitenskapsområder, men de vitenskapelige kravene er de samme. (Ringqvist 2003)

Målet med all forskning er å forklare eller å forstå (Aadland 2004). Om forskeren fokuserer på forklaringen eller forståelsen har sammenheng med hans/hennes syn på verden, på mennesket, på kunnskap. Hvilket grunnleggende virkelighetssyn, menneskesyn og kunnskapssyn jeg som forsker har, leder til hvilken vitenskapsteori jeg bygger mitt arbeid på, formål med forskningen, problemstilling og forskningsspørsmål, og derigjennom hvilken metode jeg velger for min forskning. Tilnærming til forskning, problemstilling og forskningsspørsmål styrer dermed valg av forskningsmetode. Valg av forskningsmetode handler om hvordan forskeren skal innhente kunnskap om det han/hun er interessert i, og hvilke metoder som er hensiktsmessige i den forstand at de bidrar til å frembringe relevant kunnskap (Kajiser og Öhlander 1999). Denne studien er inspirert av aksjonsforskningen. Det ligger et handlingsperspektiv i studiens problemstilling, og resultatene fra studien skal brukes i det videre arbeidet med skolehjemsamarbeidet ved vår skole. Studiens hensikt og problemstilling medfører en kvalitativ tilnærming til forskningen. Kvalitativ tilnærming til forskning er hensiktsmessig når målet er ”å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv innen deres naturlige sammenheng” (Malterud 2003, s. 31). Sentralt i kvalitativ metode er å komme frem til beskrivelser eller modeller som best beskriver fenomener eller sammenhenger (Olsson og Sörensen 2003). I kvalitativ forskning er det vanlig med en induktiv tilnærming, eller abduktiv som i denne studien (se kapittel 3.4). Problemstillingen er formulert på forhånd, men arbeidet med datamaterialet gjør at det oppstår nye tanker og nye forskningsspørsmål underveis, og forskningen kan ta nye retninger. Dette samsvarer med valget av Grounded theory, tillempet metode, som vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming til forskningen. Ved bruk av Grounded theory er det nettopp viktig at forskeren tilnærmer seg forskningen så åpent og forutsetningsløst som mulig, for å sikre at teorien vokser frem fra data, og ikke omvendt (Glaser og Strauss 1967).

I de følgende kapitlene plasseres studiene inn i en metodeteoretisk sammenheng. Jeg gjør først kort rede for aksjonsforskning, for prosjekt RULF som studien tar utgangspunkt i, Grounded theory og valgte datainnsamlingsmetode; fokusgruppeintervju. Deretter beskrives

denne studiens praktiske gjennomføring. De siste kapitlene i metodekapitlet er metodekritikk og etiske refleksjoner.

3.2 Aksjonsforskning/Deltagerbasert forskning

Aksjonsforskning kan defineres som en deltagerbasert, demokratisk prosess som handler om å utvikle praktisk kunnskap (Reason og Bradbury 2006). Aksjonsforskning skal bygge broer mellom handling og refleksjon, mellom teori og praksis, kunnskapen som produseres skal være praktisk kunnskap som er til nytte for mennesker i hverdagen. (ibid.). Aksjonsforskning utføres i samarbeid med de menneskene som opplever et problem i sin hverdag. Hummelvoll (2007) skiller mellom tradisjonell forskerstyrt aksjonsforskning og deltagerorientert aksjonsforskning. Disse skiller seg hovedsaklig fra hverandre ut fra hvordan og av hvem forskningsspørsmålene stilles, og hvordan forskningsresultatene brukes. Deltagerbasert forskning er en gren av aksjonsforskningen, og betegnes som en forskningsstrategi i empowermentfamilien, der mennesker i et lokalsamfunn gjennomfører forskningsprosesser selv, eller i samarbeid med utdannede forskere (Starrin 2007). Et av målene med deltagerbasert forskning er å styrke mennesker slik at de mestrer livets utfordringer bedre (ibid.). I denne studien gjennomføres forskningen i samarbeid med de lærerne som er involvert i RULF (se kapittel 3.3). Knyttet opp til denne studien kan det tenkes at både elever, foresatte og lærere kan oppleve en styrking av mestringsressurser som følge av forskningsprosessen (mer om dette i kapittel 5.4). Prosjektgruppen i RULF og jeg har i samarbeid kommet frem til overordnede mål for studien og spørsmålsstillinger til datasamlingen. Regelmessige samarbeidsmøter i prosjektgruppa har ført forskningsprosessen videre, og vært bestemmende for hvilken retning prosjektet har tatt. Arbeidsmåten her stemmer overens med Hummelvolls (2003) beskrivelse av aksjonsforskning som en syklisk prosess, bestående av bestemmelse av problemstilling, planlegging av aksjonstrinn, gjennomføring og evaluering av resultater. Resultatene fra studien føres tilbake til skolen og brukes praktisk i videre utvikling av skole-hjemsamarbeidet.

3.3 RULF

Denne studien om skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring er gjennomført blant annet med bakgrunn i prosjekt RULF. Prosjekt RULF ble gjennomført ved en relativt stor videregående skole (ca 750 elever) i østlandsområdet skoleåret 2008/2009. For å sette resultatene fra denne studien i en sammenheng, er det viktig med forkunnskap om prosjekt RULF. I dette kapitlet forteller jeg derfor kort om bakgrunnen for, og gjennomføringen av,

prosjekt RULF ved skolen. Det eksisterer ingen skriftlig prosjektbeskrivelse av prosjekt RULF. Beskrivelsen av prosjekt RULF her, baseres derfor på samtaler med prosjektleder og deltagerne i prosjektgruppa. Prosjektleder for RULF har gjennomlest og godkjent den følgende beskrivelsen.

Med bakgrunn i den longitudinelle undersøkelsen beskrevet i innledningen (kapittel 1.1), startet planleggingen av et prosjekt ved skolen våren 2008. Initiativtaker (en avdelingsleder ved skolen) informerte om undersøkelsen og ba interesserte lærere melde seg til et prosjekt rettet mot gjennomføring og frafall ved vår skole. Det ble nedsatt en prosjektgruppe bestående av prosjektleder (initiativtaker) og 6 kontaktlærere fra forskjellige utdanningsprogram, både yrkesfaglige og studiespesialiserende. Kontaktlærerne deltar i prosjektet med sine klasser, fem VG1-klasser (første trinn i videregående opplæring) og en VG2-klasse (andre trinn i videregående opplæring). Prosjektet fikk navnet RULF.

RULF står for

Ressurs = ungdom + lærer + foresatt

og skal bygge på elevens, foresattes og lærerens ressurser, ikke ta utgangspunkt i problemer. Et hovedmål for prosjekt RULF er å få til et godt møte med videregående skole for elevene, blant annet gjennom kunnskap om elevens tidligere skolehistorie, mål og forventninger til videregående skole, og en god dialog mellom skole, hjem og elev. På sikt er det et håp at prosjektet også fører til nedgang i fravær og andel som slutter uten fullverdig vitnemål. Skole-hjemsamarbeid ble valgt som første satsningsområde. Prosjektgruppen anså at et godt fungerende skole-hjemsamarbeid ville kunne gi kunnskap om elevens tidligere skolehistorie, avklare mål og forventninger og bidra til god dialog mellom skole og hjem.

Prosjektgruppen, som benevner seg selv *rulferne*, hadde en forforståelse om at det var veldig viktig for et fremtidig samarbeid at elevers og foreldres møte med videregående skole, var et *positivt* møte. Positivt i den forstand at kontakten skulle etableres uten at det hadde skjedd noe negativt i forkant. Tidligere erfaringer tilsa at skolen først tok kontakt med hjemmene når det hadde utviklet seg et problem, for eksempel i forhold til at eleven hadde høyt fravær fra skolen. Gjennomføringen av prosjektet startet derfor med at foresatte til alle elever i de deltagende klassene ble invitert til samtale på skolen, sammen med eleven og kontaktlærer. Det var viktig for *rulferne* å komme i kontakt med alle foreldrene, det ble derfor både tatt telefonisk kontakt og sendt ut brev. Tidspunkt for møtet ble satt i samråd mellom foresatt og

lærer. Målet med denne første samtalen var å få elevens tidligere skolehistorie fra eleven og foresatte selv og danne et godt grunnlag for videre samarbeid. I møtet skulle også gjensidige mål og forventninger avklares. Elevens mål med skolegangen ble deretter skrevet ned i en *kontrakt*. I kontrakten ble det skrevet ned mål både i forhold til fravær fra skolen, og i forhold til karaktermål i fag. Målene skulle være så konkrete som mulig. Det ble også skrevet ned hvilke tiltak som skulle iverksettes ved avvik fra kontrakten, for eksempel hvem som skulle kontaktes ved høyt fravær. Kontrakten ble underskrevet av elev, foresatt og lærer. Foresatte til alle elever møtte til denne første samtalen.

Etter rulfernes første møtet med de foresatte, ble undertegnede invitert inn i prosjektgruppa. Hensikten med å få inn meg som forsker var at jeg skulle bidra til fremdriften i prosjektprosessen, blant annet gjennom å føre resultater fra fokusgruppeintervjuer (se senere) tilbake til prosjektgruppa, slik at disse ble medbestemmende for retningen prosjektet tok. Videre skulle vi i samarbeid se på hvordan erfaringene fra prosjekt RULF kunne systematiseres og analyseres, slik at erfaringene fra RULF kunne bidra til å styrke skolehjemmsamarbeidet ved skolen fremover.

Etter første møte med foresatte, inngikk flere av kontaktlærerne individuelle samarbeidsavtaler i forhold til enkeltelever. Det var også mange elever som, når alt fungerer bra, ikke fikk spesiell oppfølging videre i løpet av første termin. Ved avslutning av første termin (medio januar 2009), får elevene halvårsvurdering med karakter i alle fag. Rulferne bestemte nå at dette var et egnet tidspunkt for å invitere foresatte til samtale på nytt. Nå kunne kontrakten evalueres, hvordan lå eleven an i forhold til sine mål? Hva var foresattes erfaringer så langt? De aller fleste foresatte møtte også til denne andre samtalen, noen få takket nei med begrunnelser som at eleven fungerte bra på skolen, trivdes og presterte godt i forhold til sine mål. Videre arbeid i prosjektgruppa ledet ikke til flere konkrete tiltak i RULF. Prosjektet besto dermed i at alle foresatte ble invitert til samtale to ganger, ved skoleårets oppstart i august og ved terminoppgjør i januar. I tillegg skrev alle elever kontrakt med konkrete målsetninger. Denne kontrakten ble reforhandlet i januar, etter halvårsvurderingen, og eventuelle endringer ble nedskrevet.

Det ble også diskutert i prosjektgruppa om RULF burde evalueres kvantitativt, ved å måle endringer i skolefravær og drop-out. Dette ble raskt forkastet av flere grunner. Ved så små grupper som det opereres med her, vil naturlige variasjoner gjøre at eventuelle endringer ikke er statistisk signifikante. Videre er behovet for et godt skolehjemmsamarbeid veldokumentert,

og også lovpålagt. Det er derfor av høyere interesse å analysere og vurdere erfaringene kvalitativt, slik at disse erfaringene kan danne grunnlag for styrking av skole-hjemsamarbeidet ved skolen videre. Datainnsamling og analyse er gjennomført ved hjelp av Grounded theory, tillempet metode.

3.4 Grounded theory

Grounded theory ble først beskrevet av Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967, i boken ”The Discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research” (Glaser og Strauss 1967). Metoden, med røtter i symbolsk interaksjonisme, er en av de mest anvendte metodene i kvalitativ forskning internasjonalt (Alvesson og Sköldberg 2008). Virkeligheten og dens fenomener skal studeres ut fra aktørenes perspektiv, og i miljøene der fenomenene forekommer (Olsson og Sörensen 2003). Hovedmålet med Grounded theory er å generere ny teori ut fra empiriske data (Glaser og Strauss 1967), metoden egner seg derfor spesielt godt til forskning på områder vi har lite kunnskap om fra før (Hartman 2001), eller til å studere andre områder med et nytt blikk (Dellve, Abrahamsson, Trulsson og Hallberg 2002).

I følge Glaser (1992) er selve prosessen, forskerens teoretiske sensitivitet og teoriens frie fremvekst fra data det viktigste i Grounded theory. Han understreker viktigheten av en åpen tilnærming til forskningen, uten forhåndsformulerte forskningsspørsmål eller rigide regler for forskningen (Alvesson og Sköldberg 2008, Charmaz 2000, Glaser 1992, Hartman 2001). Glaser (1992) synes å mene at det finnes en objektiv, ekstern virkelighet som forskeren kan beskrive, Strauss og Corbin (1990, 1998) påpeker at forskerens forforståelse og de intervjuedes tolkninger alltid vil være medbestemmende for resultatene, for beskrivelsen av ”virkeligheten.” Kathy Charmaz beskriver Grounded theory innenfor en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme (Mork 2007). I følge Charmaz (2000) har både Glaser og Strauss og Corbin et positivistisk/objektivistisk syn på virkeligheten, at det finnes en objektiv virkelighet som forskeren kan studere. Charmaz argumenterer derimot for at det finnes multiple sosiale virkeligheter, og at kunnskapen om disse dannes i møtet mellom forsker og respondenter (the viewer and the viewed). Mennesker studeres i deres naturlige omgivelser, og fokuset vil ligge på mening og tolkende forståelse. Dette vil igjen føre kvalitativ forskning lengre vekk fra positivismen. Konstruktivistisk Grounded theory vil videre være mer fleksibel og mindre preget av prosedyrer enn de tidligere nevnte tilnærmingene (Charmaz 2000).

Kvalitative metoder og generering av teori er essensen i Grounded theory, men kvantitative metoder og verifisering/falsifisering av teori kan være utfyllende. Ut fra dette er Grounded theory induktivt utviklet, men senere har det også fremkommet argumenter for at teorien er abduktiv; den tar utgangspunkt i empiri, men ser også at teoretiske forforståelser er viktige i forskningen (Alvesson og Sköldbberg 2008, Corbin og Strauss 2008). Dellve med flere (2002) sier at det er nødvendig å studere relevant litteratur før, og underveis i, datasamlingen og analysen. Dette for å identifisere områdene hvor kunnskap mangler; sikre forskningens relevans. Videre litteraturstudier blir mer målrettede og bestemmes av den fremvoksende teorien (ibid.).

Datainnsamling, koding og analyse foregår ofte i en parallell/samtidig prosess. Analyse er handlingen som gir mening til data (Corbin og Strauss 2008). Det arbeidet som gjøres direkte på datamaterialet, kalles koding. Forskeren søker ord eller setninger som beskriver fenomener. Disse fenomenene indikerer bestemte begreper, koder, eller begrepsmessige kategorier (Hartman 2001). I analysearbeidet vil forskeren kunne se sammenhenger mellom kodene og kategoriene, kanskje stille spørsmål ved dem eller lignende. Disse tankene forskeren gjør seg underveis, skal skrives ned som memos, et viktig bindeledd mellom kodingen og den fremvoksende teorien.

Den første fasen i analysearbeidet kalles *åpen koding*. I denne fasen defineres og kategoriseres datamaterialet (Charmaz 2000). Forskeren kan kode ord for ord, setning for setning eller hele dokumentet under ett. Hensikten er å kode frem så mange kategorier som mulig, ofte med lavt abstraksjonsnivå (Hartman 2001). Kodene, eller kategoriene, kan få navn etter ord/begreper benyttet av informantene (in-vivo-koder) eller ut fra forskerens tolkninger av innholdet i utsagnene (in-vitro-koder) (Dellve m.fl. 2002).

Den neste fasen kalles *axial koding* (Strauss og Corbin 1990, 1998). Nå relateres kodene og kategoriene til hverandre, og forskeren ser etter mønstre i materialet. Hver kategori kan romme flere koder. Kategorier og underkategorier identifiseres og settes i system (Charmaz 2000).

Selektiv eller fokusert koding er den siste fasen i denne prosessen. Kodingen fokuseres mot å velge en kjernekategori blant de identifiserte kategoriene. Denne kjernekategorien er sentral i datamaterialet, andre kategorier og underkategorier kan relateres til denne, og variasjonene i datamaterialet kan ses i forhold til kjernekategorien. I utvelgelsen av en kjernekategori, er forskerens memos viktige hjelpemidler (Hartman 2001). Kjernekategorien legger føringer for

eventuell videre datainnsamling, eller innhenting av annen relevant forskning og litteratur, for å presisere og utdype analysen. Kjernekategoriene utvikler teorien (Alvesson og Sköldberg 2008).

Gjennom forskningsprosessen, koding og analyse av data, gjøres videre utvalg, ny datasamling og ny analyse. Prosessen foregår frem til forskeren har metning i sine data og kategorier. Spørsmålet om metning er sentralt, men vanskelig, i Grounded theory. Corbin og Strauss bruker begrepet teoretisk metning (Theoretical Saturation), det defineres slik:

The point in analysis when all categories are well developed in terms of properties, dimensions, and variations. Further data gathering and analysis add little new to the conceptualization, though variations can always be discovered. (Corbin og Strauss 2008, s. 263)

Spørsmålet om metning blir dermed et tolkningsspørsmål, når forskeren gjentatte ganger, gjennom fortsatt datainnsamling, opplever å få data som sammenfaller med tidligere innsamlete data, er metning oppnådd (Starrin 1996).

I arbeidet med denne studien er jeg hovedsakelig inspirert av Strauss og Corbins og Charmaz versjoner av Grounded theory. Jeg opplever dem som mer åpne i forhold til forskerens forforståelse, og forskerens innvirkning på data, enn Glasers klassiske versjon. Dette sammenfaller med mitt syn på forskerrollen. Begrepet *tillempet metode* tilsier at noen tilpasninger gjøres i forhold til metoden i den enkelte studie. Hvordan Grounded theory konkret er benyttet i denne studien kommer jeg nærmere inn på i de neste kapitlene.

3.5 Fokusgruppeintervju

I en studie basert på Grounded theory kan mange datainnsamlingsmetoder være aktuelle. Eksempler er intervjuer, deltagende observasjon og bruk av eksisterende litteratur ("biblioteksforskning") (Alvesson og Sköldberg 2008). I denne studien er utgangspunktet for datainnsamlingen skole-hjemsamarbeidsdeltagernes syn på, opplevelse av og holdninger til, skole-hjemsamarbeid. For å få kunnskap om dette, må jeg snakke med de aktuelle deltagerne. I forskningssammenheng kan dette omtales som kvalitative forskningsintervju. Kvale (1997) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som et sted hvor kunnskap produseres. Den/de intervjuede forteller om sine oppfatninger og meninger, mens intervjueren lytter. Hensikten med et slikt intervju er "å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse" (Kvale 1997, s. 72). Kvalitative intervjuer kan foregå både individuelt og i gruppe. Individuelle intervjuer kan få frem nyttig og relevant kunnskap, men viktig

kunnskap er også den kunnskapen som oppstår mellom mennesker i samhandling. Slik kunnskap vil et gruppeintervju kunne frembringe. Et gruppeintervju gir rom for samhandling mellom intervjupersonene, de vil kunne bekrefte og korrigere hverandre, og flere dimensjoner vil kunne komme frem. Dette vil også styrke datamaterialets troverdighet (Guldvik 2002).

Et fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju, men ikke alle gruppeintervjuer er fokusgruppeintervjuer. Et fokusgruppeintervju kan forstås som ”en forskningsmetode, hvor data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne, som forskeren har bestemt” (Morgan, gjengitt i Halkier 2002, s. 11). Hummelvoll (2007) hevder at temaet ikke nødvendigvis er forskerbestemt, det kan vel så gjerne bestemmes i samarbeid med deltagerne. I denne studien er det overordnede temaet, skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring, forskerbestemt, men deltagerne i intervjuet er medbestemmende i forhold til hvilke undertemaer samtalen dreier seg om, ut fra deres opplevelse av hva som er viktig i skole-hjemsamarbeidet.

Fokusgruppeintervjuene ble videre ledet av meg som moderator. En vesentlig forskjell mellom gruppeintervju og fokusgruppeintervju ligger i gruppeleder/moderators rolle. I et fokusgruppeintervju er målet å få intervjupersonene til å samtale/samhandle omkring et gitt tema, med minst mulig involvering av moderator (Wibeck 2000, Halkier 2002). Moderator er den som holder orden på samtalen, oppsummerer underveis og tar styringen hvis samtalen kommer ut av fokus. Moderator sørger også for at alle gruppedeltagerne kommer til orde, og han/hun kan stille oppklarende eller utdypende spørsmål underveis (Wibeck 2000). Det kan skilles mellom mer eller mindre strukturerte fokusgruppeintervjuer, alt etter hvor mye moderator styrer (Morgan og Krueger 1998, Wibeck 2000). I følge Hummelvoll (2003, s. 191) er fokusgruppeintervju en metode som er ”særlig relevant når man skal undersøke og belyse komplekse problemstillinger og situasjoner i praksis”. Videre kan metoden gjerne benyttes til å utforske menneskelige erfaringer og oppfatninger og for å få dypere forståelse om et fenomen (Hummelvoll 2007). Det er ikke et mål å komme frem til enighet/konsensus i fokusgruppeintervjuet, det er heller ønskelig å få frem bredde og variasjon i synspunkter. For å sikre dette anbefales minimum tre forskjellige fokusgrupper (ibid.). Anbefalinger i forhold til antall deltagere i fokusgruppeintervjuene varierer, fra fire til tolv (Hummelvoll 2003), fem til ti (Olsson og Sørensen 2003) til fire til seks (Wibeck 2000).

Fokusgruppeintervjuer vil ut fra dette kunne være en egnet metode til å frembringe bred kunnskap om skolehjemsamarbeidet i videregående skole. Samhandlingen mellom intervjupersonene vil kunne frembringe kunnskap som ikke var kjent fra før, heller ikke hos

den enkelte som intervjues. Denne studiens bruk av, og sammenheng med, den utvalgte metodeteorien; aksjonsforskning, kvalitativ forskning, Grounded theory og fokusgruppeintervju, beskrives i kapittel 3.6.

3.6 Praktisk gjennomføring av studien

Mitt arbeid med denne studien startet da jeg ble invitert inn i prosjektgruppen i RULF høsten 2008. Målsettingen med å involvere meg som forsker var på det tidspunktet ikke klart definert. I fellesskap kom prosjektgruppen og jeg frem til at vi ønsket å studere skole-hjemsamarbeidet ved skolen og se på hvordan det kunne styrkes. Erfaringene fra skole-hjemsamarbeid generelt, og fra prosjekt RULF spesielt, skulle danne grunnlaget for videre arbeid med skole-hjemsamarbeid ved skolen. I prosjektgruppen diskuterte vi om det var ønskelig, og mulig, å evaluere prosjekt RULF kvantitativt, gjennom for eksempel å se på om innsatsen på skole-hjemsamarbeidet reduserte fravær og frafall blant elevene, og dermed økte antallet elever som fullførte videregående opplæring med bestått i alle fag. Dette ble raskt forkastet med henvisning både til hva som var mulig og til hva vi kunne bruke i vårt videre arbeid (se kapittel 3.3). Vi bestemte oss for en kvalitativ tilnærming til forskningen. Sett i sammenheng med hva Malterud (kapittel 3.1) sier om kvalitativ forskning, så vil dette være den mest hensiktsmessige tilnærming når hensikten med studien er å studere meningsinnholdet i skole-hjemsamarbeidet (som et sosialt fenomen), slik det fremstår for deltagerne i dette samarbeidet.

Som vist er denne studien tett knyttet opp til prosjekt RULF. Fremdriften i prosjekt RULF og fremdriften i denne studien var gjensidig avhengige av hverandre. Datainnsamlingen i studien startet med fokusgruppeintervju av foresatte (se senere). Parallelt med datainnsamlingsprosessen, fortsatte prosjektgruppen å møtes regelmessig. Foreløpige funn fra intervjuene ble brakt tilbake til prosjektgruppen, og ble medbestemmende for retningen både prosjekt RULF tok videre, og for denne studiens videre datainnsamling. Gjennomføringen av denne studien har dermed vært medbestemmende for hvilken retning skole-hjemsamarbeidet ved skolen har tatt. Foreløpige resultater fra datainnsamling og analyse ble brakt tilbake til skolens ledelse sommeren 2009, og har medvirket til at skolen har utvidet prosjekt RULF til nå å omfatte en arbeidsmetode med økt fokus på skole-hjemsamarbeid i alle klasser på VG1 fra høsten 2009. Denne studien kan dermed forstås som en prosess med et bestemt mål; endring/forbedring av praksis. Slik sett kan det sies at studien er inspirert av aksjonsforskningen (kapittel 3.2), frambrakt praktisk kunnskap leder til endring av praksis.

Grounded theory, tillempet metode, er benyttet i datasamling og analysearbeid.

Halvstrukturerte fokusgruppeintervjuer er benyttet som datainnsamlingsmetode. Først vil jeg nå beskrive hvilke utvalg som ligger til grunn for datainnsamlingen, deretter hvordan fokusgruppeintervjuene er gjennomført, og dataene transkribert og analysert.

3.6.1 Utvalg

Skolehjemsamarbeid involverer tre parter; eleven, foresatte og representant for skolen (lærer). Det var viktig å få frem perspektiver fra alle de tre partenes ønsker, behov og muligheter knyttet til skole-hjemsamarbeid. Med utgangspunkt i skole-hjemsamarbeid generelt, så kunne alle skolens elever, foresatte og lærere være aktuelle som respondenter i denne studien. I samarbeid med prosjektgruppen ble det bestemt at vi ønsket respondenter med erfaringer fra prosjekt RULF. I tillegg til generelle erfaringer fra skole-hjemsamarbeid (eller mangel på sådant) ville disse ha erfaringer med en spesifikk arbeidsmåte (prosjekt RULF), og disse erfaringene kunne knyttes opp til skolehjemsamarbeid mer generelt. Dette kalles et strategisk utvalg, eller ”purposive sampling” (Morgan 1998). Respondentene velges ut fra hensikten med studien.

Utgangspunktet for prosjekt RULF var elevene i seks klasser og deres foresatte, og kontaktlærere for klassene, totalt seks kontaktlærere. De seks kontaktlærerne tilsvare prosjektgruppen i RULF. Min kontakt med lærerne gikk gjennom prosjektgruppen. Min kontakt med elever og foresatte gikk via lærerne. Alle deltagerne i prosjekt RULF, elever, foresatte og lærere, fikk forelagt et informasjonsskriv (vedlegg 1) med informasjon om studien og forespørsel om å delta. Lærerne formidlet informasjonsskrivet til elever og foresatte. Det ble understreket at deltagelse var frivillig. Det eneste inkluderingskriteret var dermed deltagelse i prosjekt RULF. Det var ingen eksklusjonskriterier. Studiens respondenter ble dermed rekruttert fra tre grupper:

- Alle elever i klasser som deltar i prosjekt RULF
- Alle foresatte til elever som deltar i prosjekt RULF
- Kontaktlærere for klasser som deltar i prosjekt RULF

Totalt meldte alle de seks lærerne seg til deltagelse i studien. Lærerne var to menn og fire kvinner. Alderen varierte fra ca 30 år til ca 60 år. Alle hadde flere års erfaring fra undervisning i videregående skole, fra noen få år til ca 30 år. Totalt åtte elever fra to klasser meldte seg og ble inkludert i studien. Blant elevene var det to gutter og seks jenter, fra 15 år

til 21 år. Det var viktig å finne ut om de elevene som meldte seg hadde felles holdninger til og erfaringer fra skolegang. Det viste seg imidlertid at i forhold til skole var elevene som meldte seg svært forskjellige, noen hadde høy grad av måloppnåelse, gode karakterer, andre hadde lav til middels grad av måloppnåelse. Noen elever hadde høyt fravær fra skolen, andre ikke fravær i det hele tatt. Syv foresatte møtte til fokusgruppeintervju, en mann og seks kvinner. Uten at det ble spurt spesifikt om dette, brukte de foresatte stadig egen utdanning og skoleerfaring som eksempler. De foresatte som meldte seg til fokusgruppeintervju hadde varierende utdanningsbakgrunn, både i lengde og innhold, fra grunnskole til høyere utdanning. Dette gir en bredde i utvalget som er medvirkende til å sikre studiens validitet.

Oppsummert består dermed studiens utvalg av

- 8 elever
- 7 foresatte
- 6 lærere

3.6.2 Studiegjennomføring

Skole-hjemsamarbeid kan betegnes som en kompleks, praktisk situasjon. Fokusgruppeintervju er dermed en egnet datainnsamlingsmetode for å belyse studiens tema (jamfør Hummelvoll i kapittel 3.5). I datainnsamlingen ble det benyttet halvstrukturerte fokusgruppeintervjuer. Halvstrukturerte fokusgruppeintervjuer vil si at jeg hadde en intervjuguide/temaguide til støtte i gjennomføringen av intervjuene (vedlegg 2), men jeg lot samtalen flyte mest mulig fritt, uten stor grad av styring. Dette innebærer at temaene og spørsmålene også kan endres underveis, etter hvilken retning intervjuet tar (Postholm og Moen 2009). Intervjuguiden ble også noe endret underveis, ut fra temaer og spørsmålsstillinger som kom opp gjennom analyseprosessen (se senere).

Alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i løpet av våren 2009, i skolens lokaler. Intervjuene med de foresatte ble gjennomført først. Elever og lærere oppholder seg på skolen til vanlig, dermed kunne det lettere la seg gjøre å finne et tidspunkt som passet for alle parter. Det kunne være en større utfordring å få flere foresatte inn til skolen på et felles tidspunkt, for å delta i en slik studie. De foresatte ble derfor invitert inn til intervju i forbindelse med at de var på skolen for RULF-samtale med elev og kontaktlærer. Kontaktlærerne formidlet en åpen invitasjon med tidspunkt og rom, hvor jeg ville gjennomføre fokusgruppeintervjuene. De foresatte fikk muntlig og skriftlig informasjon om studiens hensikt, gjennomføring og

tidsramme for intervjuet fra kontaktlærer, før de bestemte seg for deltagelse, eller ikke. Tidspunktet ble lagt så tett opp til RULF-samtalen som mulig for å unngå ventetid. RULF-samtalene ble hovedsakelig gjennomført to påfølgende kvelder. De foresatte fikk dermed forelagt to alternative (påfølgende) kvelder med mulighet for å delta i fokusgruppeintervju. Den første kvelden møtte fem foresatte, den andre kvelden møtte to foresatte. Jamfør anbefalingene om ønsket antall deltagere i fokusgruppeintervjuer (kapittel 3.5), er to deltagere for få til å sikre fokusgruppeintervjuets kvalitet. Jeg valgte allikevel å gjennomføre intervjuet. Både av respekt for de to foresatte som hadde møtt, og i forhold til at jeg kunne vurdere dataenes kvalitet i etterkant. Det viste seg at de to foresatte kjente til hverandre fra før, dette gjorde at samtalen dem i mellom fløt lett, og intervjuet frembrakte nye momenter, ny kunnskap. Fokusgruppeintervjuet er derfor inkludert i studien. Det viste seg også å være vanskelig å finne et tidspunkt hvor alle seks lærerne kunne samles til fokusgruppeintervju. Etter noen runder med forsøk på å finne egnet tidspunkt, ble intervjuene gjennomført i to grupper, med tre lærere i hver gruppe. Tidspunkt for fokusgruppeintervju med elevene ble fastsatt i samråd med kontaktlærer, ut fra elevenes timeplan. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervju med elever fra to klasser, fire elever fra samme klasse i hvert intervju. Det var viktig at elevene kjente noe til hverandre fra før, hadde en viss grad av trygghet til hverandre, derfor ble elever fra samme klasse intervjuet i samme fokusgruppeintervju. Totalt er datagrunnlaget for denne studien dermed hentet fra seks fokusgruppeintervjuer, med fra to til fem deltakere.

Alle intervjuene startet med en kort repetisjon av hensikten med intervjuet, informasjon om gjennomføringen (tidsramme, lydopptak) og påminnelse om at deltagelse var frivillig. Ingen respondenter trakk seg etter denne gjennomgangen. Fokusgruppeintervjuene varte fra ca 40 til ca 90 minutter. Alle fokusgruppeintervjuene ble ledet av meg som moderator, de ble tatt opp digitalt, og transkribert verbatim av undertegnede. I tillegg til å ta opp intervjuene, gjorde jeg også notater underveis i intervjuet, med stikkord, oppfølgings spørsmål og lignende.

Ved bruk av Grounded theory, tillempet metode, som datainnsamlings- og analyseverktøy, gjøres datainnsamlingen og analysen i en parallell prosess. Da fokusgruppeintervjuene med foresatte ble gjennomført to påfølgende kvelder, rakk jeg ikke å transkribere det første intervjuet før gjennomføringen av det andre. Jeg hørte da i gjennom det første intervjuet to ganger, gjorde notater og skrev ned stikkord og eventuelle spørsmål til neste intervju. Dette kan betegnes som den første, åpne kodingen. Analyseprosessen er dermed i gang allerede etter første intervju. Deretter ble neste fokusgruppeintervju gjennomført. Etter transkribering

av dette, ble intervjuet gjennomlest flere ganger. Den åpne kodingen ble gjort rett på transkripsjonen, setning for setning eller utsagn for utsagn. Kodene var hovedsakelig in-vivo-koder, men også noen in-vitro-koder. Slik gikk prosessen videre; nytt fokusgruppeintervju, ny transkribering, ny åpen koding. Underveis skrev jeg også memos, egne notater med spørsmål, egne tanker om utsagnene, utsagnenes betydning og relasjoner til hverandre. Dermed er den aksiale kodingen i gang. Gjennom den aksiale kodingen ble flere in-vitro-koder benyttet, med noe høyere abstraksjonsnivå. Jamfør gjennomgangen av Grounded theory skal denne prosessen fortsette frem til metning i data. Metning er et vanskelig spørsmål. Jeg gjennomførte seks fokusgruppeintervjuer, med respondenter fra tre ulike grupper (elever, foresatte og lærere), to intervjuer fra hver gruppe. Etter gjennomføring, transkripsjon og analyse av det sist gjennomførte fokusgruppeintervjuet, opplever jeg ikke å sitte igjen med store, ubesvarte spørsmål. Det er allikevel vanskelig å si når metning inntreffer. Jeg nøyer meg med å si at datainnsamlingen og analysen har belyst temaet skole-hjemsamarbeid bredt og dypt, og gitt nok kunnskaper om temaet til å gjennomføre den fokuserte, selektive kodingen. Denne ble gjennomført etter siste fokusgruppeintervju. Her ble de aksiale kodene relatert til hverandre, i et system med hovedkategorier og underkategorier. I dette arbeidet var mine memos fra tidligere i prosessen, helt essensielle. Analyseprosessen ledet frem til en kjernekategori, som andre kategorier og underkategorier alle dreide seg om. Kjernekategorien la videre grunnlaget for innhenting av ytterligere relevant litteratur, og for drøftingen i denne oppgaven, som også presiserer og utdyper analysen, sett i forhold til studiens problemstilling.

3.7 Metodekritikk

I vitenskapsteorien drøftes hva som er sann/gyldig kunnskap, og hvilke metoder som er best egnet til å komme frem til slik kunnskap. Strenge teoretiske og metodiske krav til hva som skal kunne kalles vitenskap, skiller vitenskapsteori fra "hverdagsteori." Slike krav er blant andre krav til nøyaktighet og presisjon og krav til etterprøvbarehet. Malterud (2003) sier at relevans, validitet og refleksivitet er vitenskapelig kunnskaps grunnlagsbetingelser. Relevans forstått som nytteverdi, validitet som gyldighet og refleksivitet handler om hvordan forskningsprosessen påvirker funn og konklusjoner (ibid.). Kvale (1997) beskriver verifisering som et av intervjuundersøkelsens syv stadier. Verifisering forstått som "å bekrefte riktigheten av" (Ordnettplus). Kvale bruker begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet for å verifisere data. Reliabilitet forklares med pålitelighet, validitet med om studien undersøker det den var ment å undersøke (Kvale 1997). Begrepet generaliserbarhet drøftes grundig, og deles inn i flere former. Her er særlig analytisk generaliserbarhet relevant. Det

kan forstås som en ”begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon.” (ibid., s. 161). Spesielt i forhold til kvalitativ forskning argumenterer Guldvik (2002) for at valideringen av kvalitative data foregår kontinuerlig, og er vevet inn i fremstillingen. Hun erstatter, eller utdyper, begrepene validitet og reliabilitet, med begrepene troverdighet, bekreftbarhet, fruktbarhet, metning og kvalitetssikring. Troverdigheten av denne studiens data må vurderes opp mot beskrivelsen av studiegjennomføringen, presentasjon av data og diskusjon. Dataenes bekreftbarhet vises gjennom støtte i annen relevant forskning og litteratur. Dette vil særlig komme til uttrykk i diskusjonen. Dataene vil være fruktbare om de bringer ny kunnskap på områder vi har lite kunnskap om fra før, eller gir økt kunnskap og nye perspektiver på andre områder. Tidligere forskning har vist at skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring er et forsømt område, både med tanke på at skole-hjemsamarbeid kun foregår i begrenset grad, og at det er gjort lite forskning på området (se kapittel 2.5). Denne studien bringer dermed ny kunnskap på et område vi vet lite om fra før, dette øker studiens fruktbarhet. Metning er diskutert under kapittel 3.6.2.

Kvalitetssikringen kan knyttes både til dataene, til utvalg og til selve intervjusituasjonen. I denne studien ble respondentene, som nevnt, invitert ut fra et strategisk utvalg. Det er viktig for dataenes validitet at respondentene har erfaringer knyttet til temaet skole-hjemsamarbeid. Antallet gjennomførte fokusgruppeintervju overstiger litteraturens minimumsanbefalinger. I denne studien ble det gjennomført seks intervjuer i seks forskjellige grupper. Dette sikrer en bred belysning av emnet, fra flere perspektiver (elev, lærer, foresatt). En svakhet knyttet til gjennomføringen i denne studien kan være at det var litt få deltagere i noen av fokusgruppene.

Alle fokusgruppeintervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert verbatim. Dette sikrer at de utsagnene som legges til grunn er rett gjengitt. Hvert fokusgruppeintervju ble også avsluttet med en oppsummering fra meg. I tillegg gjennomførte jeg korte oppsummeringer underveis i intervjuene, og stilte oppfølgingsspørsmål og spørsmål av typen ”har jeg forstått deg rett, da?” At intervjuet tas opp på bånd gjør det også lettere for forskeren å være i intervjusituasjonen, fange opp viktige poeng og stille relevante oppfølgingsspørsmål (Postholm og Moen 2009), uten å måtte fokusere på å skrive ned utsagn, eller ”stole på hukommelsen.” Oppfølgingsspørsmål med bekreftelser, rettelser eller utdyping fra respondentene styrker dataenes validitet. Granerud (1999) betegner dette som intersubjektiv validisering. Grounded-theory-tilnærmingen kan også sikre at studien fokuserer på det som

oppleves som viktig for respondentene. Dette vil også kunne styrke dataenes validitet og relevans.

Å gjennomføre halvstrukturerte fokusgruppeintervjuer innebærer å måtte ta mange metodiske valg mens intervjuet pågår. Forskeren forholder seg ikke til en streng intervjuguide, men må hele tiden blant annet vurdere om han/hun skal bryte inn, ta styring i samtalen og lede den tilbake til temaet hvis den sklir ut, stille oppfølgingsspørsmål, aktivt involvere respondenter som ikke sier så mye i samtalen. Kvale (1997) sier at dette krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren. Jeg er uerfaren i forskerfaget, men har flere års erfaring med gjennomføring av samtaler i grupper, gjennom mitt arbeid som sykepleier, helsesøster og lærer. Jeg har tidligere gjennomført gruppesamtaler både med pasienter, skoleelever i barneskole, ungdomsskole og videregående skole, og med foresatte. Denne erfaringen, og det at fokusgruppene besto av relativt få deltagere, gjør at jeg følte meg trygg i situasjonen. Jeg hadde oversikt over gruppeprosessen, sørget for at alle respondentene kom til orde i intervjuene og stilte oppfølgingsspørsmål og oppsummeringss spørsmål. En svakhet knyttet til selve gjennomføringen av intervjuene kan allikevel være at jeg ikke hadde assistent med i intervjusituasjonen.

Analysens validitet styrkes gjennom mitt samarbeid med veileder. Hans innspill, som erfaren forsker, styrker analyseprosessens validitet. Veileder har fått forelagt utskrifter av intervjuer, sitater, memos og notater med oversikter over hovedkategorier og underkategorier. Sammenhenger mellom kategoriene, og kjernekategoriene, har vært gjenstand for grundig drøfting i veiledningssituasjoner.

Forskning i eget felt, på egen arbeidsplass, kan også være en forskningsmetodisk utfordring. Wadel (1991) diskuterer dette grundig. Han sier at det kan være en klar fordel, faktisk anbefalt, å forske i egen kultur. Det er flere årsaker til dette, forskeren har dermed adgang til feltet, forskeren innehar allerede data og kan fortsette å bruke sin daglige rolle (ibid). En annen fordel kan også være at forsker og respondenter allerede innehar et ”felles språk,” noe som kan gjøre dialogen og intervjusituasjonen lettere. Denne studien er gjennomført på min egen arbeidsplass. Dette krever av meg som forsker at jeg er klar over når jeg innehar hvilke av mine roller; når er jeg lærer, kollega, venn, og når er jeg forsker. Jeg må også klare å formidle dette til studiens respondenter. Respondentene må være grundig informert om min forskerrolle og hvordan den skiller seg fra mine andre roller i skolesamfunnet. I fokusgruppeintervjuene ble dette presisert overfor respondentene, blant annet for at ikke de

skulle ha andre forventninger til meg enn jeg kunne innfri i forhold til temaet skole-hjemsamarbeid. Normer knyttet til forskning i egen kultur, kontra andre kulturer, er også tema i forskningsetiske retningslinjer (NESH, punkt 25). Videre drøfting av etiske aspekter knyttet til studien følger i neste kapittel.

3.8 Etiske aspekter

Nasjonale forskningsetiske komiteer har utarbeidet en egen forskningsetisk sjekklister, i tillegg til etiske retningslinjer for medisin og helse, naturvitenskap og teknologi og samfunnsvitenskap, juss og humaniora. I denne studien har jeg hovedsaklig forholdt meg til Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) etiske retningslinjer, og den forskningsetiske sjekklister (Forskningsetiske komiteer). NESHs etiske retningslinjer omhandler forskerens etiske forpliktelser i forhold til selve forskningsprosessen, hensynet til deltagere i forskningsprosessen og samfunnsrelevans og forskningsinteresser (Postholm og Moen 2009). Aadland (2004, s. 88) hevder at fokus særlig ligger på ”retten til selvbestemmelse og autonomi for deltagere i forskningsprosjekter, respekt for privatlivets fred og å unngå skade.” NESHs forskningsetiske retningslinjer er delt inn i seks hovedområder, som danner utgangspunkt for beskrivelsen av de etiske hensyn som er lagt til grunn i denne studien.

3.8.1 Forskningsetikk, forskningsfrihet og samfunn

Retningslinjene (NESH) stiller blant annet krav til at forskningen skal være til samfunnsmessig nytte. Denne studien er gjennomført på et område vi har lite kunnskap om fra før. Det er et argument for samfunnsmessig nytte. Postholm og Moen (2009) understreker at forskningen ført og fremst skal være til nytte for dem som er i den aktuelle konteksten. I forhold til denne studien, gjelder det elever, foresatte og ansatte i skolen spesielt. Studien er godkjent og ønsket av skolens ledelse, og ønsket av prosjektgruppen i prosjekt RULF. Denne studien og tidligere forskning (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003), viser at også elever og foresatte ønsker økt fokus på temaet.

3.8.2 Hensyn til personer

Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverd, unngå skade og alvorlige belastninger, og respektere og ivareta deltagernes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH). Respondentene i studien er informert, skriftlig (vedlegg 1) og muntlig, om at deltagelse i studien er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra

forskningsprosessen uten nærmere begrunnelse. Det ble innhentet skriftlig samtykke (vedlegg 3). Det ble også lagt vekt på å gjennomføre fokusgruppeintervjuene i en hyggelig atmosfære, ut fra tanken om at selve intervjusituasjonen kan oppleves ubehagelig for enkelte.

Respondentene, og deres utsagn, ble møtt med åpenhet, oppriktig interesse og respekt.

Da lydopptak fra fokusgruppeintervjuene skulle behandles elektronisk, var studien meldingspliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD er valgt til å sikre at personvernet ivaretas i forskningen ved denne studiens aktuelle høgskoler. Studien ble meldt og godkjent av NSD. I godkjenningen tas det også høyde for at studiens tema kan lede til at sensitive opplysninger om psykososiale forhold registreres (vedlegg 4). Respekt for respondentenes krav på konfidensialitet og anonymitet er en selvfølge. I utskrifter av fokusgruppeintervjuene er alle navn utelatt, både på enkeltpersoner og på institusjoner eller steder. Navn er heller ikke brukt i oppgaven. Lydopptak og utskrifter slettes innen prosjektslutt 15.12.09 (jamfør vedlegg 4). Det er ikke opprettet noen form for register eller navnelister. Kontakt med elever og foresatte er opprettet gjennom lærerne. Prosjekt RULF kan være kjent, særlig for personer i skolemiljøet i aktuelt fylke. Av hensyn til studiens validitet var det helt nødvendig å beskrive dette prosjektet åpent og grundig. Dette er gjort i samråd med prosjektleder og prosjektgruppen i RULF, og med min veileder.

3.8.3 Andre etiske hensyn

Herunder omhandles de fire siste hovedområdene innen NESHs forskningsetiske retningslinjer; hensyn til grupper og institusjoner, forskersamfunnet, oppdragsforskning og forskningsformidling. Institusjonen (skolen) hvor denne studien er gjennomført, har stilt sin virksomhet til disposisjon for forskning. Gjennom åpenhet i forskningsprosessen, har jeg allikevel unngått å havne i et slags avhengighetsforhold til henholdsvis respondenter eller skolen som helhet. Jeg har hatt full frihet i forhold til gjennomføring av studien og formidling av resultatene. Studien er ingen oppdragsforskning, og jeg har ikke mottatt noen økonomisk støtte.

”Spesialiserte forskningsmiljøer skal sørge for at vitenskapelig kunnskap formidles til et bredere publikum utenfor forskningsmiljøet” (NESH, punkt 42). Prosjektleder for prosjekt RULF vil få overlevert denne oppgaven. Gjennom hans stilling i skolens ledelse, vil studiens resultater dermed også være tilgjengelig for skolens ledelse. Studien danner grunnlag for videre arbeid med skole-hjemsamarbeid ved skolen. Dersom det blir aktuelt, vil også oppgaven kunne gjøres tilgjengelig gjennom Høgskolen i Gjøviks bibliotek.

4.0 RESULTATER

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av data fra fokusgruppeintervjuer med henholdsvis elever, foresatte og lærere. Gjennom analysen er en kjernekategori og tre hovedkategorier med underkategorier blitt generert. Kjernekategorien *En relasjon som varer og ivaretar* kan ses både som et mål og en beskrivelse av skolehjemssamarbeidet i videregående skole, og er den kategorien som tar alle de andre kategoriene opp i seg, og som de andre kategoriene dreier seg om. Kategoriene *Felles innsats mot felles mål*, *En god relasjon* og *Å ivareta ungdommen* har fra to til fem underkategorier som beskriver og utdyper kategorien. I det følgende beskrives først kjernekategorien, deretter kategoriene med underkategorier.

Jeg har valgt å presentere resultatene fra fokusgruppeintervjuene under ett. Hovedsakelig dreide diskusjonene seg om de samme temaene i de forskjellige fokusgruppeintervjuene. Det var ingen skarpe skillelinjer mellom dataene fra henholdsvis elever, lærere eller foresatte. Der temaer kun omtales av en av de ovennevnte gruppene, utdypes dette spesielt. Jeg bruker begrepet foresatte gjennomgående, for ikke å skille på ulike typer av foresatte; biologiske foreldre, adoptivforeldre, steforeldre eller andre.

I resultatpresentasjonen brukes en del sitater, blant annet for å utdype og validere analysen. Elevene brukte konsekvent begrepet foreldre når de uttalte seg. Der elever siteres, brukes derfor begrepet foreldre. Både elever, foresatte og lærere bruker også til tider begrepet RULF-samtale, om samtaler mellom elev, lærer og foresatte i RULF-prosjektet. RULF brukes også av noen respondenter om skole-hjemssamarbeid i utvidet betydning. Dette vil også gjenspeile seg i noen sitater.

4.2 En relasjon som varer og ivaretar

Dette er kjernekategorien som de andre kategoriene alle relaterer seg til og dreier seg om. En relasjon som varer og ivaretar kan beskrive både målet med, og innholdet i, skole-hjemssamarbeidet. Respondentene fremhevet hvor viktig det var for samarbeidet å bygge en relasjon. En relasjon mellom elev, foresatt og lærer. Alle deltagerne var like viktige i samarbeidet, og i relasjonen. De andre kategoriene dreier seg om hvordan bygge denne relasjonen, og om innholdet i og målsettingen med relasjonen. For respondentene var det viktig med noe regelmessig kontakt, gjensidig utveksling av informasjon og avklaring av

forventninger. Felles, konkrete målsettinger skulle nedfelles i skriftlige avtaler. Disse momentene er samlet i kategorien *Felles innsats mot felles mål*. Videre var det viktig for deltagerne i skole-hjemsamarbeidet å bli kjent med hverandre, snakke sammen og bygge på hverandres ressurser. Dette er samlet under kategorien *En god relasjon*. Den siste kategorien; *Å ivareta ungdommen*, omfatter momenter som omhandler eleven/ungdommen, utfordringer og muligheter i skolehverdagen, og om hvilke tiltak som eventuelt kunne støtte eleven i skolen. Tabell 1 viser forholdet mellom kjernekategori og de andre kategoriene. Kategorier med underkategorier, innhold og indikatorer beskrives i de neste kapitlene.

Tabell 1: Kjernekategori med kategorier og underkategorier

Kjernekategori	Kategori	Underkategorier
En relasjon som varer og ivaretar	Felles innsats mot felles mål	<ul style="list-style-type: none"> ● Kontaktpunkter og rammebetingelser ● Informasjon ● Forventninger ● Avtaler
	En god relasjon	<ul style="list-style-type: none"> ● Et positivt møte ● Dialog ● Relasjon
	Å ivareta ungdommen	<ul style="list-style-type: none"> ● Ung voksen ● Å være skolelei

4.3 Felles innsats mot felles mål

Begrepet samarbeid er gjennomgående i hele denne studien. Felles innsats mot felles mål utdyper og konkretiserer samarbeidsbegrepet slik det fremstår for respondentene i studien. Dette kan gjerne ses i sammenheng med begrepet samarbeid slik det er beskrevet i kapittel 2.5. Skole-hjemsamarbeidet kan inneholde elementer av både mer tilfeldig samarbeid, og mer forpliktende samordning. Den støtten foresatte kan gi sine barn/unge hjemme, for eksempel i tilknytning til hjemmearbeid kan omtales som det kontaktløse samarbeidet (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Også denne delen av samarbeidet inkluderes i respondentenes tolkning av begrepet. Uansett vinkling til skole-hjemsamarbeidet, så understreket respondentene stadig betydningen av å bygge på felles ressurser i arbeidet mot felles mål. Ressurser ble brukt om elevenes egne ressurser, hva de mestret og hvilke gode erfaringer de hadde fra tidligere skolegang. I tillegg kan de foresatte ses som en ressurs for eleven (se i samsvar med kapittel 2.7 Sosial kapital). Hvordan disse ressursene skulle utnyttes best mulig i elevens skolehverdag for å øke mestring, ble sett som essensielt. Særlig i forhold til hvordan elev, foresatt og lærer i

fellesskap kunne bygge på ressursene, mot målsettinger satt i fellesskap. I fokusgruppeintervjuene ble både betingelser for, målsetting med, innhold i og metoder for samarbeid diskutert.

Tabell 2: Felles innsats mot felles mål; kategori, underkategorier, innhold/koder og indikatorer.

Kategori	Underkategori	Innhold/Koder	Indikatorer
Felles innsats mot felles mål	Kontaktpunkter og rammebetingelser	Den første kontakten Fysiske møter Hyppighet Ved behov? Lærernes rammebetingelser	En tidlig kontakt med hjemmet er veldig viktig (lærer) Møtehyppigheten i RULF er egentlig akkurat passe (foresatt) Dersom dette var en elev som ikke hadde det greit, da kunne det kanskje vært møter noe oftere? (foresatt) Utfordringen blir å få lagt dette i sånne rammer at det blir minst mulig ekstraarbeid ut av det, og at du liksom har en plan å gå etter (lærer)
	Informasjon	Innhold Fra skole til hjem Fra hjem til skole Informasjonskanaler	Du må være orientert om opplegget, om interne konflikter i klassen, antydninger til mobbing for eksempel (foresatt) Kanskje få et realistisk bilde av utdannings- og yrkesmuligheter (foresatt) Å få litt informasjon om eleven fra før den begynte i videregående skole (lærer) Viktig informasjon tror jeg det er like greit kommer i posten (foresatt) Og hvis du får med et brev hjem, så er det ikke noe problem å gjemme det unna, liksom, det er lettere da hvis lærerne sender en mail, eller ringer eller noe sånt... (elev)
	Forventninger	Skolens forventninger Foresattes forventninger Elevens forventninger	Det blir snakket om hva skolen forventer av eleven (lærer) Hva som blir forventet av eleven i forhold til fravær (foresatt) Litt om forventninger vi foreldrene har til lærerne på videregående, med oppfølging (foresatt) Hva du forventer av deg selv, og hva foreldrene forventer av deg, og hva skolen forventer av deg (elev)
	Avtaler	Karaktermål Fraværs mål Oppfølging Kontrakt	De skal være spesifikke og realistiske i sine mål, det synes jeg er veldig positivt (foresatt) Mål for fravær og mål for karakter (lærer) Så har vi ofte samtaler med lærerne våre om hvordan vi ligger an, og om det er noen problemer og sånn... (elev) Elevene ble litt mer ansvarliggjort i og med at de måtte skrive, sette ned strekpunkter, på hva de selv måtte gjøre (lærer) Den kontrakta, den likte jeg, at de selv utarbeider sine egne mål, hva de vil med dette året (foresatt)

4.3.1 Kontaktpunkter og rammebetingelser

De fysiske rammene for samarbeidet, tidspunkter, møteplasser og arbeidsforhold ble diskutert i alle fokusgruppeintervjuene. Både foreldre og lærere understreket at det var viktig å komme i gang med samarbeidet tidligst mulig i skoleåret. Samtidig ble det fremhevet som en utfordring å finne tidspunkter som passet for alle.

”Skolen har jo fryktelig mye de skal gjøre, og foreldrene har jo mye, og så må de få det til å passe, så sånn sett er de faste samtalene en veldig fin ordning”

(elev)

Lærerne løste dette ved å sette opp mulige tidspunkter for det første møtet, og deretter ringe rundt til alle foreldrene og gjøre avtaler direkte. Da fikk lærerne samtidig informert om RULF-prosjektet, innhold og hensikt, og foreldrene ga tilbakemelding på om de ønsket deltagelse, eller ikke, for seg og sitt barn. Lærerne oppfattet dette som en tidkrevende, men positiv arbeidsform.

”Jeg har brukt mye tid, men det er viktig å få kontakt med alle foreldrene, og alle kom!”

(lærer)

”Det som var positivt var at alle [foresatte] ville være med, og var veldig glade for tilbudet. Det var bare positive reaksjoner, eller i hvert fall ingen negative. Noen sa endelig, det var på tide!”

(lærer)

De foresatte understreket at de opplevde det som positivt å få skriftlig innkalling med oppsatt time, som de eventuelt kunne endre tidspunktet for. Det var betryggende at de så at alle elevene i klassen ble innkalt til samtale. Dette ufarliggjorde samtalen. Flere foresatte nevnte at tidligere kontakt med videregående skole hadde vært basert på problemer:

”Når du fikk en sånn lapp som vi fikk der, med at den og den har time da og da, så ser foreldrene at, ok, det er ikke bare min unge..., så da er det liksom ikke så skummel samtale, da er det noe som dreier seg om alle elevene. Ja, det er ikke kun min unge som har gjort noe galt, for ofte så tenker du, å hjelp, hva er det som har skjedd nå?, har han ikke gjort det han skal?, eller...?”

(foresatt)

I alle fokusgruppeintervjuene var deltagerne positive til to samtaler med elev, foresatt og lærer per år som et tilbud til alle. En samtale kort tid etter skolestart og en samtale etter

halvårsvurdering, etter jul. Disse samtaler skulle komme i tillegg til det vanlige foreldremøte på høsten, og tilbud om foreldresamtaler med faglærere i de enkelte fag. Vanlige foreldremøter dekket andre behov enn disse samtaler, for eksempel informasjon av mer generell karakter og muligheten til å diskutere temaer med andre foreldre.

"Det er akkurat passe!" (foresatt)

Både elever og foresatte understreket allikevel at det måtte tilbys samtaler hyppigere dersom det var behov for det.

"Altså, det burde ikke være noe sjeldnere, noen ganger så kan det jo hende at dem kunne hatt flere" (elev)

"Det er vel noen steder det kanskje burde vært tatt opp igjen en liten samtale, for å huke meg innpå igjen..." (elev)

"Jeg kunne godt tenkt meg en samtale til, kanskje rundt påsketider, når vi nærmer oss eksamen [...], og høre hvordan ting står, rett og slett" (foresatt)

Lærerne så også at det ofte kunne være behov for flere samtaler enn to per skoleår, men mente at to samtaler kunne være et minimum som tilbud til alle. En av lærerne hadde fått noen få avbud på tilbudet om samtale nummer to, de andre lærerne hadde truffet foresatte til alle elever også til denne samtalen. Videre viste lærerne også til at det i mange tilfeller ble gjort avtaler i samtaler som førte til tettere individuell oppfølging mellom samtaler.

"Ja, det har vært noe etterarbeid. Jeg har hatt tre stykker der jeg har ringt hjem og fortalt hvordan det går, slik det ble avtalt da vi satt her på møtet etter første termin. Og så var det noen justeringer vi skulle gjøre, og da sa jeg at jeg ringer og gir beskjed om det virker, uka etter vinterferien eller noe sånt." (lærer)

Som nevnt ønsket de foresatte at tilbudet om to samtaler per skoleår, skulle komme i tillegg til eventuelle andre samarbeidsarenaer. Lærerne var opptatt av å se på om de kunne effektivisere sitt arbeid noe, og kanskje slå sammen arbeidsoppgaver med felles målsetting.

Utviklingssamtaler med elevene ble nevnt spesielt som noe som overlappet samtaler i prosjektet. Alle kontaktlærere på VG1 har minimum tre utviklingssamtaler med hver elev i løpet av skoleåret (også kalt elevsamtaler). Den siste av disse sammenfalt med den andre samtalen i RULF-prosjektet, og lærerne diskuterte muligheten for å slå disse sammen til en samtale.

”Da kan du droppe den elevsamtale nummer to, fordi da gis det så mye tilbakemeldinger i den RULF-samtalen, og den går jo mer på fag og karakterer, og da faller jo den elevsamtalen litt mellom to stoler...” (lærer)

Videre var lærerne også opptatt av tilrettelegging fra ledelsen, og at arbeidet med samtaler ble lagt inn i faste rammer. Det ble påpekt at samarbeid mellom lærerne var veldig viktig for prosessen, og for at det skulle være mulig å gjennomføre dette tilbudet til alle VG1-elever ved skolen. Lærerne ville gjerne bruke noe av den allerede fastlagte samarbeidstiden sin til dette arbeidet.

”Hvis vi skulle ha kjørt dette i stor skala her på skolen, så måtte du ha dannet noen sånne grupper som drev hverandre, for det har litt å si, folk blir liksom holdt litt oppe av en sånn kjøreplan...” (lærer)

”Det handler om systematikk og logistikk i forhold til hverdagen vår. Få det inn på årsplanen med en gang.” (lærer)

4.3.2 Informasjon

Som jeg har vist tidligere, så er utveksling av informasjon karakterisert som den laveste samarbeidsgraden i skole-hjemsamarbeidet (kapittel 2.5). Behov for informasjon ble allikevel mye diskutert i alle fokusgruppeintervjuene. Gjensidig utveksling av informasjon ble beskrevet som en viktig del av skole-hjemsamarbeidet, og ble sett på som et grunnlag for videre samarbeid. Respondentene fremhevet særlig eget behov for å få informasjon fra de andre partene, få beskrev den informasjonen de selv kunne gi til andre som viktig i skole-hjemsamarbeidet.

”Kontaktlæreren har som sagt vært veldig flink til å fortelle om hva som skjer, men hadde ikke han sagt noe, så hadde nok ikke sønnen min sagt så mye om det... Du må ha informasjon for å få dialog” (foresatt)

Det var forskjellige behov i forhold til hva respondentene ønsket informasjon om. De foresatte ønsket informasjon fra skolen om sitt barn spesielt og om skolen generelt. I forhold til skolen generelt ønsket de foresatte informasjon om yrkes- og utdanningsmuligheter, skolehverdagen med arbeidsmåter, periodeplaner, prøver og innleveringer og klassemiljø. I forhold til sitt barn spesielt ønsket de foresatte informasjon om prestasjoner og måloppnåelse, fravær og trivsel/mistrivsel.

”Det er ikke alle ungdommer som er like åpne om hva som skjer, hva som blir sagt og gjort, så det å få litt mer innblikk i hva som skjer, skolehverdagen, det er nyttig.”

(foresatt)

”Så det er veldig kjekt å se at de klarer å nå målene de har satt seg, eller se hvor det glapp, og finne ut hva du kan gjøre bedre neste gang...” (foresatt)

Lærerne presiserte at for dem var det viktig å få informasjon om hvordan tidligere skolegang hadde artet seg for både elev og foresatte. Denne informasjonen ville gjøre læreren bedre i stand til å planlegge arbeidet fremover, som grunnlag for individuell tilpasning av opplæringen. Lærerne trodde også at de foresatte opplevde dette som positivt.

”Å få informasjon så jeg kunne danne meg et inntrykk av den gruppe elever jeg skulle jobbe med et år..., så jeg kanskje kunne være flinkere til å sette inn støtet tidligere, få ned fraværet og forhindre at de sluttet” (lærer)

”Så fikk de [foresatte] muligheten til å komme og informere oss, hvis det er noe i historien som de gjerne vil at vi skal vite, ja, for eksempel hvis det har vært mye skulking før...” (lærer)

Elevene snakket om hva de trodde det var nyttig at de foresatte fikk informasjon om. Her fremhevet de informasjon om møter og eventuelle innkallinger, endringer i klassens opplegg eller skolehverdagen, for eksempel avvik i årsplanen og informasjon om den enkelte elev vedrørende karakterer og fravær. Både elever og foresatte diskuterte også at forskjellige informasjon egnet seg for forskjellige informasjonskanaler.

”Hvis de kommer på foreldremøte en gang i året, så skjønner de ikke så fryktelig mye når de først kommer hit, fordi ungdommen deres har ikke hatt noe problem, eller de skjønner ikke hvorfor ungen deres stryker; han har jo vært på skolen hver dag...”

(elev)

”Og et foreldremøte for alle foreldra, da får du jo ikke vite sånn spesifikt om ungen din, da, da får du bare vite sånn helhet... Så jeg tror i hvert fall at de fleste foreldre synes RULF-samtalen er en kjempefin ordning, for da får de vite alt, da, om ungen sin” (elev)

Hvordan skolen skal sørge for at hjemmene får nødvendig informasjon for å holde seg orientert i elevenes skolehverdag, ble diskutert av flere. Noe informasjon kan gis muntlig, flere foresatte påpekte at viktig informasjon bør være skriftlig. Et foreldremøte for alle klassens foresatte var aktuelt for noe generell informasjon. Noen foresatte ønsket brev, andre foretrakk e-post. Elevene trakk også frem telefon og sms som aktuelle informasjonskanaler. Flere fremhevet at dette burde avklares med de foresatte, for eksempel i den første samtalen.

”Eller man kan ta det på et spørreskjema; ønsker du informasjon i brev, for eksempel, så den som ønsker det, får det, og den som da vil bruke pc-en, gjør det...”

(foresatt)

4.3.3 Forventninger

Forventninger defineres som en tilstand hvor man venter på noe, eller en forhåndsforestilling man gjør seg om noe, ofte positivt (Ordnettpluss). Respondentene var tydelige på at alle partene i skole-hjemsamarbeidet hadde forventninger til hverandre. Skolen hadde forventninger til elever og foresatte, foresatte hadde forventninger til skolen og til elevene og elevene hadde forventninger til skolen og til foresatte. Både foresatte og lærere snakket om hvor viktig det var at elevene visste hva som ble forventet av dem i møte med skole. Dette gjaldt særlig i forhold til oppførsel og fravær. Hva som var akseptabel oppførsel i skolen og når og hvordan eleven skulle melde fra om fravær for eksempel. Flere foresatte snakket om at de særlig hadde forventninger til god informasjonsflyt mellom skole og hjem, samtidig så hadde flere av de foresatte vært usikre på hva skolen forventet av dem som foresatte på videregående skole, hvor involverte skolen ville at de foresatte skulle være.

”det har jo vært slik at vi har forlangt at hvis det er noe, så vil vi ha beskjed. Og like dann, så har jo de også villet det hvis det har vært noe andre veien.”

(foresatt)

”Du ser at det er noen [foresatte] som liksom, nei, de vil ikke bry noen, og så lenge de ikke hører noe så tror de at alt er bra, så er det kanskje ikke det fra deres side, det er kanskje ting de lurere på, så tør de ikke ringe, eller de skal ikke bry noen...”

(foresatt)

Å snakke om og gjensidig avklare disse forventningene, ble fremhevet av flere som grunnleggende i skole-hjemsamarbeidet. I prosjekt RULF ble den første samtalen mellom elev, foresatt og lærer mye brukt til slike avklaringer. Det ble fremhevet av flere som veldig positivt.

”Foreldrene tror kanskje at når ungdommen kommer på videregående, da mister dem kontakten, og det er kanskje sant i mange tilfeller... Derfor så blir de så positivt overrasket når dem skjønner at her er det noen som følger dem opp.”

(lærer)

4.3.4 Avtaler

Det er en glidende overgang mellom underkategoriene forventninger og avtaler. Flere av de forventningene elever, foresatte og skole hadde til hverandre, dannet grunnlag for konkrete avtaler mellom deltagerne. Dette gjaldt for eksempel hvem som skulle ha melding ved en elevs fravær fra skolen, og når og hvordan melding skulle gis, eller hvordan eleven skulle følges opp dersom fraværet varte over noe tid. Avtalene som ble gjort ble skrevet ned i en kontrakt. Her ble også elevens egne mål for karakterer og for fravær skrevet ned. Eventuelle behov for spesiell oppfølging i forhold til skolearbeid ble også notert. I alle fokusgruppeintervjuene ble kontrakten, og prosessen med å gjøre avtalene, vurdert som positivt. Lærerne og de foresatte mente at elevene kunne bli mer ansvarliggjort av å lage slike avtaler, og at det kunne bli tydeligere hva som skulle til for at eleven kunne forbedre seg. I kontrakten ble det lagt vekt på at elevenes mål skulle være konkrete, realistiske og målbare. Elevene opplevde det som utfordrende å lage realistiske mål for karakterer i de enkelte fag allerede ved oppstart i videregående skole:

”Du vet liksom ikke hva du går til, eller hva du kommer til...”

(elev)

”Nei, ikke sant, så det var lettere andre gangen, for å si det sann...”

(elev)

Elevene mente allikevel at arbeidet med å lage konkrete mål var positivt og at kontrakten kunne legge et godt grunnlag for arbeid videre. Det ble sett på som veldig viktig at kontrakten

ble tatt frem igjen og reforhandlet/revurdert gjennom året, bare slik kunne kontrakten være til nytte for elevene i deres skolehverdag.

”Så prøver du å sette deg et realistisk mål, da, og neste samtale så har du kanskje satt det litt høyere opp..., så blir det en forbedring av det...” (elev)

”og det at vi ser på den igjen, nå, i andre samtale, og skriver ny kontrakt på hva han kan forbedre og hva han har gjort og ikke gjort, og hva som kan forbedres...[] Da kan han jobbe videre ut fra det” (foresatt)

Lærerne så en utfordring i at brudd på avtalene hadde lite eller ingen konsekvenser. Brudd ville føre til økt kontakt mellom skole og hjem, men utover det var det vanskelig å se noen konsekvenser. Dermed stilte noen av lærerne seg spørsmålet om hvor nyttig kontrakten var.

”Ok, vi har synliggjort at skolen ønsker sånn og sånn, mor eller far skriver under, elev skriver under, lærer skriver under, så går skoleåret, og..., ja, ..., eleven blir mer og mer borte, og vi prøver å dra han inn igjen, men det går liksom ikke an å slå i bordet og si at her er det en kontrakt... den er ikke verdt noe, egentlig...”

(lærer)

4.4 En god relasjon

Denne kategorien må ses i nær sammenheng med foregående kategori; *Felles innsats mot felles mål*. Særlig lærerne og de foresatte fremhevet hvor viktig den gode relasjonen var for skole-hjemsamarbeidet. Dersom deltagerne fikk en god relasjon ville dette lette videre samarbeid. Det ville bli gjensidig lettere å ta kontakt ved behov, og det ville også bli lettere å ta opp vanskelige temaer i samarbeidet. God kontakt mellom deltagerne ble fremhevet som et eget mål med skole-hjemsamarbeidet.

”... den kontakten med foreldre, skolen og lærere, den er viktig!”

(lærer)

Slik respondentene ser på viktigheten av en god relasjon mellom deltagerne i skole-hjemsamarbeidet, kan dette knyttes tett opp til begrepet sosial kapital (kapittel 2.7). En god relasjon mellom elev, lærer og foresatt kan ses som en styrking av elevenes sosiale kapital. Forutsetningene for å utvikle en god relasjon var et positivt utgangspunkt, faste kontaktpunkter og en god dialog. Det positive utgangspunktet ble understreket av flere, særlig

i betydningen av å fokusere på ressurser, ikke problemer. Videre så respondentene det som essensielt at elev, foresatt og lærer faktisk møttes fysisk. Samtaler på telefon, utveksling av brev og lignende, ble ikke sett som tilstrekkelig for å bygge en god relasjon for videre samarbeid. Dialogen/samtalen i møtet ble sett som en forutsetning for relasjon, og relasjon som en forutsetning for dialog.

Tabell 3: En god relasjon; kategori, underkategorier, innhold/koder og indikatorer

Kategori	Underkategori	Innhold/koder	Indikatorer
En god relasjon	Et positivt møte	Den første kontakten Ressursfokus	Tidligere har det vært sånn at du blir innkalt hvis det er problemer med noe (foresatt) Det som er mest positivt, synes jeg, det er at dette første møtet er et positivt møte (lærer) Finner vi et opplegg her som kan gjøre hverdagen bedre for elevene... (lærer)
	Dialog	I møtet I hjemmet	For det er jo en grunn til at dem skulker, det kan jo være at de mistrives og at de er lei, og da kan det jo være greit å finne ut hva problemet er, og sette ord på det, sånn at de kan finne en mulig løsning (elev) Da foregår det en dialog hjemme, det er en tredjepart her på skolen som vil snakke med dere, og da må de to snakke sammen (lærer) Å vise at du faktisk er engasjert i det de driver med, men for å spørre så må du jo vite hva du skal spørre om (foresatt)
	Relasjon	Bli kjent Videre kontakt	Jeg sitter og tenker at skolen har egentlig fått et ansikt (lærer) Jeg har fått hilst på så å si mor og far til alle (lærer) Når vi har inngått denne kontrakten og dette samarbeidet, så synes vi det har vært lettere å ringe hvis det har vært noe (foresatt) Jeg synes det har vært enklere for meg, også, å ringe og ta kontakt hvis det skulle dukke opp noe i ettertid (lærer) Og at du faktisk får samtaler av foresatte som lur på noe (lærer)

4.4.1 Et positivt møte

Både foresatte og lærere snakket mye om viktigheten av at det første møtet var et positivt møte. Positivt i den forstand at det bygget på elevenes ressurser, ikke tok utgangspunkt i problemer. Flere av lærerne poengterte at det var viktig at dette møtet fant sted før det i det hele tatt hadde skjedd noe negativt mellom elev og skole.

”vi stiller med åpne kort, og det har ikke rullet å bli noe negativt, enda, sånn at da har alle møttes på en positiv møte først.” (lærer)

Et positivt utgangspunkt med fokus på ressurser ble sett på som en forutsetning for en god relasjon og et godt samarbeid videre. Det ville lette videre samarbeid betraktelig. Flere, både foresatte og lærere, påpekte hvor vanskelig samarbeidet kunne bli dersom det kun var kontakt mellom skole og hjem når det hadde skjedd negative hendelser, knyttet til for eksempel skulking (eleven uteblir fra skolen uten gyldig grunn).

”for mange foresatte har den erfaringen at når skolen tar kontakt, så er det fordi det er noe trøbbel, ikke sant?” (lærer)

”sånn har det vært i videregående, du blir innkalt hvis det er problemer med noe”
(foresatt)

”for ofte så tenker du ”å hjelp, hva er det som har skjedd nå, har han ikke gjort det han skal, eller..?” (foresatt)

I et intervju diskuterte lærerne om et godt skole-hjemsamarbeid var spesielt nyttig for noen grupper av elever, særlig elever som sto i spesiell fare for å slutte i videregående opplæring. Her ledet diskusjonen frem til en enighet om at god kontakt, med fokus på elevens ressurser, mellom skole og hjem var nyttig for alle elever og foresatte. Dette hadde de klart gjennom RULF som arbeidsmetode, mente lærerne.

”men det som ligger under her, det er jo selvfølgelig å unngå sluttere, det er jo et poeng, med det gjelder jo en 2-3 stykker, kanskje bare 1...[] Men den kontakten med hjemmet, den er viktig!” (lærer)

”RULF er også veldig viktig for de elevene som fungerer godt. Det er bra for alle elever, uansett nivå, fra ungdomsskolen til videregående.”

(lærer)

4.4.2 Dialog

I alle fokusgruppeintervjuene ble dialogen betegnet som et grunnlag for skole-hjemsamarbeidet. Begrepene dialog, kommunikasjon og samtale ble brukt om hverandre i

fokusgruppeintervjuene, her brukes dialogbegrepet. Det var gjennom dialog deltagerne kunne komme frem til elevens ressurser, i vid betydning, slik at man kunne bygge videre på dem. Gjensidig utveksling av informasjon foregår også gjennom dialog, og dette ble sett en viktig del av skole-hjemsamarbeidet (se kapittel 4.3.2). Det var også gjennom dialogen problemer og utfordringer kunne løftes frem, slik at det var mulig å enes om årsakssammenhenger og løsninger.

”Jeg har god dialog, og jeg må si at foreldrene tar ansvar, når du prater med dem om sånne ting, og går inn i saken...” (lærer)

”hvis læreren ser at det går dårlig, så ta en samtale til.” (elev)

”mer kommunikasjon mellom hjemme og skolen for å få opp karakterer, og hindre fravær og få opp trivsel” (elev)

”du kan jo finne en løsning, da, for du snakker jo med både lærer og foreldre”
(elev)

Både foresatte og lærere fremhevet at skole-hjemsamarbeidet også hadde betydning for dialogen hjemme, mellom elev og foresatt. At de foresatte hadde informasjon om skolehverdagen, og åpenhet i relasjonen skole-hjem, gjorde at foreldrene lettere kunne ha en dialog med sine barn om deres skolehverdag.

”også det at de [elevene] vet at det faktisk er kontakt mellom skolen og hjemmet”
(foresatt)

”det hender seg jo at de spør en gang ved middagsbordet, he, he...”
(elev)

”... hvis ikke så har vi snart ikke greie på noe som foregår her, for å spørre og grave støtt...” (foresatt)

”Det vil også kunne styrke foreldrenes rolle, i dialogen med ungen sin”
(lærer)

Elevene presiserte også hvordan økt samarbeid mellom skole og hjem, gjennom RULF-samtalene, også bedret elevens dialog med lærere.

”Vi snakker oftere med læreren vår nå, så vi får god veiledning nå, i forhold til før i hvert fall.” (elev)

4.4.3 Relasjon

Begrepet relasjon kan forstås som å stå i forbindelse eller kontakt med noe eller noen (Ordnettplus). Det brukes gjerne i forbindelse med personlige relasjoner mellom mennesker. Respondentene brukte ikke begrepet relasjon i intervjuene, men de snakket om å bli kjent med, få et forhold til, få et ansikt, vite hvem den andre er. Disse utsagnene er samlet i denne underkategorien. Kategorien *relasjon* må ses i tett sammenheng med de to foregående kategoriene. Betydningen av å kjenne til/få et forhold til den du skal samarbeide med, ble understreket av flere av respondentene. Denne relasjonen kunne bygges gjennom dialog og gjennom flere møtepunkter.

”Det første møtet, det er jo nærmest for å bli kjent med foreldra”

(lærer)

”Et kontaktmøte tidlig, for å bli kjent, vise hva vi står for, hva vi ønsker, [] at vi vil elevens beste...”

(lærer)

Å ha en relasjon til læreren ble også fremhevet som grunnleggende for at foresatte skulle ta kontakt med skolen dersom de opplevde utfordringer i forhold til sitt barns skolehverdag.

”Det er ikke så enkelt, egentlig, å bare ta kontakt...” (foresatt)

”Det kan jo være litt lettere på den måten, hvis du har hatt øyekontakt, på en måte, vet litt hvem personen er [], det kan jo være lettere når man har prates ved så vidt, og da eventuelt ta telefonisk kontakt og sånne ting...” (foresatt)

Flere av lærerne nevnte også dette. Lærerne så det som sitt ansvar å ta kontakt med foreldrene dersom det var problemer/utfordringer knyttet til en elevs skolehverdag, men de anså allikevel at det ble lettere å ta den telefonen dersom de og de foresatte kjente til hverandre fra før.

”Det er lettere for meg, og for den andre parten, tror jeg” (lærer)

Elevene så også positivt på at deres foresatte ble litt kjent med lærerne, og mente at dette kunne ha positiv betydning for videre skole-hjemsamarbeid.

”Foreldrene har lov til å stikke innom skolen å snakke med lærerne, hvis de vil [] og det blir litt lettere [], jeg tror foreldrene føler seg litt mer involvert”

(elev)

”da blir det sånn at enten så tar læreren kontakt med foreldra, eller så tar foreldrene kontakt med lærerne, hvis de merker at det skjer noe, liksom”

(elev)

4.5 Å ivareta ungdommen

I flere av fokusgruppene snakket både foresatte og lærere om eleven/ungdommen i sentrum. Dette begrunnet de i at hele hensikten med et samarbeid mellom skole og hjem, var å ivareta ungdommen, sørge for ungdommens beste. Jeg har tidligere vist at skolen kan ses som en viktig arena for ungdoms mestring og identitetsutvikling med mer. Men hva når eleven ikke mestrer skolehverdagen sin? Hvordan kan ungdommen best ivaretas? I

fokusgruppeintervjuene ble det diskutert om det var viktig å finne årsaker, og eventuelt hvordan finne årsaker, for å kunne iverksette passende tiltak. Elevers manglende motivasjon for skole, ble understreket som en viktig årsak til mistrivsel og manglende mestring i skolen. Årsaker til manglende motivasjon ble i mindre grad diskutert. Støtte og involvering av både lærer og foresatt ble sett på som en mulighet både til å finne årsakssammenhenger, og til å sette i verk relevante tiltak. Det ble allikevel diskutert i alle seks fokusgruppene hvor vanskelig det var å vite hva som var ”passe” foreldreinvolvering, sett i forhold til hvilke krav til selvstendighet de burde stille til eleven. Elevenes egne krav til selvstendighet, og til å skulle klare seg selv, ble også diskutert av de voksne. De foresatte var bekymret både for å bry seg for lite og for mye. Det ble også diskutert hvordan en elevs problemer i skolehverdagen kunne arte seg, hva det ville si å være skolelei, og hvilke tiltak som eventuelt kunne hjelpe. Dette ble diskutert både av lærere, foresatte og elever. Behov for foreldrestøtte i forhold til elever som mestrer skolehverdagen bra, ble lite diskutert. Det ble kun konstatert at også disse elevene nok ville ha nytte av økt skole-hjemsamarbeid og økt foreldrestøtte.

Tabell 4: Å ivareta ungdommen; kategori, underkategorier, innhold/koder og indikatorer

Kategori	Underkategori	Innhold/koder	Indikatorer
Å ivareta ungdommen	Ung voksen	Selvstendighet Foreldrestøtte	Mine ting er mine ting, hvis de plutselig sjekker fraværet mitt uten at jeg vet det, det blir nesten overvåkingskamera, det (elev) De er jo ikke store nok til å klare seg selv, enda (foresatt) Selv om jeg ikke bor hjemme, så vil jeg gjerne ha mamma og pappa der, for det er en støtte (elev) At moren og fatteren er så engasjerte, gjør det lettere å komme seg på skolen. ”Du skal på skolen!” (elev)
	Å være skolelei	Manglende motivasjon Hva kan hjelpe?	Og elevens egen holdning, hvis en da er kjempelei og ikke vil mer, da nytter det jo ikke at en lærer sitter der og sier at du mååå (elev) Klarer vi å hjelpe eleven ved å ha en sånn kontrakt? Klarer vi å holde han lenger i skolen? Klarer vi å holde han skoleåret ut? (lærer) Hvis du bare prater om karakterer og setter noen mål, da hjelper det ikke så mye. Det må settes i gang tiltak nok (elev)

4.5.1 Ung voksen

Elever i første klasse på videregående skole er i en alder som ble betegnet som ”mellom barn og voksen” i flere av fokusgruppene. Dette gjorde at særlig de foresatte var usikre på hvilken grad av foreldreinvolvering som var riktig. De mente at det var viktig at elevene ble stilt krav til, samtidig som de anså det som viktig å være tilgjengelige for å yte foreldrestøtte når det var nødvendig.

”De skal på en måte nå begynne å ta litt ansvar for egen læring”

(foresatt)

”Det er veldig viktig at foreldre også er med mens de går på en videregående skole”

(foresatt)

”Jeg vil jo ikke mase, vil se om han ser hva som kreves av seg selv [] at han ser at jeg er engasjert i og bryr meg om hva han faktisk gjør, om hvordan det går, og hvordan han skal komme frem til endt mål, med en utdanning...” (foresatt)

Denne usikkerheten gjorde seg også gjeldende i møte med skolen. Foreldrene ville gjerne gjøre ”rett”, ikke bry seg for lite, ikke bry seg for mye (se i sammenheng med avklaring av forventninger i kapittel 4.3.3). De foresatte ga klart uttrykk for at det var fint å bli innkalt til skolen, sammen med eleven, og gjøre denne avklaringen individuelt i forhold til sitt barn. For som en foresatt sa:

”Det er jo stor forskjell på ungene, da” (foresatt)

Totalt sett var de foresatte i denne studien positive til økt foreldreinvolvering i elevenes hverdag, i samarbeid med elev og lærer. En foresatt oppsummerte det slik:

”Jeg tror det er veldig viktig med samarbeid, slik at ungene hele tiden vet at vi bryr oss, at det er noen som bryr seg, vi bryr oss og skolen bryr seg”

(foresatt)

Hvordan så da elevene på dette skillet mellom å være barn og å være voksen? Elevene var entydige på at de ønsket sine foreldres involvering i skolehverdagen sin. De så betydningen av at foreldrene fikk og ga informasjon, de mente at foreldrene kunne påvirke skolehverdagen deres positivt og at foreldrenes støtte var til hjelp for dem i hverdagen.

”Jeg synes bare det er viktig og kjempebra at de har den kontakten med alle”

(elev)

Det var allikevel viktig for elevene å delta i samarbeidet, de ville ”vite hva foreldrene fikk vite.”

”... og det er ikke noe problem med dem hjemme lenger, jeg er ikke redd for at de skal få vite hva jeg gjør på skolen” (elev)

”... da snakker vi jo om det på RULF-samtaler og sånn, og da, ja, jeg tror nok at det hjelper” (elev)

Foresattes tilgang til informasjon knyttet opp til elevenes fravær fra skolen ble problematisert av elevene. Det å ha høyt fravær ble ansett som negativt, og flere av elevene var tydelige på at de ville vite når de foresatte fikk informasjon om fraværet spesielt.

”Sånn som mora mi, hun spør jo meg om passordet slik at hun kan gå inn å sjekke, og da gir jo jeg det. Det er bedre, for da vet du når..., du føler deg ikke så iakttatt”

(elev)

Allikevel var dette tosidig, og en elev spesielt mente at dersom det var problemer med høyt fravær, så kunne det være nødvendig at foreldrene fikk vite dette, også eventuelt uten elevens samtykke.

”Nei, jeg tenker når jeg blir voksen og får unger []. Hvis ungen min bestandig sier at den har glemt passordet, da blir det jo til at jeg lurere på om det er noe galt, og da blir jeg jo bekymret, og da vil jeg mye heller gå inn å sjekke når jeg vil, i stedet for å gå rundt å bekymre meg for at ungen min har et problem” (elev)

4.5.2 Å være skolelei

Elever som manglet motivasjon og var lei skolen, ble diskutert i alle fokusgruppeintervjuene. Respondentene mente at dette var en av hovedårsakene til at elever har høyt fravær fra skolen. Eventuelle årsaker til manglende motivasjon ble i mindre grad diskutert. En mulig årsak som særlig de foresatte nevnte, var knyttet til elever som ikke hadde kommet inn på sitt førsteønske til videregående opplæring. Dette ble sett på som en utfordring i forhold til elevenes møte med skolen. Samtidig var dette noe man gjennom skole-hjemsamarbeidet kunne ta tak i og arbeide med.

”For det har jo noe med motivasjonen å gjøre, om du har kommet inn på førstevalget, kanskje det er noe læreren kan bruke overfor eleven?” (foresatt)

”Sønnen min kom ikke inn på førstevalget sitt, han heller []. Han begynte, og var sur, vet du, men i løpet av noen samtaler med lærer og noen samtaler med meg, og fått survet fra seg første måneden, så ble det helt stille. [] Faktisk så var det helt annerledes enn han hadde trodd.” (foresatt)

Selv om ikke konkrete årsaker til manglende motivasjon og høyt fravær ble diskutert i særlig grad, så ble det av flere respondenter fremhevet som viktig å kartlegge mulige årsaker og

derigjennom komme frem til aktuelle løsninger. Særlig elevene var tydelige på at dette måtte skje i et samarbeid mellom elev, foresatt og lærer. Det var ikke tilstrekkelig at elev og lærer diskuterte dette, de foresatte måtte på banen.

”Da er det kanskje greit å koble inn foreldrene og si at vi er bekymret for henne, for vi vil at hun skal fullføre.” (elev)

En elev understreket også at man ikke nødvendigvis kom frem til løsninger på problemer kun gjennom dialog, det måtte resultere i konkrete tiltak. På spørsmål til gruppa om økt skole-hjemsamarbeid kunne forhindre at elever avsluttet videregående opplæring uten vitnemål, svarte eleven:

”Ja, hvis det blir satt i gang tiltak nok, så vil det jo det. [] ... hvordan du har møtet, da, om du barer prater om karakterer og setter noen mål, og så er du ferdig, så hjelper det ikke så mye, tror ikke det.” (elev)

Konkrete tiltak som ble nevnt var da tettere oppfølging med konkrete avtaler, regelmessige samtaler med lærer, tidlig igangsetting av tiltak, avklaring av ansvar; elevansvar og læreransvar. Videre ble hva som kunne bidra til å øke elevenes motivasjon diskutert i alle fokusgruppeintervjuene. Noen av de foresatte diskuterte forskjellen mellom indre motivasjon, som kommer fra eleven selv, og ytre motivasjon gjennom for eksempel belønningssystemer. En foresatt hadde erfaring med at ytre motivasjon kunne hjelpe, men ønsket allikevel at motivasjonen helst skulle komme fra eleven selv.

”Han [eleven] har selv ikke vært motivert, før jeg sånn desperat, huff..., jeg sa at for hver karakter han klarte å gå opp, så skal han få fem hundre kroner [], men jeg ble blakk til jul... [] det ble kanskje litt feil, men, men...” (foresatt)

Foreldreengasjement, lærerens engasjement, motiverende samtaler og selve kontrakten ble fremhevet som faktorer som kunne bidra til å øke elevenes motivasjon.

”Det kan hjelpe at de ser at foreldrene bryr seg.” (foresatt)

”Så er det mye opp til dem selv, hvor mye de jobber med fagene hjemme, i tillegg til skolen, og det hjelper ikke hvor mye vi maser, som vi foreldre gjør, om at nå må du jobbe... Det må de faktisk også få fra skolen.” (foresatt)

”Jeg tror faktisk at de hører like mye på læreren som de gjør på oss”

(foresatt)

”Jeg synes kontrakten var grei, for da kan man kanskje pushe på litt med ting”

(foresatt)

Hvordan kontrakten kunne betraktes som et arbeidsredskap i forhold til å øke elevenes motivasjon, må også ses i sammenheng med presentasjon av resultater knyttet til avtaler/mål (kapittel 4.3.4). En av elevene fremhevet hele arbeidsmåten i prosjekt RULF, med både økt foreldreinvolvering og arbeid med konkrete målsetninger (kontrakt), som positivt. Hun brukte seg selv som eksempel og understreket at hun endelig dette året hadde fått den hjelpen hun trengte for å fullføre og bestå skoleåret.

”Dette er jo fjerde gangen jeg prøver, og denne gangen får jeg det jo til, så det må jo være noe som er annerledes nå enn de andre årene?” (elev)

I neste kapittel drøftes funn opp mot presentert litteratur og eksisterende forskning, sett i forhold til studiens problemstilling.

5.0 DISKUSJON

Hensikten med studien var å utvikle kunnskap om erfaringer, behov, muligheter og utfordringer i forhold til skole-hjemsamarbeid i videregående skole, slik at denne kunnskapen kan bidra til å styrke dette samarbeidet. Analysen har vist at respondentene ser på skole-hjemsamarbeid som viktig, også i videregående opplæring. Når det gjelder selve innholdet i skole-hjemsamarbeidet, og respondentenes tanker, ønsker og behov knyttet til dette, resulterte analysen i en kjernekategori og tre kategorier med underkategorier, grundig beskrevet i kapittel 4. Sammenhengen mellom kategoriene vises i figur 1 (kapittel 5.1).

Presentasjon av data i forrige kapittel viste videre at respondentene så flere utfordringer/motsetningsforhold i skole-hjemsamarbeidet. Det som ble mest diskutert var elevenes krav til selvstendighet, sett i forhold til behov for, og nytte av, foreldreinvolvering og –støtte. Dette spennet ble diskutert i alle fokusgruppeintervjuene, under flere forskjellige emner. Videre diskuterte respondentene også om det var viktig med faste kontaktpunkter, opp mot et mer behovsrettet samarbeid, eller om begge disse organisasjonsformene kunne være nyttige. Innholdet i samarbeidet ble også behørig diskutert, hva var det ønskelig og nødvendig å samarbeide om? Mange momenter som informasjonsutveksling, dialog omkring målsetninger, fastsetting av mål, avklaring av forventninger med mer, kom frem i fokusgruppeintervjuene. Men er det et skille mellom dialog og informasjonsutveksling og reelt samarbeid? Hva forventes i offentlige dokumenter og føringer, i forhold til elevenes, de foresattes og lærernes forventninger og ønsker/behov?

Først presenteres nå sammenhengen mellom kjernekategori og kategorier. Den videre diskusjonen av funn, sett i forhold til studiens hensikt og problemstilling, dreier seg omkring følgende tre motsetninger;

- Informasjonsutveksling versus reelt samarbeid
- Samarbeid ved behov versus faste kontaktpunkter
- Ungdommens selvstendighet versus foreldreinvolvering

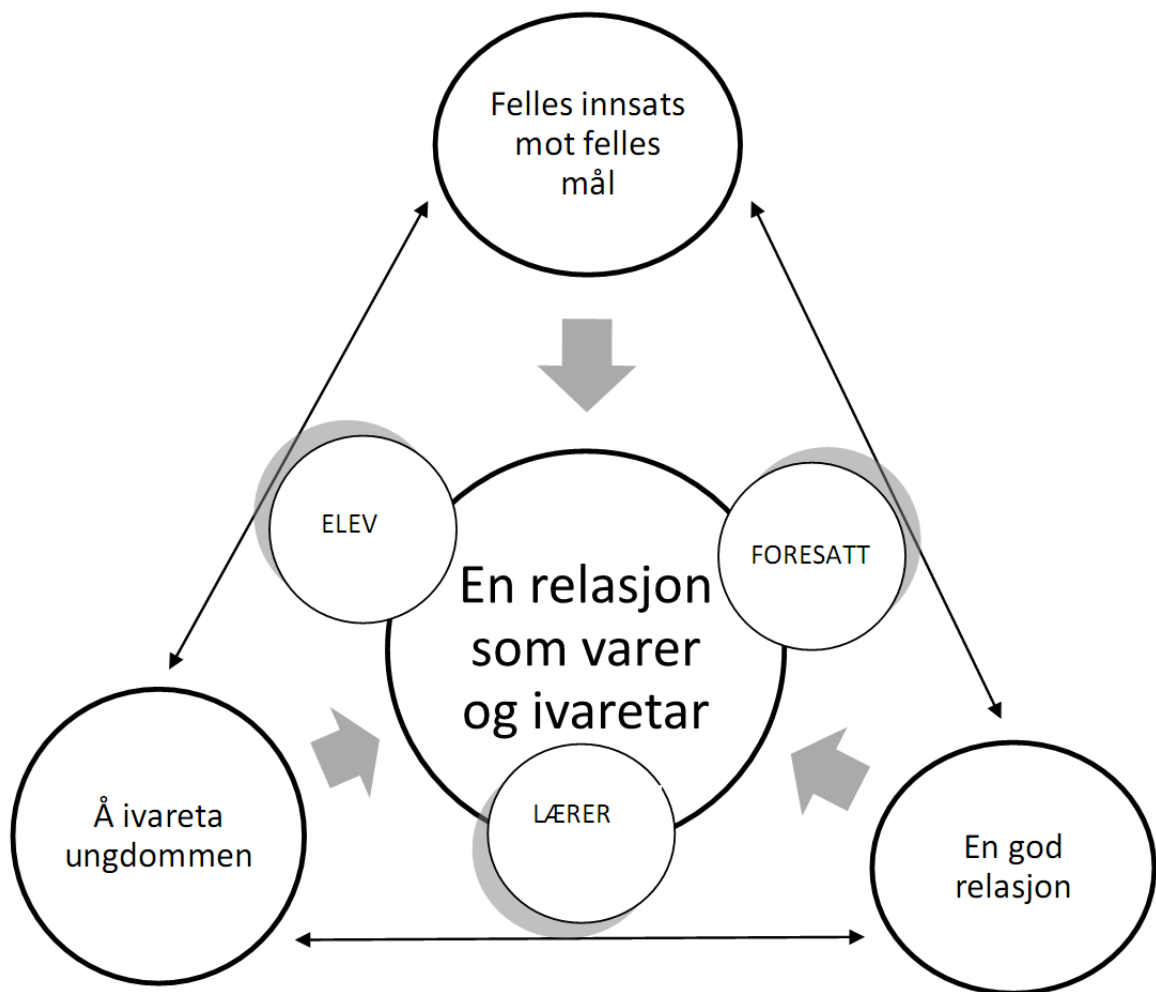
Disse presenteres i kapitlene 5.2, 5.3 og 5.4.

5.1 Sammenhenger mellom kjernekategori og kategorier

Et godt fungerende skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring består av de likeverdige deltagerne elev, foresatt og lærer. Uten disse tre partene eksisterer det ikke noe skole-

hjemmsamarbeid. Et godt fungerende skole-hjemmsamarbeid kan videre oppsummeres i kjernekategori *En relasjon som varer og ivaretar*. For å bygge en slik relasjon, som både varer over tid og ivaretar deltagerne generelt, og eleven spesielt, viser analysen til kategoriene *Felles innsats mot felles mål*, *En god relasjon* og *Å ivareta ungdommen*. Sammenhengen mellom kategoriene vises i følgende figur;

Figur 1: Sammenhengene mellom kjernekategori, kategorier og deltagerne i skole-hjemmsamarbeidet



Som figuren viser er eleven, den/de foresatte og læreren likeverdige deltagere i relasjonen som varer og ivaretar. Videre viser de smale pilene i figuren til hvordan kategoriene gjensidig påvirker og er avhengige av hverandre. Til slutt viser de brede pilene fra kategoriene inn til kjernekategori; kjernekategori både bygger på og består av de andre kategoriene. Med relasjonene mellom kategoriene som utgangspunkt, diskuteres herved utfordringer og muligheter knyttet til skole-hjemmsamarbeid i videregående opplæring i de følgende kapitlene.

5.2 Informasjonsutveksling versus reelt samarbeid

Jeg har tidligere vist at samarbeid kan beskrives på tre nivåer; informasjonsutveksling, dialog og innflytelse. Det understrekes i offentlige føringer at de foresatte skal ha en reell mulighet for innflytelse på barnas læringsarbeid, både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet). Reelt samarbeid vil innebære at de foresatte har innflytelse på flere nivåer, i forhold til den enkelte elev, på klassenivå, skolenivå og på samfunnsnivå (ibid.). Både de foresatte og elevene i denne studien ønsket at de foresatte skulle ha innflytelse i forhold til saker som angikk enkeltelever (individnivå), men også på saker som angikk klassemiljø, skolehverdag og skolepolitikk (systemnivå). Respondentene var lite konkrete i forhold til hvordan de foresatte skulle ha innflytelse på systemnivå. I følge Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) vil et samarbeid om forhold knyttet til klasse, skole eller lokalsamfunn, sannsynligvis kreve foreldredeltagelse i formelle samarbeidsorganer. Per i dag legger ikke lovverket og læreplanene opp til foreldredeltagelse i formelle organer i videregående skole (ibid.). Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) skal arbeide for at ovennevnte lovbestemmelser overholdes i forhold til grunnopplæringen, og for at foreldre med barn i grunnopplæringen skal ha reell medvirkningsmulighet. Foreldreutvalget for grunnopplæringen sier følgende om samarbeidet mellom hjem og skole:

Etter FUGs mening er det et godt hjem-skole-samarbeid når foreldrene har reell medvirkning og medbestemmelse, og når hjem og skole sammen tar felles forpliktende beslutninger (FUG, FUG for foreldre. Nettside. Tilgang 25.11.09).

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) foreslås det å utvide Foreldreutvalget for grunnopplæringens mandat til også å gjelde i videregående skole, men foreløpig er dette ikke gjeldende.

Ca halvparten av foreldrene i Sletten, Sandberg og Nordahls (2003) undersøkelse, var ikke fornøyd med informasjonen de fikk fra skolen, de ønsket mer informasjon. I denne studien derimot, sa de foresatte at prosjekt RULF hadde gitt dem bedre tilgang til informasjon fra skolen, enn de hadde erfart tidligere. Til tross for at informasjonsutveksling ses på som den enkleste formen for skole-hjemsamarbeid, så så respondentene i studien dette som grunnleggende for alt videre samarbeid. Både elever og foresatte så skolens informasjon til hjemmet som grunnleggende viktig for de foresattes mulighet til å involvere seg i skolehverdagen. Dette gjaldt både informasjon knyttet til klassemiljø og skolepolitikk, men hovedsakelig dreide det seg om informasjon knyttet til enkeltelever. Det var viktig for de foresatte å få informasjon om elevens mål, faglige utvikling og prestasjoner, slik at de foresatte visste hvor det var viktigst å støtte/hjelpe sitt barn. Her er respondentene på linje

med annen tilgjengelig forskning, og offentlige føringer; gjensidig utveksling av informasjon anses som både nyttig og en nødvendig forutsetning i skole-hjemsamarbeidet (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003, Kunnskapsdepartementet, St.meld. nr. 16 2006-2007). Skolen skal informere de foresatte om

målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. (Kunnskapsdepartementet. Nettside. Tilgang 25.11.09)

I offentlige dokumenter som omhandler skole-hjemsamarbeid i videregående skole legges det vekt på skolens ansvar for å bringe informasjon til de foresatte. Den informasjonen elev og foresatte har vedrørende tidligere skoleerfaringer er også nyttig og viktig i samarbeidet. Særlig lærerne la vekt på denne siden av informasjonsutvekslingen. Lærerne så at informasjon fra hjemmet om elevens og hjemmets tidligere skoleerfaring, og eventuelle tidligere utfordringer i forhold til skolegang, var til stor nytte i deres planlegging og individuelle tilpasning av opplæringen. Alle elever har rett til individuelt tilpasset opplæring, i forhold til egne evner og forutsetninger (Opplæringslova). Det legges dermed store krav til lærerne i forhold til å kjenne elevenes forutsetninger og eventuelle utfordringer, og kunne tilpasse undervisningen i forhold til det. Det store flertall av norske ungdommer starter i videregående opplæring; over 90 % (SSB). Lærerne i videregående opplæring møter derfor all norsk ungdom. Kunnskapsdepartementet antyder at så mange som 25 % av elevene i norsk skole ikke lærer det de skal på grunn av utfordringer knyttet til å delta aktivt i undervisningen, de har behov for særskilt tilrettelegging (NOU 2009: 18). En del av elevene i videregående opplæring har også det som defineres som særskilte behov; 6-7 % av elevene får spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringslova (ibid.). Elever som har krav på spesialundervisning vil kunne dokumentere dette skriftlig, for alle de andre elevene vil lærerne være avhengige av informasjon fra elev og hjem for å kunne ivareta dem spesielt. Lærernes behov for informasjon kan knyttes opp til læringsarbeid med alle elever, med og uten uttalte særskilte behov. I denne studien skilte ikke lærerne mellom elever med og uten særskilte behov, de la vekt på den generelle formuleringen om at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Videre opplevde lærerne også at det ikke alltid var samsvar i elevene og de foresattes erfaringer, og hevdet derfor at det var spesielt nyttig å snakke med begge parter samtidig, for å kartlegge elevenes tidligere skoleerfaring, evner og forutsetninger.

Gjensidig utveksling av informasjon ble dermed ansett som viktig av alle respondentene. Det var allikevel ikke deres eneste mål med samarbeidet. Informasjonen dannet grunnlaget for hva partene så det som viktig å samarbeide om videre. Gjennom utveksling av informasjon og dialog, ble en kontrakt fylt ut. Kontrakten omhandlet (som nevnt) elevens mål knyttet opp til karakterer i de enkelte fag, og til fravær. Dersom eleven hadde spesielle utfordringer eller særskilte behov, ble disse også skrevet ned. Videre ble partene enige om eventuelle konsekvenser og oppfølging dersom kontrakten ble brutt. Kontrakten kunne dermed medvirke til blant annet å klargjøre ansvarsfordeling mellom skole, hjem og elev. Særlig foresatte og lærere omtalte kontrakten som en mulighet til å ansvarliggjøre elevene. Elevene brukte ikke ansvarliggjøringsbegrepet, men så også kontraktens konkrete mål som en hjelp til mer målrettet skolearbeid. Halland (2005) bruker begrepet kontrakt om et av fire grunnleggende forhold som påvirker undervisningskonteksten, i samspillet mellom lærer og elev. Han sier at kontrakten handler om å ”sette fokus på og avklare forventninger og forpliktelser som er knyttet opp til målsettinger, begrunnelser, deltakelse, arbeidskrav og roller i samspillet” (ibid., s. 64). Blant denne studiens respondenter ble kontrakten ansett som et positivt og nyttig arbeidsredskap av både elever, foresatte og lærere. Det å komme frem til felles mål og beslutninger var nyttig. Her er respondentene på linje med Foreldreutvalget for grunnopplæringen som hevder at et godt skole-hjemsamarbeid skal lede frem til felles forpliktende beslutninger (se over). I en studie av utsatte unge i overgangsfaser (Kristiansen 2009) konkluderes det med at tett oppfølging og klare målsettinger er nyttig i arbeid med ungdom, i forhold til skole og andre arenaer.

Lærernes holdninger til skole-hjemsamarbeid kan være avgjørende for kvaliteten og omfanget av både informasjonsflyt og reelt samarbeid. Flertallet av lærere er positive til økt foreldreinnflytelse, men en stor andel av lærerne er negative til dette, eller synes det er unødvendig (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Lærerne i denne studien er generelt positive til at de foresatte får økt innflytelse i skolen, både i forhold til enkeltelever og til klasse miljø og læringsmiljø. Lærerne i denne studien kan ha en mer positiv holdning til skole-hjemsamarbeid generelt enn gjennomsnittet av lærere. I utgangspunktet så har de meldt seg til prosjekt RULF, og deretter meldte de seg frivillig til deltagelse i denne studien. En positiv holdning til økt foreldreinnflytelse er selvfølgelig et godt utgangspunkt for samarbeidet. Som jeg har vist er allikevel lærerne pålagt å tilrettelegge for de foresattes innflytelse i skolen. En holdningsendring blant norske lærere kan være nødvendig for å styrke foresattes rolle i videregående opplæring (ibid.). Lærerrespondentene i denne studien diskuterte hvordan

samarbeidsmetodene i prosjekt RULF skulle kunne overføres til alle VG1-klassene ved skolen. Økt samarbeid med de foresatte vil, i hvert fall i starten av skoleåret, medføre økt arbeidspress på lærerne. Madsen (2007) viser hvordan alle endringsprosesser kan føre til motstand, på forskjellige nivåer i prosessen. Lærerne i denne studien mente at dette kunne bedres gjennom skolens ledelses organisering og tilrettelegging for dette arbeidet. Uansett mente lærerne at skole-hjemsamarbeidets positive effekter, også på arbeidsmengde utover i skoleåret, veide opp for eventuelle ulemper. Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) anbefaler at det iverksettes etterutdanningstilbud for lærerne i forhold til skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring, på grunn av store variasjoner knyttet til både kunnskaper om og holdninger til temaet. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) "*Læreren. Rollen og utdanningen*" slås det fast at det er utfordringer knyttet til lærernes rolle i skole-hjemsamarbeidet, men ingen konkrete tiltak foreslås knyttet til for eksempel etterutdanning.

5.3 Samarbeid ved behov versus faste kontaktpunkter

I Sletten, Sandberg og Nordahls (2003) undersøkelse var en av konklusjonene at det meste av samarbeidet mellom skole og hjem i videregående opplæring bar preg av å være problemorientert og svært tilfeldig. Skole og hjem tok gjensidig kontakt dersom de opplevde et problem knyttet til elevens skolegang (ibid.). Konsekvensen av en slik form for samarbeid vil kunne være at det ikke forekommer noen form for samarbeid mellom skole og hjem før en av partene (elev, lærer eller foresatt) opplever et problem knyttet til elevens skolegang. Et slikt problemfokus vil være det motsatte av respondentenes fokus på det positive utgangspunktet og elevens ressurser i denne studien. Respondentene her så et slikt behovs- eller problembasert samarbeid som et dårlig utgangspunkt. For dem var den gode relasjonen en forutsetning for et godt samarbeid. Et behovsstyrt samarbeid ser heller ikke ut til å være tilstrekkelig for å inkludere de foresatte i skolens arbeid, da en slik form for samarbeid vil mangle de grunnleggende forutsetningene for et godt samarbeid som denne studiens analyse har vist. Slike grunnleggende forutsetninger er blant annet gjensidig utveksling av informasjon, gjensidig avklaring av forventninger, fastsetting av mål i fellesskap. Det ser også ut til at de foresattes terskel for å ta kontakt med skolen "hvis det er noe," er relativt høy (ibid.). Også her er det sammenfall mellom respondentene i studien og aktuell forskning. Både elever, foresatte og lærere anså at det var vanskelig for de foresatte å kontakte skolen ved behov, hvis dette var den eneste (første) formen for samarbeid. Dette ville være mye lettere dersom partene kjente til hverandre litt fra før og hadde en viss grad av trygghet i

forhold til hverandre. For respondentene i studien gikk veien til en god relasjon gjennom et positivt utgangspunkt, god dialog og faste, fysiske møtepunkter. Det var viktig for alle respondentene at utgangspunktet for samarbeidet var positivt, at ikke samarbeidet først skulle starte når en av partene opplevde et problem. Dersom all kontakt mellom foresatte og lærere omhandler problemer knyttet til elev og/eller skole, vil det være vanskelig å etablere en god relasjon (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). En etablert god relasjon vil derimot kunne være et godt utgangspunkt for eventuelt mer problemorientert samarbeid senere, i følge respondentene.

Tidlig intervensjon, tidlige tiltak, er nødvendig i forhold til arbeid mot frafall i videregående opplæring (St.meld. nr. 16 2006-2007). En etablert relasjon mellom elev, foresatt og lærer, ble fremhevet av respondentene som viktig for å kunne iverksette tidlige tiltak dersom en elev hadde problemer i skolehverdagen. En formalisering av skole-hjemsamarbeidet i videregående opplæring, inkludert lovfesting av et minimumsomfang, anbefales av Sletten, Sandberg og Nordahl (2003). Her anbefaler de minimum to foreldremøter på klassenivå og to konferansetimer per år, de to første årene i videregående opplæring (ibid.) Konferansetimer tilsvarer det som i denne oppgaven er omtalt som samtale mellom elev, foresatt og lærer, eller som RULF-samtale. Både foreldremøtene og elev-, foresatt-, lærersamtalene ble ansett som viktige for respondentene i denne studien. Respondentene var også i tråd med ovennevnte anbefalinger, da de ønsket minimum to samtaler som utgangspunkt/tilbud til alle i skole-hjemsamarbeidet. Med tilbud om flere samtaler etter behov.

5.4 Ungdommens selvstendighet versus foreldreinvolvering

Ungdom i videregående opplæring nærmer seg myndighetsalderen på 18 år, og er i en fase av livet hvor løsrivelse fra hjemmet er sentralt. Dette kan medføre et spenn mellom egne krav til selvstendighet, og behov for støtte fra hjemmet. Tidligere forskning har vist at kun et mindretall av elevene, om enn betydelig, ønsker økt foreldreinnflytelse i skolen.

Begrunnelsene mot dette er at det er på tide at de selv tar mer ansvar for egen læring (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Videre ønsker heller ikke flertallet av elevene foreldrenes involvering i hjemmearbeidet, noe som kan betegnes som det kontaktløse samarbeidet (ibid.), i det det ikke er noen form for direkte kontakt mellom hjem og skole. De foresatte har vært delt i synet på dette, noen foresatte mener at de bør få informasjon direkte fra skolen for å kunne fungere som gode veiledere for sine unge, andre mener at elever i videregående opplæring er gamle nok til å styre dette selv (ibid.) Her skiller respondentene i denne studien

seg fra tidligere forskning. Både lærere, foresatte og elevene var gjennomgående positive til økt foreldreinnflytelse i skolen. Særlig elevene var tydelige på at de ikke så en motsetning mellom egne krav til økt selvstendighet og foreldrenes involvering i skolen og i hjemmearbeidet. Tvert i mot så elevene i denne studien det som en klar ressurs. Det elevrespondentene i denne studien derimot understreket, var at det var viktig for dem å delta på de arenaene der de foresatte fikk informasjon. De ville vite hva de foresatte fikk vite. Elevene så på engasjerte foreldre som en ressurs som kunne være til støtte for dem, både i forhold til å møte opp på skolen og i forhold til læringsarbeid og hjemmearbeid. Bredden i utvalget i denne studien, sett i forhold til elevenes måloppnåelse, karakterer og tidligere skoleerfaringer, gjør dette funnet enda mer interessant. Utvalget favner store variasjoner i elevmassen, allikevel er respondentene entydige i dette. Tidligere forskning har også vist at det er en stor andel av lærerne som er negative til økt foreldreinnflytelse i skolen, eller synes dette er unødvendig (ibid.). Dette er også holdninger jeg kan møte i mitt arbeid som lærer i videregående opplæring; elever i videregående skole er gamle nok til å ha ansvar for egen læring. Og kanskje er noen elever det? Men en konsekvens av en slik holdning vil kunne være at det ikke organiseres et reelt skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring, eventuelt samarbeid vil først komme i gang dersom en av partene opplever et problem eller et behov. Sett i sammenheng med diskusjonen omkring et behovsorientert samarbeid i kapittel 5.3, så viser denne studien at innfallsvinkelen heller bør være at økt foreldreinnflytelse er viktig for alle elever. Omfanget av samarbeidet, utover et minimum, kan heller avklares i forhold til hver enkelt elev med foresatte. Lærernes holdninger til de foresatte, om læreren ser på de foresatte som ressurser i forhold til elevens skolegang, har dermed avgjørende betydning for hvordan skole-hjemsamarbeidet blir. Nordahl (2007) viser også hvordan dette også påvirker læringsarbeidet mellom elev og lærer i skolen, og elevenes læringsutbytte, i positiv retning.

Jeg har tidligere vist at støtten elevene har i sine sosiale nettverk, inkludert familien, kan betegnes som sosial kapital (kapittel 2.5). Lie m.fl. (2001, s. 208) viser til at sosial kapital kan være ”ressurser i form av sosiale bånd som man kan dra veksler på i ulike sammenhenger, for eksempel i forhold til barnas skolegang.” Videre vises det til at slike sosiale bånd kan omfatte bånd mellom foreldre og skolen, mellom foreldre og andre foreldre og mellom foreldre og lærere (ibid.). Dette kommer i tillegg til den sosiale kapitalen som finnes i relasjonen mellom foresatt og elev. Dersom skolen lykkes i å styrke skole-hjemsamarbeidet, vil dette kunne øke elevenes sosiale kapital, både i form av sterkere bånd mellom skole og hjem, og foresatte i mellom, men respondentene i denne studien mente også at skole-hjemsamarbeidet kunne

bidra til å styrke båndene mellom elev og foresatt. Respondentene var tydelige på dette, og de understreket også at det var enklere for de foresatte å gi elevene positive holdninger til skole og hjemmearbeid, når skolen og hjemmet var enige om dette. Her er det igjen samsvar mellom studiens funn og Sletten, Sandberg og Nordahls (2003) drøftinger omkring skole-hjemsamarbeid som sosial kapital. Sletten, Sandberg og Nordahl utdyper dette videre med å knytte overføring av normer og utøvelse av sosial kontroll til utbyttet av disse relasjonene, og argumenterer for at sosiale bånd mellom foresatte og lærere er én faktor som kan bidra til å styrke elevenes skolegang (ibid.). I tråd med dette kan også nevnes hvordan Nordby (2009) betegner verdier som sosial kapital, og videre beskriver hvordan ulike verdier kan ligge til grunn for uenighet mellom sosialarbeidere og brukere i det sosiale hjelpeapparatet. Slike ulike verdier kan like gjerne være en barriere i møtet mellom skole og hjem, og mellom lærer og elev. Gjensidig utveksling av informasjon og avklaring av forventninger, og fastsetting av felles målsettinger, vil være arbeidsmåter som kan bidra til at skole-hjemsamarbeidet overvinner slike barrierer.

Kunnskapen vi har om at sosial kapital beskytter og bidrar til positive utfall for barn og unge, kan allikevel være for usikker til at vi vet om, når og hvordan tiltak kan iverksettes overfor dem som mangler eller har lite sosial kapital (Fauske 2009). Rønning og Starrin sier allikevel følgende om arbeid med sosial kapital:

For dem som ofte betegnes som *ressurssvake grupper* kan denne kapitalen være noe av det viktigste å ta tak i når individer skal hjelpes til å mestre egen livssituasjon (empowerment) (Rønning og Starrin 2009b, s. 11)

Utsagnet har kanskje ikke direkte overføringsverdi til elever i videregående opplæring som helhet, men det understreker særlig betydningen av å arbeide for å styrke elevens sosiale kapital dersom de sliter med å mestre skolehverdagen sin. Slik viser det også hvordan arbeid med styrking av sosial kapital, gjennom styrking av skole-hjemsamarbeidet, kan være godt helsefremmende arbeid/empowerment. I denne studien har vi ikke sett på mengden sosial kapital elevene har til rådighet, studien har allikevel vist hvordan elevene ser på sin tilgang til sosial kapital som en ressurs, særlig i forhold til sosiale bånd innad i familien, men også mellom hjem og skole. I denne studien er en forståelse av empowerment som støtte og hjelp til å mestre egen livssituasjon (som over) fruktbar. Skolehverdagen er en stor del av ungdommer i videregående opplærings livssituasjon. Empowermentorientert arbeid kan dermed ses som den hjelp og støtte elever får til å mestre skolehverdagen spesielt. Er det da slik at et styrket skole-hjemsamarbeid kan bidra til at elevene står bedre rustet til å mestre

(skole)hverdagens utfordringer? Denne studien tyder på det. Dette samsvarer også med Nordahls holdning når han sier følgende:

Samtidig ser det ut til at alle barn og unge, uansett foreldrenes utdanningsnivå, kan forbedre sitt læringsutbytte og få mer positive erfaringer fra skolen om skole og hjem samhandler godt. Ved et bedre samarbeid kan vi i større grad gi alle barn og unge like muligheter i skolen. (Nordahl 2007, s. 43)

Det er også interessant å se på manglende mestring av skolehverdagen opp mot manglende motivasjon. Respondentene så på manglende motivasjon som en mulig årsak til manglende mestring (kapittel 4.5). Kan det også tenkes at sammenhengen er like gjeldende motsatt? At manglende mestring er en årsak til manglende motivasjon? Da vil et styrket skole-hjemsamarbeid, som medvirkning til økt mestring for eleven, også kunne øke elevens motivasjon i forhold til skolen. Og økt motivasjon vil igjen kunne bidra til økt mestring; en positiv spiral. For meg blir det også viktig å understreke at empowermentorientert arbeid ikke innebærer økt foreldreinnflytelse på bekostning av elevens eget ansvar. Solheim (2007, s. 105) definerer empowerment som ”ein strategi for å gi ein støtte på vegen til å ta ansvar for eige liv.” Ut fra denne forståelsen kan økt foreldreinnflytelse og et styrket skole-hjemsamarbeid ses som bidrag til elevens løsrivelse og selvstendigjøring, ikke som motsetningsforhold.

Thomas Nordahl mener at en styrking skole-hjemsamarbeidet også kan ha påvirkning på gjennomstrømmning og frafall i videregående opplæring (se kapittel 1.0). Han sier følgende:

Om lag 30 % av norske ungdommer oppnår i dag ikke studie- eller yrkeskompetanse gjennom sin videregående opplæring. [...] Det er mulig at denne prosentandelen kunne reduseres noe om lærere og skoleledere i videregående opplæring viste litt mer interesse for foreldrene (Nordahl 2007, s. 58).

Ut fra denne studien kan dette ikke slås fast, men studiens resultater peker i hvert fall i retning av at økt foreldreinnflytelse, gjennom et styrket skole-hjemsamarbeid, kan innebære en vinn-vinn situasjon for alle deltagerne, elev, foresatt og lærer, på mange områder. Studiens konklusjoner, ut fra studiens problemstilling, presenteres i neste kapittel.

6.0 KONKLUSJON

Skole-hjemsamarbeid er et viktig anliggende, også i videregående opplæring. Denne studien har satt fokus på et område som nok kan betegnes som noe forsømt, både i forhold til hva som skjer på feltet ute i skolene, og i forhold til manglende forskning. Problemstillingen for studien var ”*Hvordan kan skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring styrkes i samsvar med deltakernes behov, ønsker og muligheter?*” Med underspørsmålet ”*Hvordan kan erfaringene fra prosjekt RULF benyttes i dette arbeidet?*”

Studien har vist at det er gode argumenter og gode muligheter for økt foreldreinnflytelse i videregående opplæring, gjennom en styrking av skole-hjemsamarbeidet. Slik respondentene i denne studien ser det, bør utveksling av informasjon, fysiske møter og dialog, og konkrete avtaler med gjensidig ansvarsfordeling og felles mål, være hovedinnholdet i et slikt samarbeid. I prosjekt RULF var arbeidsformen minimum to samtaler mellom elev, lærer og foresatt, som tilbud til elevene på VG1. Det første møtet burde finne sted så snart som mulig etter skolestart, det andre etter halvårsvurdering. I det første møtet skrives kontrakt med gjensidig ansvarsfordeling, målsettinger og individuelle oppfølginger/andre avtaler. Kontrakten evalueres og eventuelt reforhandles på møte nummer to. Analysen viser at respondentene i denne studien anbefaler arbeidsformen i prosjekt RULF som et minimumstilbud til alle. I tillegg kommer andre samarbeidsarenaer som foreldremøter for hele klassens foresatte, og faglige samtaler med faglærere. Dette er også i tråd med anbefalinger fra annen forskning.

Gjensidig utveksling av informasjon omtales som samarbeid på laveste nivå, men ses allikevel som grunnleggende for det videre samarbeidet, dialog og felles målsettinger. Studien konkluderer med at ulike muligheter for overføring av informasjon bør informeres om og avklares i første samarbeidsmøte, og noteres i kontrakten; brev, e-post, skolens hjemmeside, andre alternativer.

En utfordring i skole-hjemsamarbeidet i videregående opplæring er uklare forventninger mellom deltakerne. Særlig de foresatte er usikre på hvor mye av deres involvering i elevenes skolehverdag som er ønskelig. Når skolen gir tydelige signaler, gjennom en formalisering av skole-hjemsamarbeidet, om at de ser på elevenes foresatte som en ressurs i skolehverdagen, vil dette bidra til å avklare denne usikkerheten. Videre er gjensidig avklaring av forventninger en viktig del av starten på samarbeidet mellom skole og hjem. Analysen viser også at lærernes

kunnskaper om og holdninger til skole-hjemsamarbeid er viktig. Tidligere forskning har konkludert med at det er behov for etterutdanning av lærere på dette feltet.

Studien har vist at en styrking av skole-hjemsamarbeidet i videregående opplæring er viktig helsefremmende arbeid, både i et individuelt perspektiv og i et folkehelseperspektiv. En styrking av de sosiale bånd mellom elev og lærer, og foresatt og lærer, og derigjennom også mellom elev og foresatt, vil kunne styrke elevenes sosiale kapital. Sosial kapital som elevene kan dra veksler på i sin hverdag. Dette vil være viktige ressurser for elevene i deres mestring av skolehverdagen. Å støtte elevene slik at de blir mer aktive og får mer kontroll over egen hverdag, kan betegnes som empowerment. I denne studien ses empowerment som et nøkkelbegrep i skole-hjemsamarbeidet, både i forhold til mål og innhold.

Det kunne også vært interessant å se på skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring i en større sammenheng. Bakgrunnen for prosjekt RULF er blant annet det store frafallet i videregående opplæring. Vil et styrket skole-hjemsamarbeid kunne ha innvirkning på elevenes mestring av skolehverdagen, og derigjennom øke gjennomstrømmingen og bidra til at flere fullfører og består videregående opplæring? Dette bør det forskes videre på. Det samme gjelder overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring som innsatsområde. Kan et styrket skole-hjemsamarbeid bedre denne overgangen for elevene? Studien kan tyde på det, men ytterligere forskning er nødvendig for eventuelt å kunne slå det fast.

LITTERATURLISTE

- Aadland, E. (2004): *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Alvesson, M og K. Sköldberg (2008): *Tolkning og refleksjon. Vitenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, M., P. Brok og H. Mathiasen (2000): *Empowerment på dansk*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Arntzen, A. og B. Hauger (2003): *Utfordringer i arbeid med barn og unge på skolen*. I: Hauge, H.A. og M.B. Mittelmark (red.) (2003): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Askheim, O.P. (2007): *Empowerment – ulike tilnærminger*. I: Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2007): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bakken, A. (2009): *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* NOVA Rapport 8/2009
- Barnelova (1981): *Lov om barn og foreldre*. Barne- og likestillingsdepartementet. Tilgang: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19810408-007.html&emne=barnelova*&&
- Charmaz, K. (2000): *Grounded theory. Objectivist and constructivist methods*. I: Denzin, N. og Y. Lincoln (red.) (2000): *Handbook of qualitative research*. 2. utgave. Thousand Oaks: Sage Publications
- Corbin, J. og A. Strauss (2008): *Basics of qualitative research*. 3. utgave. Thousand Oaks: Sage Publications
- Dellve, L., K. Abrahamsson, U. Trulsson og L. Hallberg (2002): *Grounded theory in public health research*. I: Hallberg, L. (red.) (2002): *Qualitative methods in public health research – theoretical foundations and practical examples*. Lund: Studentlitteratur
- Elstad, J. (2008): *Utdanning og helseulikheter. Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet

Erdal, L. (2007): *Samarbeid og kontakt mellom hjem og skole – en undersøkelse ved en skole i Troms*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Tromsø

Fauske, H. (2009): *Kan barnevernet bygge sosial kapital?* I: Rønning, R. og B. Starrin (red.) (2009): *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Finset, A. (1992): *Forutsetninger for og verdien av gode sosiale nettverk – på familienivå*. I: Fyrand, L. (red.) (1992): *Perspektiver på sosialt nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget

Forskningsetiske komiteer: *Forskningsetisk sjekkliste*. Tilgang: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>

FUG. Foreldreutvalget for grunnskolen. Tilgang: <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32743&visdybde=1&aktiv=32743>

Fugelli, P. og B. Ingstad (2001): *Helse – slik folk ser det*. I: Tidsskrift for Den norske legeforening nr. 30/2001. Tilgang: http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=463825

Glaser, B. (1992): *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley: Sociology Press

Glaser, B. & A. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction

Granerud, A. (1999): *De nye naboene. Hvordan blir psykiatriske langtidspasienter mottatt i nærmiljøet når de etablerer seg i egne boliger?* Master of Public Health MPH 1999:17. Gøteborg: Nordiska hälsovårdshögskolan

Guldvik, I. (2002): *Troverdighet på prøve. Om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser*. I: Tidsskrift for samfunnsforskning, Vol. 43 (2002) Nr. 1, s. 30-49.

Halkier, B. (2002): *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur & Roskilde universitetsforlag.

Hartman, J. (2001): *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur

- Hauge, H. (2003): *Hvordan kan samfunnsvitenskap bidra til helsefremmende arbeid*. I: Hauge, H. og M. Mittelmark (red.) (2003): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Haugland, S., L.E. Aarø og T. Torsheim (2003): *Ungdoms somatiske og psykiske plager (s.11-20)*. I: *Medisinsk årbok – 2003*. Oslo: Norli
- Helsedirektoratet (2008): *Helsedirektoratets ekspertgruppe – sosial ulikhet i helse: Handlingsprinsipper for å takle sosial ulikhet i helse*. Oslo: Helsedirektoratet
- Helsedirektoratet (2009a): *Begreper og prinsipper for å utjevne sosiale ulikheter i helse. utjevning av helseforskjeller del 1*. Oslo: Helsedirektoratet
- Helsedirektoratet (2009b): *Begreper og prinsipper for å utjevne sosiale ulikheter i helse. utjevning av helseforskjeller del 2*. Oslo: Helsedirektoratet
- Huang, L. (2008): *Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools*. Oslo: NOVA. Tilgang: http://www.nova.no/asset/3551/1/3551_1.pdf
- Hummelvoll, J.K. (2003): *Kunnskapsdannelse i praksis. Handlingsorientert forskningssamarbeid i akuttpsykiatrien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hummelvoll, J.K. (2007): *Fokusgruppeintervju – en sentral metode i handlingsorientert forskningssamarbeid*. I: Beston, G., L. Borge, B. Eriksson, J. Holte, J.K. Hummelvoll og A. Ottosen (red.) (2007): *Handlingsorientert forskningssamarbeid. Refleksjoner fra forskningsprosjektet "Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i lokalsamfunnet"* (PHIL). Tilgang: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2007/01/rapp01_2007.pdf
- Hyldig, J. (2008): *Sundhedsfremme og forebyggelse – en teoretisk bog til det praktiske arbejde*. København: Munksgaard Danmark
- Høgskolen i Gjøvik (2005): *Studieplan. Mastergradsstudium i helsefremmende arbeid og omsorg i lokalsamfunnet 2006-2007*. Tilgang: http://www.hig.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2006_2007/studiehaandbok_2006_2007/hos/master_i_helsefremmende_arbeid_og_omsorg_i_lokalsamfunnet
- Høgskolen i Gjøvik: *Litteraturhenvisning og litteraturliste (Harvard)*. Tilgang: <http://www.hig.no/biblioteket/oppgaveskriving/harvard>

- Kajser, L. og M. Öhlander (1999): *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Klepp, K., L. Aarø og M. Rimpelä (1991): *Ungdom, samfunn og helse*. I: Klepp, K. og L. Aarø (red.)(1991): *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet: *Tema/Videregående opplæring/Læringsmiljø/Hjem og skole*.
Tilgang: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/videregaende-opplaring/laringsmiljo/hjem-skole-elevsamarbeid.html?id=448267>
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15 åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lin, N. (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lorentzen, H. (2004): *Partnerskap, sivilsamfunn og sosial kapital*. Notat til Norges Forskningsråd 29.07.04. Innstilling fra utredningsutvalg oppnevnt av Norges Forskningsråd, mars 2005
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgang: <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>
- Madsen, J. (2007): *Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det. Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Avhandling for Ph.d.graden. Universitetet i Tromsø
- Malterud, K. (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E. og N. Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Skriftserie 4/2004. Tilgang: http://www.nifustep.no/norsk/inaktive_sider_arkiv/gamle_programomr_der/videreg_ende_oppl_ring
- Markussen, E. og N. Sandberg (2005): *Stayere, sluttere og returnerte*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Skriftserie 6/2005. Tilgang: http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/stayere_sluttere_og_returnerte

Morgan, D. L. og R. A. Krueger (1998): *The Focus group kit*. Thousand Oaks: Sage Publications

Mork, S. (2007): *Barnevernarbeideres rusforståelse: hvilken tenkning og vurdering gir barnevernsarbeidere uttrykk for at de legger til grunn når de møter familier med ungdom som har et begynnende rusproblem?* Masteroppgave, Diakonhjemmets Høgskole. Tilgang: http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_2690

Mæland, J. G. (2005): *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

NESH: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Tilgang: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nordby, H. (2009): *Verdier som sosial kapital*. I: Rønning, R. og B. Starrin (red.) (2009): *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 1998:18. *Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet

NOU 2009: 10. *Fordelingsutvalget*. Oslo: Finansdepartementet

NSD Personvernombudet for forskning. Tilgang: <http://www.nsd.uib.no/personvern/index.html>

Olsson, H. og S. Sørensen (2003): *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. Tilgang: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%c6ringslov*&&

Ordnnettpluss. Kunnskapsforlagets blå ordboktjeneste.

- Overland, T. og T. Nordahl (2008): *Fravær i skolen. Beskrivelse og evaluering av prosjekt Skoleskulk*. Bufetat, Region øst, Fagteam Hamar.
- Postholm, M. og T. Moen (2009): *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ravn, B. (1995): *Samarbejde, magt og tillid – en begrepsudredning, et analysegrundlag og et forslag til samvirke*. I: Arneberg, P. og B. Ravn (red.) (1995): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag og Unge Pædagoger
- Reason, P. and H. Bradbury (2006): *Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*. I: Reason, P. and H. Bradbury (red.) (2006): *Handbook of action research*. London: SAGE Publications.
- Ringqvist, I. (2003): *Forord*. I: Olsson, H. og S. Sörensen (2003): *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rønning, R. (2007): *Brukermedvirkning og empowerment – gammel vin på nye flasker?* I: Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2007): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rønning, R. og B. Starrin (2009a): *Sosial kapital – et nyttig begrep*. I: Rønning, R. og B. Starrin (red.) (2009): *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte grupperes sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rønning, R. og B. Starrin (2009b): *Sosial kapital i et velferdsperspektiv*. I: Rønning, R. og B. Starrin (red.) (2009): *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte grupperes sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Schieffloe, P. (1992): *Sosiale nettverk*. I: Fyrand, L. (red.) (1992): *Perspektiver på sosialt nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sletten, M., N. Sandberg og T. Nordahl (2003): *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* NOVA Rapport 16/2003
- Solheim, L. J. (2007): *SAVIS – ein modell for sosial inklusjon?* I: Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2007): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sosial- og helsedirektoratet (2005): *Sosial- og helsedirektoratets handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse. Gradientutfordringen*. Oslo

Starrin, B. (1996): *Grounded theory – En modell för kvalitativ analys*. I: Svensson, P. og B. Starrin (red.) (1996): *Kvalitative studier i teori og praktik*. Lund: Studentlitteratur

Starrin, B. (2007): *Empowerment som forskningsstrategi – eksemplet deltakerbasert forskning*. I: Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2007): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Starrin, B. (2009): *Sosial kapital og helse*. I: Rønning, R. og B. Starrin (red.) (2009): *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Statistisk sentralbyrå: *Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring*. Tilgang: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>

St.meld. nr. 16 (2002-2003): *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*. Oslo: Helsedepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 20 (2006-2007): *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet

St.meld. nr 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 44 (2008-2009): *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.prp. nr. 1 (2006-2007): *Nasjonal helseplan (2007-2010)*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet

Strauss, A. og J. Corbin (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications

Strauss, A. og J. Corbin (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. utgave. Thousand Oaks: Sage Publications

Sørensen, M. og S. Graff-Iversen (2001): *Hvordan stimulere til helsefremmende atferd? I*: Tidsskrift for Den norske legeforening. Nr 06/2001. Tilgang: http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=279435

Sørensen, M., S. Graff-Iversen, K. Haugstvedt, T. Enger-Karlsen, I. Narum og A. Nybø (2002): *"Empowerment" i helsefremmende prosesser*. I: Tidsskrift for Den norske legeforening. Nr 24/2002. Tilgang: http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=606714

Utdanningsdirektoratet (2005): *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen*. Tilgang: <http://publisering.skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Strategiplan%20for%201%20C3%A6ring%20smilj%C3%B8%202005-07-Endelig%20versjon.pdf>

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

WHO (1978): *Declaration of Alma-Ata*. Tilgang: www.who.int/hpr/NPH/docs/declaration_almaata.pdf

WHO (1986): *Ottawa-charteret*. Tilgang: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf

WHO (1998): *Health21. The health for all policy framework for the WHO European Region*. Tilgang: www.euro.who.int/document/health21/wa540ga199heeng.pdf

WHO (2003): *WHO definition of Health*. Tilgang: <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

Wibeck, V. (2000): *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wilkinson, R. og M. Marmot (red.)(2005): *De harde fakta. Sosiale forhold av betydning for helsen*. 2. utgave. Norsk nettverk av helse- og miljøkommuner.

Wollebæk, D. og P. Selle (2004): *Hvorfor studere sosial kapital i Norge?* Notat til Norges forskningsråd 23.09.2004. Innstilling fra et utredningsutvalg oppnevnt av Norges Forskningsråd, mars 2005

Øvrelid, B. (2007): *Empowerment er svaret, men hva var spørsmålet?* I: Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2007): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Forespørsel om å delta i intervju vedrørende RULF

Dette skoleåret gjennomføres prosjekt RULF ved Ringsaker videregående skole. Prosjekt RULF er et prosjekt hvor skolen prøver å legge bedre til rette for et godt skole-hjemsamarbeid. Skolen ønsker nå å få en beskrivelse av skole-hjemsamarbeidet ved vår videregående skole, og se på hvordan erfaringene fra prosjekt RULF kan danne grunnlag for et godt skole-hjemsamarbeid fremover.

Undertegnede er masterstudent i helsefremmende arbeid og holder for tiden på med den avsluttende mastergradsoppgaven. Tema for oppgaven er samarbeid mellom hjem og skole i videregående skole, med spesielt fokus på RULF. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju elever, foresatte og lærere som har deltatt i prosjekt RULF. Intervjuene vil gjennomføres i grupper, 1-2 grupper med elever, 1-2 grupper med foresatte og 1 gruppe med lærere. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle erfaringer med prosjekt RULF, mål og ønsker for samarbeid mellom skole og hjem og forventninger til skolens rolle i dette samarbeidet. Hvert intervju vil vare ca 1 time. Tidspunkt og sted for intervjuene blir vi enige om.

Opplysningene fra intervjuene vil bli anonymisert, og ingen enkeltpersoner vil kunne identifiseres i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, kun undertegnede og min veileder vil ha tilgang til opplysningene. Innsamlede opplysninger vil bli slettet når oppgaven er ferdig, senest ved utgangen av 2009.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst uten nærmere begrunnelse. Dersom du har lyst til å delta, kan du ta kontakt med meg på telefon 980 38 910 eller per e-post tonje.solgaard@hedmark.org. Ta også gjerne kontakt dersom du har ytterligere spørsmål til undersøkelsen. Min veileder Arild Granerud ved høgskolen i Hedmark kan også kontaktes på telefon 62 43 00 00.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) A/S.

Med vennlig hilsen

Tonje Flem Solgaard
Ringsaker videregående skole
Postboks 147
2381 BRUMUNDDAL

Mobilnummer: 980 38 910

e-post: tonje.solgaard@hedmark.org

Temaguide/Intervjuguide - foresatte

1. RULF

- Dere ble invitert til å delta i RULF. Hvordan var (skjedde) det?
 - Fikk dere noe informasjon på forhånd? Skriftlig? Muntlig?
 - Ønsket dere mer informasjon om RULF, i høst eller underveis?
- Noe kontakt har foregått per brev og/eller telefon.
 - Hvordan har det vært?
 - Tilstrekkelig?
- Alle foresatte i RULF-klasser inviteres til 2 møter med kontaktlærer per år.
 - Er dere fornøyd med det? Oftere? Sjeldnere?
- Hva har vært mest positivt med RULF?
- Hva har vært utfordrende/vanskelig med RULF?

2. Skole-hjemsamarbeid.

- Er det behov for samarbeid mellom skole og hjem i videregående skole?
 - Eventuelt hva trenger vi å samarbeide om?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva gjør skolen for å tilrettelegge for skole-hjemsamarbeid med dere?
- En av skolens oppgaver i forhold til skole-hjemsamarbeid er informasjon.
 - Hva får dere informasjon om per i dag?
 - Har dere behov for/ønsker dere mer informasjon? Evt. om hva?

3. Generelt.

- Hva er fordelene med skole-hjemsamarbeid?
- Hva er utfordringene med skole-hjemsamarbeid?
- Hva kan/bør skolen gjøre fremover for å bedre skole-hjemsamarbeidet ved vår skole?
 - Med utgangspunkt i RULF?
 - Annet?

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon, skriftlig og muntlig, vedrørende studien om skole-hjemsamarbeid og prosjekt RULF, og ønsker å stille på intervju.

Jeg vet at deltagelse er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg uten noen spesiell begrunnelse.

Sted/dato

Underskrift

Telefonnummer

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hatavli Hørløgs gate 29
N-5007 Bergen
Fjernby
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 98 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Arild Granerud
Avdeling for helse- og idrettsfag
Høgskolen i Hedmark
Kirkeveien 47
2418 ELVERUM

Vår dato: 03.04.2009

Vår ref: 21441 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21441	<i>Skole-hjem samarbeid i videregående skole. En kvalitativ studie</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Arild Granerud</i>
Student	<i>Tonje Flem Solgaard</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tonje Flem Solgaard, Kr. Fjelds gate 42, 2335 STANGE

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

21441

Prosjektet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven fordi det framgår av prosjektmeldingen at lydopptak skal behandles elektronisk (på pc).

Utvalget er elever i videregående skole, foresatte og lærere. Det skal gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra deltakerne. Informasjonsskrivet vurderes som tilfredsstillende i henhold til vilkårene i personopplysningsloven.

Behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første alternativ og 9 a. På bakgrunn av prosjektets tema tar ombudet høyde for at det kan registreres sensitive opplysninger om helseforhold (psykososiale forhold) jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c.

Innen prosjektslutt 15.12.2009 skal lydopptakene slettes.