

Anita Grimsrud

Mor tar skolen, far tar fotball?

Om skoleledelsens tilrettelegging for involvering fra fedre

Masteroppgave i NTNU Videre

Veileder: Mette Meidell

Juni 2019

Anita Grimsrud

Mor tar skolen, far tar fotball?

Om skoleledelsens tilrettelegging for involvering fra fedre

Masteroppgave i NTNU Videre
Veileder: Mette Meidell
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Mor tar skolen, far tar fotball?

Om skoleledelsens tilrettelegging for involvering fra fedre

Anita Grimsrud

Masteroppgave i skoleledelse



Norges teknisk- naturvitenskapelig universitet

Institutt for lærerutdanning

Juni 2019

Forord

Fire spennende og lærerike år nærmer seg slutten. Jeg er takknemlig og glad for å ha fått muligheten til å gå inn i studiebobla og bli der for å lære og utvikle meg som menneske og skoleleder. Jeg har vært motivert og jobbet målbevisst med oppgaven, og var aldri i tvil om at jeg skulle komme i mål med god hjelp og støtte i andre underveis.

Takk til alle deltakere for at dere stilte opp og delte tanker, erfaringer og opplevelser med meg. Takk til Ailin, Torunn og Eirik som stilte opp slik at jeg fikk gjennomført et prøveintervju. Takk til sjefen min Ann Kristin Geving, som ga meg muligheten til å studere ved siden av rektorjobben og har tatt regningene fra NTNU. Og takk til Unn-Doris Karlsen Bæck, Thomas Nordahl, Agnes Bolsø og Berit Brandth for svært nyttige innspill i prosjektet.

En helt spesiell takk til min veileder Mette Meidell, søster Irene Haslund og svigermor Berit Nicolaysen for gjennomlesning, lytting, gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger og spennende diskusjoner. Takk for at dere har hatt trua på meg hele veien. Kvaliteten på arbeidet hadde ikke blitt like god uten dere som sparringspartnere.

Sist, men ikke minst, hadde jeg ikke klart å gjennomføre dette arbeidet uten all den støtte jeg har fått av Ty, Arn og Tor, i form av middager, varme klemmer når jeg hadde høye skuldre, tålmodighet og alt det andre. Nå gleder jeg meg til å være mye mer sammen med dere igjen.

Trondheim, juni 2019

Anita Grimsrud

Sammendrag

Samarbeid mellom hjemmet og skolen har en positiv betydning for elever på mange områder. Forskning viser imidlertid at foreldre involverer seg ulikt, og at det er mødre som involverer seg mest. Temaet for denne masteroppgaven er fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet. Min forskningsinteresse har vært rettet mot spørsmålene om hvorfor det er ujevn fordeling mellom mødre og fedres involvering i skolen, forhold i hjemmet og i skolen som kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet, og hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for å styrke samarbeidet med fedre. Problemstillingen er: *Hvilke forhold kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet, og hvordan kan skoleledelsen tilrettelegge for fedres involvering?* Metodisk tilnærming er kvalitativ. Mitt empiriske materiale består av to gruppeintervju og tre individuelle intervju med foreldre. Jeg tok utgangspunkt i en empiribasert teoriutvikling, som dreide som om at jeg på grunnlag av mine refleksjoner over dataene utviklet teori.

Som utgangspunkt presenterer jeg forskning som avklarer og nyanserer begrepene hjem-skole-samarbeid og involvering. Deretter trekker jeg fram aspekter ved transformasjonsledelse som jeg mener er den organisasjonsteorien som best belyser noen tilnæringsmåter skoleledelsen kan ha for å styrke involveringen fra fedre. Jeg har også trukket inn forskningsarbeider som kan gripe organisasjonens kontekst, det vil si hjemmet.

Studien viser først at hjem-relaterte forhold hører inn i transformasjonsledelse i skolen, fordi måten skoleledelsen tilrettelegger på gjennom en slik tilnærming kan ha betydning for fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet. Deretter viser den at involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet ser ut til å være et område som henger etter i likestillingen. Videre viser resultatene at mødres portvaktrolle kan være til stede i mange familier. Til slutt viser studien at konsekvensen av tradisjonell arbeidsdeling og mødres portvaktrolle, kan være at fedre blir mer usikre på rollen sin i hjem-skole-samarbeidet. Studien viser også hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for involvering fra fedre ved å bruke noen aspekter ved transformasjonsledelse.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Tema	1
1.2 Begrunnelser for valg av tema	2
1.3 Problemstilling og avklaringer	4
1.4 Tidligere forskning	5
1.5 Forskerblikket	6
1.6 Oppgavens oppbygging	6
2. Teoretisk tilnærming	7
2.1 Innledning	7
2.2 Hjem-skole-samarbeid og involvering	7
2.3 Transformasjonsledelse	9
2.4 Hjem-relaterte forhold	12
2.5 Skole-relaterte forhold	14
2.6 Forståelsesrammen	16
3. Metodisk tilnærming	18
3.1 Kvalitativ metode	18
3.2 Intervju som datainnsamlingsstrategi	19
3.3 Bearbeiding, analyse og tolkning	23
3.4 Etske og praktiske vurderinger	26
3.5 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet	27
3.6 Formidling	28
4. Hjem-relaterte forhold	29
4.1 Tradisjonell arbeidsdeling	29
4.2 Mødres portvaktrolle	32
4.3 Usikker fedrerolle	34
4.4 Valgfrie ordninger	38
5. Skole-relaterte forhold	41
5.1 Syn på foreldre som gruppe	41
5.2 Sosialt nettverk	44
5.3 Innhold i og organisering av samarbeidet	48
5.4 Bevisstgjøring av fedres rolle	52
6. Avslutning	56
Referanser	61
Vedlegg	65

1. Innledning

1.1 Tema

Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen har en positiv betydning for elever på en rekke områder i skolen (Nordahl & Drugli, 2016; Robinson, 2014). Det er mange forhold som påvirker foreldrenes muligheter og vilje til å være involvert i barnas skolegang (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005, s. 158). En rekke forskere har sett nærmere på hvem i hjemmet som involverer seg i barnas skolegang, og det er ingen tvil om at det er mødre som involverer seg mest (Bæck, 2007; Kramvig, 2007; Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017). Nordahl et al. (2017) har funnet at mødre står for over 73 prosent av det direkte samarbeidet med skolen. Mødre snakker mer med barna om skole og lekser enn fedre, de deltar hyppigere på foreldremøter, åpen dag og andre arrangement, og er mer villige til å delta i dugnader og være foreldrekontakt (Bæck, 2007, s. 107). Det ser ut til at det er viktig for barnas læring og utvikling at fedrene involverer seg mer (Nordahl & Drugli, 2016, s. 10).

Temaet i denne oppgaven er fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet. Fedres rolle og fedres involvering i egne barns læring og utvikling har vært tema i flere offentlige debatter, og nasjonale og internasjonale undersøkelser og rapporter (Bæck, 2007; Desforges & Abouchaar, 2003; Kramvig, 2007; Nordahl, 2000; NOU, 2019; Smeby, 2017; Smeby & Brandth, 2013). Min forskningsinteresse er rettet mot spørsmålene om hvorfor det er ujevn fordeling mellom mors og fars involvering i skolen, forhold i hjemmet og i skolen som kan ha betydning for involvering fra fedre i hjem-skole-samarbeidet, og tiltak skoleledelsen kan iverksette for å styrke samarbeidet med fedre. Oppgaven vil være et bidrag innen samfunnsforskningen så vel som i skoleforskningen. Et slikt utgangspunkt har inspirert meg til å søke bidrag fra begge disse tradisjonene, slik at fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet belyses fra flere perspektiv.

1.2 Begrunnelser for valg av tema

Samfunnsnivået

Temaet fedres involvering i samarbeidet med skolen er viktig på tre ulike nivå: På samfunnsnivå, lokalt nivå og på individuelt nivå.

Samarbeidet mellom foreldre og skole om elevenes opplæring er solid hjemlet i lover, forskrifter og offentlige dokumenter som styrer skolens virksomhet. Opplæringsloven (1998, §1-1) sier at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og at samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. Målet er å oppnå god oppfølging av elevens faglige og sosiale utvikling. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen har et eget kapittel om hjem-skole-samarbeidet (Forskrift til Oppl., 1998). Her står det at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeidet, og at skolen skal gi nødvendig informasjon og innflytelse til foreldrene. Skolen skal også sørge for å arrangere ett foreldremøte i starten av hvert skoleår, gjennomføre en planlagt og strukturert samtale mellom foreldre og kontaktlærer minst to ganger i året, og det skal opprettes ulike råd og utvalg (iht. Forskrift til Oppl., 1998, kap. 20; Oppl., 1998, kap. 11).

Myndighetenes krav og forventninger til både skoleledelse og hjem-skole-samarbeid er også grundig beskrevet i både stortingsmeldinger og policydokumenter til skolen. I flere stortingsmeldinger de siste årene er foreldresamarbeidet pekt på som et område som kan fremme elevens læring og utvikling (St.meld.nr. 16, (2006–2007) ...og ingen stod igjen; St.meld. nr. 31, (2007–2008) Kvalitet i skolen; Meld. St. 19 (2009–2012) Tid for læring; Meld. St. 22 (2010–2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter).

Det står derimot ikke eksplisitt i lover, forskrifter eller dokumenter som omhandler skolen, at skolen skal samarbeide både med far og med mor. Den amerikanske forskeren Robert Hart (2011, s. 157) mener at forskningen ofte overser forskjellene mellom mødre og fedres involvering. I Nye sjanser – bedre læring står det at ettersom de fleste aleneforsørgere er kvinner, har det vært en bekymring for at fravær av far særlig påvirker guttenes utvikling (NOU 2019: 3, 2019, s. 100). Videre påpekes det at det er en større sårbarhet blant gutter som er sønner av fraværende fedre eller fedre som har videregående opplæring som sitt høyeste utdanningsnivå. Ut fra dette skulle en tro at utvalget ville foreslå tiltak og konklusjoner som

kunne styrke fedres involvering i barnas læring og utvikling. Et generelt søk i rapporten viser at ordet «mødre» er benyttet 54 ganger. Ordet «fedre» er benyttet 14 ganger. Videre foreslås det over 50 tiltak for å utjevne forskjellene i skoleprestasjoner mellom jenter og gutter. Det er påfallende at ingen av disse tiltakene er innrettet mot å styrke involveringen fra fedre i barnas skolegang. Når studier viser at en sterkt involvert far i barnas læring og utvikling har stor betydning på mange områder (Lamb, 2004, s. 8), er det antagelig viktig at temaet blir bedre belyst.

Lokalt nivå

Skolen skal bygge opplæringen på grunnverdier i det norske samfunnet slik som blant annet likestilling og likeverd, respekt og mangfold (Oppll., 1998, §1-1). Verdiene som presiseres i formålsparagrafen skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmene, og på den måten skal skolen bidra til å kvalifisere barna til å bli aktive borgere i det norske samfunnet. 22. mai 2018 uttalte Likestillingsminister Linda Hofstad Helleland følgende i sin likestillingspolitiske redegjørelse i Stortinget (Redegjørelse i Stortinget, 2018. s. 19):

«Problemet med at noen sektorer er dominert av menn og andre av kvinner, er at det begrenser den enkeltes valgmuligheter og påvirker rekrutteringen til yrker, næringer og sektorer. Fastlåste mønstre i arbeidsmarkedet fører til liten fleksibilitet og resulterer i dårlig utnyttelse av humankapitalen.»

Det er rundt 67 000 lærere som har sin arbeidsplass ved en grunnskole i Norge i dag, og av disse er cirka 70 prosent kvinner (Meld. St. nr. 44, 2012-2013, s. 52). Dette viser at det er relativt få menn sammenlignet med kvinner som velger å jobbe som lærere i grunnskolen. Sitatet til Helleland er relevant fordi majoriteten av ansatte i grunnskolen er kvinner, og det er grunn til å stille spørsmål om skolen går glipp av viktig «kapital» når menn i så stor grad jobber utenfor skolen. Fedres og menns fravær i skolen kan også være med på å påvirke spesielt guttenes skolegang negativt (Bæck, 2007, s. 29). Som skoleleder er jeg opptatt av at miljøet på skolen bidrar til økt involvering fra fedre, fordi det kan ha betydning for læringsmulighetene for elevene.

Individnivået

Det er godt dokumentert at det har en positiv betydning for elever i alle aldersgrupper – også for ungdom, at foreldre er involvert i barnas skolegang (Hart, 2011; Nordahl & Drugli, 2016, s. 6). Det kan føre til høyere læringsutbytte, større trivsel for elevene, og det kan bygge bro mellom det barna lærer hjemme og på skolen (Hart, 2011, s. 156). Nordahl og Drugli (2016, s.

34) hevder det også blant annet kan føre til bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, bedre arbeidsvaner, mer positiv holdning til skolen og høyere arbeidsinnsats og ambisjoner med hensyn til utdanning. Det er også dokumentert at engasjerte fedre i barnas læring og utvikling har positive effekter for barnet (Lamb, 2004; Pleck, 2007). Involvering i hjem-skole-samarbeidet har videre også betydning for foreldre. Det kan for eksempel gi nye innsikter i å forstå deres egne barns læring og utvikling, foreldrene vil kunne få mer informasjon om skolen og forhold knyttet til sitt barns læring, og de kan bli bedre kjent med læreren (Hart, 2011, s. 156; Nordahl & Drugli, 2016, s. 6).

1.3 Problemstilling og avklaringer

Med dette som bakgrunn er problemstillingen:

Hvilke forhold kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet, og hvordan kan skoleledelsen tilrettelegge for fedres involvering?

Skoleledelsen er et samlebegrep for en eller flere personer som er ansatt for å lede og administrere en skole. Ledelsen på en skole består alltid av en rektor, og kan i tillegg bestå av en eller flere fagledere/ avdelingsledere/inspektører. Jeg fokuserer på ungdomsskolen i denne oppgaven fordi jeg er mest interessert i dette skoleslaget.

Hjem-skole-samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole (Nordahl & Drugli, 2016, s. 3). Ifølge Nordahl og Drugli (2016, s. 4) blir både foreldreinvolvering og foreldresamarbeid brukt om dette samarbeidet. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke både begrepet involvering og samarbeid. Samarbeid som er et mye bredere begrep enn involvering, dekker også delte roller og delt ansvar mellom hjem og skole (Semke & Sheridan, 2015, gjengitt etter Nordahl & Drugli, 2016, s. 4). Selv om foreldreinvolvering ifølge Nordahl og Drugli også omfatter foreldrenes holdning til skolen og deres tanker om barnets læring og utdanning, faller dette ikke under begrepet i denne oppgaven.

Både skole-hjem-samarbeid og hjem-skole-samarbeid er brukt i litteraturen (for eksempel i Nordahl, 2007; Robinson, 2014). For å understreke hjemmets betydning i samarbeidet setter jeg hjem først. Begrepet hjem viser her til de eller den personen som har hovedomsorgen for barnet.

Barn i Norge i dag vokser opp i familier som kan være sammensatt på svært ulike måter. Denne studien begrenser seg til å gjelde forskningsdeltakere som er i eller har vært i to-kjønnnet parforhold. Tre av deltakerne er skilt fra barnets biologiske forelder, og lever nå enten alene eller med en ny samboer. Dette har jeg ikke tillagt noen betydning fordi undersøkelsen ikke viste forskjeller mellom parene på dette området.

1.4 Tidligere forskning

Som en del av forskningsprosessen har jeg søkt etter litteratur og tidligere forskning gjort på foreldres og spesielt fedres involvering i barnas skolegang. Ved å gjøre søk i Google Scholar, DUO Research Archive og Oria, fant jeg flere norske og utenlandske studier, rapporter og utredninger som viser at foreldre involverer seg i ulik grad i skolen, og at mødre er mer involvert enn fedre i barnas læring og utvikling (Bæck, 2007; Carlisle et al., 2005; Day & Lamb, 2004; Jeong, McCoy, Yousafzai, Salhi & Fink, 2016; Kramvig, 2007; Lamb, 2004; Nordahl, 2000; Nordahl et al., 2017; NOU, 2019; Pleck, 2007).

Flere studier og rapporter viser at mødre står for mesteparten av det direkte samarbeidet med skolen (Bæck, 2007; Kramvig, 2007; Nordahl, 2000; Nordahl et al., 2017). Forskning konkluderer med at barn av fedre som engasjerer seg i barnets læring og utvikling, har positiv effekt på barna på ulike områder (Bæck, 2007; Hart, 2011; Jeong et al., 2016; Kramvig, 2007; Lamb, 2004; Nordahl, 2000; Pleck, 2007). Pleck (2007) er ofte sitert i den sammenhengen. Han skriver at fedre kan bidra positivt ved for eksempel å både bruke tid og gjøre aktiviteter med barna, bidra med varme og støtte, og å ta avgjørelser og sikre utvikling. Disse studiene er relevante fordi de viser at det i perioden 2000 – 2017 ikke har skjedd noen utjevning i mødres og fedres involvering i barnas skolegang i Norge. Dette aktualiserer prosjektet mitt.

Jeg har derimot ikke funnet forskning eller teori som belyser koblingen mellom skoleledelse og fedres involvering i hjem-skole-samarbeid. Denne oppgaven er et kunnskapsbidrag som kan belyse hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for større involvering fra fedre i hjem-skole-samarbeidet.

1.5 Forskerblikket

Jeg har jobbet i skolen i mange år både som lærer og skoleleder, og jeg har vært undrende til hvorfor foreldreengasjementet til tider har vært lavt gjennom alle årene jeg har jobbet i skolen. Jeg har også undret meg over at fedre ofte er underrepresentert sammenlignet med mødre på formelle samarbeidsarenaer i skolen. Min erfaring tilsier at fedre ikke er mindre interessert i barna sine enn mødre. Mitt utgangspunkt er at alle foreldre har ressurser og kan være betydningsfulle for barna sine. Skjevheten når det gjelder mors og fars involvering i skolen kan bidra til at barna går glipp av betydelige ressurser, verdifullt foreldreengasjement og dermed ikke får tatt ut sitt fulle potensial i skolen. Som rektor er det viktig for meg å forske på involvering fra fedre i barnas skolegang, for å forsøke å skape mest mulig optimale lærings- og utviklingsforhold for elevene. Jeg mener også at mer kunnskap om temaet er viktig dersom skolen skal oppfylle sitt brede samfunnsmandat i henhold til formålet med opplæringen (Oppl., 1998, §1-1). Personlig har jeg også hatt med meg et engasjement for mangfold og likestilling i samfunnet. Dette kan også ha påvirket mine spørsmål, forståelser og fortolkninger.

1.6 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg redegjort for problemstilling, temaets aktualitet, avgrensninger og begrepsavklaringer, og tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer jeg først forskning som presiserer begrepene hjem-skole-samarbeid og involvering, deretter organisasjonsteori om transformasjonsledelse og teori om noen hjem- og skole-relaterte forhold som kan ha betydning for fedres involvering i barnas skolegang. Kapittel 3 beskriver studiens metodiske tilnærming med vekt på datainnsamlingen, analysestrategien, kvalitetsvurderinger og valg underveis. I kapittel 4 og 5 presenterer jeg resultatene og drøfter problemstillingen i lys av mitt teoretiske perspektiv. Til slutt sammenfatter jeg oppgavens ulike deler i en avslutning, samt at jeg fremlegger forslag til videre forskning.

2. Teoretisk tilnærming

2.1 Innledning

Det finnes en mengde teorier og forskning som belyser temaet skoleledelse, og hvordan skoleledelse kan bidra til en bedre skole til beste for elevene. Samarbeid mellom hjem og skole og foreldres involvering i barnas læring og utvikling, er et annet tema som også er grundig belyst. Utvalget av teori i denne oppgaven er gjort eklektisk, vesentlig ut fra hva jeg har vurdert som viktig i prosjektet mitt og for å skape noen nytt gjennom sammenstillingen. På den måten gir teorien større muligheter med tanke på praktisk anvendelse. Jeg har ikke valgt én teoretisk retning, men presenterer tre områder der jeg har tilnærminger basert på andres arbeid. Som utgangspunkt presenterer jeg forskning som avklarer og nyanserer begrepene hjem-skole-samarbeid og involvering (Bæck, 2007; Lamb, 2000; Nordahl & Drugli, 2016). Deretter trekker jeg fram aspekter ved transformasjonsledelse som jeg mener er den organisasjonsteorien som best belyser noen tilnæringsmåter skoleledelsen kan ha for å styrke involveringen fra fedre (Bass & Riggio, 2006; Emstad, 2012; Jacobsen, 2014; Møller, 2006). Jeg ser det også som nødvendig å trekke inn forskningsarbeider som kan gripe organisasjonens kontekst, det vil si hjemmet (Allen & Hawkins, 1999; Carlisle et al., 2005; Hart, 2011; Kvande & Brandth, 2005; Nordahl & Drugli, 2016; Sheldon, 2002; Smeby & Brandth, 2013). Jeg sammenfatter teori og forskning i en analysemodell (Leithwood, Jantzi, Silins & Dart, 1990, gjengitt i Møller, 2006, s. 7) som jeg har brukt som forståelsesramme for empiri og drøftingskapitlene. Til sammen ble dette et analytisk rammeverk som kan bidra til å forstå og fortolke empirien, for å belyse problemstillingen. En del av teorien og forskningen er 10 – 20 år gammel fordi jeg ikke har funnet relevante nyere arbeider.

2.2 Hjem-skole-samarbeid og involvering

Nordahl og Drugli (2016, s. 3) hevder at hjem-skole-samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene. Tiltak som har som mål å fremme økt samarbeid med foreldrene, legger vekt på hva skolen og foreldrene kan gjøre både hver for seg og sammen for å ta et felles ansvar for elevenes læring og utvikling (Christenson & Sheridan, 2001, gjengitt i Nordahl & Drugli, 2016, s. 4). Nordahl og Drugli (2016, s. 3) beskriver foreldreinvolvering som foreldrenes aktivitet og engasjement hjemme og i skolen, samt deres holdninger om og kommunikasjon med skolen for å støtte barnets læringsprosess og faglige utvikling. Foreldreinvolvering finner sted på formelle

arenaer slik som utviklingssamtaler, foreldremøter eller Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og Samarbeidsutvalget (SU)/Skolemiljøutvalget (SMU), og på uformelle arenaer gjennom for eksempel telefonsamtaler, sms-beskjeder og hjelp med hjemmelekser (Bæck, 2007, s. 19). Ifølge Bæck er foreldrenes samtaler med barna knyttet til det som skjer på skolen, deres oppmuntring i forhold til det som skjer på skolen og understreking av viktigheten av skole og utdanning, også å forstå som foreldreinvolvering i skolen. Nordahl (2000, s. 42) sier at det som foregår i hjemmet er langt mer betydningsfullt for barnas læring enn om foreldrene møter på foreldremøter. Ved å gi foreldre mer informasjon om hvordan de kan gi hjelp hjemme og om betydningen av dette, kan hjemmet bli en mer betydningsfull medspiller, sier Nordahl.

Skoleledelsens og lærernes ansvar er særlig viktig for samarbeidet med foreldrene (Nordahl & Drugli, 2016, s. 4). Skoleledelsen skal sørge for at hver enkelt lærer er klar over hva hen skal gjøre for å fremme et godt samarbeid med alle foreldre, og å finne fram til strategier som skal følges når samarbeidet blir vanskelig (Ibid.).

Ifølge Nordahl og Drugli (2016, s. 6) er det tre ulike scenarier for hjem-skole-samarbeidet: *Outsourcing av barndommen* handler om at foreldre har stor tillit til skolen, og at det kan føre til at foreldrene ønsker å overlate flest mulig av oppdragelsesoppgavene til skolen. Dette igjen kan føre til mindre involvering. *Delt ansvar for eleven* handler om at skolen tar ansvar for oppgaver knyttet til faglig læring og utvikling, mens foreldrene tar ansvar for oppdragelse og sosial utvikling. Det siste scenariet er *felles ansvar for eleven* som handler om at hjem og skole har et uttalt felles ansvar for elevens utvikling og læring, og at de må samarbeide for å finne ut hvordan de kan løse dette som likeverdige partnere. Det krever også en dialog mellom partene der de forsøker å komme fram til en felles enighet om hva som skal gjøres (Ibid.).

Den amerikanske psykologen Michael Lamb (2000, s. 31) mener involvering fra fedre inneholder tre komponenter. *Engasjement* innebærer tid brukt i en-til-en-samhandling med barnet, for eksempel at far hjelper barnet med lekser. *Tilgjengelighet* innebærer at far er tilgjengelig for barnet. Dette kan handle om at far er i samme rom eller hus, men uten å være i direkte interaksjon med barnet. *Ansvarlighet* er den vanskeligste å definere sier Lamb, men er kanskje den viktigste av alle, fordi den gjenspeiler i hvilken grad fedre tar ansvaret for barnets

velferd, omsorg og utvikling. Ansvarer innebærer for eksempel at fedre lager avtaler og sørger for at barnet overholder avtalen.

2.3 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er oppgavens teoretiske hovedinngang. Dette er en type ledelse som kan appellere til menneskers indre motivasjon (Jacobsen, 2014). Siden foreldrenes motivasjon har betydning for hvor involvert de er i barnas skolegang (Nordahl & Drugli, 2016, s. 11-16), muliggjør denne typen lederatferd større involvering fra fedre. Jeg anser derfor transformasjonsledelse som et velegnet verktøy for å behandle det empiriske materiale. I min analyse er noen teoretiske aspekter ved transformasjonsledelse viktigere enn andre. Det engelske ordet «followers» som blir brukt av Bass og Riggio (2006) oversetter jeg til «de som ledes». I min tekst er de som ledes både ansatte og foreldre. I kapittel 4 og 5 vil jeg diskutere hvordan transformasjonsledelse kan benyttes overfor ansatte og foreldre i arbeidet med å skape større involvering fra fedre. Det er fire dimensjoner som står sentralt i utøvelsen av transformasjonsledelse. Med utgangspunkt i Emstad (2012, s. 68-74), Bass og Riggio (2006) og Jacobsen (2014) vil jeg det følgende kort beskrive hva disse dimensjonene omfatter.

Individuelle hensyn

Individuelle hensyn er relevant når skoleledelsen skal ta særskilte hensyn og gi støtte, for å skape økt involvering fra fedre. Individuelle hensyn innebærer at leder behandler folk som enkeltpersoner ved å gi den enkelte personlig oppmerksomhet (Emstad, 2012, s. 68). Det handler om å se den enkeltes behov for støtte og utvikling slik at hver enkelt føler seg verdsatt. Av og til kan de som ledes føle at de ikke strekker til på grunn av gapet mellom hva de mener de får til og hva de ideelt sett skulle og burde fått til, hevder Bass og Riggio (2006, s. 74). Lederen kan da bruke individuelle hensyn for å synliggjøre noen utviklingsmuligheter slik at de som ledes utvikler seg. Leder legger stor vekt på læring, og delegerer oppgaver i den hensikt å utvikle den enkelte (Ibid.). De gode lederne er de som både har en oppgave- og en relasjonsorientert tilnærming, hevder Bass og Riggio (2006, s. 83).

Individuelle hensyn innebærer også å bringe fram kunnskapen som den enkelte har, etablere arenaer for å dele suksesshistorier, og å skape åpenhet for å dele utfordringer og problemer (Emstad, 2012, s. 68). Videre bruker leder tid på å veilede og å være mentor (Bass & Riggio, 2006, s. 7). To-veis kommunikasjon settes høyt, og leder bruker tid på å interagere med de som ledes (Bass & Riggio, 2006, s. 7). Bass og Riggio (2006, s. 95) hevder videre at

transformasjonsledere tilpasser språket de bruker for å kommunisere med ulike mennesker, og har respekt for ulikheter.

Intellektuell stimulering

Intellektuell stimulering er relevant for å få fedre til å bruke sitt intellekt i samarbeidet med skolen, for å bli mer motivert til å involvere seg. Intellektuell stimulering handler om å oppmuntre de som ledes til å være kreative og innovative (Emstad, 2012, s. 68). Leder stimulerer til personlig utvikling ved å oppfordre de som ledes til å komme med egne tanker og ideer for å løse utfordringer. Dette kan gjøres ved at leder stimulerer de som ledes til å stille spørsmål, og de som ledes kan bli utfordret til å se på sine utfordringer fra nye synsvinkler (Ibid.).

Intellektuelt stimulerende ledere drar fordeler av at de som ledes har ulike bakgrunner og erfaringer (Bass & Riggio, 2006, s. 139), og de er følsomme for disse ulikhetene – det vil si kulturelt sensitive. Ingen leder kan være ekspert på alle mulige bakgrunner og erfaringer, og leder må bruke egen forståelse til å skape kreative løsninger, mener Bass og Riggio. Intellektuell stimulering innebærer også at de som ledes oppmuntres til å bruke kompetansen sin og å prøve nye tilnæringsmåter (Bass & Riggio, s. 7). Videre kritiseres ikke deres ideer fordi de er annerledes enn lederens. Intellektuelt stimulerende ledere hjelper de som ledes til å identifisere utfordringer, fakta og valgmuligheter, bestemme ønsket resultat, og få fram synspunkter (Bass & Riggio, s. 71).

Inspirerende motivasjon

Inspirerende motivasjon er aktuelt for å inspirere fedre til å bli mer involvert i barnas skolegang. Inspirerende motivasjon omfatter lederens evne til å kommunisere optimisme, håp og høye forventninger (Emstad, 2012, s. 69). Dette forplikter de som ledes til å yte sitt aller beste, hevder Emstad. Transformasjonslederen er til stede for de som ledes, følger med, og sørger for rammer eller et stilas som gjør at den som ledes lykkes (Bass & Riggio, 2006, s. 143). Bass og Riggio (2006, s. 87) hevder at transformasjonsledelse er spesielt effektivt i ustabile, usikre og turbulente omgivelser, fordi det legges vekt på å skape mening og forståelse for det arbeidet som utføres.

Inspirerende motivasjon innebærer også at leder jobber for økt fellesskapsfølelse - «team spirit», og får de som ledes til å både se for seg og jobbe mot attraktive framtidige mål (Bass & Riggio, 2006, s. 6). Med transformasjonsledere oppleves deltakelse i felles anstrengelser

som et uttrykk for medlemskap, og dette bygger identitetsfølelse innenfor et sosialt fellesskap, hever Bass og Riggio (s. 39). Bass og Riggio (s. 130) hevder at de som er usikre på egen rolle kan se mot transformasjonsledere for å få finne retning, og dermed bli mer selvsikre på egen og organisasjonens kapasitet. Transformasjonsledere skaper en emosjonell forpliktelse som igjen kan inspirere de som blir ledet til å jobbe mot et mål eller oppdrag (Ibid.).

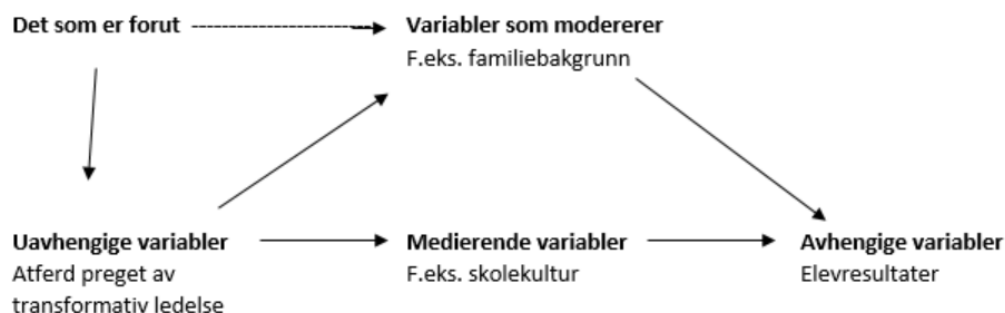
Idealisert innflytelse

Idealisert innflytelse er relevant fordi en slik tilnærming kan vekke fedrenes stolthet, tro og håp i samarbeidet med skolen. Idealisert innflytelse innebærer at leder opptre som en rollemodell for de som ledes (Emstad, 2012, s. 69). Leder fremkaller tillit fra de som ledes, og oppnår respekt for sin etiske og moralske væremåte (Ibid.). De som ledes beundrer, respekterer og stoler på lederen fordi hen gjør de riktige tingene (Bass & Riggio, 2006, s. 6). Ifølge Bass og Riggio (gjengitt i Emstad, 2012, s. 69) motiverer leder ved å gjøre de som ledes mer bevisst på hvor viktig den enkeltes arbeid er.

Transformasjonsledere klarer å dempe eventuelle frustrasjoner og styrker manglende fellesskapsfølelse, ved å selv være et symbol for fellesskapet som skaper stolthet og en følelse av samhold (Jacobsen, 2014). Lederen kommuniserer en tro på at det er mulig å nå visjonen og hvordan det er mulig å nå dit (Emstad, 2012, s. 69). Ifølge Emstad kan dette skje ved at leder støtter og følger opp den enkelte når hen skal utføre nye oppgaver, og på den måten gi selvtillit i oppgaveutførelsen.

Transformasjonsledelse og andre variabler

Forskere innen transformasjonsledelse har utviklet en modell som viser relasjonen mellom transformasjonsledelse og andre variabler (Leithwood, Jantzi, Silins & Dart, 1990, gjengitt i Møller, 2006, s. 7):



Figur 1: Modell som viser relasjonen mellom transformativ ledelse og andre variabler (Møller, 2006, s. 7)

Modellen viser ifølge Møller (2006, s. 7) at transformativ ledelse er en uavhengig variabel som manifesterer seg via det som er forut. Det som er forut inkluderer variabler som erfaringer fra etterutdanning, individuelle egenskaper, læring på jobben og sosialiseringprosessen, hos den som ledes. Modellen beskriver videre at ledelse påvirker elevresultater på en indirekte måte gjennom medierende variabler som f.eks. skolekultur, og modererende variabler som f.eks. familiebakgrunn. Dette er en hensiktsmessig forståelsesmodell for min studie fordi den poengterer at skoleledelse foregår i en kontekst som omfatter både forhold i hjemmet og på skolen.

I de neste to underpunktene presenterer jeg noen hjem-relaterte- og skole-relaterte forhold som skoleledelsen bør forholde seg til, og som kan ha betydning for involveringen fra fedre. Foreldrenes utdanningsnivå, grad av yrkesaktivitet og etnisk bakgrunn, som for eksempel Bæck (2007) har vært opptatt av, er av plasshensyn ikke nærmere belyst i denne oppgaven.

2.4Hjem-relaterte forhold

Det første forholdet er *tradisjonell arbeidsdeling i hjemmet*. Det er fremdeles slik at det er flest kvinner som har hovedansvar for barneomsorgen og bruker mest tid på barn (Kvande & Brandth, 2005; Smeby, 2017). Det tradisjonelle kjønnsrollemønstret hvor mor har hovedansvaret for omsorgen for barn står fremdeles sterkt i alle samfunnslag, sier Bæck (2007, s. 107). Tradisjonell arbeidsdeling i hjemmet er spesielt knyttet til det at det er kvinner som oftest har oversikten og ansvaret for den overordnede organiseringen av familien (Smeby & Brandth, 2013, s. 333). Det har derimot skjedd betydelige endringer de siste ti – femten årene ved at far bruker mer tid på omsorgen for barn enn tidligere (Kvande & Brandt, 2013; Smeby, 2017). En norsk undersøkelse gjort i 2014 viser at mange av de norske bøndene som ble intervjuet trodde på medfødte forskjeller mellom jenter og gutter, noe som kan påvirke deres evne til å bli bønder (Heggem, 2014, s. 265). Disse bøndene konstruerte eksistensen av et «traktor-gen» som gutter er født med, som gjør gutter i bedre stand til å utføre oppgaver på gård enn jenter. Likestillingen i Norge henger fortsatt etter på noen områder i hjemmet (Kitterø, 2013, s. 55). Det som kan kalles logistikk og hverdagsplanlegging er det som er minst likestilt, det bæres av kvinner (Smeby & Brandth, 2013, s. 230). Kvande og Brandth (2013) mener at det er sannsynlig at familiepolitiske ordninger som fedrekvote har bidratt til å styrke et ønske hos fedre om en mer selvstendig og nær relasjon til barna.

Det andre forholdet er «*maternal gatekeeping*», som er blitt brukt som en av forklaringene på hvorfor fedre er lite involvert i barnas læring og utvikling (Smeby & Brandth, 2013, s. 333). Jeg har oversatt «*maternal gatekeeper*» til «mødres portvaktrolle». For Smeby og Brandt (2013, s. 333) illustrerer begrepet at mødre viser motvilje mot og vokter tilgangen til menns involvering i familiarbeidet. Allen og Hawkins (1999, s. 203) sier at noen mødre kan operere som ledere i hjemmet, ved at de organiserer, delegerer og planlegger oppgaver, og at mødre ser over det arbeidet fedre gjør, fordi de ønsker å ha kontroll. Konsekvensen av at mor fungerer som portvakt, kan være at far av erfaring vet at hun følger med, at hun overvåker porten, og at fars engasjement dermed uteblir, hevder Smeby og Brandt (2013, s. 340). De understreker at det er en hindring for involvering fra fedre at mor har problemer med å gi fra seg styringen og kontrollen. Det er også en hindring dersom fedre føler at de ikke kan bidra fordi de tror mor vet mer om barnas opplæring (Hart, 2011, s. 167). Men hvis mødre kan stenge fedre ute, kan de også spille en rolle i å invitere dem inn igjen, hevder Smeby og Brandth (2013, s. 334).

Usikker fedrerolle er et tredje forhold som kan hemme involveringen fra fedre i barnas læring og utvikling (Day & Lamb, 2004, s. 2). For 15 år siden hevder Day og Lamb at menns identitet i familien er mer usikker nå enn noen gang tidligere, og at forskere og meningsbærere i samfunnet diskuterer rollen menn spiller i familier, fordi den kan oppleves som uklart for mange. Ingen nyere forskning indikerer at dette har endret seg i særlig grad. Ifølge Hart (2011, s. 166-169) er det mange fedre som er usikre på hvilken rolle de kan ha i barnas læring og utvikling. Han skriver at det er sannsynlig at fedre involverer seg mindre dersom fedrene har overbevisninger, som for eksempel at kvinner har en viktigere rolle i barnets dag-til-dag-liv, at skolen er mors domene, at de ikke kan bidra fordi de har dysleksi eller mangler faglige kunnskaper, og at de ikke føler det er viktig å være en aktiv far. Den kanadiske sosiologen Andrea Doucet (2017, s. 17) hevder at fedre kan bli mer selvsikre og føle seg mer kompetente som omsorgspersoner dersom de deltar mer i praktiske oppgaver. Smeby og Brandt (2013, s. 333) mener også at sannsynligheten for at fedre skal ta initiativ ser ut til å øke når de «må», for eksempel hvis mødre ikke er til stede.

Et fjerde forhold handler om *valgfrie ordninger* i hjemmet. Kvande og Brandth har forsket på fedres valgfrihet og arbeidslivets tidskulturer (2005, s. 51). De hevder at når det gjelder omsorg for små barn, som er sterkt kjønnsdelt, vil kjønnsnøytrale og valgfrie ordninger føre til at flertallet av foreldreparene tilpasser seg de tradisjonelle modellene. De sier også at

fedrekvoten var en politisk målsetting om å forandre den kjønnede arbeidsdelingen i forhold til omsorgsoppgaver for små barn (Ibid., s. 39). I artikkelen «Likestilling i det tredje skiftet» viser Smeby og Brandth at det å bli gitt klart definerte oppgaver eller å ha rutiner på hva som er fedres faste oppgaver, kan se ut til å ha positiv betydning for fedres involvering (Smeby & Brandth, 2013, s. 337). De hevder også at foreldrene lettere deler på oppgaver hjemme når oppgavene er definert som et eget ansvarsområde (s. 344). Stephanie Wiesmann m.fl. (Wiesmann, Boeije, Van Doorne-Huiskes & Den Dulk, 2008, gjengitt i Smeby & Brandth, 2013, s. 333) hevder at ansvarsfordelingen i husholdet dermed må bli mer eksplisitt, og at en bevisstgjøring av denne tatt-for-gitt-heten der kvinner omtrent automatisk tar på seg koordineringsoppgavene, kan bidra til mer likestilling i familien. Fedres involvering kan få en «akselererende dynamikk» spesielt når mødre ikke er til stede som tilretteleggere (Aarseth, 2013, gjengitt i Smeby & Brandt, 2013, s. 345). Smeby (2017, s. 31) hevder at institusjoner kan utfordre usynlig kunnskap i hjemmet, og at dette kan føre til endringer av hvordan hverdagen organiseres.

2.5 Skole-relaterte forhold

Det første hjem-relaterte forholdet er lærernes og skoleledernes *syn på foreldrene som gruppe*. For å lykkes med høy grad av involvering fra foreldre, må skolen se på foreldrene som en heterogen gruppe med ulike behov, hevder Nordahl og Drugli (2016, s. 19). De fleste lærerne i grunnskolen i dag har ikke en slik tilnærming, sier Kramvig (2007, s. 10). Den beste måten å få kunnskap om hvordan skolen kan oppmuntre og støtte involveringen fra foreldre på, er å bli kjent med familiene og deres grunnleggende omstendigheter, hevder Carlisle et al. (2005, s. 161). Nordahl og Drugli (2016, s. 19-22) sier at skolen må benytte ulike samarbeidsstrategier overfor ulike foreldre for å bidra til involvering. Først må skolen være klar over at noen foreldre er mer sårbare enn andre (Nordahl & Drugli, 2016, s. 19). Andre kan mangle kunnskapen om hvordan de tror man skal oppføre seg i skolesammenheng (Carlisle et al., 2005, s. 158). Når lærere snakker med foreldre om deres barn kan dette i seg selv være følsomt, særlig hvis det handler om utfordringer (Nordahl & Drugli, 2016, s. 24). Slike samtaler må derfor gjennomføres med høy grad av sensitivitet og respekt (Ibid.). Skoleledelsen er avgjørende for hvilke verdier, normer og oppfatninger som utvikles blant de ansatte ved den enkelte skole, sier Nordahl og Drugli (2016, s. 12). Lærerne må også være oppmerksomme på hvilke forventningene de har til foreldrene, og være tydelige i å kommunisere forventningene om foreldreinvolveringen med foreldrene, mener Carlisle (2005,

s. 158). Nordahl og Drugli (2016, s. 19) hevder at når foreldrene opplever lærerne som imøtekommende, respektfulle og varme, samt viser at de er interessert i å lytte til foreldrene og har en støttende holdning til dem, vil de fleste foreldre fungere godt i hjem-skole-samarbeidet.

Det andre forholdet som kan ha betydning for involvering i barnets utdanning er *familiens sosialt nettverk*. Familiens sosiale nettverk etableres og utvikles i familiens kontekst utenfor skolen der familien lever og bor. Foreldrenes sosiale nettverk kan også etableres og utvikles i skolen. Dette er interessant ut fra et skolelederperspektiv, fordi det viser at skolen kan være en arena som hjelper fedre med å etablere sosiale relasjoner til andre foreldre. Ut fra ledelsesperspektivet til Bass og Riggio (2006) skal ledere motivere for økt fellesskapsfølelse, og bygge identitetsfølelse innenfor et sosialt fellesskap (s. 39). Med bakgrunn i teoretisk perspektiv i denne oppgaven, har jeg derfor valgt å behandle dette forholdet som et skole-relatert forhold. Sosialt nettverk defineres som settet av sosiale relasjoner og sammenhenger som en person har med andre individer (Sheldon, 2002, s. 303). Sosiale relasjoner som dannes i disse nettverkene gir foreldre et støttesystem som igjen gir dem ressurser i form av sosial kapital, sier Carlisle. Jo større sosialt nettverk foreldrene har, jo større sannsynlighet er det for at foreldrene er involvert i barnas utdanning (Carlisle et al., 2005, s. 157). Dersom det er viktig med et sosialt nettverk for foreldre, kan dette gjelde både for mor og far. Medlemmer av slike nettverk antas å gi foreldre informasjon og råd som gjør det lettere for foreldrene å spille en aktiv rolle i barnas læring og utvikling (Sheldon, 2002, s. 304). Ifølge Hart (2011, s. 169) må skolen også være klar over at noen fedre kan foretrekke uformell kontakt og på såkalte ikke skolebaserte arenaer. I tillegg fant Hart også at det er viktig for fedre at de føler at de kjenner lærerne.

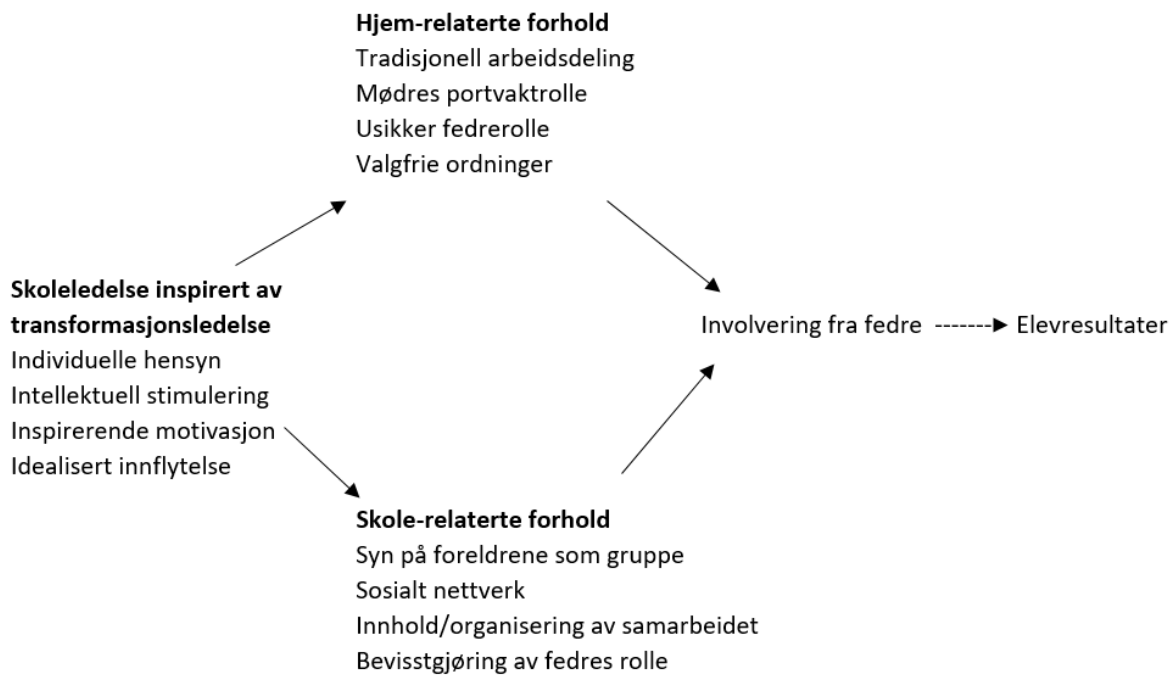
Det tredje forholdet handler om *innhold i og organisering av samarbeidet*. Ifølge Hart (2011, s. 167) påvirkes fedrenes involvering i barnas skolegang dersom de har negative forventninger til det som skal komme ut av samarbeidet med skolen. Han sier at fedrenes rolle i møtene på skolen påvirker involveringen fra fedre spesielt. Eksempler på negative forventninger er at fedre er usikre på hva de kommer til å få ut av et møte, og at de ikke har oversikten over når ting skjer i skolen. Hart (2011, s. 167) hevder videre at det er viktig at fedre forventer at de kommer til å bli inkludert i møter og diskusjoner, at det de vil høre fra profesjonelle er nyttig, og at de tror de vil bli behandlet rettfærdig. Ifølge Hart (2011, s. 169) er det mye som tyder på at skoler også bør bli mer «fedre-vennlige», ved at skolen bør oppmuntre til mer kontakt og

involvering fra fedre. Dette kan for eksempel skje gjennom egne arrangement for fedre, sier Hart.

Det fjerde forholdet handler om *bevisstgjøring av fedres rolle*. Ifølge Hart (2011, s. 166) er det mange fedre som er usikre på hvilken rolle de kan ha i barnas læring og utvikling. For å trygge fedrene og styrke deres evne og lyst til å involvere seg i barnas skolegang, kommer Hart med noen anbefalinger. Dersom skolen forklarer fedre hva de kan bidra med, hensikten med at fedre bør involvere seg, og hvordan de kan støtte eget barn i skolesammenheng, øker dette sannsynligheten for at fedre involverer seg, sier Hart. I tillegg sier han at det er viktig at fedre føler de har noe å bidra med til de profesjonelle. Det er mødre som i dag mottar mest informasjon fra skolen (Hart, 2011, s. 167). Skolen bør sørge for at informasjon deles med både mor og far, og at mer av kommunikasjonen skjer direkte med fedre, sier Hart. På den måten inviteres fedre i større grad til å delta, hevder Hart.

2.6 Forståelsesrammen

Problemstillingen er: Hvilke forhold kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet, og hvordan kan skoleledelsen tilrettelegge for fedres involvering? For å belyse problemstillingen gjennom å analysere, tolke og forstå intervjumaterialet, har jeg tatt utgangspunkt i transformasjonsledelse og en modell som viser relasjonen mellom transformasjonsledelse og elevresultater (Leithwood, Jantzi, Silins & Dart, 1990, gjengitt i Møller, 2006, s. 7). Deretter har jeg valgt fire dimensjoner innenfor transformasjonsledelse som kan ha betydning for skoleledelsens tilrettelegging for økt involvering fra fedre. På bakgrunn av relevant forskning har jeg så valgt fire hjem-relaterte og fire skole-relaterte forhold som kan ha betydning for fedres involvering i barnas skolegang. Med utgangspunkt i modellen til Leithwood et al. er min forståelsesramme dermed slik:



Figur 2: Relasjonen mellom transformasjonsledelse, hjem- og skolerelaterte forhold og involvering fra fedre

Modellen viser at både forhold i hjemmet og på skolen utgjør den kontekst skoleledelse foregår i. Modellen er min forståelsesramme for min kvalitative analyse om noen forhold som kan ha betydning, ikke en kausalmodell eller årsaksforklaring som i kvantitativ metode. Forholdet mellom involvering fra fedre og elevresultater er ikke del av problemstillingen, det er en begrunnet antagelse markert med stiplet pil. Modellen er en forenkling av virkeligheten for å muliggjøre en forståelse av fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet. Modellen indikerer også noen sammenhenger mellom forhold som har innvirkning på fenomenet. Gjensidige påvirkninger ville i stor grad komplisere modellen og gjøre den uegnet for mitt formål. Disse er derfor ikke tatt med i modellen.

Den beste måten å få kunnskap om hvordan skolen skal oppmuntre og støtte involveringen fra mødre og fedre på, er å bli kjent med familiene og deres omgivelser, hevder Carlisle et al. (2005, s. 161). Jeg gikk derfor ut i felten for å snakke med foreldre. I det neste kapittelet redegjør jeg for hvordan jeg gikk fram for å skaffe kunnskap om noen foreldres holdninger og oppfatninger omkring temaet.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å utforske problemstillingen. Jeg beskriver og begrunner forskningsdesign og metodevalg, og kobler disse opp mot hvordan de ulike valgene ble gjort for å sikre forskningens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Jeg redegjør også for hvordan jeg gikk fram for å samle og bearbeide data og analysere materialet, og underveis beskriver jeg egne vurderinger knyttet til metodiske valg gjennom de ulike steg i forskningsprosessen. Til slutt gjør jeg rede for etiske sider ved forskningen og mitt forskerblikk.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg kunne ikke finne noen nyere norsk eller internasjonal forskning som ga kunnskap om problemstillingen, og valgte derfor et eksplorerende forskningsopplegg som har som hensikt å utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før (Thagaard, 2013, s. 16). Ifølge Thagaard (2013, s. 85) kan et slikt opplegg innebære en rekognosering av et lite kartlagt område. Da innhentes empiriske data av begrenset omfang, og analysen av disse dataene kan gi grunnlag for å klargjøre relevante problemstillinger og metoder for et større prosjekt (Befring, 2016, s. 84). Oppgaven er basert på kvalitativ metode. Å forske kvalitativt innebærer at forskeren er i forskningsfeltet, og gjør denne virkeligheten synlig (Postholm, 2010, s. 17).

Fordelene med en kvalitativ tilnærming er at jeg kan få et komplekst bilde av forskningsdeltakernes perspektiv, og få forståelse og oversikt over sammenhenger (Postholm, 2010, s. 35). Ulempene ved en kvalitativ metode kan ifølge Postholm (2010, s. 40) være at datainnsamlingen kan være tidkrevende og gi store datamengder. Det ble derfor viktig for meg å avgrense antall intervju og antall forskningsdeltakere i prosjektet. Jeg måtte også begrense antallet skoler og skoleslag. Formålet er å gi noen svar, men ikke svaret, på hva som kan ha betydning for involveringen fra fedre og hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for større involvering.

Studien har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Dette kjennetegnes av at kunnskap konstrueres av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, og at det legges vekt på den betydningen sosiale prosesser har for hva som anses som gyldig kunnskap (Thagaard, 2013, s. 44). I den empiriske undersøkelsen søkte jeg kunnskap om foreldrenes virkelighetsforståelser

og meninger, konstruert gjennom min forståelse av fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet, basert på blant annet teorier om transformasjonsledelse (Bass & Riggio, 2006; Emstad, 2012). Data forstås med dette utgangspunktet ikke som noe som er gitt «der ute», utenfor forskerens forståelse av den virkelighet som studeres (Thagaard, 2013, s. 32). Data ses derimot som utviklet i samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakere. Ut fra dette perspektivet befinner kunnskap seg verken inne i en person eller utenfor i verden, men i relasjon mellom mennesker og verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 71). Det konstruktivistiske utgangspunktet får konsekvenser for mine metodologiske refleksjoner, blant annet i diskusjonen om gyldighet og pålitelighet. Jeg kommer tilbake til dette i underpunkt 3.5 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.

3.2 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Det finnes to år gamle data om fordelingen mellom mødres og fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet (Nordahl et al., 2017). Jeg har imidlertid ikke funnet forskning som kan belyse hvorfor det er slik og hvordan skoleledelsen kan bidra til å endre dette. Jeg måtte dermed samle inn egne data. Ifølge Postholm (2010, s. 43) er måten en får tak i menneskers opplevelser og perspektiver på, å samtale med dem. Hun sier også at intervju er spesielt egnet for å gi informasjon om hvordan personer opplever og forstår sine omgivelser. Intervjuet betegnes som en samtalebegivenhet der deltakerne sammen skaper eller forhandler fram en eller flere felles meninger (Guldvik, 2002, s. 35). Det var nettopp dette jeg var ute etter, og jeg valgte derfor intervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre gruppeintervju og eventuelt supplere med individuelle dybdeintervju.

Mitt empiriske materiale består av to gruppeintervju og tre individuelle dybdeintervju. Utgangspunktet mitt er at skoleledelsen må ta hånd om det foreldre «kommer inn med» av erfaringer og oppfatninger i skolen. For å møte foreldre på en god måte må ledelsen og lærere kjenne konteksten. Jeg ønsker derfor å bruke prosjektet til å få kunnskap om mødres og fedres opplevelser og perspektiver, tolke det de kommer med, og drøfte hvordan skoleledelsen kan møte dette gjennom transformasjonsledelse for å styrke involveringen fra fedre.

Planlegging av intervju og prøveintervju

Jeg brukte mye tid på å planlegge hvordan jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen. Dette innbar mange valg, for eksempel grad av strukturering (Befring, 2016, s. 74), hvilke deltakere

som skulle intervjues, tid og sted for intervju, metoder for dataregistrering, og hvordan jeg kunne legge til rette for gode og trygge rammer for deltakerne slik at de kunne snakke fritt og gi gode data. Jeg laget et skjema for registrering av bakgrunnsopplysninger (vedlegg 6), ut fra vurderingen om at slike opplysninger kunne være relevant for å belyse problemstillingen.

Intervjuene var halvstrukturert i og med at denne intervjuformen gir mulighet til åpne svar og kan arte seg som en fri samtale (Befring, 2016, s. 74). Med utgangspunkt i problemstillingen utarbeidet jeg en intervjuguide til gruppeintervjuene (vedlegg 2). Jeg brukte mye tid på utformingen av intervjuguiden for å finne spørsmål som var forståelige for intervjudeltakerne og med spørsmål som kunne belyse problemstillingen. Rekkefølgen for temaene og spørsmålene ble bestemt underveis slik at intervjusamtalen kunne foregå mer naturlig. Jeg ønsket også å være åpen for at deltakerne kunne ta opp temaer som ikke var planlagt.

For å teste intervjuguiden gjennomførte jeg et prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført som et gruppeintervju med fire deltakere hvor alle var foreldre med barn i grunnskolen. Av tilgjengelighetshensyn brukte jeg personer jeg kjenner; to naboer, min svoger og min samboer. Jeg tok opp intervjuet med lydopptaker. Prøveintervjuet ga svært nyttig lærdom. Jeg erfarte blant annet at deltakerne ikke forstod hva jeg var ute etter på ett av spørsmålene. To av spørsmålene ga ikke informasjon om forskningsspørsmålene eller problemstillingen og blei vurdert som unødvendige. I etterkant av prøveintervjuet gjorde jeg flere endringer i intervjuguiden. Jeg vurderte min egen spørsmålsstilling etter å ha lyttet på lydopptaket og mente at den kunne forbedres blant annet ved færre gjentakelser. Jeg fikk også erfaringer med å skape en trygg stemning for intervjudeltakerne slik at de kunne snakke fritt.

Utvalg og rekruttering

Problemstillingen handler om hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for større involvering fra fedre. Dette gir retning for hvem jeg ønsker å skaffe data fra. Ved å snakke med mødre og fedre vil jeg få deres synspunkter og erfaringer omkring tema.

Jeg gjorde en vurdering av om elever skulle delta i prosjektet fordi de kan ha meninger om temaet. Dette kunne vært interessant, men i dette prosjektet er jeg interessert i de voksnes meninger. Backe-Hansen (2009) hevder dessuten at forskeren må være spesielt oppmerksom på etikken dersom barn skal delta i forskning. Tilrettelegging med tanke på barns sårbarhet, samtykke fra elevenes foreldre og kontaktopplysninger, samt informasjon om prosjektet til

alle elever, gjorde at elevdeltakelse ville ha gjort elevdeltakelse svært tidkrevende og lite hensiktsmessig i dette prosjektet.

I juni 2018 rettet jeg en formell henvendelse til en ungdomsskolerektor jeg kjenner for å verve foreldre som deltakere i prosjektet på hans skole. Han sa ja. Jeg ble med på høstens første møte med foreldrekontaktene og presenterte prosjektet. Møtet med foreldrekontaktene ble avholdt i starten av oktober. Det var 20 foreldre til stede. Rektor sendte rundt en liste med møtedeltakernes navn og ba dem om å sette et merke i margin ved siden av navnet sitt, dersom de kunne tenke seg å delta i prosjektet. Jeg forlot rommet da listen gikk rundt bordet slik at ingen skulle føle seg presset til å delta. Det var viktig for meg at antall deltakere ikke var større enn at det var mulig å gjennomføre intervju og analyser, innenfor tidsrammene for masteroppgaven. Dersom alle 20 hadde meldt seg som deltakere, ville jeg klare å håndtere det. Det var totalt 9 foreldre; to fedre og syv mødre, som meldte seg frivillig til prosjektet. Jeg ønsket at de to fedrene skulle være i samme gruppe for å gjøre dem tryggere i intervjusituasjon. De to gruppene ble sammensatt slik: en gruppe besto av fire mødre, den andre besto av to fedre og tre mødre.

For å få et fyldigere materiale ville jeg i utgangspunktet ha et tredje gruppeintervju. Jeg hadde etter gruppeintervjuene få mannlige deltakere sammenlignet med kvinner. Jeg bestemte meg for å benytte den såkalte *snøballmetoden* (Thagaard, 2013, s. 61), som handler om å først få kontakt med noen deltakere og deretter be disse personene om navn på andre som kan være deltakere. Jeg spurte forskningsdeltakerne om de kjente noen fedre på den samme ungdomsskolen som de mente kunne bidra i prosjektet. Jeg var klar over at deltakerne til gruppeintervjuene representerte foreldre som allerede var involvert i hjem-skole-samarbeid, fordi de innehar verv for nettopp å styrke samarbeidet mellom hjem og skole. For å motvirke dette ba jeg derfor deltakerne om å finne personer som ikke har verv i skolen. Vi ble enige om at de personene som ble foreslått skulle gi sitt samtykke til at navnet ble videreformidlet til meg. Mange fedre ønsket ikke å delta i prosjektet. Begrunnelsen til flere var at de mente at de ikke kunne bidra med noe innenfor temaet. Dette syntes jeg var spesielt interessant med tanke på oppgavens tema. Snøballen rullet med andre ord i relativt sakte fart på dette tidspunktet, og det var en svært tidkrevende og frustrerende periode av prosjektet. Jeg fikk til slutt en som sa ja, deretter en til. Gradvis ble allikevel utvalget utvidet til tre fedre. Disse fedrene hadde ingen formelle verv på skolen. Etter tre intervju vurderte jeg at materialet var fyldig nok. Da sluttet

snøballen å rulle. Det lot seg ikke gjøre å samle deltakerne, derfor ble disse intervjuene gjennomført som individuelle intervju.

Jeg har altså gjennomført to gruppeintervju og tre individuelle intervju, med totalt 12 deltakere. Fellesnevneren for deltakerne er at de er foreldre som har barn ved samme ungdomsskole. Skolen har rundt 450 elever, 50 ansatte og den ligger i Trøndelag. Skole og forskningsdeltakere ble valgt ut fra tilgjengelighet (Thagaard, 2013, s. 61). Utvalget er også strategisk (Thagaard, 2013, s. 60) på den måten at deltakerne som foreldre har kunnskaper og erfaringer som kan gi relevant informasjon for å belyse problemstillingen.

Gjennomføring av intervju

Jeg tok kontakt med deltakerne på telefon og avtalte dato, sted og tid for gjennomføring. Gruppeintervjuene foregikk på skolen hvor barna deres går. Hensikten var å skape trygghet ved å gjennomføre intervjuet i kjente omgivelser for foreldrene. De individuelle intervjuene foregikk på en skole geografisk nært der deltakerne bor. Intervjusted har en betydning (Tjora, 2012, s. 122), og jeg kan ikke utelukke at det at dybdeintervjuene ble gjennomført på ukjent sted for deltakerne, kan ha gjort dem mer nervøse og dermed påvirket deres opplevelse av intervjusituasjonen og gitt færre data. Jeg opplevde imidlertid alle deltakerne som ganske avslappet og trygge, selv om to av deltakerne uttrykte at de ikke hadde vært i en intervjusituasjon før. For å få deltakerne til å slappe av, serverte jeg kaffe, oppskåret frukt, grønnsaker og sjokolade. Alle intervjuene ble gjennomført i perioden november til desember 2018.

Før intervjuene startet spurte jeg deltakerne om det var greit at intervjuet ble tatt opp med en lydopptaker. Alle samtykket til dette. Jeg gav også informasjon om at opptaket kunne avsluttes når de måtte ønske det, og at de kunne trekke seg når som helst i løpet av intervjuet og i hele forskningsprosessen. Alle svarte at de var kjent med disse forholdene. Deltakerne signerte samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3) og fylte ut skjema om bakgrunnsopplysninger (vedlegg 6) før intervjustart. For å skape en god relasjon og skape en trygg atmosfære for at de skulle dele sine perspektiver, meninger og oppfatninger, forsøkte jeg å være så vennlig og imøtekommende jeg kunne overfor deltakerne. Jeg hilste på hver enkelt.

Intervjuene varte i rundt 60 minutter. Jeg brukte lydopptaker på mobiltelefonen min slik at jeg i stedet for å notere alt, kunne konsentrere meg om å stille spørsmål, lytte aktivt, og følge med

på stemningen i rommet og deltakernes kroppsspråk. Jeg noterte stikkord underveis. Jeg ønsket også å være åpen for at deltakerne kunne ta opp temaer som ikke var planlagt. Etter hvert intervju skrev jeg ned hovedinntrykk fra intervjuet. Disse ble nyttige videre i prosessen fordi det ga momenter til drøftingsarbeidet.

Under det siste gruppeintervjuet fikk jeg tekniske problemer med lydopptaket. Det var kun 16 minutter lyd som ble tatt opp. Dette oppdaget jeg etter at intervjuet var ferdig. Umiddelbart etter intervjuet transkriberte jeg lyden fra de 16 minuttene til tekst. Deretter skrev jeg et referat med utgangspunkt i notater jeg tok underveis i intervjuet, mens jeg ennå hadde samtalen friskt i minne. Dagen etter intervjuet leste jeg igjennom teksten igjen og supplerte med noen flere momenter ut fra hukommelsen. Jeg sendte teksten til deltakerne slik at de kunne komme med innspill om det var noe som ikke var kommet med. Ingen deltakere kom med innspill. Til sammen fikk jeg 4 A4-sider med tekst fra intervjuet. Det var essensen fra intervjuet som kom fram i teksten, uten fyllord og med det som var relevant for problemstillingen. Transkribert materiale fra første gruppeintervju er på 33 sider. Meningsinnholdet i det siste gruppeintervjuet er korrekt og jeg har brukt mye av dette i empirikapitlene. Jeg bruker imidlertid ikke sitater i samme grad fordi innholdet er fra min hukommelse.

3.3 Bearbeiding, analyse og tolkning

Dette prosjektet tar utgangspunkt i en empiribasert teoriutvikling. Glaser og Strauss (1967, s. 1-6; referert i Thagaard 2013, s. 199) argumenterer for at teori kan utvikles på grunnlag av refleksjoner over dataenes meningsinnhold. Empiribasert teori innebærer at teorien utvikles i nær tilknytning til dataene, og at sammenhengen mellom kategoriene i datamaterialet spesifiseres (Ibid.). I dette prosjektet betyr det at jeg ikke tok utgangspunkt i forhåndsbestemte teoretiske begreper eller kategorier, men at dette ble utviklet i etterkant ut fra datamaterialet.

Lydopptakene ble transkribert av en profesjonell. Å transkribere lydopptak selv kan gi en grundigere gjennomgang av intervjuene. Jeg lyttet imidlertid på lydfiler og leste gjennom mine notater og transkribert tekst flere ganger. Dette til sammen gjorde at jeg ble svært godt kjent med datamaterialet.

I gruppeintervjuene ville jeg se om det kom fram noen meninger i interaksjonen som kan oppstå mellom deltakerne i en gruppe, og om det var noen argumenter som fikk gjennomslag.

I analysen fant jeg ikke at det ble skapt noe eget gjennom interaksjonen mellom deltakerne. Det var spørsmål og svar mellom meg og deltakerne. Jeg har derfor utført analysen på individnivå som vil si at jeg har behandlet materialet som ett datasett.

Jeg startet med åpen koding (Postholm, 2010, s. 88): Den transkriberte teksten fra det første gruppeintervjuet ble skrevet ut i papirformat. Deretter nærleste jeg dette to ganger. Jeg markerte ord og nøkkelsetninger og skrev kommentarer i marginen. Hensikten med denne fortettingen av data var å identifisere mønstre, finne fram til sentrale begreper og utvikle koder og kategorier (Nilssen, 2014, s. 121). Tanker, spørsmål og refleksjoner ble skrevet ned i en loggbok. Denne framgangsmåten ble gjentatt for hvert intervju. Jeg identifiserte hvem som sa hva i gruppeintervjuene og hva de sa, men laget ingen meningsprofil til hver enkelt. Jeg kunne derfor bruke lik framgangsmåte for gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. Deretter studerte jeg teksten setning for setning og skrev ned begreper og nøkkelsetninger på A1-ark. Så la jeg alle ark utover gulvet for å sammenligne og få oversikt. Deltakerne var mer opptatt av enkelte tema enn av andre. Videre markerte jeg med markeringstusj databrokker som så ut til å høre sammen. Databrokker som hørte sammen fikk unike farger.

Ut fra databrokker opprettet jeg fem kategorier som var relevante for å belyse problemstillingen. De fem kategoriene var: typer samarbeid, biologiske forskjeller, opplevelser av samarbeidet, hindringer og tiltak. Jeg brukte kriteriene til Lincoln og Guba (gjengitt i Postholm, 2010, s. 88) for opprettelse av kategorier, som sier at kategorien skal gi relevant informasjon til studien og at kategorien skal kunne stå alene uten annen informasjon. Systematisering av det hver enkelt deltaker sa innenfor de ulike kategoriene, ga et godt grunnlag for å se tendenser i svarene. Til slutt gikk jeg tilbake til den transkriberte teksten og hentet ut sitater som jeg mente hørte sammen med de opprinnelige kategoriene. Ut fra dette og i vekslingen mellom teori, data og problemstillingen, kom jeg fram til fire forhold i hjemmet og fire forhold i skolen som kan ha betydning for involveringen fra fedre.

Basert på forståelsesrammen kunne det være fruktbart å finne ulike foreldretyper skoleledelsen kan forholde seg til i hjem-skole-samarbeidet. Ut fra materialet kom jeg fram til fire idealtyper. En idealtipe representerer trekk som er felles for de ulike enhetene som inngår i analysen (Thagaard, 2013, s. 197). Poenget med å utvikle idealtyper er å fremheve de trekkene som er mest karakteristiske for det temaet som studeres (Ibid.). Idealtypene er ikke

virkelige personer eller enheter, men konstruksjoner sammensatt av elementer fra hele datamaterialet (Postholm, 2010, s. 168).

Jeg ønsket å ha en mest mulig åpen tilnærming til hva datamaterialet ville fortelle meg, fordi jeg ville se om jeg kunne videreutvikle og sammenstille teoretiske ideer med basis i datamaterialet. Jeg hadde noen spørsmål klare, men jeg ønsket å være åpen for at disse kunne endres underveis. Jeg forsøkte å være bevisst mine egne forforståelser og antagelser som kunne styre kategoriseringsprosessen. Jeg valgte derfor en induktiv tilnærming (Nilssen, 2014, s. 65) som vil si at jeg ikke hadde noen forhåndsdefinerte kategorier som jeg har lett etter bekreftelse på i materialet. I mitt prosjekt har det vært en interaksjon mellom induksjon og deduksjon, ved at jeg gikk inn i temaet med noen antagelser. Ett eksempel er antagelsen om at det både kan være forhold i hjemmet og i skolen som kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet. Denne ble styrket gjennom forskningsarbeidet. Nye forhold som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd, for eksempel at noen fedre kan oppleve å være usikre på fedrerollen ble brakt inn. I vekslingen mellom antagelser og erfaringer, data, teori og problemstillingen, utviklet jeg min forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakernes uttalelser for å belyse problemstillingen.

I presentasjonen av materialet har jeg hentet ut de sitatene som jeg mener på en god måte understreker et poeng, enten at de er typiske/utypiske, støtter eller bryter med forståelsesrammen eller er overraskende. Ved noen tilfeller har jeg fjernet irrelevante ord eller setninger, og disse er markert slik [...]. Ved andre tilfeller har jeg lagt inn forklaringer ved å skrive et stikkord i klamme slik [forklaring]. Dette er også gjort for å anonymisere, i tilfeller der forskningsdeltaker for eksempel nevner navnet på skolen. Deltakerne i gruppeintervju 1 har jeg kalt Anne, Britt, Cecilie og Dina. Deltakerne i gruppeintervju 2 har jeg kalt Espen, Fia, Grete, Hans og Inger. Deltakerne i de individuelle intervjuene har jeg kalt Jarle, Kent og Lars.

Med bakgrunn i forståelsesrammen vil jeg i kapittel fire og fem for hvert underpunkt først presentere resultatene, og deretter drøfte hvordan de kan forstås for å belyse problemstillingen. Det er gjennomgående to ulike perspektiver i empirikapitlene: foreldreperspektivet kommer fram i presentasjonen av empirien, og skolelederperspektivet synliggjøres gjennom drøftingen. Intensjonen er at det skal være tydelig å skille mellom empiri og drøfting. Jeg har valgt å ikke ta inn forskerstemmen i sitatene fordi det ikke gir noe nytt.

Forhold som ut fra forståelsesrammen kan ha betydning for involveringen fra fedre er min røde tråd gjennom disse to kapitlene ved at de danner overskriften i hvert underpunkt.

3.4 Etiske og praktiske vurderinger

Forskningsarbeidet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i september og godkjent i oktober 2018 (vedlegg 1).

Det stilles krav til forskerens etiske ansvar. Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). For det første kreves det informert samtykke fra alle deltakerne. De 12 forskningsdeltakerne har fått informasjon om prosjektet muntlig og skriftlig, og de har gitt både muntlig og skriftlig samtykke til å delta (vedlegg 2 og 3). De har også både muntlig og skriftlig fått informasjon om at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten konsekvenser. Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert i sin helhet, med unntak av gruppeintervju to.

I retningslinjene er det også krav til konfidensialitet, slik at deltakerne anonymiseres i teksten. Det kan være mulig for deltakerne å huske enkelte sitater og koble disse til andre. Jeg har anonymisert deltakerne ved å gi dem fiktive navn, men jeg har beholdt informantenes kjønn. Skolen er også anonymisert.

Et tredje krav i retningslinjene handler om forskerens redelighet i forskningsarbeidet. Jeg har forsøkt å være redelig og nøyaktig i den empiriske prosessen og i framstillingen av forskningen. Dette gjelder også hvordan andre forskeres tekster og henvisninger til litteratur presenteres.

Å delta i en studie skal ikke få negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013, s. 26). Dette er spesielt relevant i min studie fordi de er foreldre til barn på en skole, noe som kan gjøre dem mer sårbare. Det å snakke om skolen, lærerne og ledelsen, spesielt om de kommer med negative utsagn, kan oppleves vanskelig fordi foreldrene kan frykte negative konsekvenser for sine barn. Jeg informerte deltakeren om anonymiseringen og at deres deltakelse i prosjektet ikke får negative konsekvenser for dem selv eller barna.

3.5 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Gyldigheten i forskning henger sammen med om jeg som forsker har lyktes i å undersøke det jeg har tenkt å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). Når det gjelder å vurdere feilkilder i datainnsamlings- og analysefasen unngikk jeg at deltakernes svar kunne bli farget av en relasjon til meg som forsker, fordi vi var ukjente for hverandre. Deltakerne var derimot klar over at jeg er rektor ved en ungdomsskole og det kan ha preget intervjusituasjonen. Det at jeg er kvinne og ønsker å få kunnskap om og fra menn, kan også ha påvirket deltakerne. Det er også en fare for at jeg ved å ha benyttet snøballmetoden, kan ha rekruttert deltakere som tilhører det samme nettverket og at det kan ha begrenset variasjonen i svarene.

Ved å gjennomføre fem intervju fikk jeg etter hvert erfaring med å stille spørsmål til deltakerne og større trygghet i rollen som intervjuer. Jeg endret spørsmålene i intervjuguiden mellom siste gruppeintervju og første individuelt intervju fordi jeg ønsket å være forberedt på å stille flere spørsmål dersom samtalen stoppet opp eller ga lite data. Jeg endret måten jeg stilte spørsmålene på i gruppeintervjuene sammenlignet med de individuelle, fordi jeg oppdaget gjennom lydopptak at jeg noen ganger ble ledende i spørsmålsstillingene. Da mistet jeg noe av den åpne eller frie tilnærmingen som jeg ønsket å ha i datainnsamlingen. Dette kan ha ført til at jeg gikk glipp av viktig informasjon.

Jeg ønsket å intervju flere fedre uten formelle verv i skolen, men jeg klarte ikke å komme i kontakt med flere. Flere intervju og større bredde blant foreldrene kunne gitt ytterligere kunnskap og forståelse til å belyse problemstillingen.

Deltakerne har fått uttale seg om de kjenner seg igjen i materialet, såkalt «member checking» (Postholm, 2010, s. 132). Ingen hadde kommentarer eller innspill. Dette styrker påliteligheten i prosjektet.

Forskeren spiller en viktig rolle i kvalitative studier (Thagaard, 2013, s. 113). Jeg har forsøkt å være reflekterende og hatt en kritisk bevissthet om min egen forforståelse og rolle gjennom hele prosjektet. Dette var spesielt viktig i bearbeidingen, analysen og tolkningen av mitt materiale. Dette er viktig for at forskningen skal være gyldig (Postholm, 2010, s. 171).

I kvalitative metoder vektlegges forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem man forsker «på», med en åpen interaksjon mellom forsker og deltaker (Tjora, 2012, s. 18). Min intensjon er å bidra til økt forståelse av og kunnskap om hvordan mødre og fedre opplever samarbeidet med skolen, deltakernes oppfatninger om hva som kan påvirke hjem-skole-samarbeidet, og hva de mener lærere og ledelse kan gjøre for å styrke involveringen fra fedre. Spørsmålet er om mine tolkninger av utsagn fra deltakerne, sett i lys av teori, kan overføres til andre skoleledere. Data jeg har samlet inn anses som gyldig for de jeg har undersøkt i den bestemte situasjonen og i den spesifikke konteksten. En slik kontekstuell kunnskap kan likevel være til nytte og overføres til andre i lignende situasjoner, hevder Postholm (2010, s. 131). Leseren av denne oppgaven kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsene, og erfaringer og funn som er beskrevet kan oppleves som nyttige for egen situasjon.

3.6 Formidling

Oppgaven vil bli publisert i NTNUs databaser og trykket i noen eksemplarer som papirversjon. Jeg anser det som en del av prosjektet at jeg skal formidle hovedpunkter fra oppgaven for forskningsdeltakerne, og vil derfor sende oppgaven til dem digitalt. Jeg ønsker også å invitere skoleledelsen, lærere og foreldre på skolen jeg har forsket på til et samarbeidsmøte, for refleksjon og drøfting om oppgavens tema og resultater. Jeg vil også legge fram og diskutere oppgaven på skolen hvor jeg er rektor.

4. Hjem-relaterte forhold

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuundersøkelsene ut fra de fire hjem-relaterte forholdene i modellen som er framstilt tidligere. For hvert tema presenteres først sitater fra intervjuene. Deretter drøfter jeg sitatene i lys av problemstillingen og de teoretiske perspektivene i teorikapittelet.

4.1 Tradisjonell arbeidsdeling

På spørsmålet om hvilken arbeidsfordeling det er mellom mor og far når det gjelder hjem-skole-samarbeid, opplever deltakerne generelt at mødre deltar på flest foreldremøter på skolen, at det er flest mødre som melder seg til verv, og at det som oftest er mødre som følger opp det praktiske samarbeidet med skolen slik som telefonsamtaler og beskjeder til og fra skolen. Materialet indikerer at deltakerne opplever at mødre også regisserer og delegerer oppgaver til fedre, i forbindelse med hjem-skole-samarbeid. Kent sier:

«[...] Sånn jevnt over tror jeg kvinner er mye flinkere enn mannfolkene på den [praktiske] biten. Det kan jo være det at den der, for å kalle det det, logistikkordningen som kvinner har mer «køl» på, at det gjør at man har bedre oversikt og derfor er det greit at de tar det [foreldremøte]».

På spørsmålet om hvilke områder de mener fedre engasjerer seg mest når det gjelder barnas læring om utvikling, svarer deltakerne at fedre er mest involvert i sport- og fritidsaktiviteter, og dugnadsarbeid. Følgende to sitater er eksempler på dette:

Når klassen skal ha aktivitetsskvelder eller noe sånt, så er det ofte de [fedrene] som lager aktivitetene. (Cecilie)

Jeg hører ofte at «mor tar skole, far tar fotball. (Fia)

Lars sier at han synes det er vanskelig å si hvorfor mødre er mest aktive, siden han har vært en involvert far selv gjennom blant annet deltakelse på foreldremøter og verv til FAU. Han kommer allikevel med en mulig forklaring og sier:

«Nei, det er litt vanskelig å si. Men sannsynligvis en konsekvens av at mødre generelt bruker mer tid på ungene. Hele tiden. Fra de kommer til og oppover».

Et flertall av deltakerne sier de opplever at de har en skjev arbeidsdeling i hjemmet når det gjelder oppfølging av barnas skolegang. Følgende tre sitater er eksempler på dette. Anne sier: «Det der er det jeg som følger opp». Kent sier: «Det varierer nok tror jeg, men jeg tror konen min er hakket flinkere enn meg. Men stort sett er det sånn». Britt sier:

«Jeg føler jeg har tatt det [ansvaret] hele tiden jeg, og det er jo ikke fordi han ikke kan. Hvis jeg skulle bort på reise med jobben før, så pakket jeg barnehage bagen så den sto klar. Han var jo fult i stand til å pakke barnehage bagen selv, men jeg ville at ungene skulle ...»

Alle deltakerne tror at årsaken til den ujevne kjønnsfordelingen mellom mødres og fedres involvering i barnas skolegang, handler om biologiske kjønnsforskjeller mellom kvinner og menn. Følgende tre utsagn er eksempler på dette:

«Kvinner er født med et ekstra gen» (Cecilie)

«Jeg tror damene har mer å bidra med i samarbeidet. De husker på detaljer og er på en måte født sånn» (Eспен)

«Vi er jo omsorg vi damer, vi er jo født med det» (Britt).

Jarle fremhever også biologiske forskjeller mellom kjønn som en mulig forklaring på skjev fordeling i involveringen. Han sier:

«Vi er jo kommet dit at vi kan gjøre hva vi vil og sånt, men jeg tror det er noen kjønnsmønstre som går igjen og jeg da. For det er noe jeg lurer på, om det er noen biologiske forskjeller som bare gjør at det blir sånn. Nei, fryktelig vanskelig og veldig interessant».

Smeby og Brandth (2013, s. 230) sier at det er kvinner som oftest har oversikten og ansvaret for organisering, logistikk og planlegging i familien. Ut fra materialet mitt opplever deltakerne at det tradisjonelle kjønnsrollemønstret hvor mor har hovedansvaret for barna og kontakten med skolen, fortsatt står sterkt. Det er med andre ord ikke bare slik at gutter er født med et «traktor-gen» slik Heggem (Heggem, 2014, s. 55) hevder, men at jenter er født med et «pennal-gen» som tilsier at de er biologisk bestemt til å ha ansvar for hjem-skole-samarbeidet når de blir mødre. Ifølge Kitterød (2002, s. 55) henger likestillingen i Norge etter på noen områder i hjemmet. Involveringen fra far i barnas skolegang ser etter disse foreldrenes oppfatninger ut til å være et område som henger etter i likestillingen, noe som kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet. Materialet mitt indikerer at forskjellene mellom mødre og fedres involvering ses som naturlig ut fra ulikheter mellom kjønnene og at mødre bruker mer tid sammen med barnet, og ikke som et resultat av ulike forventninger til de ulike kjønn og hvilke oppgaver de er vant med å utføre i hjemmet. Det er sannsynlig at foreldre ut fra dette kan overføre eller produsere holdninger til sine barn om at skolen er jenters og kvinners domene, noe som er uheldig for alle. Barna er ikke tjent med en slik tradisjonell arbeidsdeling i hjem-skole-samarbeidet, og skoleledelsen kan be lærerne om å

oppmuntre både fedre og mødre til å bruke kompetansen de har på sine barn for å få til mer optimale læringsforhold. Mer kunnskap om dette området er derfor nødvendig, noe som aktualiserer mitt og eventuelt framtidige forskningsprosjekt om dette tema.

Forskning tilsier at det har skjedd positive endringer når det gjelder arbeidsfordeling i hjemmet de siste ti årene, ved at far bruker mer tid på omsorgen for barn enn tidligere (Kitterød, 2013, s. 51). Foreldrenes opplevelser ovenfor om at fedre er mest involvert i sport, fritid og dugnader, kan være eksempler fra min empiri på dette. De mener at fedre bruker mer tid med barnet og er mer tilgjengelige for barnet enn tidligere. Dette er komponenter som ifølge Lamb (2000, s. 31) er viktige når det gjelder involvering fra fedre. Arbeidsfordelingen mellom mødre og fedre i hjemmet er ikke en statisk ordning, hvor ulikhetene i involveringen ikke lar seg utjevne. Dette kan gi muligheter for at den tradisjonelle arbeidsdelingen i hjem-skole-samarbeidet hvor mødre ser ut til å ta mest ansvar, kan utjevnes. Ut fra et skolelederperspektiv er det ikke tilstrekkelig at fedre bruker mer tid sammen med barnet, men det er vesentlig at tiden også innebærer involvering i barnas skolegang. Dette kan være samtaler med barna om det som skjer på skolen, oppmuntring i forhold til det som skjer på skolen og understreking av viktigheten av skole og utdanning (Bæck, 2007, s. 19). Det som foregår hjemme er av svært stor betydning, sier Nordahl (2000, s. 42). Lamb sin komponent om ansvarlighet kan være relevant i den sammenheng. Fedre har et etisk og relasjonelt ansvar for barnets læring og utvikling. Uttalelsen til Fia om at «mor tar skole, far tar fotball», kan tyde på at en del fedre i for liten grad knytter den forpliktelsen de har overfor barna til hjem-skole-samarbeid. Foreldremøter kan være en egnet arena for å formidle fedres ansvar og viktigheten av deres involvering i hjem-skole-samarbeidet på. På lang sikt handler det om at skolen er forpliktet gjennom lovverket til å jobbe systematisk med likestilling, respekt og mangfold, slik at jenter og gutter blir aktive foreldre i det norske samfunnet. Dette kan innebære å tydelig kommunisere ansvaret og forventningene skolen har til mødre og fedre i hjem-skole-samarbeidet.

I lover, forskrifter og styringsdokumenter til skolen møter bruker som regel begrepet «foreldre/foresatte» og sjeldent «mor og/eller far», i forbindelse med hjem-skole-samarbeid. Det kan virke som om verken myndighetene eller for eksempel skoleforskere har fokusert på fedres og mødres selvstendige rolle og bidrag i hjem-skole-samarbeidet. Siden det ikke er blitt noen jevnere fordeling mellom mødre og fedre gjennom i hjem-skole-samarbeidet de siste 20 årene (Nordahl, 2000; Nordahl et al., 2017), er det grunn til å stille spørsmål om det bør

iverksettes tiltak fra myndighetenes side, for å få til en jevnere fordeling mellom mødre og fedres involvering. Ett tiltak som kan fremme involvering fra fedre kan være at både mor og far nevnes eksplisitt i lovverket når tema hjem-skole-samarbeid står i fokus. Dette kan handle om en tydeliggjøring av lovverket. Dette vil kunne gi føringer og rammer for involveringen, kunne avklare forventninger til de to, og gi signaler om at også fedre er viktige for barnets læring og utvikling. Samtidig reiser dette noen etiske utfordringer i de familier der far ikke er involvert i samarbeidet. Det er i tillegg viktig å ha med seg at barn i Norge i dag kan vokse opp i svært sammensatte familier, og at foreldrenes involvering i barnas skolegang har en positiv betydning for barna på mange områder (Nordahl & Drugli, 2016; Robinson, 2014) – selv om barna ikke skulle ha en involvert mor og far.

4.2 Mødres portvaktrolle

Alle deltakerne har en oppfatning av at det er mødre som er mest involvert i hjem-skole-samarbeidet. Flertallet mener det er slik i egen familie også. På spørsmålet om hvilke områder eller arenaer de mener fedre og mødre er mest/minst involvert i, sier deltakerne at mødre generelt er mest involvert i den praktiske oppfølgingen av barnas skolegang.

Alle de kvinnelige deltakerne mener det er det beste for ungene at de involverer seg, fordi de har best kontroll på hva som må gjøres. Britt sier:

Jeg vil jo gjerne ha oversikt, vil gjerne være med på alt, men altså, noen ganger har jeg sluppet til han og. Sånn som sist gang, så fikk han gå. For at, en blir jo litt mett av sånne møter også da etterhvert, ikke sant».

Anne sier at hun strever med å gi fra seg kontrollen. Hun sier: «Vi må, mødre må slippe [fedrene] til. Men det er, blir slitsomt å gi slipp på den kontrollen der». Anne mener at mødre i større grad enn fedre ønsker kontroll over den daglige oppfølgingen av barnas skolegang. Jarle sier han hadde en samtale med noen kvinnelige kolleger av seg om at han skulle bli intervjuet til prosjektet. Han forteller at alle disse var skeptiske til å slippe fedrene mer til og at det var viktig for dem å ha kontroll over samarbeidet.

På spørsmålet om det er mødre eller fedre som involverer seg mest i barnas skolegang, sier Kent:

«Når vi snakker om oppfølging av praktiske ting. Sant, det er tur på tirsdag, ha med støvler og alt det her. Da er konen min mye mer på. Og da, når hun er på, da ... feider jeg. Da vet jeg at det er ivaretatt, da trenger jeg ikke ... Og det tror jeg er ... sånn jevnt over tror jeg kvinner er mye flinkere enn mannfolkene på den biten. [...]. Og så tror

jeg kanskje at det balanserer seg litt mer når det kommer til det med lekser og den biten.»

Tre av de syv kvinnelige deltakerne sier at det er viktig å slippe fedrene litt mer til. Dina mener mødre slipper fedrene mer til når det gjelder å utføre praktiske oppgaver i regi av skolen. Hun sier:

«Så jo på den [dugnaden] som vi hadde da, så regnet det så mye, og da var det noen mødre som ikke ville ut. [...] Mens alle mennene var ute. [...] Ja, vi kan organisere det og så, når det kommer til action, da sier vi bare «kom igjen nå, ut med seg».

Mødres portvaktrolle er et begrep som illustrerer at mødre viser motvilje mot og vokter tilgangen til menns involvering (Smeby & Brandth, 2013, s. 333). Det er mange utsagn i materialet mitt som indikerer at dette fenomenet kan være til stede i mange familier. Kents utsagn om at når kona hans er «på», da feider han er ett eksempel. Dette kan vise at på grunn av at kona hans er en portvakt, velger han å la henne ta ansvaret. Anne som sier hun har problemer med å gi fra seg kontrollen og ikke ønsker dette heller, er et annet eksempel. Her viser Anne en motvilje mot at far skal involveres og hun tror at andre mødre gjør det samme. Jeg forstår dette som at hun hindrer far fordi hun mener det er best at hun leder eller styrer samarbeidet med skolen. Dette kan tyde på at noen mødre opererer som ledere i hjemmet, ved at de organiserer, delegerer og planlegger oppgaver i hjem-skole-samarbeidet fordi de ønsker å ha kontroll, slik Allen og Hawkins (1999, s. 203) hevder. Hva gjør det med fedre at de ikke får innpass eller blir ekskludert fra hjem-skole-samarbeidet? Dette kan gi mindre motivasjon og hemme fedres involvering i barnas skolegang. Det finnes sikkert mødre som ikke har motvilje mot at far skal «kobles mer på» i samarbeidet med skolen, men noen kvinner tar på seg oppgaver knyttet til samarbeidet omtrent automatisk. I så fall kan skoleledelsen fortelle at mødre kan spille en rolle i å invitere fedre inn, slik Smeby og Brandt hevder (2013, s. 334).

Mødres portvaktrolle er et forhold som ikke direkte foregår i skolen, men det kan ha betydning for involveringen fra fedre i samarbeidet med skolen. Skal skoleledelsen legge seg opp i forhold som skjer hjemme? Det er per i dag ingen nasjonal eller lokal agenda om at skolen skal ta tak i dette forholdet fra fedre eller mødre i Norge. Heller ikke kommer det fram ønsker fra foreldre om dette. Vil foreldre egentlig ikke at skjevheten skal utjevnes, fordi dagens ordning er å foretrekke for mange mødre og fedre? Skjev fordeling mellom mødres og fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet har vært kjent for skoleforskere i mange år, og fortsatt har det ikke skjedd noen merkbar utjevning. Siden det har betydning for barna at

foreldre involverer seg, kan det være et argument for at skoleledelsen og lærere bør bli tydeligere i kommunikasjonen med foreldre om dette temaet. Spørsmålet er derfor ikke om skoleledelsen skal legge seg opp i dette hjem-relaterte forholdet, men i hvilken grad og på hvilken måte dette kan skje.

En måte skoleledelsen kan jobbe med dette på, kan være å bevisstgjøre foreldrene om at mødres portvaktrolle forekommer i noen hjem, og at dette kan være negativt både for fedres involvering og barnas læring og utvikling. Dette kan for eksempel formidles på foreldremøter. Ledelsen kan utfordre måten foreldrene organiserer hjem-skole-samarbeidet på ved å foreslå andre fordelingsmåter hvor fedre er mer delaktig. Ledelsen kan begrunne dette ut fra individuelle hensyn – både at det kan ha betydning for fars involvering og barnets læring og utvikling. Skoleledelsen kan gi fedre støtte ved å fortelle dem at deres involvering er verdifull, uten å tilsidesette mødre. Skoleledelsen bør være klar over at det kan skape irritasjon blant noen foreldre, fordi de kan oppleve at skolen blander seg i forhold skolen ikke har noe med. På en annen side kan en bevisstgjøring av at mange kvinner tar på seg koordineringsoppgavene føre til endringer i arbeidsfordelingen i hjemmet (Aarseth, 2013, gjengitt i Smeby & Brandt, 2013, s. 345), noe som kan øke fedres involvering i samarbeidet med skolen.

4.3 Usikker fedrerolle

Tre av de fem fedrene opplever å være usikre på rollen de kan ha i hjem-skole-samarbeidet. Kent er en av disse og sier at usikker fedrerolle kan være noe av grunnen til at mødre er mer involvert enn fedre. I utdypningen av at han mener mødre tar mest ansvar for å følge opp det praktiske rundt hjemmelekser, gymklær og så videre, sier han:

«Hvis jeg ikke er påkoblet den, så ... da glir jeg litt unna det. Og hvis jeg og glir unna den praktiske logistikken som skal foregå, så på en måte kobler jeg av [...]. Og da gir det seg litt selv at hvis det var ei kone der som ... eller en make da, ei mor, så kan det være at det glir over til mor».

Når det gjelder oppfølging av skolearbeid hjemme, sier Lars at det kan være vanskelig å hjelpe barnet med skolearbeid hjemme. Han sier:

«For det første er det vanskelig, det er masse nye begrep. Jeg har ikke hørt ordene en gang, så vet ikke hva de snakker om. Jeg har til og med gått så langt at jeg har spurt om å få være assistent i klassen for å i det hele tatt å lære meg litt mer om hva som foregikk på skolen».

Senere i intervjuet forteller Lars at han av og til ber svigerfar som er lærer, om å komme hjem til dem for å hjelpe barnet deres med skolearbeid.

Inger sier at hun følger opp det meste av det som handler om skole. Hun sier: «Mannen min har dysleksi, og han føler at det er en del skoleting som det er bedre at jeg tar ansvar for, i og med at han har slitt med det».

Cecilie sier at hun har jobbet en del i skolen som lærervikar, men sier hun allikevel opplevde første møtet med ungdomsskolen som skummelt. Hun sier:

«Jeg følte når vi var på foreldremøte til ungdomsskolen, så var det som om en skulle begynne i 1. Ja, men det var sånn. Herregud, viktig å tenke på hvilke valgfag de tar nå, og så fikk jeg helt bakoversveis. Er det i forhold til hva han har tenkt å studere? What? Han er 12 år.»

Cecilie forteller videre at hun fikk en usikkerhetsfølelse i kroppen ved at hun ikke var forberedt på hvilke krav som ble stilt til henne som forelder på ungdomstrinnet. «I hvert fall når det kom til det med valgfag og sånt, for det hadde jeg ikke tenkt på», sier hun.

Britt fortalte at det kan være utrygt å ta opp ting med lærere, fordi hun frykter at dette kan få negative konsekvenser for barnet sitt. Hun sier:

«Det som jeg tenker noen ganger [...]. [...] Noen ganger er du kanskje, som foreldre, så er du redd for å kanskje ta opp ting med lærer, for at du er redd for, du stoler ikke helt på læreren. Fordi at du tror kanskje det går utover din egen unge.»

Lars forteller at han ikke har så gode erfaringer fra når han selv gikk på skolen og at samarbeidet var konfliktylft den gangen. Han mener derimot at han i dag som forelder har gode muligheter for å komme i prat med hvem som helst på skolen hvis han ber om det.

Jarle er opptatt av at skolen skal ha dialog med fedrene. Han mener at skolen egentlig burde ringt fedrene, selv om det er ressurskrevende. Han sier: «Ringt direkte og sagt «hei, håper dere stiller i dag. Men så kan man jo faktisk gå inn og si at «håper far kan komme, for han har ikke vært der. Det hadde vært trivelig»».

Day og Lamb (2004, s. 2) sier at menns identitet er mer usikker nå enn noen gang tidligere, og at rollen menn spiller i familier kan oppleves som uklar for mange. Materialet mitt indikerer

det samme. Kent sier han tror mange fedre er usikre på rollen sin, og to andre fedre bekrefter at de er usikre på fedrerollen når det gjelder hjem-skole-samarbeidet. Det kan være mange årsaker til at fedre føler seg usikre. En årsak kan være at fedre føler de har en mindre viktig rolle enn mødre i hjem-skole-samarbeidet, slik Hart (2011, s. 167) er inne på. Kent sitt sitat om at han «glir litt unna» når kona er påkoblet, kan underbygge dette. Mødres portvaktrolle kan være en annen årsak. I så fall kan det være fruktbart om skoleledelsen har dialog med fedrene om at deres bidrag er like betydningsfullt som mødrenes. Forslaget til Lars om at skoleledelsen kan ringe og ha dialog med hver enkelt far, er antagelig for tidkrevende i en hektisk skolehverdag. Skoleledelsen kan alternativt spørre foreldrekontaktene om de kan bringe videre oppfordringen fra skoleledelsen, om større deltakelse fra fedre i hjem-skole-samarbeidet. Skoleledelsen kan også bruke foreldremøter til å trygge fedre og mødre på at de bidrag foreldrene gjør hjemme, slik som samtaler med barnet om skolen og oppmuntring til skolearbeid, er betydningsfullt.

Et annet forhold som kan påvirke involveringen fra fedre negativt, handler om forventningspress noen fedre kan føle på (Hart, 2011, s. 167). Lars sier at det kan være vanskelig for han å hjelpe barnet hjemme med det faglige, og at han har bedt svigerfar om å komme hjem til dem for å hjelpe barnet deres med skolearbeid. Det kan tyde på at det er et gap mellom det Lars mener han får til og de forventninger han tror skolen har til han. Det er min erfaring at svært få foreldre er åpne med skoleledelsen og heller ikke til læreren, om at de opplever å ikke strekke til faglig i oppfølgingen av barnet hjemme. Lars sine opplevelser gir derfor verdifullt kunnskap som omfatter et forhold som kan ha betydning for involveringen.

Smeby og Brandt (2013, s. 333) mener at sannsynligheten for at fedre skal ta initiativ ser ut til å øke når «de må», for eksempel hvis mødre ikke er til stede. Ut fra dette kan skoleledelsen vurdere å gi beskjed til lærere og foreldrene at det er ønskelig i en periode at halvparten av utviklingssamtalene skal foregå med kun far til stede. Dette kan gi den akselererende effekten som Smeby og Brandt beskriver (2013, s. 345), og føre til at fedre oftere er involvert i og deltar på utviklingssamtaler.

Det er uheldig for samarbeidet dersom foreldre føler de må ha høye fagkunnskaper for å involvere seg i barnas skolegang hjemme. Usikkerheten som Cecilie og Britt uttrykker, kan også påvirke samarbeidet negativt. Innen transformasjonsledelse skal lederen kommuniserer

optimisme, håp og høye forventninger, sier Emstad (2012, s. 69). Dersom skoleledelsen kommuniserer høye forventninger til foreldre som allerede føler et forventningspress eller er usikre på hvordan de kan bidra i hjem-skole-samarbeidet, kan dette bidra til mer usikkerhet og påvirke negativt. Ledelsen og lærere kan ha dialog med foreldrene for å få klarhet i hva foreldrene mener er riktige forventninger, slik at forventningene ikke oppleves som et press.

Bass og Riggio (2006, s. 74) mener ledere i situasjoner hvor de som ledes føler at de ikke strekker til, bør forsøke å se den enkeltes behov for støtte slik at de føler seg verdsatt. Skolens ledelse og lærere må være bevisst på at noen fedre kjenner et forventningspress når det gjelder faglig oppfølging av barna, og at noen foreldre er mer sårbare enn andre. Ifølge Emstad (2012, s. 68) kan ledelsen være mentor for å utvikle arenaer for å dele suksesshistorier, og å skape åpenhet for å dele utfordringer og problemer (Emstad, 2012, s. 68). Foreldremøter kan være en slik arena hvor skoleledelsen kan ha støttende kommunikasjon og vise tillit til den jobben mødre og fedre gjør i samarbeidet. Hensikten kan være å bringe fram kunnskapen foreldrene besitter, ufarliggjøre samarbeidet, og trygge foreldre på rollen de kan spille hjemme og på skolen uavhengig av eget faglig nivå. Skoleledelsen kan også trygge foreldre på at de kan være kritiske til skolen uten at det skal få konsekvenser for dem eller deres barn. Ifølge Bass og Riggio (2006, s. 7) bør ledelsen bruke tid på å interagere med de som ledes, og derfor delta i noen av foreldremøtene.

Det er sannsynlig at foreldre som er usikre på hvilke oppgaver og rolle de kan ha i hjem-skole-samarbeid, involverer seg mindre (Doucet, 2017, s. 17). Jeg antar at fedre er mer usikre enn mødre, fordi de er mindre involvert enn mødre. Materialet mitt indikerer også at skolen er mer tilrettelagt for jenter og kvinner. Nordahl og Drugli (2016, s. 4) sier at tiltak bør legge vekt på hva skolen og foreldrene kan gjøre både hver for seg og sammen. Slik jeg ser det kan utviklingssamtaler være en god arena for å ivareta og rette fokus mot hvilke oppgaver og rolle mødre og fedre kan ha i samarbeidet med skolen. Skoleledelsen er som regel ikke til stede på utviklingssamtaler, og kan derfor sørge for at kontaktlærere legger opp samtalen på en måte som gjør at fedre finner strategier eller oppgaver hjemme, som gjør det lettere for far å bidra. Dette er en konkret måte skoleledelsen kan sørge for at lærerne er klar over hva hen skal gjøre for å fremme et godt samarbeid med foreldre (Nordahl & Drugli, 2016, s. 4). I samarbeid med lærerne kan ledelsen være oppgaveorientert og sørge for at det utvikles oppgavebeskrivelser av måter fedre og mødre kan hjelpe barna på hjemme. Dette kan fungere som en ramme eller

stilas som gjør at læreren bidrar til at hjem-skole-samarbeidet blir mer konkret for foreldrene, og dermed kan fedres rolle bli mer tydelig.

4.4 Valgfrie ordninger

Tre av deltakerne uttrykker at slik samarbeidet mellom hjem og skole fungerer i dag, opplever de at det er opp til foreldrene selv hvor mye kontakt de skal ha med skolen. Britts utsagn er et eksempel på slike synspunkter:

«Jeg og synes jeg har bra kontakt, eller det er jo opp til oss selv hvor mye kontakt vi vil ha og da. Det er jo sånn at er det jo noe ekstra, så tar jo lærerne kontakt hvis det er noe spesielt som har skjedd på skolen og sånt, men ellers er det jo vi foreldre som har et stort ansvar for det da synes jeg. Til å ta kontakt. Og har aldri møtt noe motstand eller sånt nei hvis en har lurt på noe eller ... Så det er engasjementet til foreldre da, synes jeg, som er viktig for å få kontakt».

Lars mener at samarbeidet med skolen fungerer ganske bra, men han sier at graden av involvering avhenger av hvor interessert foreldrene er, og at han tror skolen har en viktig rolle for å sikre et minimum av samarbeid om barnas skolegang. Han sier: «Hvis en ikke er interessert i å være så påkoblet, så er det viktig at skolen tar tak i det da. For å koble på. Hvis ikke skjer det ikke».

Et annet moment som Espen tar opp, handler om hvilke foreldre som bidrar til samarbeidet med skolen. Han opplever at det er de samme foreldrene som hele tiden bidrar til samarbeidet.

Han sier:

«Når en ser på foreldremøtene, så synes jeg at jeg ser igjen de samme foreldrene. De som er der er der, og de som ikke er der er ikke der. Det er litt forskjell på oss folk. Noen er litt mer delaktig. Jeg føler at jeg har vært kontaktforeldre i 12 år. Jeg har meldt meg til alle klassene, fordi jeg mener det er viktig. Men når det blir spurt om å bidra med noe synes jeg at det er de samme hendene oppe hver gang, det er den samme gjengen som bidrar. Noen sier ikke et eneste ord».

Her ser vi at deltakerne mener at graden av involvering i hjem-skole-samarbeidet er opp til foreldrene selv, og at den avhenger av foreldrenes interesse. Bakgrunnen for dette kan være at mange foreldre og fedre i særdeleshet, har overlatt mange av oppdragelsesoppgavene til skolen. De kan ha outsourcet barndommen, som Nordahl og Drugli (2016, s. 6) skriver om. Har fedre for stor tillit til skolen? Eller er de forhindret av mødres portvaktrolle eller egen usikkerhet? Ut fra perspektivet til Nordahl og Drugli (2016, s. 6) om at skolen og foreldrene kan ha et uttalt felles ansvar for elevens utvikling og læring, er det ikke hensiktsmessig å

videreføre frivilligheten i samarbeidet i samme grad som i dag, fordi dette har vist seg å ikke fungere. Betydningen av «uttalt felles ansvar» mener jeg kan innebære at ansvaret må uttales eller klargjøres, og at dette antagelig kan styrke involveringen fra fedre. Siden skoleledelsens og lærerens ansvar er særlig viktig for samarbeidet slik Nordahl og Drugli (2016, s. 4) påpeker, kan det være hensiktsmessig at skoleledelsen bidrar til klargjøringen både overfor lærere og foreldre.

Smeby og Brandth (2013, s. 337) sier at det å bli gitt klart definerte oppgaver eller å ha rutiner på hva som er fedres faste oppgaver, kan styrke fedres involvering. Jeg spurte ikke eksplisitt deltakerne om de mener oppgavefordelingen hjemme burde være mer definerte, og ingen av deltakerne kommer inn på dette i løpet av intervjuene. Deltakerne er derimot tydelige på at valgfrie ordninger for samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer godt nok i dag, fordi det blant annet avhenger av hvor interessert foreldrene er. Dersom skoleledelsen skal bidra til å utvikle ordninger eller rutiner på hva som er fedres faste oppgaver hjemme knyttet til barnas skolegang, hvordan skulle dette i så fall utvikles? Ut fra perspektivet til Emstad (2012, s. 68) om intellektuelt stimulerende ledere, kan skoleledelsen oppfordre lærere til at foreldre kan komme med egne tanker og ideer om hvordan fedre kan bli mer involvert. Skoleledelsen kan også oppfordre lærerne til å stille spørsmål til foreldrene, for eksempel om hvordan mødre og fedre kan støtte eller følge opp barna hjemme, eller hva som skal til for at fedre og mødre blir mer involvert hjemme. Foreldrene kan bli utfordret til å se på dette fra nye synsvinkler. Klarere definerte oppgaver når det gjelder hvordan foreldre kan bistå barnet hjemme, kan øke involveringen fra både mor og far (Smeby & Brandth, 2013, s. 337).

Kvande og Brandth (2005, s. 51) hevder at kjønnsnøytrale og valgfrie ordninger kan føre til at flertallet av foreldrene tilpasser seg de tradisjonelle modellene. Mye taler for at hjem-skole-samarbeid skjer etter en såkalt tradisjonell modell, fordi mødre er mer involvert enn fedre. Videre har valgfrie ordninger ikke vist seg å fungere når målet er likere fordeling mellom mødre og fedres involvering i oppgaver hjemme. Fedrekvoten i forbindelse med barselpermisjon, er en nasjonal ordning som har bidratt til å forandre den kjønnede arbeidsdelingen i forhold til omsorgsoppgaver for små barn (Kvande & Brandth, 2005, s. 39). Staten finansierer foreldrepermisjon og kan derfor stille krav til bruken av den, om at far skal ha en del av permisjonstiden sammen med barnet. Skolen finansieres også av skattepenger, men det er mer uvant å tenke krav til foreldrene når det gjelder oppfølging av barnas skolegang. Burde det også vært innført ordninger som sikrer at fedre blir mer involvert i

hjem-skole-samarbeidet? Dette kan bidra til at det blir en kjønnsmessig utjevning, slik at ikke nesten bare mødre deltar. Hvilke ordninger kan dette i så fall være? Og hvilket nivå skal disse ordningene eventuelt innføres fra? Skal det være ordninger på den enkelte skole, i den enkelte kommune, eller bestemmes på nasjonalt nivå i lover og forskrifter? Et eksempel på en ikke valgfri ordning på enhetsnivå som kan bidra til større involvering fra fedre, kan være at rektor og FAU og SU/SMU blir enige om at det skal være en lik fordeling mellom mødre og fedre i utvalgene, og som foreldrekontakter i klassene. Dette kan øke fedres involvering i form av verv i skolen. På den andre siden er det ikke sikkert at et slikt tiltak i seg selv vil øke fedrenes motivasjon for å involvere seg, men at det kan gi en opplevelse av tvang til å påta seg verv. Dette kan gjøre samarbeidsklimaet dårligere. Da den såkalte røykeloven ble innført i Norge i 2004, ble det stor motstand i befolkningen. I dag er nordmenn stort sett enige om at denne ordningen har vært positiv for samfunnet. Røykeloven er et eksempel på en ikke valgfri ordning som endret holdninger og handlinger til mange nordmenn. Ikke valgfrie ordninger for å sikre involvering fra fedre hjemme og i skolen, kan også på sikt eventuelt bevege befolkningen fra motstand til samarbeid.

5. Skole-relaterte forhold

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuundersøkelsene ut fra de fire skole-relaterte forholdene i modellen som er framstilt tidligere. Jeg presenterer først sitater fra intervjuene, og deretter drøfter jeg sitatene i lys av problemstillingen og de teoretiske perspektivene i teorikapittelet.

5.1 Syn på foreldre som gruppe

Deltakerne mener skolen burde ha ulik tilnærming til ulike foreldre. Dina sier:

«Ja, det synes jeg jo absolutt. Jeg tenker at vi kunne ha fått krysset av, for eksempel [...] At jeg kunne ha krysset av for at jeg vil ha [informasjon] på mail. Og noen kunne fått hjelp da. For noen må ha hjelp. «Nei, jeg vil ha papirutgaven»».

Hun sier videre: «Særlig med minoritetsforeldre da, ikke sant. Som kanskje ikke har datamaskin eller noe som helst, i hvert fall ikke ID da, ikke sant». Britt kommer inn på informasjon til foreldrene. Hun sier: «Det er jeg litt opptatt av, at [...] en må sørge for at alle foreldre får den informasjonen de trenger. For det er ikke alle som har unger som snakker og forteller alt som skjer».

Fia, Cecilie og Jarle spurte meg eksplisitt om hvor skjev fordelingen mellom mødre og fedre er. De uttrykte stor overraskelse over skjevfordelingen på over 73 prosent, som Nordahl et al. (2017) peker på. Alle disse tre jobber eller har jobbet i skolen.

Flere av deltakerne mener at foreldrenes egne erfaringer med skolen kan påvirke deres involvering i skolen i negativ retning. Fia sier:

«Jeg tror det har med egen skolegang å gjøre. Jenter har flere opplevelser av å lykkes på skolen. Vi har fått til å sitte rolig i klasserommet. Mange fedre har ikke den opplevelsen».

Hun mener at skolen bør gi beskjed til foreldrene når klassen eller en elev har jobbet godt en uke, fordi dette kan trekke flere foreldre til skolen. Inger nikker og sier at mannen hennes har dysleksi og at han uttrykker hjemme at det er bedre at hun tar ansvar for skolen siden han ikke har så positive opplevelser med skolen.

Kent sier han tror en del fedre føler seg ukjent med språket i skolen. Han sier: «Hvis en far

føler seg ukjent med språket til læreren, så kan det jo være at han føler at rektor er i en sfære som en ikke på en måte». Han sier han tror en del av fedrene er ubekvemme med språket som brukes i skolen. Han sier også at dette er noe skoleledelsen må tenke litt igjennom.

I tilknytning til temaet om skolen er best tilpasset jenter eller gutter, sier Lars:

«Den diskusjonen her. Så tror jeg at det jeg sier er at det der kan du se igjen litt hos de voksne også. Jeg tror at det er ikke alle mannfolkene som kanskje finner seg bekvemme i en del av de dialogene som i hvert fall ligger på det formelle her. Og i forhold til det med praktiske ting, oppfølging, men også på det mer formelle. Og da ... Ja, føler man seg ubekvem så trekker man seg litt unna».

Både Jarle og Kent sier de tror mange fedre er interessert i ungene sine, selv om de ikke involverer seg så mye på formelle samarbeidsarenaer. Kent sier:

«Jeg tror det er veldig mange fedre som er oppriktig interessert i ungene sine også, men at de ikke stiller opp på de foreldremøtene og ikke stiller til verv, så tror jeg at det er mange av dem som er behjelpelige hjemme og sånt».

Kent mener at det er mange måter å involvere seg i barna på. Han sier: «Men jeg tror at mange av fedrene er knall-helter da hvis de får sjansen. Hvis du skjønner meg».

Ifølge Nordahl og Drugli (2016, s. 19) må skolen se på foreldre som en heterogen gruppe med ulike behov, for å lykkes med høy grad av involvering. Slik jeg tolker materialet, mener deltakerne at skolen i for stor grad behandler foreldrene like, uten å ta hensyn til foreldrenes ulike behov for støtte og veiledning. Sammensetningen av foreldre som skoleledere og lærere må forholde seg til, er ofte kompleks og varierer noe fra år til år. Antagelig gir det ikke mening at ledelsen lager en uttømmende liste over typer eller grupper av foreldre skolen til en hvert tid samarbeider med, fordi den kan bli svært lang. Det kan derimot være hensiktsmessig at skoleledelsen og lærere er bevisst noen sårbare grupper av foreldre som skolen må ta spesielt hensyn til.

Fia, Cecilie og Jarle som jobber eller har jobbet i skolen, sier de er overrasket over at fedre involverer seg så lite i samarbeidet. De retter med andre ord oppmerksomheten mot en gruppe av foreldre, altså fedre, som ikke er ivaretatt godt nok i hjem-skole-samarbeidet. Dette indikerer at ansatte i skolen ikke nødvendigvis er klar over at mange fedre i for liten grad er

involvert i hjem-skole-samarbeidet. Siden samarbeid med både mødre og fedre heller ikke nevnes eksplisitt i lover, forskrifter eller dokumenter til skolen, understreker dette viktigheten av å bevisstgjøre de som jobber med barn og unge om dette forholdet. Ut fra perspektivet til Lamb (2004, s. 8) om at fedres involvering i barnas læring og utvikling har en positiv effekt på barnet, er det antagelig viktig at holdninger om at én involvert forelder per barn er tilstrekkelig dersom det finnes to, ikke bør være det dominerende synet i skolen. Det er sannsynlig at skoleledelsen kan styrke involveringen fra fedre ved å vise interesse overfor ansatte, foreldre og elever for at både mødre og fedre skal engasjere seg. Ledelsen kan også bevisstgjøre politikere og eventuelt andre i kommunen om at fedres involvering er viktig for barnas læring og utvikling.

Alle deltakerne uttrykker at de har negative opplevelser med skolen. Dette handler enten om erfaringene de har hatt i egen utdanning, eller opplevelser som forelder. Fedre som føler seg utrygge på grunn av negative opplevelser med skolen, har antagelig mindre lyst til å involvere seg. Skolen må være klar over at noen foreldre er mer sårbare enn andre, og samtaler med disse må gjennomføres med høy grad av sensitivitet og respekt, sier Nordahl og Drugli (2016, s. 19). Det å være kulturelt sensitiv er et element innenfor transformasjonsledelse (Bass & Riggio, 2006, s. 139). Skoleledelsen trenger ikke å være ekspert på alle erfaringer og bakgrunner foreldrene har, sier Bass og Riggio. Dersom ledelsen er i stand til å vise forståelse for disse erfaringene, ta individuelle hensyn, og er opptatt av underliggende årsaker til at fedre ikke involverer seg i barnas skolegang, vil også fedrenes tanker, holdninger og grad av involvering kunne endres positivt. Kent sier han tror at mange fedre er knall-helter «hvis de får sjansen». Skoleledelsen kan kommunisere at de ønsker fedres kompetanse inn. Ut fra det Kent sier kan det virke som om blant annet språket i skolen, støter mange fedre fra seg. Dette er et forhold som hemmer involveringen, og noe skoleledelsen i så fall har ansvar for å ta tak i. Bass og Riggio (2006, s. 95) hevder at transformasjonsledere tilpasser språket de bruker for å kommunisere med ulike mennesker. Skoleledere og lærere kan ikke tilpasse språket til hver enkelt forelder, fordi foreldregruppen er for sammensatt. Skoleledelsen kan derimot vise overfor lærere og foreldre at den er opptatt av å lytte til foreldrene og ha en støttende holdning til dem uansett bakgrunn, slik Nordahl og Drugli (2016, s. 19) påpeker. Dette anser jeg som et element innen kulturell sensitivitet.

Har fedre outsourcet hjem-skole-samarbeidet? Eller har de bevisst overlatt flest mulig av oppgavene i tilknytning til barnas skolegang til mødre? Jarle og Kent sier de tror mange fedre er oppriktig interessert i ungene sine, og Kent sier at mange fedre er «knall-helter». En helt kan i denne sammenhengen være en person som blir beundret og respektert ut fra sin væremåte, og som oppleves som en rollemodell overfor andre fedre, fordi de viser evne, vilje og pågangsmot til å involvere seg for eksempel gjennom fotball og dugnadsarbeid. Ut fra min optikk utøver disse fedrene gjennom å vise en slik interesse, en form for idealisert innflytelse overfor andre fedre. Skoleledelsen kan fortelle lærerne at denne typen involveringen bør anerkjennes, fordi fedre er engasjerte og tilgjengelige for barna - to komponenter i involvering (Lamb, 2000, s. 31). I tillegg kan ledelsen og lærere motiverer fedre ved å gjøre dem bevisst på at en slik involvering er viktig. Det er positivt at fedre involverer seg i hjemmelekser, fritidsaktiviteter og dugnader, men dette er ikke tilstrekkelig sett fra et skolelederperspektiv. Nordahl og Drugli (2016, s. 3) sier at foreldreinvolvering handler om foreldrenes aktivitet og engasjement, samt deres holdninger om og kommunikasjon for å støtte barnets læringsprosess og faglige utvikling både hjemme og i skolen. Det er en mulighet for at skolen har underkommunisert hva involvering fra far kan og bør inneholde, og at dette bør uttales eksplisitt til mødre og fedre. Det er bra om fedre har tillit til skolen, men ansvaret for barnas skolegang bør antagelig være felles mellom skolen og hjemmet slik at involveringen fra fedre blir større.

5.2 Sosialt nettverk

Flere av deltakerne mener det er problematisk at foreldrene ikke kjenner de andre foreldrene i klassen der barnet går. Grete mener det kan oppleves som skummelt for noen at de ikke kjenner hverandre. Hun sier at det var en foreldregruppe hun selv aldri ordentlig kom inn i, fordi hun var redd for å tilnærme seg de andre. Fia sier hun er enig i dette og at foreldrene ofte setter seg med den de kjenner fra før. Hun sier: «Det kan jo bli litt klikkete. Vi setter oss sammen». Hans sier: «Vi møter flest damer i skolen og det kan påvirke møtet foreldre har med skolen. Han sier også: «Jeg er så lei av gamle frøkner som bruker barnespråk».

Lars kommer også inn på det at foreldre ikke kjenner hverandre og mener det er viktig at fedre opplever et fellesskap med andre foreldre. Han sier at dersom foreldre blir bedre kjent med hverandre, så vil de i større grad prate med hverandre. Han sier også:

«Jeg tror at for å få engasjert foreldrene i en klasse da, [...], så handler det mye om å få knyttet klassen tettere sammen. Og det tror jeg har vært fint på mange områder. Blant annet også for lærerne og skolen sin del, og også for oss som foreldre sin del. Og for ungene da».

Han sier videre at det føles viktig for han at foreldregruppen er mer sammensveiset, fordi det gjør det enklere å hjelpe og støtte hverandres barn. Han sier:

«Jeg tenker at skolen kunne klart å knytte foreldrene litt tettere sammen. For da er det lettere for meg å hjelpe mine barn og andre barn også. Vi har hatt grilling i fjæra, sånn bli kjent. Men poenget er å få det litt mer. [...] Det må være lærer eller rektor eller noen tilstede, det må være møteplikt altså. Det må være på en måte en eller annen greie sånn at folk kommer, de må komme».

Jarle mener at foreldremøtene kan organiseres slik at foreldrene blir bedre kjent med hverandre. Han sier:

«For å få et best mulig klassemiljø/skolemiljø, så burde man funnet en form på den type fellesmøter i klassen som gjør at en får en connection. [...] Jeg kjenner bare noen få av foreldrene i klassen til begge mine».

Både Grete og Jarle har forslag til hvordan skolen kan organisere foreldremøter slik at de blir mer relevante. Grete forteller om et foreldremøte hun deltok på hvor skolen hadde laget noen kort med problemstillinger på, som foreldrene diskuterte i grupper. Hun mener at dette kan være en god måte å involvere flere fedre på, og at med en slik type organisering så må lærerne også engasjere seg. Jarle mener at det er en stor utfordring at foreldre ikke har mer felles kjøreregler blant ungene. Han sier: «[Felles grunnregler] tror jeg er godt for ungene våre, og det gjør det enklere for oss foreldre også, egentlig, å stå i det».

Lars kommenterer klassemiljøet og sier: «Klassemiljøet for foreldre har en påvirkning på barna og foreldrenes engasjement i hverandre smitter over på ungene». Han tror også det kan være bra om foreldre snakker sammen om hva de kan gjøre for å knytte foreldregruppen tettere sammen. Han sier:

«Blir vi kjent, så kommer praten, ikke sant. Da blir du ikke redd for å si ifra eller si et eller annet, men når du ikke er kjent, så er det jo ingen som rekker opp hånden frivillig».

Kent kommer inn på hvordan et dugnadsarbeid for å lage kunstgressbane i nærheten av skolen resulterte i sterkere relasjoner mellom foreldre. Han fortalte at arbeidet ikke egentlig handlet om skolen, men at det hadde stor betydning for den sosiale identiteten rundt skolen. Lars

snakker også om dugnadsarbeid. Han sier: «dugnadene suser av seg selv, med smil og latter». Han mener dette skyldes at foreldrene der har en relasjon til hverandre.

Cecilie mener det har mye å si for foreldreengasjementet at foreldrene kjenner lærerne til barna. Hun forteller at det har vært mye utskifting av kontaktlærere i klassen til ett av hennes barn de siste årene, til forskjell fra tidligere, og at dette har betydning for hennes motivasjon for å involvere seg.

«Jeg traff jo lærerne deres når jeg var ute og gikk tur. Stoppet og slo av en prat. Ikke om ungene eller skole eller noe som helst, bare sånn prater litt. [...] Da blir du jo så godt kjent med dem. Jeg [følte jeg] kjente de så godt igjennom alle historiene som jeg fikk rundt middagsbordet i tillegg til at det var to lærere som var stabile i alle de tre årene».

Jarle sier at hvis fedre til barna i en klasse har sosial kontakt, så kan det være lettere for at fedre «drar i gang noe» sammen. Han sier også:

«Det må være en primus motor som faktisk setter i gang et eller annet fedre-sosialt i klassen. De må kjenne på det fellesskapet. Og at det kanskje kan være med og bidra til at de igjen setter i gang»

Sosiale relasjoner og nettverk for familier er vesentlig for at foreldre skal involverer seg i skolen (Carlisle et al., 2005, s. 157). I min forståelse mener deltakere i dette prosjektet det samme. De opplever at det kan være klikkete i foreldregruppa (Fia), at det er skummelt når de ikke kjenner hverandre (Grete), og mener at relasjoner har betydning for klassemiljøet til barnet (Lars). Dette bør antagelig få konsekvenser for hvordan skoleledelsen og lærere møter foreldrene. Materialet mitt tilsier videre at et sosialt nettverk blant foreldrene er viktig både for mødre og fedre. Uttalelsen til Hans om at han opplever å møte flest damer i skolen og at det kan påvirke møtet foreldrene har med skolen, kan komme fordi han opplever at det er få fedre til stede i møtet, og fordi det er få mannlige ansatte i skolen. Å bygge gode sosiale relasjoner mellom foreldre, lærere og skoleledelsen kan være en måte å styrke involveringen fra fedre på. Miljøet foreldre opplever kan være avgjørende for deres vilje til å involvere seg, slik Lars uttrykker.

Nettverket gir foreldrene et støttesystem, sier Carlisle et al. (2005, s. 157). Det er min tolkning at Lars sine uttalelser om «å bry seg om hverandres barn» og at sosialt fellesskap «gjør det enklere å hjelpe hverandres barn», underbygger dette. Han sier også at skolen kan ha en rolle i å knytte foreldrene tettere sammen. Med andre ord kan skoleledelsen finne måter å organisere hjem-skole-samarbeidet på slik at foreldre i samme klasse i større grad får en relasjon til

hverandre. Det er naturlig at foreldrene til barn i samme klasse kjenner hverandre i ulik grad. Noen ganger er foreldregruppa svært sammensveiset, andre ganger møtes de for første gang på foreldremøte på ungdomsskolen. Ut fra den beskrivelsen deltakerne har, mener jeg det er sannsynlig at en del fedre og mødre føler seg ensomme eller ikke som del av et større fellesskap, når de deltar på formelle samarbeidsarenaer på skolen. Dette er et forhold skoleledelsen kan forsøke å gjøre noe med. Effekten av et sterkere foreldrenettverk kan være at foreldre opplever andre foreldre som en støtte, at de får råd og informasjon, som igjen gjør det lettere for dem å være trygge og aktive i barnas læring og utvikling (Sheldon, 2002, s. 304). Foreldremøtet kan være et egnet sted hvor foreldre, lærere og skoleledelsen kan bygge sosiale relasjoner. En måte å knytte foreldre tettere sammen på kan være å diskutere felles kjøreregler omkring tema som angår ungdomstiden, slik som for eksempel tobakk og rusmidler. Ledelsen og lærere kan stimulerer foreldre ved å stille spørsmål, og hjelpe foreldrene til å se muligheter (Bass & Riggio, 2006, s. 71). Deretter kan det utvikles felles kjøreregler eller forslag til hvordan foreldre kan håndtere dette hjemme. Arbeidet kan organiseres gjennom gruppearbeid slik Grete foreslår, styrt av skolen for å unngå klikkdannelser. Ut fra perspektivet til Jacobsen (2014) om at leder selv skal være et symbol for fellesskapet som skaper stolthet og en følelse av samhold, kan det ha en positiv betydning at skoleledelsen har en rolle på møtet. Dette kan oppleves som et uttrykk for at ledelsen er en del av det samme nettverket.

Det er ikke bare i skolen at skoleledelsen kan jobbe med å bygge sosiale relasjoner mellom seg og foreldre. Skoleledelsen kan også legge til rette for at ledelsen og lærerne kan bli bedre kjent med elever og foreldre utenfor skolen. I den sammenheng kan det være fruktbart å se til Hart (2011, s. 169), som mener skolen må være klar over at noen fedre kan foretrekke uformell kontakt og på såkalte ikke skolebaserte arenaer. Kent mente for eksempel at dugnadsarbeid hadde betydning for den sosiale identiteten rundt skolen. En måte å gjøre dette på er at skoleledelsen og lærere kan vise interesse for fritidsaktiviteter elevene deres holder på med og delta på utvalgte arrangement eller dugnader i barnas fritid. Dette kan signalisere at både ledelsen og lærerne er interessert i hvordan elever og foreldre har det også utenfor skolen, og styrke relasjonen mellom representanter i skolen, foreldre og elever, som igjen kan fremme involveringen fra fedre. De beste lederne er de som både har en oppgaveorientert og en relasjonsorientert tilnærming, hevder Bass og Riggio (2006, s. 83). Dette avsnittet gir eksempler på hvordan skoleledelsen kan ha en relasjonsorientert tilnærming. Samtidig reiser dette et dilemma om hvor langt skolen skal strekke seg og hvor grensen for tilrettelegging skal

gå. Denne oppgaven belyser ikke dette nærmere, men peker heller på dette momentet som en mulighet skoleledelsen har.

Cecilie opplever at personalsituasjonen for hennes barn til tider har vært ustabil. Hun mener det har mye å si for foreldreengasjementet at foreldrene kjenner lærerne til barna. Som skoleleder har en ansvar for at elevene får god opplæring, og at foreldre opplever at samarbeidet er trygt og forutsigbart. I løpet av et skoleår kan det skje omorganiseringer eller utskiftninger i personalet som er uunngåelige. I en slik situasjon kan det ut fra Bass og Riggio (2006, s. 87) være viktig at skoleledelsen gir informasjon til foreldrene som gjør at foreldrene forstår situasjonen bedre. Siden det ifølge Hart (2011, s. 167) er mødre som i dag mottar mest informasjon fra skolen, bør skoleledelsen sørge for at informasjon deles med både mor og far. Skoleledelsen skal også ifølge Nordahl og Drugli (2016, s. 4), sørge for at lærere finner fram til strategier som skal følges når samarbeidet blir vanskelig. Cecilie kan være en representant for både mødre og fedre som opplever å ikke kjenne lærerne til barna sine, noe som ifølge Hart (2011, s. 169) er viktig for mange fedre. Det er ut fra mitt materiale sannsynlig at foreldrene vil øke involveringen i hjem-skole-samarbeidet ikke bare dersom de opplever å ha en relasjon til andre foreldre, men også har en relasjon til lærerne. Skoleledelsen kan oppsøke lærere som er nye for foreldrene og fortelle dem hvor viktig det er at fedre blir kjent med dem. For foreldre vil læreren representere kulturen på skolen. Ved å ta direkte kontakt med både mødre og fedre kan lærerne ta ansvar for å bygge relasjonen som er nødvendig for at fedre skal bli mer motivert for samarbeidet.

5.3 Innhold i og organisering av samarbeidet

Deltakerne mener generelt at de har et godt samarbeid med skolen, og at dersom det er noe de lurer på, så kan de ta kontakt. Samtlige deltakere forteller likevel at de også har flere negative opplevelser knyttet til formelle samarbeidsarenaer som foreldremøter, utviklingssamtaler og samarbeidsmøter med skolen. Hans mener for eksempel at de store forsamlingene med foreldre ikke fungerer bra, fordi de er kjedelige og bygd opp på samme måte hver eneste gang. Han sier: «Jeg synes foreldremøtene er dørgende kjedelige». Jarle synes det er en utfordring hvis det ikke er noe relevant som kommer på foreldremøtet. Han sier: «Er det interessant, så er det givende. Hvis det bare er foreldremøte bare for å ha foreldremøte, det synes jeg er kjedelig rett og slett». Espen og Fia kommenterer sine erfaringer om foreldremøter på denne måten:

Må skolen ha to foreldremøter i året, jeg bare spør? Det må jo være bedre å samle opp ting i ett møte. Skolen må tenke litt utradisjonelt. [...]. Nå er det på en måte et pliktløp. (Eспен)

Ja for det er jo såpass travelt i hverdagen. Og som lærer sitter vi og snakker om hva vi skal fylle foreldremøtene med. (Fia)

Når det gjelder negative opplevelser knyttet til det uformelle samarbeidet med skolen, er det flere deltakere som har slike opplevelser også. Jarle sier for eksempel: «Om det nå er faglig eller det er sosialt, så er det jo nok av tilfeller hvor det blir kræsje mellom foreldre og skole». Dina forteller at barnet hennes fikk en hjemmelekse en gang, som for henne opplevdes som lite relevant og ikke hensiktsmessig. Samarbeidet med skolen ble i ettertid vanskelig. Hun sier:

«Og så var det det med «mor syr og far ror» vet du, som skal leses 14 ganger hver side da. [...] Vi kunne ikke sitte med det der. Så vi leste 40 sider isteden da, ikke sant, selv om boken var kjedelig [...]. Krysset av på lesekort. Og da ble det satt spørsmålstejn ved det da, det var ikke bra. [...] «Og vet du hva», sa jeg, «jeg sitter ikke og hører hun lese den samme siden 14 ganger, for det er så kjedelig», sa jeg, «det skjer ikke. [...] Da blir det faktisk ikke noe høytlesing». Det ble veldig vanskelig faktisk».

Deltakerne har mange eksempler på hvordan skoleledelsen kan organisere det formelle samarbeidet på for å skape større involvering fra fedre. Anne sier: «Jeg kunne tenkt meg mer den «kjør debatt», kunne tenkt meg og fått sagt litt mer om det. For nå er jeg ikke enig i opplegget rundt, sånn som det er». Hans er også opptatt at foreldre må bli mer involvert og at de må få positive opplevelser. Han sier: «Skolen må være flinkere til å bryte ned disse store forsamlingene i mindre grupper». Espen sier at skolen kan bruke Kahoot eller invitere noen interessante forelesere for å involvere flere fedre. Jarle har forslag til det han mener er interessante tema å diskutere på foreldremøter. Han sier:

«Altså mobbing og nett, media, altså sosiale medier og sånne ting, det er jo en sånn ting som er nytt for oss voksne. Uansett, føler at jeg prøver å følge med, men samtidig så er det jo helt fjernt for meg. Så det er godt å få tatt det opp. Og det å prøve å kanskje få noe felles kjøreregler blant ungene».

Tillit var et begrep som kom opp flere ganger i det første gruppeintervjuet. Britt sier hun synes det er viktig at man får tillit til rektor. Hun begrunner ikke hvorfor. Hun sier også: «Jeg synes jo de rektorene, den måten de fremstår på, foran første foreldremøtene har jo mye å si». Anne kommer inn på hva som er tillitvekkende og ikke. Hun sier: «Og det er jo ikke sånn

tillitvekkende til foreldrene å høre «vi kan ikke gjøre det, vi kan ikke gjøre det». «Hva kan vi gjøre?»». Videre sier hun:

«Sønnen min sa han følte han kjente [rektor] litt. For hver morgen sto han og hilste, og da hadde [rektor] hilst på han noen ganger. Så sa han at «hun [avdelingslederen], er aldri sur hun. Hun smiler bestandig, og så spurte hun hvordan det gikk med foten». «Han hadde brukket foten tidligere. Og det synes jeg, da får jeg sånn tillit».

Deltakerne har forskjellige synspunkter når det gjelder om skolen skal lage et spesialopplegg for fedre for å involverer dem i større grad. Britt sier at hun mener det ikke har noe for seg å lage noe eget for fedre, fordi «man er jo som man er», sier hun. Kent mener at skolen burde laget noen samarbeidsarenaer kun for fedre. Han sier:

«Skolen og skoleledelsen [...] [bør si] «Vi ønsker å invitere fedrene på, kall det temakveld eller på problemstilling sånn og sånn. [...]. Vi ser at kvinner er mer aktive i en del sammenhenger, så vi er opptatt av å få fedrene mer på banen». Tror nok at [...] det er en del mannfolk som vil opptre en del annerledes da enn de vil opptre om de er med som bisitteren til konen».

Han sier videre at det kan være ulike tema for slike møter, men at det kunne vært spennende å diskutere og samtale om temaet fedrerollen.

Her ser vi at deltakerne mener at møter med skolen kan være kjedelig, at de er bygd opp på samme måte hver gang, og at hjemmelekser kan oppleves som irrelevante og ikke tilpasset eleven. Dersom fedre har negative forventninger til det som skal komme ut av samarbeidet med skolen, for eksempel at de er usikre på hva som kommer ut av et møte eller at det de vil høre er unyttig, kan dette ifølge Hart (2011, s. 167) hemme deres involvering. Jeg antar at negative forventninger som eventuelt mødre måtte ha også bidrar til lavere motivasjon for å involverer seg i samarbeidet. Siden det generelt er svakere involvering fra fedre enn mødre i samarbeidet med skolen, kan det være et tegn på at mange fedre har oppfatninger som mine deltakere (Bæck, 2007; Nordahl et al., 2017). Dette er viktig og antyder at skolen i større grad bør aktualisere og gjøre samarbeidet mer relevant for foreldrene. Tar lærere og skoleledere for lett på jobben med å organisere og gjennomføre samarbeidet med fedre? Eller kan det være slik at skoleledere og lærere tror at fedre er fornøyde med hjem-skole-samarbeidet slik det er? Uttalelsen til Fia om at hun sitter med sine kolleger og snakker om hvordan de skal fylle foreldremøtene, kan tyde på at noen lærere vet at foreldremøter ikke alltid har et relevant innhold. Som skoleleder er det antagelig viktig å reflektere sammen med lærerne over hva både mødre og fedre skal få ut av hjem-skole-samarbeidet, og hvilke tema eller

problemstillinger som kan være aktuelle og interessante for foreldrene å diskutere – til beste for elevenes læring og utvikling. I tillegg trengs to-veis kommunikasjon som Bass og Riggio (2006, s. 7) peker på, om både innhold i og organisering av samarbeidet hjemme og på skolen, for å fremme involveringen. Skoleledelsen og lærere bør antagelig snakke med foreldrene slik jeg har gjort i dette prosjektet. Av tidsmessige årsaker kan det være hensiktsmessig at lærerne bruker foreldremøter, og at skoleledelsen bruker FAU og SU/SMU, til å diskutere forbedringspunkter i samarbeidet.

Flere av deltakerne hadde mange meninger om hvilken organisering og former for aktiviteter det bør være i samarbeidsmøter. Anne mener det bør være flere debatter og at foreldre bør snakke mer, Hans foreslår gruppearbeid om papparollen, og Espen synes skolen skal tenke litt utradisjonelt og for eksempel bruke Kahoot eller annet som vil aktivisere foreldrene mer. Det er sannsynlig at foreldre vil komme med forslag til innhold og organisering av hjem-skole-samarbeidet dersom de blir spurt. Mitt materiale indikerer at skoleledelsen og lærere kanskje ikke er flinke nok til å bruke foreldrenes kompetanse i møter – at foreldre ikke blir intellektuelt stimulert i stor nok grad. Det er min tolkning at de også mener at skolen ikke er kreative nok i organiseringen av foreldremøter, når de ofte har rollen som passive mottakere i møter med kjedelig innhold. Det kan dermed virke som om dimensjonen om intellektuell stimulering i hjem-skole-samarbeidet ikke er ivarettatt tilstrekkelig overfor foreldrene (Bass & Riggio, 2006, s. 7). Ut fra Emstad (2012, s. 68) kan det være hensiktsmessig at skoleledelsen bevisstgjør lærere på at foreldre i større grad bør intellektuelt stimuleres i foreldremøter, og oppmuntre lærerne til å være mer kreative og innovative når de planlegger og gjennomfører møter. Ifølge Hart (2011, s. 167) er det viktig at fedre har forventninger om at møter skal være nyttige, at møtene har et relevant innhold og at de blir involvert. Dette til sammen kan bidra til å øke motivasjonen for å involvere seg.

Britt og Anne har meninger om skoleledelsens rolle i samarbeidet. Jeg tolker materialet dithen at det har betydning for samarbeidet den måten skoleledelsen fremstår på overfor dem og barna. Fortellingen om at rektor hilste på sønnen, og avdelingslederen som alltid er glad og som spør sønnen om hvordan det går med det brekte benet, er eksempler fra materialet på hvordan en leder kan fremkalle tillit gjennom barna, og som gjør de riktige tingene. Sitatet fra Anne om at skoleledelsen må fortelle hva de som skole får til, er et annet eksempel. Rektor og avdelingsleder utøver her en form for idealisert innflytelse, som innebærer å opptre som en rollemodell, og fremkaller tillit og respekt (Emstad, 2012, s. 69). Det er mange måter

skoleledelsen kan framkalle tillit og respekt på. Det er sannsynlig at skoleledelsen bør ha en reflekterende holdning omkring hva som bygger foreldrenes tillit, og deretter forsøke å opptre i tråd med dette, for å påvirke samarbeidet positivt.

Materialet mitt er ikke entydig på om skolen bør lage arrangement kun for fedre. Det er ikke vanlig at skoler inviterer til kjønnsdelte opplegg for foreldre. På en annen siden kan skoleledelsen velge å være kreative og tenke litt utradisjonelt, siden fedre i mye mindre grad enn mødre er involvert i samarbeidet i dag. Kent er en av de som mener at skolen burde lage noen samarbeidsarenaer kun for fedre, og han mener en del fedre vil opptre annerledes om de ikke er sammen med kona. Dette har støtte i Hart (2011, s. 169), som sier at skoler bør bli mer «fedre-vennlige» og bør lage egne arrangement for fedre. Smeby og Brandt (2013, s. 333) sier at fedre tar mer initiativ når de «må». Ut fra dette kan skoleledelsen bestemme at lærerne skal invitere til særskilte fedrearrangement en-to ganger i året. Dette kan være arrangement hvor far må komme og mor ikke kan komme. Disse arrangementene kan komme i tillegg til ordinære foreldremøter. Inspirerende motivasjon handler ut fra Bass og Riggio (2006, s. 143) om at ledere er til stede, følger med, og sørger for rammer som gjør at de som ledes lykkes. Skoleledelsen bør ut fra dette delta og være aktivt støttende til både lærere og foreldre i foreldremøtet, for å motivere fedre til å involvere seg mer i barnas skolegang. På en side vil et slikt tiltak kunne føre til at fedre blir mer synlige og deltagende i hjem-skole-samarbeidet fordi de deltar på flere møter med skolen. Det at fedre deltar uten mødre til stede kan føre til økt involvering fra fedre (Aarseth, 2013, gjengitt i Smeby & Brandt, 2013, s. 345). På en annen side er det et spørsmål om hvordan mødre ville ha reagert på et slikt tiltak. Jeg antar de ville hatt en del motforestillinger mot at en samarbeidsarena etableres uten at de får delta. Allikevel kan det være at en del mødre vil forstå hvorfor skoleledelsen går til et slikt skritt, tatt i betraktning den skjeve fordelingen mellom mødre og fedre i hjem-skole-samarbeidet.

5.4 Bevisstgjøring av fedres rolle

Deltakerne var opptatt av at fedre i større grad enn i dag må bevisstgjøres at deres involvering er viktig for barnas læring og utvikling. På spørsmålet om hvordan skoleledelsen kan involvere flere fedre, sier Espen: «Jeg tror det handler om bevisstgjøring. Skolen må ha direkte dialog med foreldrene om spørsmålet». Fia sier:

«Som lærer – når det skjer noe med en elev, så er det mor jeg ringer. Det har også med hvilke jobber vi har: at det kommuniseres at far er i et viktig møte så han ringer vi ikke».

Britt mener at fedre i hverdagen kanskje ikke tenker over at det er skjev fordeling i involveringen, og at skoleledelsen burde oppfordre fedre til å samarbeide mer, og uttrykke eksplisitt at menns kompetanse er ønsket inn i samarbeidet. Hun sier:

«Jeg tror at det må oppfordres til fedreengasjement. Man kan si det på foreldremøtene, man kan si det på storforeldremøtene, man kan... man kan minne på at det er hyggelig hvis det er mange fedre som dukker opp på foreldrekveld og åpen skole»

Samtlige deltakere sier at det er viktig å involvere seg i barnas skolegang. På spørsmålet om hvorfor det er viktig å involvere seg, svarer for eksempel Dina at det er viktig å følge opp slik at utviklingen går rett vei, at det er viktig at hun som forelder viser engasjement overfor barnet sitt, og at hun mener det er viktig å stille opp for egen skyld. Espen sier: «Jeg ønsker å påvirke skolegangen litt». Fia sier: «Viser du interesse for skolen, at du melder deg som kontaktforelder, så forteller du ungene dine at jeg synes det er viktig med skole». Kent sier det både handler om å styrke den faglige utviklingen for barna og at han har en egeninteresse.

Han sier:

«Hvis man får god oppfølging, så gjenspeiler det seg fort i resultat da. Og læring. Så det er nå en ting. En annen ting er relasjon til barnet, altså det å kunne ha den type samtaler. Føler jeg at kan være ... det er jo, synes jeg, en bra del av en relasjonsbygging med barn».

Kent mener at mange fedre kan bli mer engasjert i samarbeidet med skolen dersom læreren i utviklingssamtaler gir mulighet for å diskutere hvordan fedre skal jobbe sammen med barnet hjemme, for å skape utvikling. Han begrunner dette med hans opplevelse av at mange fedre er usikre på rollen fedre kan spille i hjem-skole-samarbeidet. Han sier:

«[I utviklingssamtaler kan man], [...] ha en bolk rundt hvordan barn og foreldre jobber sammen om skolearbeidet i hverdagen hjemme. I hvert fall få diskusjon på rundt hvordan den type oppfølging foregår da, men det gjelder både mor og far. Men jeg tror at fedre er... mange er engasjert i det, og mange kjenner på utfordringer i det og, [...] hvor mye presser jeg, hva er riktig press, hva er..?».

Han sier videre: «Kanskje er det en ømtålig sak, men jeg tror at hvis en hadde fått adressert den problemstillingen, så tror jeg det er mange fedre som ville ha vært på hjemmebane der».

Han mener at skoleledelsen må legge rammene for en slik måte å legge opp utviklingssamtalen på.

Ett av tre scenario i hjem-skole-samarbeidet som Nordahl og Drugli (2016, s. 6) presenterer, er felles ansvar for eleven. Ut fra dette perspektivet har hjem og skole et uttalt felles ansvar for elevenes læring og utvikling. Materialet mitt indikerer at fedre i større grad må bevisstgjøres at deres involvering er viktig, og at fedre må oppfordres til å ha et større engasjement og samarbeide mer. Det kan virke som om deltakerne mener at fedrenes ansvar ikke er uttrykt tydelig nok overfor foreldrene, og spesielt ikke overfor fedrene. Skoleledelsen har et overordnet ansvar for å sikre at hjem-skole-samarbeidet blir godt (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6). Dette er blant annet Britt enig i, og mener at skoleledelsen kan uttrykke eksplisitt at menns kompetanse er ønsket inn i samarbeidet. Dette vil være i tråd med idealisert innflytelse som er gjengitt i Emstad (2012, s. 69), hvor ledelsen kan motivere fedre ved å gjøre dem mer bevisst på hvor viktig den enkelte er for barnets læring og utvikling. Hart (2011, s. 167) mener mye av informasjonen som gis i skolen kun går til mor. Uttalelsen til Fia om at hun som lærer ringer mor om det skulle være noe med barnet, er et eksempel som underbygger dette. Dette kan også vise til en kultur og forforståelse på skolen der hun jobber, som bygger opp under mødres portvaktrolle. Skoleledelsen har ansvar for å jobbe med holdninger i personalet dersom det er slik at lærere bevisst eller ubevisst samarbeider mer med mødre enn fedre. Dersom foreldre kommuniserer at mødre skal involveres framfor fedre på grunn av møter eller annet på jobb, kan skoleledelsen sørge for at lærere og foreldrene er klar over at dette ikke er til det beste for barna.

Deltakerne i dette prosjektet mener det er viktig å involvere seg i barnas skolegang. De argumenterer blant annet for at involvering kan styrke barnets faglige utvikling. Ifølge Nordahl og Drugli (2016, s. 6), slås også dette fast i forskningen. Dernest er det flere som sier de selv får mye igjen for å involvere seg, blant annet at det kan styrke relasjonen mellom dem og barnet. Dette er viktig fordi det viser at fedres involvering i barnas skolegang ikke bare kan ha en positiv betydning for barna, men også være et bidrag inn i livet deres som far. Dette er en slags dobbel positiv effekt. Ut fra den teori og forskning jeg har brukt i dette prosjektet, kan jeg ikke se at dette er viet noen spesiell oppmerksomhet. Dersom skolen forteller fedre om grunner til at fedre bør involvere seg og bevisstgjør fedre om denne doble effekten, kan dette øke sannsynligheten for at fedre involverer seg (Hart, 2011, s. 167).

Nordahl og Drugli (2016, s. 4) peker på at tiltak som skal fremme økt samarbeid med foreldrene, vektlegger hva skolen og foreldrene kan gjøre hver for seg og sammen. Materialet mitt antyder at det er en del foreldre og ikke minst fedre som kan være usikre på rollen. Dette

er i samsvar med Hart (2011, s. 166) som sier at skolen må forklare fedre hva de kan bidra med for å reduserer usikkerheten. Kent kommer med et konkret forslag til tiltak som hjem og skole kan utvikle sammen, og hvordan fedre i større grad kan støtte eget barn hjemme. Han sier at skolen bør gi mulighet for å diskutere hvordan oppfølgingen fra både mor og far kan foregå hjemme. «Å være på hjemmebane» kan bety at Kent mener mange fedre ville føle seg trygge og fortrolige med et slikt opplegg. Å «gi mulighet for å diskutere» kan handle om at skoleledelsen ber lærere om å legge til rette for en slik diskusjon i utviklingssamtalen. På den måten bruker skoleledelsen et element innenfor inspirerende motivasjon (Bass & Riggio, 2006, s. 143), som handler om å sørge for rammer eller et stilas som gjør at ansatte lykkes med tilretteleggingen. For noen foreldre kan det at skolen diskuterer fedrerollen med foreldre være ømtålig, slik Kent påpeker. Skoleledelsen bør være bevisst dette og samtidig vise foreldre støtte og peke på mulighetene involvering gir for barna og foreldrene. Ifølge Hart (2011, s. 166-169) øker det sannsynligheten for at fedre involverer seg dersom skolen forklarer fedre hva de kan bidra med, hensikten med at fedre bør involvere seg, og forklarer hvordan de kan støtte eget barn i skolesammenheng. Tiltaket Kent foreslår er ut fra min optikk egnet fordi det både kan bidra til å øke motivasjonen for å involvere seg, og bevisstgjøre fedrenes rolle i barnets læringsprosess og faglige utvikling hjemme. Dette er et eksempel på hvordan skoleledelsen kan være oppgaveorientert (Bass & Riggio, 2006, s. 83).

6. Avslutning

Problemstillingen for denne studien er hvilke forhold som kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet, og hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for fedres involvering. Med utgangspunkt i problemstillingen presenterte jeg først forskning som presiserte begrepene hjem-skole-samarbeid og involvering. Jeg tok utgangspunkt i Nordahl og Drugli (2016) som vektlegger at alle tiltak som har som mål å fremme økt samarbeid med foreldrene, fokuserer på hva skolen og foreldrene kan gjøre både hver for seg og sammen. Som grunnlag for å analysere, tolke og forstå intervjumaterialet, tok jeg utgangspunkt i noen aspekter ved transformasjonsledelse og en modell som viser relasjonen mellom transformasjonsledelse og elevresultater. Deretter valgte jeg fire dimensjoner innenfor transformasjonsledelse som kan ha betydning for skoleledelsens tilrettelegging for økt involvering fra fedre. På bakgrunn av dette valgte jeg fire hjem-relaterte og fire skole-relaterte forhold som kan ha betydning for fedres involvering. Min forståelsesramme er at både forhold i hjemmet og på skolen utgjør den kontekst skoleledelse foregår i. Dette ble mitt verktøy for å behandle det empiriske materialet og belyse problemstillingen.

Jeg fant ikke nyere forskning som ga kunnskap om problemstillingen. Jeg valgte derfor en kvalitativ tilnærming som hadde som hensikt å gå ut i felten for å få kunnskap om mødres og fedres opplevelser og perspektiver, tolke det de kom med, og drøfte hvordan skoleledelsen kan møte dette gjennom transformasjonsledelse for å legge til rette for involveringen fra fedre. Mitt empiriske materiale består av to gruppeintervju og tre individuelle dybdeintervju. I kapittel tre beskriver og begrunner jeg forskningsdesign og metodevalg, og kobler disse opp mot hvordan de ulike valgene ble gjort for å sikre gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i prosjektet. Jeg redegjorde også for hvordan jeg gikk fram for å samle og bearbeide data og analysere materialet, mine egne vurderinger knyttet til metodiske valg, etiske sider ved forskningen og min rolle som forsker.

I kapittel fire og fem presenterte jeg mitt empiriske materiale og drøftet fire hjem-relaterte og fire skole-relaterte forhold som kan ha betydning for involveringen fra fedre. De hjem-relaterte forholdene var: tradisjonell arbeidsdeling, mødres portvaktrolle, usikker fedrerolle og valgfrie ordninger. Fire forhold i skolen var: syn på foreldre som gruppe, sosialt nettverk, innhold i og organisering av samarbeidet og bevisstgjøring av fedres rolle.

Først viser resultatene mine at hjem-relaterte forhold hører inn i transformasjonsledelse i skolen, fordi måten skoleledelsen tilrettelegger på gjennom en slik tilnærming kan ha betydning for fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet. Skoleledelsen kan tilrettelegge ved å tydelig kommunisere ansvaret og forventningene skolen har til mødre og fedre når det gjelder involvering i hjem-skole-samarbeidet. For det andre viser resultatene at jenter er født med et «pennal-gen» som tilsier at de er biologisk bestemt til å ha ansvar for hjem-skole-samarbeidet når de blir mødre. Involveringen fra far i hjem-skole-samarbeidet ser etter disse foreldrenes oppfatninger ut til å være et område som henger etter i likestillingen. Dette kan ha betydning for involveringen fra fedre i hjem-skole-samarbeidet. Skoleledelsen kan be lærerne om å oppmuntre spesielt fedre til å bruke kompetansen de har på sine barn for å få til mer optimale læringsforhold. For det tredje viser resultatene at mødres portvaktrolle kan være til stede i mange familier. Når mødre operer som ledere i hjemmet ved å organisere, kontrollere og delegere oppgaver i hjem-skole-samarbeidet, slipper ikke fedrene til. En måte skoleledelsen kan jobbe med dette på er å bevisstgjøre foreldrene om at mødres portvaktrolle forekommer i noen hjem og foreslå andre fordelingsmåter som involverer fedre mer. Skoleledelsen kan også fortelle at fedres involvering er verdifull for deres barn. Til slutt viser resultatene at konsekvensen av blant annet tradisjonell arbeidsdeling og mødres portvaktrolle, kan være at fedre blir mer usikre på rollen sin i hjem-skole-samarbeidet. Dette kan føre til at fedre involverer seg mindre. Skoleledelsen kan gjennom foreldrekontakter og ansatte oppfordre fedre til større deltakelse, trygge foreldrene på at de bidrag de gjør hjemme er betydningsfulle, og snakke med foreldre om hvilke oppgaver og rolle mødre og fedre kan ha for å tydeliggjøre fedres rolle i samarbeidet med skolen.

På bakgrunn av de to empiriske kapitlene vil jeg til slutt trekke fram fire mulige idealtyper av foreldre som skoleledelsen kan forholde seg til i samarbeidet. Idealtypene er en måte å sammenfatte det empiriske materialet på, det vil si en forenkling av den kontekst skoleledere opererer i. Idealtypene kan bidra til å vise hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for fedres involvering med utgangspunkt i transformasjonsledelse, som vektlegger at foreldre ikke kan behandles som en homogen gruppe. De fire idealtypene er de oppgitte, de dominerende, de utrygge og de sosiale.

De oppgitte opplever at hjem-skole-samarbeidet ikke er spesielt aktuelt, og sier for eksempel: «Jeg synes foreldremøtene er dørgende kjedelige». De oppgitte kjeder seg ofte i møter, og forstår ikke alltid hvorfor skolen har valgt å organisere samarbeidet som i dag. Samarbeidet

oppleves som et pliktløp som de skjønner at de må delta i, og det oppleves til tider som forvirrende. De oppgitte synes involveringen fra andre foreldre er svak, og har ofte verv i skolen fordi ingen andre tar den rollen. De oppgitte er både mødre og fedre, men skoleledelsen må være spesielt oppmerksom på de oppgitte fedrene. For å møte dette kan skoleledelsen sørge for at foreldrenes kompetanse i større grad brukes i samarbeidet, og bevisstgjøre lærerne på at innholdet i samarbeidet må oppleves som aktuelt og relevant for foreldrene. Ledelsen kan be lærerne om å finne kreative måter å organisere samarbeidet på ved at de for eksempel organiserer foreldre i gruppearbeid og andre aktiviteter på foreldremøter slik at foreldre får en mer aktiv rolle.

De dominerende har til tider sterke meninger om hva hjem-skole-samarbeidet består i, og sier for eksempel: «Jeg vil jo gjerne ha oversikt, vil gjerne være med på alt». De dominerende ønsker å ha hovedansvaret for samarbeidet hjemme og på skolen, fordi det oppleves som viktig og givende for dem selv, og fordi de mener barnet blir best ivaretatt på den måten. De dominerende ønsker å kontrollere at hjem-skole-samarbeidet foregår på riktig måte, og har ofte verv i skolen. De dominerende er som oftest mødre. For å møte dette kan skoleledelsen sørge for at lærerne har samtaler med både mor og far om hvordan de kan bidra hjemme, og for eksempel utvikle en oppgavebeskrivelse hvor ansvaret til de to i hjem-skole-samarbeidet er klargjort. Skoleledelsen kan uttrykke eksplisitt overfor ansatte og foreldre at både mødre og fedre bør involvere seg, og kommunisere at det er ønskelig med fedres kompetanse inn i samarbeidet så vel som mødres.

De utrygge har flere negative opplevelser av hjem-skole-samarbeidet, enten i eget utdanningsløp eller som forelder og sier: «For det første er det vanskelig, det er masse nye begrep. Jeg har ikke hørt ordene en gang, så vet ikke hva de snakker om.». De utrygge vet ikke helt hvilke oppgaver samarbeidet kan bestå i og hvilken rolle de kan ha i dette. De utrygge kan føle seg faglig utilstrekkelig, men kan involvere seg hjemme ved å oppmuntre til det som skjer på skolen og understreke viktigheten av skole. De utrygge føler seg ikke helt hjemme i skolen, og kan grue seg til møter. De utrygge er både mødre og fedre, men skoleledelsen må være spesielt oppmerksom på de utrygge fedrene. For å møte dette kan skoleledelsen bevisstgjøre ansatte om noen årsaker til at enkelte foreldre er mer utrygge enn andre, og at de må ha høy grad av sensitivitet i samtaler med dem. Ledelsen kan sørge for at lærerne forklarer hvordan foreldre kan bistå barnet hjemme og støtter foreldrene i dette. Ledelsen kan fortelle lærere og foreldre hvor viktig den enkelte er for barnets læring og

utvikling– uavhengig av foreldrenes faglige nivå, for å gjøre foreldre trygge.

De sosiale er opptatt av å ha innsats for fellesskapet; i form av dugnader eller andre praktiske aktiviteter i lag og foreninger, til beste for barna. De sosiale sier for eksempel: «Blir vi kjent, så kommer praten, ikke sant. Da blir du ikke redd for å si ifra eller si et eller annet». Det oppleves som viktig for de sosiale å være del av et fellesskap, fordi det gjør det lettere å hjelpe eget og hverandres barn. De sosiale er opptatt av å ha en relasjon til både foreldre og lærerne til sine barn. De sosiale er både mødre og fedre, men skoleledelsen må være spesielt oppmerksom på de sosiale fedrene. For å møte dette kan skoleledelsen sørge for at kontaktlærere skaper tydelige rammer for samarbeidet for å sikre at «alle er med». Ledelsen kan be lærerne om å arbeide for å bygge et sosialt miljø, et støttesystem blant foreldre fordi det kan skape trygghet og større involvering. Foreldremøtet kan være en arena for dette, men ledelsen kan også formidle til ansatte at arenaer utenfor skolen kan brukes for å styrke relasjonen mellom representanter i skolen, elevene og foreldre.

Det er ingen tvil om at foreldre er en betydningsfull ressurs for at barna skal lære og utvikle seg. Det er sannsynlig at måten det utøves ledelse på kan ha betydning for foreldrenes muligheter og vilje til å være involvert i egne barns skolegang. Det er mye betydningsfull involvering fra fedre som skjer i hjemmet som denne oppgaven ikke dekker. Oppgaven gir imidlertid indikasjoner på at involveringen fra far i barnas skolegang kan være et område som henger etter i likestillingen i Norge. Denne studien har hatt til hensikt å utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før. Foreldreperspektivet kom fram i presentasjonen av empirien, og skolelederperspektivet ble synliggjort gjennom drøftingen. Flere intervju og større bredde blant foreldrene kunne gitt ytterligere kunnskap og forståelse til å belyse problemstillingen. Det er behov for mer kunnskap om hva som kan ha betydning for fedres involvering i hjem-skole-samarbeidet og hvordan skoleledelsen kan spille en rolle i dette.

Et mulig framtidig forskningsprosjekt kan inkludere barnets perspektiv, i tillegg til flere foreldre. Dette kan gi økt kunnskap om hvordan barnet opplever involveringen fra far hjemme og på skolen, hva de mener hemmer og fremmer involveringen fra fedre, og hvilke typer involvering som motiverer barnet mest for læring. Det kunne også vært interessant å utvide med det politiske- og myndighetsperspektivet for å få synspunkter fra regjeringsapparat, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. En slik undersøkelse kunne reist spørsmål om fedres og mødres selvstendige rolle og bidrag i hjem-skole-samarbeidet, og

tydeliggjøringer av lovverket for å skape en jevnere fordeling mellom mødre og fedres involvering. Slike undersøkelser kunne bidra til den offentlige samtalen i likestillingslandet Norge, og trekke fram de skjevhetene som ennå ikke er blitt et tema.

Referanser

- Allen, Sarah M. & Hawkins, Alan J. (1999). Maternal Gatekeeping: Mothers' Beliefs and Behaviors That Inhibit Greater Father Involvement in Family Work. *Journal of Marriage and Family*, 61(1), 199-212.
- Backe-Hansen, Elisabeth. (2009). *Forskning på bestemte grupper: barn*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/>
- Bass, Bernard M. & Riggio, Ronald E. (2006). *Transformational leadership* (2. utg.). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Befring, Edvard. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Bæck, Unn Doris Karlsen. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen: delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school: a study of parental involvement in lower secondary school"* (Vol. nr 6/07). Tromsø: NORUT. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen%20SF%2006-2007.pdf>
- Carlisle, Erin, Stanley, Lindsey & Kemple, Kristen Mary. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Day, Randal D. & Lamb, Michael E. (2004). *Conceptualizing and measuring father involvement*.
- De nasjonale Forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Desforges, Charles & Abouchaar, Alberto. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (RR433).
- Doucet, Andrea. (2017). The Ethics of Care and the Radical Potential of Fathers "Home Alone on Leave": Care as Practice, Relational Ontology, and Social Justice. I Margaret O'Brien & Karin Wall (red.), *Comparative Perspectives on Work-Life Balance and Gender Equality: Fathers on Leave Alone* (Vol. 6, s. 11-28). Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.

- Emstad, Anne Berit. (2012). Transformasjonsledelse. I May Britt Postholm (red.), *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67-82). Trondheim Tapir akademisk forlag.
- Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. FOR-2017-09-01-1332. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332>
- Guldvik, Ingrid. (2002). Troverdighet på prøve; om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(1), 30-143.
- Hart, Robert. (2011). Paternal Involvement in the Statutory Assessment of Special Educational Needs. *Educational Psychology in Practice*, 27(2), 155-174. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2011.567094>
- Heggem, Reidun. (2014). Exclusion and inclusion of women in Norwegian agriculture: Exploring different outcomes of the 'tractor gene'. *Journal of Rural Studies*, 34, 263-271.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2014). Transformativ ledelse; betydningen av offentlighet. *Magma*, 17(5), 46-55. Hentet fra <https://www.magma.no/transformativ-ledelse2>
- Jeong, Joshua, McCoy, Dana Charles, Yousafzai, Aisha K, Salhi, Carmel & Fink, Günther. (2016). Paternal Stimulation and Early Child Development in Low- and Middle-Income Countries. *Pediatrics*.
- Kitterød, Ragni Hege. (2002). Store endringer i småbarnsforeldres dagligliv. *Samfunnsspeilet*, 16 (4-5), 14-22.
- Kitterød, Ragni Hege. (2013). Mer familiarbeid og mindre jobb blant småbarnsfedre. I Berit Brandth & Elin Kvande (red.), *Fedrekvoten og den farsvennlige velferdsstaten* (s. 42-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kramvig, Britt. (2007). *Fedres involvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Fedres%20involvering%20i%20skolen%20SF%2005-2007.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Meld. St. nr. 44. (2012-2013). *Likestilling kommer ikke av seg selv*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/173618e9a22744fc919d561189bad4f1/no/pdfs/stm201220130044000dddpdfs.pdf>

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvande, Elin & Brandth, Berit. (2013). *Fedrekvoten og den farsvennlige velferdsstaten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvande, Elin & Brandth, Berit. (2005). Fedres valgfrihet og arbeidslivets tidskulturer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46, 35-54.
- Lamb, Michael E. (2000). The History of Research on Father Involvement: An Overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42.
- Lamb, Michael E. (2004). *The Role of the Father in Child Development* (4 utg.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Møller, Jorunn. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(02), 96-107.
- Nilssen, Vivi Lisbeth. (2014). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse* (Vol. 8/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, Thomas. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas & Drugli, May Britt. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole.
- Nordahl, Thomas, Egelund, Nils, Nordahl, Sigrid & Sunnevåg, Anne-Karin. (2017). *Kultur for læring T1*. Hentet fra <https://www.hamar.kommune.no/getfile.php/13362958-1491217994/Bilder/Hamar/Artikkelbilder/Organisasjonen/Oppvekst%20og%20oppl%C3%A6ring/Kultur%20for%20l%C3%A6ring%20-%20regional%20rapport.pdf>
- NOU. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pleck, Joseph H. (2007). Why Could Father Involvement Benefit Children? Theoretical Perspectives. *Applied Developmental Science*, 11(4), 196-202.

- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Robinson, Viviane. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sheldon, Steven B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Smeby, Kristine Warhuus. (2017). *Likestilling i det tredje skiftet? Heltidsarbeidende småbarnsforeldres praktisering av familieansvar etter 10 uker med fedrekvote*. Doktoravhandling. NTNU. Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2453772/Kristine%20Warhuus%20Smeby_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Smeby, Kristine Warhuus & Brandth, Berit. (2013). Mellom hjem og barnehage: Likestilling i det tredje skiftet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(3-4), 329-347.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4 utg.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wiesmann, Stephanie, Boeije, Hennie, Van Doorne-Huiskes, Anneke & Den Dulk, Laura. (2008). 'Not worth mentioning': The implicit and explicit nature of decision-making about the division of paid and domestic work. *Community, Work & Family*, 11(4), 341-363.

Vedlegg

- Vedlegg 1 Godkjenning av prosjekt fra NSD
- Vedlegg 2 Brev til informantene – gruppeintervju
- Vedlegg 3 Brev til informantene - dybdeintervju
- Vedlegg 4 Intervjuguide – gruppeintervju
- Vedlegg 5 Intervjuguide – dybdeintervju
- Vedlegg 6 Skjema for registrering av bakgrunnsopplysninger

Tilrettelegging for større involvering fra fedre i samarbeidet mellom hjem og skole

Referanse: 406886

Sist endret

29.10.2018 22:04

Status

Vurdert

[Åpne Meldeskjema](#)

Dialog om meldeskjema 406886

Skriv melding her

N

NSD Personvern

30.10.2018 10:04

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 406886 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.10.2018 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2019. Etter dette vil personopplysningene oppbevares ved institusjonen frem til 30.6.2020 for etterprøvbarehet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig

institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse André Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Brev til informantene - gruppeintervju

Brev til informanter

En forespørsel om deltakere til masteravhandlingsprosjektet til Anita Grimsrud Tilrettelegging for større involvering fra fedre i samarbeidet mellom hjem og skole

Jeg er deltidsstudent ved NTNU og arbeider med en mastergradsavhandling i skoleledelse. I den sammenheng ønsker jeg å intervju noen foreldrekontakter ved en ungdomsskole i Trøndelag. Temaet er tilrettelegging for større involvering fra fedre i samarbeidet mellom hjem og skole.

Undersøkelsen blir gjort av Anita Grimsrud under veiledning av Mette Meidell fra NTNU. Ansvarlig institusjon: NTNU, institutt for lærerutdanning.

Datainnsamling

Jeg vil gjennomføre to gruppeintervju. Et gruppeintervju er et intervju hvor flere deltakere inviteres til i fellesskap å diskutere et tema. Forskeren leder samtalen mellom deltakerne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju. Det samles inn opplysninger om de ulike intervjudeltakernes holdninger, erfaringer og synspunkter om samarbeidet mellom hjem og skole. Det fokuseres spesielt på barrierer i foreldresamarbeidet og hva skolen kan gjøre for å tilrettelegge for større involvering fra fedre. Intervjuet vil foregå på skolen, ha en varighet på rundt 60 minutter, og vil gjennomføres i oktober - november 2018. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet slik at det skal bli lettere å håndtere informasjon som kommer fram. Jeg vil i etterkant transkribere det som ble sagt, men jeg vil ikke skrive ned navn på intervjudeltakere.

Om deltakelse i prosjektet og anonymitet

Deltakelsen er frivillig, og deltakere kan fritt trekke seg fra prosjektet underveis. Dine data vil i så fall bli slettet uten at du må begrunne dette nærmere. Du kan trekke deg ved å kontakte Anita på telefon. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere/ledelsen. I intervjuene vil det benyttes lydopptaker. Lydopptak vil bli slettet etter at oppgavearbeidet er ferdig. All informasjon som innhentes under intervjuet vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn Anita vil vite hvem som er intervjuet, og ingen informasjon vil kunne tilbakeføres til skolen eller deltakere. Anita vil ikke registrere noen form for personopplysninger.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålet som jeg har redegjort for i dette skrevet. Jeg behandler opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun NTNU, veileder Mette Meidell, og jeg som vil ha tilgang til data.
- Lydopptak vil bli innelåst. Navnet ditt blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Transkribert materiale vil bli lagret på egen pc og med passordbeskyttelse.

Du vil få mulighet til å lese gjennom transkribert materiale for at du skal ha mulighet til å eventuelt rette opp misforståelser. I tillegg vil du få lese masteroppgaven før den gjøres offentlig. Det skal ikke være mulig for andre å gjenkjenne dine personlige utsagn.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter prosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2019. Lydopptak og transkribert materiale oppbevares til juni 2020 på grunn av etterprøvbarehet. Etter dette slettes alt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet vil NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere om behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Intervju gjennomføres når NSD har godkjent prosjektet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Anita Grimsrud Telefon: 95998904 E-post: anita.grimsrud@yahoo.no	Veileder: Mette Meidell Telefon: 73590444 / 47674418 E-post: mette.meidell@ntnu.no
Personvernombud: Thomas Helgesen E-post: thomas.helgesen@ntnu.no	NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Telefon: 55 58 21 17 E-post: personvernombudet@nsd.no

Med vennlig hilsen
Anita Grimsrud

Samtykkeerklæring – intervjudeltakere

Før intervjuet starter vil jeg be deg samtykke i å delta ved å undertegne på at du har mottatt informasjonen om undersøkelsen, og frivillig stiller deg til disposisjon.

Takk for at du deltar i prosjektet.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lydopptak og transkribert materiale lagres til prosjektslutt fram til juni 2020 pga etterprøvbarehet

(Signert av intervjudeltaker, dato)

Vedlegg 3 Brev til informantene – dybdeintervju

Brev til informanter

En forespørsel om deltakere til masteravhandlingsprosjektet til Anita Grimsrud

Tilrettelegging for større involvering fra fedre i samarbeidet mellom hjem og skole

Jeg er deltidsstudent ved NTNU og arbeider med en mastergradsavhandling i skoleledelse. I den sammenheng ønsker jeg å intervju noen foreldre ved en ungdomsskole i Trøndelag. Temaet er tilrettelegging for større involvering fra fedre i samarbeidet mellom hjem og skole. Undersøkelsen blir gjort av Anita Grimsrud under veiledning av Mette Meidell fra NTNU. Ansvarlig institusjon: NTNU, institutt for lærerutdanning.

Datainnsamling

Jeg vil gjennomføre to – tre dybdeintervju. Et dybdeintervju er et intervju med en person av gangen hvor man behandler eller går i dybden på et tema eller et definert problem.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et dybdeintervju. Det samles inn opplysninger om intervjudeltakerens holdninger, erfaringer og synspunkter om samarbeidet mellom hjem og skole. Det fokuseres spesielt på barrierer i foreldresamarbeidet og hva skolen kan gjøre for å tilrettelegge for større involvering fra fedre. Intervjuet vil foregå på skolen, ha en varighet på rundt 60 minutter, og vil gjennomføres i november 2018. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet slik at det skal bli lettere å håndtere informasjon som kommer fram. Jeg vil i etterkant transkribere det som ble sagt, men jeg vil ikke skrive ned navn på intervjudeltakere.

Om deltakelse i prosjektet og anonymitet

Deltakelsen er frivillig, og deltakere kan fritt trekke seg fra prosjektet underveis. Dine data vil i så fall bli slettet uten at du må begrunne dette nærmere. Du kan trekke deg ved å kontakte Anita på telefon. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere/ledelsen. I intervjuene vil det benyttes lydopptaker. Lydopptak vil bli slettet etter at oppgavearbeidet er ferdig. All informasjon som innhentes under intervjuet vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn Anita vil vite hvem som er intervjuet, og ingen informasjon vil kunne tilbakeføres til skolen eller deltakere. Anita vil ikke registrere noen form for personopplysninger.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålet som jeg har redegjort for i dette skrevet. Jeg behandler opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun NTNU, veileder Mette Meidell, og jeg som vil ha tilgang til data.
- Lydopptak vil bli innelåst. Navnet ditt blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Transkribert materiale vil bli lagret på egen pc og med passordbeskyttelse.

Du vil få mulighet til å lese gjennom transkribert materiale for at du skal ha mulighet til å eventuelt rette opp misforståelser. I tillegg vil du få lese masteroppgaven før den gjøres offentlig. Det skal ikke være mulig for andre å gjenkjenne dine personlige utsagn.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter prosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2019. Lydopptak og transkribert materiale oppbevares til juni 2020 på grunn av etterprøvbarehet. Etter dette slettes alt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet vil NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere om behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Intervju gjennomføres når NSD har godkjent prosjektet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Anita Grimsrud Telefon: 95998904 E-post: anita.grimsrud@yahoo.no	Veileder: Mette Meidell Telefon: 73590444 / 47674418 E-post: mette.meidell@ntnu.no
Personvernombud: Thomas Helgesen E-post: thomas.helgesen@ntnu.no	NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Telefon: 55 58 21 17 E-post: personvernombudet@nsd.no

Med vennlig hilsen
Anita Grimsrud

Samtykkeerklæring – intervjudeltakere

Før intervjuet starter vil jeg be deg samtykke i å delta ved å undertegne på at du har mottatt informasjonen om undersøkelsen, og frivillig stiller deg til disposisjon.

Takk for at du deltar i prosjektet.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lydopptak og transkribert materiale lagres til prosjektslutt fram til juni 2020 pga etterprøvbarehet

(Signert av intervjudeltaker, dato)

Vedlegg 4 Intervjuguide – gruppeintervju

1. Kan du kort presentere deg selv?
2. Opplevelser av samarbeidet mellom hjem og skole:
 - a. Hvilke former for samarbeid eller kontakt har du med skolen?
 - b. Hvem deltar på hva?
 - c. Organisering og innhold
 - d. Endringer over tid
 - e. Positive og negative opplevelser
 - f. Hva fungerer /fungerer ikke så godt?
3. Hvorfor bør foreldre engasjere seg i skolen?
4. Hvordan forstår du ordet involvering i forhold til begrepet samarbeid?
 - a. Betyr begrepene det samme eller er det forskjeller mellom dem?
5. Har du noen oppfatninger av om det er mødre eller fedre som er mest involvert i hjem-skole-samarbeidet?
 - a. Hvilke tanker har du om denne fordelingen? Dersom de synes dette er uheldig: Hvorfor?
 - b. Hvorfor tror du at fordelingen eller situasjonen er slik som dette?
 - c. Hvilke tanker har du om fedres involvering i skolen?
 - d. Har du noen tanker om på hvilke områder fedre er mest/minst involvert og hvorfor?
 - e. Hva må til for at far skal delta mer? - ideell situasjon
6. Har du noen tanker om hvordan skoleledelsen kan legge til rette for større involvering fra fedre?
7. Hva er suksesskriterier og utfordringer i arbeidet med å få til et bedre samarbeid mellom skolen og fedre?
8. Hvilke strategier kan skolen bruke for å involverer flere fedre i samarbeidet?
 - a. Bør skolen bruke andre strategier overfor mødre enn fedre? I så fall hvilke?
9. Erfarer du noen barrierer i hjem-skole-samarbeidet? Er det noe du opplever som vanskelig?
10. Synes du det er viktig at rektor ved skolen engasjerer seg i hjem-skolesamarbeidet?
 - a. Hvilke er bra måter rektor kan engasjere seg på?
11. Har du noe annet du vil tilføye?

Vedlegg 5 Intervjuguide – dybdeintervju

1. Kan du kort presentere deg selv?
2. Opplevelser av samarbeidet mellom hjem og skole:
 - a. Hvilke former for samarbeid eller kontakt har du med skolen?
 - i. Deltakelse på samarbeidsarenaer: foreldremøter, utviklingssamtaler, FAU, SU/SMU
 - ii. Kommunikasjon med skolen for å støtte barnets læringsprosess og faglige utvikling: lapper, sms, e-post.
 - iii. Støtte og oppfølging hjemme
 1. Oppmuntrer barnet til å gjøre det bra på skolen
 2. Opptatt av at barnet skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen
 3. Spør om hva barnet har i lekser/skolearbeid
 4. Passer på at barnet gjør lekser/skolearbeid
 5. Hjelper til med lekser/skolearbeid
 6. Passer på at barnet har med seg nødvendig utstyr
 - b. Hvem deltar på hva?
 - c. Organisering og innhold
 - d. Endringer over tid
 - e. Positive og negative opplevelser
 - f. Hva fungerer /fungerer ikke så godt?
3. Hvorfor bør foreldre engasjere seg i skolen?
4. Hvordan forstår du ordet involvering i forhold til begrepet samarbeid?
 - a. Betyr begrepene det samme eller er det forskjeller mellom dem?
5. Har du noen oppfatninger av om det er mødre eller fedre som er mest involvert i hjem-skole-samarbeidet?
 - a. Hvilke tanker har du om denne fordelingen? Dersom de synes dette er uheldig: Hvorfor?
 - b. Hvorfor tror du at fordelingen eller situasjonen er slik som dette?
 - c. Hvilke tanker har du om fedres involvering i skolen?
 - d. Tror du at terskelen for at fedre skal ta kontakt med skolen er høyere enn for mødre? I så fall: Hvilke tanker har du om årsakene til det?
 - e. Har du noen tanker om på hvilke områder fedre er mest/minst involvert og hvorfor?
 - f. Hva må til for at far skal delta mer? - ideell situasjon
6. Har du noen tanker om hvordan skoleledelsen kan legge til rette for større involvering fra fedre?
7. Hva er suksesskriterier og utfordringer i arbeidet med å få til et bedre samarbeid mellom skolen og fedre?
8. Hvilke strategier kan skolen bruke for å involverer flere fedre i samarbeidet?
 - a. Bør skolen bruke andre strategier overfor mødre enn fedre? I så fall hvilke?
9. Erfarer du noen barrierer i hjem-skole-samarbeidet? Er det noe du opplever som vanskelig?
10. Synes du det er viktig at rektor ved skolen engasjerer seg i hjem-skolesamarbeidet?
 - a. Hvilke er bra måter rektor kan engasjere seg på?
11. Har du noe annet du vil tilføye?

Vedlegg 6 Skjema for registrering av bakgrunnsopplysninger

Deltaker: A

Kjønn: Kvinne
Mann

Foreldrenes utdanningsnivå:

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelsen trenger du bare krysse av for ditt eget utdanningsnivå.

A) Kryss av for mors høyeste fullførte utdanningsnivå

Grunnskole
Yrkesfaglig videregående opplæring
Studieforberedende videregående opplæring
1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)
Mer enn 3 års utdanning (høgskole/universitet)

B) Kryss av for fars høyeste fullførte utdanningsnivå

Grunnskole
Yrkesfaglig videregående opplæring
Studieforberedende videregående opplæring
1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)
Mer enn 3 års utdanning (høgskole/universitet)

Yrke: _____

Antall barn på skolen skoleåret 2018-2019: _____

Kryss av for hvilke(t) klassetrinn deres barn går på i skoleåret 2018-2019

8. trinn
9. trinn
10. trinn

