

Samarbeid og medverknad i grunnskulen:

” TID FOR SAMTALE ”



Ei intervjuundersøking med foreldre om foreldresamtalen

Inger-Elin Nesheim

Masteroppgåve i pedagogjekk

Våren 2012

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

FORORD

Endeleg i mål! Fleire år med arbeid og diverse utfordringar undervegs, deriblant to familieaukar med tilsvarande auke i arbeidsmengd på heimebane. Eg er takksam og stolt over å ha oppnådd mastergrad i pedagogjekk, og ynskjer å gje Universitetet i Bergen honnør for at dei tilbyr eit nettbasert masterstudium av god kvalitet. Det gjev studentar med familie, jobb og bustad i distrikta mulegheit til høgare akademisk utdanning. Takk til Anlaug Lid og Gunn Elisabeth Søreide ved UiB for velvilje og hjelpsamheit. Takk til medstudentane mine i Comeniusgruppa for godt samarbeid gjennom to års gruppearbeid.

Det er mykje takka vera ein kjær ektemann at eg no kan pusta letta ut etter å ha fullført eit masteroppgåve. Han har vore til god hjelp og støtte i prosjektet. Det same kan eg seia om mi drivande svigermor, som i periodar har aktivisert barna medan eg har jobba i fred og ro. Tusen takk, de to! Det hadde aldri gått utan dykk!

Ideen til dette prosjektet kom etter at eg ei tid jobba som pedagog i grunnskulen, med ansvar for barn med ekstra behov for tilretteleggjeng. I denne tida vart eg på fantastisk vis inkludert i kvardagen til familiane; dei opna heimen sin, delte tankar, små og store gleder og suter i samband med barna sine. Eg kjenner meg framleis audmjuk og varm i hjarta når eg tenkjer på desse familiane, både dei skjønne barna og foreldra deira. Omsorgsoppgåvene kan verta store når barnet ikkje utviklar seg heilt som normalt, og dette er det umogleg for utanforståande å heilt setja seg inn i. Eg vil gje dei stor honnør for energien dei legg ned for at barnet skal ha ein best mogleg barndom. Ingen andre kan gjera denne oppgåva på vegner av akkurat dykkar barn! Desse erfaringane har på ein klår måte vist meg kor viktig det er at samarbeidet mellom heimen og skulen fungerer godt.

Harald Thuen, vegleiaren min, skal ha takk for gode råd undervegs. Til slutt vil eg retta stor takksemd til dei strålande foreldra som sa seg villige til å la seg intervju. Utan at de hadde delt erfaringane dykkar, hadde denne oppgåva aldri vorte noko av. Eg håpar å nytta det eg har lært til vidare arbeid for å styrkja heimen si stilling i det viktige samarbeidet mellom heim og skule.

Halsnøy, våren 2012

Inger-Elin Nesheim

SAMANDRAG

Målet med studien har vore å få fram ny kunnskap om korleis foreldre opplever møtet med skulen gjennom foreldresamtalen. Denne samtalen er pålagt alle grunnskular i Noreg å gjennomføra minst to gonger kvart skuleår, i minimum 20 minutt kvar gong. Seks informantar til barn på 2. trinn, 5. trinn og 9. trinn har delt erfaringane sine med meg gjennom kvalitative forskingsintervju. Fem informantar var mødrer, medan ein var far. Intervjua var gjennomført på nøytrale stader (bibliotek, kafé og forsamlingshus), og informantane melde seg frivillig etter at eg fekk høve til å informera for prosjektet på foreldremøte. Analysearbeidet gjekk hovudsakleg føre seg i desse omgangane: transkribering og strukturering, forenkling og fokusering, organisering og kategorisering, og til slutt konklusjonar og tilbakeføring til datamaterialet. Ad-hoc-metoden er namnet som karakteriserer analysearbeidet i studien.

Hovudfunnet i prosjektet er at foreldra ser fram til og prioriterer deltaking på foreldresamtalen. Dei formidlar at foreldresamtalen er ein svært viktig samarbeidsarena i møte med skulen. Ingen av informantane oppgjev at dei pleier å kome med faglege innspel i foreldresamtalen, og hovudinstrykket mitt er at dei tenkjer at pedagogane er fagfolk på feltet og ikkje har bruk for innspel frå foreldra. Dersom dei får velja fritt korleis foreldresamtalane var organiserte, ser alle foreldra det som ideelt å auka samtaletida per skuleår. Alle informantane opplever det noko ubehageleg og unaturleg å ta opp vanskelege emne når barnet er til stades, og ynskjer at ein viss del av samtaletida vart øyremerkert samtale med lærar utan barnet til stades.

I grove trekk opplever eg at informantane ser på samarbeidet med skulen som viktig, og at foreldresamtalen står fram som den mest prioriterte arenaen for samarbeid frå foreldra si side. Ut i frå funna i denne studien, har eg identifisert nokre hovudkriterium som foreldra peikar på som avgjerande for at foreldresamtalen i etterkant skal verta oppfatta som vellukka. Desse er dei følgjande: at organiseringa av samtalen tek omsyn til foreldra sin livssituasjon, rett fokus i sjølve samtalen, lærar si framferd undervegs i samtalen, og disponering av samtaletida.

Søkeord: Samtale i skolen, foreldresamtale, foreldresamtalen, foreldre-skole-relasjonar, skole-foreldre-relasjonar, skole-hjem-relasjonar, hjem-skole-relasjonar, foreldresamarbeid, foreldremedverknad.

SUMMARY

The objective of this study has been to develop new knowledge about how school parents experience the meeting with the school through the parent conferences. This conversation between teacher, parents and pupil is required for all primary schools in Norway by law to implement twice a year, for at least 20 minutes each time. Six parents of children in second, fifth and ninth grade have shared their experience with me through qualitative research interviews. Five informants were mothers, while one was a father. The interviews were conducted in neutral places, such as library, café and assembly hall, and the informants volunteered after I had informed about the project in parent meetings in different schools. The analysis mainly consisted of the following steps: transcription and structuring, simplifying and focusing, organizing and categorizing, and finally; drawing conclusions and returning quotations into the data set.

The main finding in this project is that parents look forward to, and give priority to, participating in the parent conferences. They emphasize that the parent conference is a very important arena for the collaboration with the school. None of the informants state that they usually share academic inputs with the teacher during the parent conferences, or even discuss teaching methods or ideas with the teacher. My main impression is that the parents tend to believe that teachers are professionals in teaching matters, who do not need perspectives or ideas from the parents. When asked to picture the ideal parent conference, all informants state that they would like more dialogue-time with the teacher during the school year. All informants tell that, due to the child's presence in the conference, it feels strange and unnatural to discuss difficult topics. The informants prefer that some of the conference was held without the child participating.

While working with this project, I have also gotten a view on how the parents experience the cooperation with the school in general. Roughly, I find that the informants hold the collaboration with the school as important, and the parent conference stands out as the most prioritized arena, from the home's perspective. When gathering the findings in this study, I have identified some main criteria which the parents point out to be vital for the parent conference's success. These criteria are: the organizing of the conference takes into account the parents' life situation, right focus in the dialogue, the teacher's conduct in the dialogue, and the disposition of the conversation time.

Key words: parent/parental collaboration, parent/parental cooperation, parents call, collaborative home and school, home- school partnerships, parent-teacher conferences.

INNHALDSLISTE

SAMANDRAG	3
SUMMARY	4
1 INNLEIING OG PROBLEMSTILLING	9
1.1 Introduksjon og struktur i oppgåva	9
1.2 Bakgrunn for prosjektet.....	9
1.3 Fagleg ståstad og bakgrunn for val av emne	11
1.4 Presentasjon av problemstilling og mål med undersøkinga	11
1.5 Avgrensing av tema.....	12
2 OM SAMARBEID OG MEDVERKNAD I SKULEN.....	13
2.1. Samarbeid i skulen	14
2.2 Brukarmedverknad i skulen	18
2.2.1 Brukarmedverknadsprinsippet.....	18
2.2.2 Brukarundersøkingar.....	19
2.2.3 Elevsamtalen	20
2.2.4 Foreldreretten	20
2.3 Samarbeid versus medverknad	21
2.4 Samarbeidet mellom heim og skule får auka fokus	22
3 TIDLEGARE FORSKING PÅ OMRÅDET	24
3.1 Gevinstar av eit velfungerande samarbeid mellom heim og skule	24
3.1.1 Auka læring	24
3.1.2 Å lukkast med eit felles oppsedingsprosjekt.....	25
3.1.3 Utjamning av sosiale skilnadar	26
3.1.4 Barnet sitt beste	27
3.1.5 Samfunnsperspektivet og barnet	27
3.2 Kva faktorar er til hinder for foreldremedverknad i skulen?	29
3.2.1 Foreldra har ikkje reell kraft til medverknad i skulen	29
3.2.2 Lærarane held foreldra på avstand.....	30
3.2.3 Foreldra er usikre på korleis dei skal medverka.....	31
3.2.4 Lærarane er usikre på korleis dei skal samarbeida med heimen	32
3.3 Eit internasjonalt blick på forskning om skule-heimsamarbeidet.....	33
3.3.1 Skule og heim i partnarskap	33

3.3.2 Foreldra sin motivasjon til praktiske gjeremål	34
3.3.3 Kjønnsperspektivet i samarbeidet.....	34
4 TEORI	35
4.1 Eit sosiokulturelt perspektiv på læring.....	36
4.1.1 Kva er læring?.....	36
4.1.2 Læring gjennom samhandling og fellesskap	37
4.1.3 Læring som livslang prosess	38
4.1.4 Læring og kontekst	38
4.2 Eit sosiokulturelt perspektiv på dialog	40
4.2.1 Dialog og språk.....	40
4.2.2 Dialog og sosialisering	41
4.2.3 Dialog og makt.....	42
4.3 Oppsummering.....	43
5 METODE.....	43
5.1 Emne og forskingsspørsmål.....	43
5.2 Forskingsmetode	44
5.3 Utval	46
5.4 Intervjuguiden	48
5.5 Godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste	49
5.6 Innsamling av data	50
5.7 Analyse	51
5.8 Nokre etiske vurderingar og dilemma.....	54
5.9 Validitet og reliabilitet.....	56
6 PRESENTASJON AV FUNN	58
6.1 Tekniske aspekt rundt presentasjonen	58
6.2 Foreldresamtalen som nyttig samarbeidskanal	59
6.2.1 Kjensler og forventingar i forkant av samtalen	59
6.2.2 Deltaking og prioritering av samtalen	61
6.3 Pedagogisk yrkesspråk i foreldresamtalen.....	63
6.4 Faktorar for vellukka eller mislukka foreldresamtale	64
6.4.1 Organiseringa av samtalen.....	65
6.4.2 Rett fokus i samtalen.....	66
6.4.3 Lærar si framferd.....	66
6.4.4 Disponering av samtaletida.....	68

6.5 Barnet si rolle i samtalen.....	69
6.5.1 Foreldre sine tankar om barnet si rolle i samtalen	69
6.5.2 Kva gjer dei barna som deltek i foreldresamtalen?	72
6.6. Den ideelle foreldresamtalen.....	73
6.7 Oppsummering av funna.....	74
7 DRØFTING AV FUNN.....	76
7.1 Barnet si rolle i foreldresamtalen	76
7.1.1 Å inngå avtalar i samtalen	76
7.1.2 Open dialog kontra barnet sin rett til brukarmedverknad.....	77
7.1.3 Foreldresamtalen nytta som arena for korreksjon av åtferd.....	79
7.1.4 Motivasjon til læring	80
7.1.5 Foreldresamtalen nytta som undervegsvurdering.....	81
7.2 Foreldre skal ha høve til reell medverknad	84
7.2.1 Fagleg foreldremedverknad	84
7.2.2 Skulen skal ta ansvar for samarbeidet	86
7.2.3 Foreldremedverknad og leksehjelp.....	87
8 AVSLUTNING.....	90
8.1 Korleis opplever foreldre møtet med skulen?	90
9 LITTERATURLISTE.....	93
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til foreldre	98
Vedlegg 2 Samtykkeskjema.....	101
Vedlegg 3 Nytt informasjonsskriv til foreldre	102
Vedlegg 4 Intervjuguide	103
Vedlegg 5 Døme på kategoriskjema med informantutsegn	104
Vedlegg 6 Døme på transkribert datamateriale	105

1 INNLEIING OG PROBLEMSTILLING

1.1 Introduksjon og struktur i oppgåva

Alle barn og unge i Noreg mellom 6 og 16 år har rett på tiårig opplæring i grunnskulen (Opplæringslova, § 2-1). Foreldra har hovudansvaret for eigne barn, òg når det gjeld undervisninga deira (Barnelova, § 30). Skulen har eit offentleg mandat til å bidra med undervisning og oppseding, og gjennom arbeidet til heimen og skulen skal barna få den naudsynte ballasta dei treng for å verta i stand til å ta ansvar for seg sjølv og eigne liv. Eg vil i dette prosjektet retta søkjelyset på foreldra sin ståstad, og finna ut korleis dei opplever samarbeidet med skulen. Problemstillinga er:

Korleis opplever foreldre møtet med skulen gjennom foreldresamtalen?

Strukturen i oppgåva er slik: Først kjem problemstillinga for prosjektet og bakgrunnen for at eg valde dette emnet. Eg vil òg gje innsyn i personleg fagleg ståstad. I kapittel 2 skriv eg om medverknad og samarbeid, og i kapittel 3 presenterer eg forskning som tidlegare er gjort på området. Deretter presenterer eg sjølve teorigrunnlaget, der eg greier ut om aspekta læring og dialog i eit sosiokulturelt perspektiv (kapittel 4). I metodedelen i kapittel 5 skildrar eg metodar brukt i innhenting og analyse av data i undersøkinga. Mot slutten av oppgåva presenterer eg først empirien i kapittel 6, og vidare drøftar eg nokre av funna i lys av teori og tidlegare forskning i kapittel 7. Drøftinga tek utgangspunkt i valt problemstilling og forskingsspørsmåla for prosjektet. I avslutningskapitlet (kapittel 8) summerer eg opp drøftinga, og denne munnar ut i ein konklusjon. Heilt til slutt kjem eg med tankar for vidare forskning på området.

1.2 Bakgrunn for prosjektet

I Noreg har alle barn opplæringsplikt, ifølgje grunnskulelova. Dette medfører at alle barn har krav på, og plikt til, undervisning. Derimot er det ikkje skuleplikt i Noreg, og det medfører at foreldra i prinsippet står fritt til å velja andre godkjende alternativ enn det offentlege tilbodet i opplæringa. Likevel går om lag 98 % av elevane i Noreg i den offentlege skulen (St.mld.nr.14 (1997-1998)). Dei fleste barn går minst 10 år i den offentlege grunnskulen, og i skuletida er det skulen og lærarane som har hovudansvaret for opplæringa deira. Timetalet i grunnskulen har auka jamt og trutt dei siste tiåra, og me har mellom anna fått inn leksehjelp, fysisk aktivitet og tilbod om

skulefritidsordning. Barna oppheld seg oppimot 8-9 timar til saman i skule- og skulefritidsordning kvar dag, og det er nødvendig med eit samarbeid mellom foreldre og skuletilsette, slik at kvardagen til barnet fungerer best mogleg. Å lukkast i eit samarbeid er ikkje alltid like enkelt, og det er ikkje sjølvsagt at samarbeidet mellom heim og skule automatisk fungerer tilfredsstillande.

Ifølgje Jensen (1999) er utfallet av møtet mellom lærar og elev den viktigaste enkeltfaktoren som i størst grad avgjer kva slags haldningar elevar, foreldre og nærmiljøet elles har til skule og utdanning. Møtet mellom foreldra og læraren er òg svært avgjerande for korleis det går med eleven, når me veit at foreldra si støtte er avgjerande for korleis læringskurva til barna vert. Sidan eit masterarbeid skal avgrensast, lyt eg velja eit hovudfokus innanfor hovudemnet *samarbeid og medverknad i grunnskulen*. Eg ynskjer å finna ut korleis foreldresamtalen fungerer som arena for samarbeid med skulen. Med foreldresamtale meiner eg den samtalen som kontaktlærar er pålagt å gjennomføra med heimen to gonger i løpet av kvart skuleår. Desse samtalan har òg tidlegare vorte kalla foreldrekonferansar, og etter at ”Kunnskapsløftet” vart innført har ein del skular gått over til å kalla samtalan med foreldra utviklingssamtalar eller halvårssamtalar. Eg vel å konsekvent nytta omgrepet foreldresamtale, eller berre *samtale*, i denne oppgåva. Dette omgrepet er mest brukt i min kvardag som arbeidstakar i grunnskulen. Opplæringslova, § 20-3, seier følgjande om foreldresamtalen:

Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider til dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av Opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skulen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven kan vere med i samtalen med foreldra. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen. (Opplæringslova § 20-3)

Lovverket presiserer kva foreldra har rett på av innhald i samtalen med læraren; nemleg informasjon om eleven sitt daglege arbeid, den faglege kompetansen deira, og

den generelle utviklinga til eleven. I tillegg skal samtalen vera ein arena der føringar for samarbeidet mellom heimen og skulen vert lagt. Det står vidare at eleven *kan* delta, men ikkje at han/ho *skal* vere til stades. Lovverket nemner ingen ting om kva foreldra skal bidra med i samtalen, men har fokus på kva kontaktlærer skal informera om og kva emne som skal takast opp. Opplæringslova seier heller ikkje noko om kva eleven si rolle i samtalen skal vera dersom han/ho deltek.

1.3 Fagleg ståstad og bakgrunn for val av emne

Eg har bakgrunn som allmennlærer, men har òg erfaring med å jobba som støttepedagog i barneskulen. Gjennom dette arbeidet fekk eg på ein tydeleg måte erfara kor avgjerande det er for kvaliteten på kvardagen til barnet og foreldra at samarbeidet mellom pedagogen og heimen fungerer tilfredsstillande. I arbeidssituasjonen min fekk eg på ulike vis (mellom anna ved fast kontakttid i heimen), ta del i sorger og gleder hos foreldre til barn med særskilte behov. Eg sit att med audmjukskap og respekt for innsatsen dei gjer til barnet sitt beste.

Målet med dette forskingsprosjektet er å få fram kva foreldra sjølv meiner om samarbeidet med skulen og pedagogane. Eg ynskjer å synleggjera foreldra sin kunnskap på området, fordi dei har ulike erfaringar frå samarbeid med skulen. Denne kunnskapen bør synleggjerast og vektleggjast, og eg ynskjer gjennom arbeidet mitt å få fram forskingsresultat om foreldre sine opplevingar i møtet med den norske grunnskulen. Foreldre sine tankar rundt foreldresamtalen og samarbeidet med skulen generelt, og tankar rundt retten til medverknad i skulen står sentralt i prosjektet. I arbeidet mitt som pedagog ynskjer eg å bruka kompetansen eg tileignar meg gjennom arbeidet med emnet til å vera med på å styrkja foreldre si rolle i samarbeidet. Kanskje kan eg òg klara å styrkja sjølvtiliten til dei foreldra eg møter med tanke på kor viktige dei er for barnet si læring og utvikling. I den store samanhengen håpar eg at mitt prosjekt vil gå inn som ein liten del av forskinga innanfor det pedagogiske fagfeltet som tek føre seg foreldremedverknad og samarbeid mellom heim og skule i den norske grunnskulen.

1.4 Presentasjon av problemstilling og mål med undersøkinga

Eg ynskjer å sjå nærare på kva for aspekt foreldre sjølv trekkjer fram som positive i samarbeidet med kontaktlærer/skule og heimen. Då lyt eg venda meg direkte

til kjeldene for tankar og erfaringar i samband med samarbeid og medverknad i skulen; nemleg til foreldra sjølve. Hovudemnet mitt vert *samarbeid og foreldremedverknad i grunnskulen*, og eg spissar meg vidare inn til å sjå på korleis *foreldresamtalen* fungerer som arena for samarbeid mellom heim og skule. Problemstillinga mi er:

Korleis opplever foreldre møtet med skulen gjennom foreldresamtalen?

Fokuset her er foreldra si oppleving av møtet med skulen gjennom å delta på foreldresamtalar. Det er dei fleste stader vanleg med to samtalar i året, og foreldresamtalen er ein av dei viktigaste arenaene der foreldre kan få innsikt i korleis det går med barnet deira og få ein sjanse til medverknad og påverknad i opplæringa.

Hovudområda eg skal undersøkje er desse:

- Vert foreldra sine forventingar/ynskje i høve til foreldresamtalen innfridde?
- Opplever foreldra at pedagogen nyttar forståelege ord og vendingar i foreldresamtalen?
- Korleis opplever foreldre dialogen og samarbeidet med læraren generelt?
- Fungerer foreldresamtalen som ein arena for gode samtalar til barnet sitt beste?

Eg håpar å finna svar på desse forskingsspørsmåla gjennom å henta inn data, analysera dei og sjå på funna i lys av teori og tidlegare forskning.

1.5 Avgrensing av tema

Eg har valt å ikkje fokusera på ei spesiell gruppe av foreldre, som til dømes foreldre til barn med ulike funksjonshemmingar, eller foreldre med bakgrunn frå andre kulturar. I studien min har eg tenkt på foreldra som ei felles gruppe, med fellesnemnaren at dei har foreldreansvar for barn i grunnskulen. Foreldremedverknad er òg eit viktig prinsipp i samarbeidet med barnehagen og dei første åra i den vidaregåande opplæringa, fram til barnet er fylt 18 år. Desse aspekta har eg utelate frå mitt prosjekt, jamvel om det kunne vore interessant å samanlikna samarbeidet som foreldra har med barnehagen og overgangen til samarbeidet med skulen. Eg valde å fokusera på foreldre til barn på 2. trinn, 5. trinn og 9. trinn. Dette gjorde eg for å få ei viss spreining i eevalderen, for eg

trur at foreldre sine behov i samarbeidet med skulen endrar seg i takt med barnet sin stigande alder. Dette stadfestar Læringsplakaten (del av L-06) med denne formuleringa:

Samarbeidet mellom heim og skule er viktig i heile grunnopplæringa, men vil endre karakter og form etter kvart som elevane blir eldre og får større ansvar for eiga læring og utvikling.”
(Kunnskapsløftet, 2006)

Kanskje vert det slik at dei informantane med dei eldste barna (9. trinn) i undersøkinga mi gjev uttrykk for andre aspekt ved foreldresamtalen og samarbeidet med skulen enn foreldra til dei yngste barna (2. trinn) i undersøkinga. Det har ikkje vore mogleg for meg å ta foreldra si utdanning eller sosiale status med som ein faktor i materialet mitt. Årsaka til dette er personvern og faren for attkjenning på små tettstader. Det er gjort fleire studiar på dette feltet tidlegare (Hernes og Knutsen, 1976, Birkemo, 2001, Nordahl, 2001). Desse studiane syner ein klår samanheng mellom utdanningsnivået til foreldra og barna sine faglege prestasjonar i skulen.

Eit anna aspekt i samarbeidet mellom heim og skule er lærarane sitt perspektiv på saka. I kva grad legg institusjonane som utdannar pedagogar vekt på å utrusta og førebu dei komande grunnskulelærarane til gode samarbeidspartnarar for foreldra? På grunn av avgrensa omfang og tid i eit masterprosjekt, har eg ikkje hatt mulegheit til å ta med desse perspektiva. Samarbeidet mellom foreldra sjølve og korleis dette påverkar læringsmiljøet til elevane er eit anna spennande område, til liks med arbeidet som foreldra legg ned i oppgåvene som foreldrerepresentantar for klassen (klassekontakt), i foreldrearbeidsutvalet og samarbeidsutvalet. Dette er viktige område innanfor emnet foreldresamarbeid og medverknad i skulen som eg har valt å utelata frå prosjektet mitt.

2 OM SAMARBEID OG MEDVERKNAD I SKULEN

Dette prosjektet handlar om foreldre sine opplevingar i møtet med skulen, og då særskilt erfaringar i samband med foreldresamtalen. I dette kapitlet vil eg ta for meg noko av kva samarbeid og medverknad er, og noko lovverk kring foreldresamtalen og samarbeidet mellom heim og skule generelt.

2.1. Samarbeid i skulen

Utdanningssystemet vårt er organisert slik at oppseding og utdanning har vorte meir institusjonalisert og profesjonalisert dei siste 30 åra, og difor er kvaliteten på samarbeidet mellom heim og skule enda viktigare enn før. Opplæringslova (§ 1-2) seier følgjande om målet for grunnskulen si verksemd:

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

Her er samarbeidet mellom grunnskulen og heimen vektlagt, og ordet *forståing* vert nytta. Eit samarbeid krev at partane jobbar saman om ei felles sak. Kva skal så pedagogar og foreldre samarbeide om? Thomas Nordahl definerer det felles målet for samarbeidet mellom heim og skule slik:

Formålet for samarbeidet mellom skole og hjem handler på mange måter om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen. (Nordahl, 2007: s.15)

Skulebarna vil gjennom eit godt samarbeid mellom skule og heim oppleve auka grad av aksept, meistring og tryggleik både heime og på skulen. Desse nemnde faktorane er avgjerande for korleis barn utviklar seg og for kor mykje læring som faktisk skjer. Eit godt og fruktbart samarbeid mellom foreldra og lærar har som mål at barnet skal få høve til å utnytta potensialet sitt for læring og utvikling. I Kunnskapsløftet vert verdien av samarbeidet skildra slik:

Foreldre/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. (Kunnskapsløftet, 2006: s.34-35)

Her peikar læreplanen på at eit godt samarbeid mellom heim og skule ikkje berre er gunstig med tanke på det enkelte barn si faglege læring på skulen, men at det òg får positive ringverknader i form av betre læringsmiljø i klassen og på skulen generelt. Eit auka fokus på samarbeidet, både frå skulen og frå heimen si side, vil difor verka positivt på både elevane individuelt og på skulesamfunnet som ei kollektiv gruppe.

Eit samarbeid vert av Arneberg & Ravn (1995) definert som ”*et forhold mellom menneske som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser*”. Eit samarbeid vil alltid ha minst to partar, og i dette tilfellet har ein tre ulike partar som er involvert, nemleg skulen, heimen og elevane. Dess fleire aktørar som skal vera aktive deltakarar i eit samarbeid, jo meir treng ein klåre retningslinjer og forventingar for korleis alt skal gå føre seg. Samarbeid kan vere krevjande, og ulike faktorar kan vera med på å fremja eller hemma eit godt samarbeid. Stikkord som kjenneteiknar eit godt samarbeid er likeverd mellom partane, dialog og drøftingar, og eit reelt høve til medverknad (Nordahl, 2007). For at desse aspekta skal vera til stades, lyt partane ha respekt for kvarandre sine ulike eigenskapar og ulike levesett. Grunnhaldninga hos begge partar lyt vera at den andre parten har ressursar å tilføra i samarbeidet, eit såkalla ressursorientert utgangspunkt for samarbeidet.

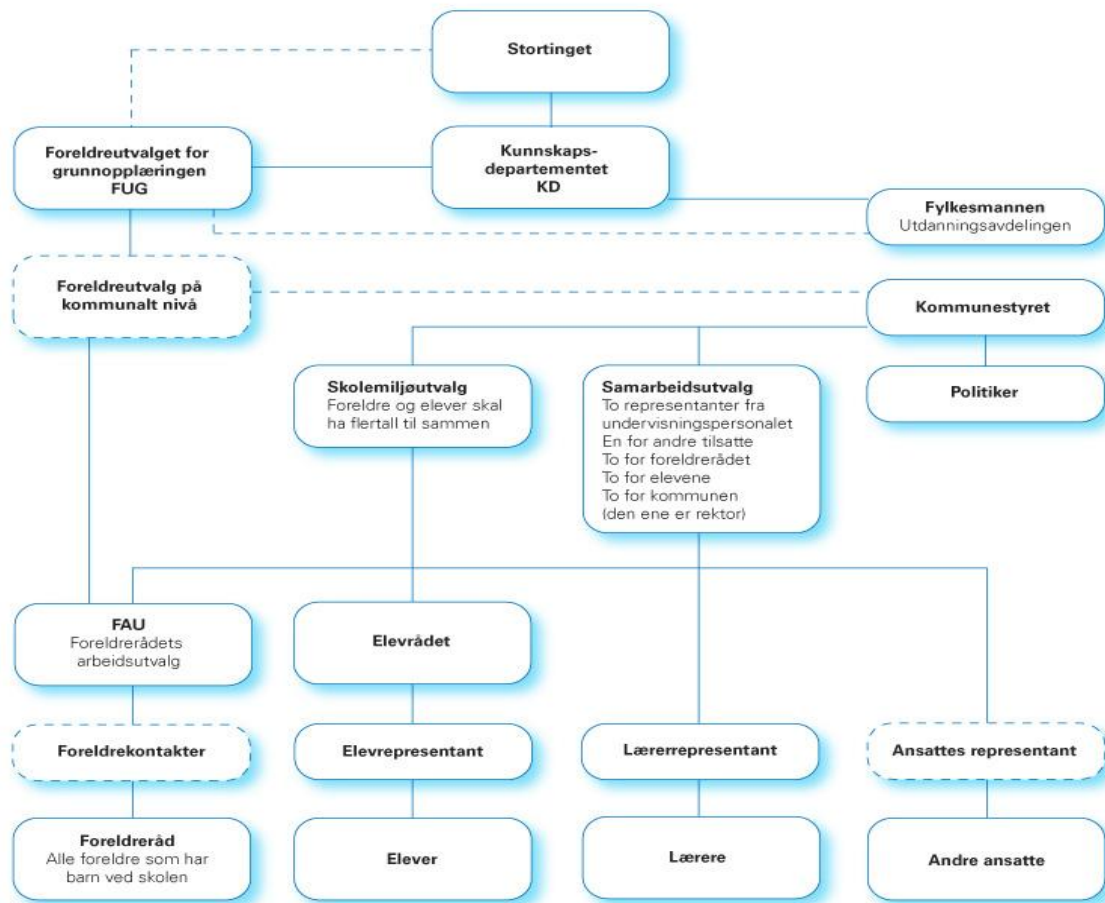
Sentralt i eit samarbeid står kommunikasjonen. Ordet kommunikasjon kjem av det latinske ordet *communicare*, som tyder å *gjera felles*. Menneskeleg kommunikasjon handlar om akkurat dette; å koma fram til felles referansepunkt og treffa kvarandre slik at begge forstår. For å kunna kommunisera med andre menneske, lyt me ha eit språk som me kan nytta. Omgrepet språk kan tyda menneskeleg kommunikasjon, uttrykt gjennom ord eller skrift. Me skil mellom nonverbal og verbal kommunikasjon. Språk er ein føresetnad for kommunikasjon og dialog (Säljö, 2001). Språket vert også skildra som den høgaste forma for psykologisk verktøy (Phillips & Soltis, 1998). Dysthe

strekar under at nettopp språket er den absolutt viktigaste medierande reiskapen for mennesket (Dysthe, 2001). Eit medierande verktøy er noko som vert brukt til å formidla verkelegheita. I samarbeidet mellom pedagogen og heimen er språket middelet som vert brukt til å få fram meiningar, kjensler, synspunkt og ynskje. For at dialogen og kommunikasjonen skal fungera, lyt begge partane ha evne og vilje til å gå i dialog med kvarandre. Orda spelar ei stor rolle i samhandlinga med medmenneska våre. Gjennom språket vårt uttrykkjer me kjenslene våre, og me møter den andre gjennom å gje og ta imot verbal og nonverbal informasjon. Nokre av dei viktigaste føresetnadane for god kommunikasjon mellom skule og heim er tillit og frivilligheit (Nordahl, 2007). Nordahl peikar òg på at ein lyt vera sannferdige i møtet med kvarandre dersom dialogen skal ha ein sjanse til å utvikla seg i positiv lei. For at samarbeidet skal innehalda meir enn berre einseitig informasjon og skulen sitt perspektiv på sakene skal dominera, lyt ein retta fokus på kommunikative handlingar, der ein legg vekt på reell medverknad og dialog i ordet si rette tyding (Nordahl, 2007). Eit viktig utgangspunkt for ein likeverdig dialog mellom foreldra og skulen er at foreldra vert sett på som ein ressurs for eigne barn sin oppvekst og skulegang.

Cato Wadel (2005) skriv at kommunikative handlingar som oftast er knytt til kommunikative *roller og situasjonar*. Han trekkjer fram at kommunikasjonsproblem ofte dukkar opp dersom aktørane ikkje vert einige om *kven* ein skal vera overfor kvarandre eller *kva* som er føremålet med kommunikasjonen (Wadel, 2005). Andre årsaker til vanskar i kommunikasjonen kan vera mangel på aktiv lytting, det vil seia at vedkommande lèt vera å gje verbale og ikkje-verbale teikn på at ein faktisk lyttar. I tillegg kan det verta vanskeleg å kommunisera dersom den eine, eller begge partane, manglar komplementære kommunikative evner, altså evne til å reflektera, forsterka og forklara (Wadel, 2005: s.95). Med bakgrunn i dette, vil det vera svært avgjerande for kommunikasjonen mellom heim og skule at ein på førehand har ei tydeleg, felles forventning med tanke på mål for foreldresamtalen og på førehand har klargjort kva for roller ein skal ha for kvarandre i samtalen.

Samarbeidet i skulen går føre seg på mange ulike nivå, og foreldra har fleire arenaer der dei kan bidra med sine ressursar og sin kompetanse til gode for skulen. Nedanfor følgjer ein modell som syner korleis foreldra i skulesystemet i Noreg er organisert på ulike nivå:

FORELDRA SIN PLASS I SKULESYSTEMET



(Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), 2005)

Modellen ovanfor syner korleis foreldra har rett til medverknad på dei ulike nivåa, ofte vert desse arenaene omtala som dei *formelle* arenaene for samarbeid mellom heim og skule. Øvst finn me Foreldreutvalet for grunnskulen (FUG), som er oppnemnt av Kongen i statsråd. Dette er det høgaste nivået der foreldra har medverknad i skulesystemet. Mandata og kjenneteikna ved dei ulike etterfølgjande samarbeidsnivåa skal eg ikkje gå nærare inn på. I tillegg til desse representative nivåa av samarbeid mellom heim og skule, har kvar enkelt forelder rett til medverknad gjennom foreldresamtalen og foreldremøte på skulen. Slik eg ser det, er det på desse to sistnemnde arenaene at foreldra mest av alt engasjerer seg i samarbeidet med skulen. Kanskje er det lettast å engasjera seg i samarbeid som har konkret innverknad på kvardagen der og då, og difor engasjerer foreldra seg mest i deltaking på foreldremøta

og i foreldresamtalane med skulen. Desse samarbeidsarenaene vil eg karakterisere som uformelle, personlege og til ei viss grad individuelle. Eg er usikker på om ”foreldre flest” har kunnskap om strukturen på dei ulike formelle arenaene for samarbeid og medverknad i skulesystemet. Ifølgje opplæringslova (§ 20-3) har dei krav på informasjon om korleis dei kan medverka, for her står det at skulen har plikt til å halda eit foreldremøte kvart år, der foreldra vert informert om skulen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra. I tillegg seier Læringsplakaten (L-06) at samarbeidet mellom heim og skule er eit felles ansvar, men at skulen skal ta initiativ og leggja til rette for samarbeidet. Vidare slår læringsplakaten fast at foreldra skal ha reell innverknad på eige barn sitt læringsarbeid, både fagleg og sosialt. I siste setninga, under punkt 10, står følgjande:

Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. Det må også legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftingar om utviklingen av skolen. (Læringsplakaten punkt 10, L-06)

Her ser me ei utviding i kva for emne og saker foreldra skal ha medverknad i i skulen, det gjeld ikkje berre samarbeid om eigne barn. Foreldra skal få tilstrekkeleg informasjon og kunnskap om verksemda til skulen, slik at dei òg er i stand til å sjå dei store linjene og delta i reelle drøftingar kring skuleutvikling. Slik eg ser det, er det naudsynt at skulen opnar opp for at foreldra si stemme kan verta høyrte, mellom anna ved å leggja til rette for arenaer der slike drøftingar skal gå føre seg.

2.2 Brukarmedverknad i skulen

2.2.1 Brukarmedverknadsprinsippet

Brukarmedverknad er eit omgrep som har vorte mest nytta i samband med brukarar av ulike helsetenester og hjelpetiltak. Brukarar har *rett* til å medverka, samstundes som brukarmedverknad har ein eigenverdi og ein terapeutisk verdi. I tillegg er brukarmedverknad tenkt å vera eit verkemiddel for å betra og kvalitetssikra tenestene som brukarane har krav på å nytta seg av. (Norges Handikapforbund 2000 ,

Funksjonshemmedes fellesorganisasjon, 2000). I denne delen av oppgåva vil eg sjå på foreldremedverknad i skulen generelt, og spesielt i samband med foreldresamtalane i skulen. På dette området har det gått frå å vera bortimot nullmedverknad til brukarmedverknad, og i dagens skule har foreldra ein del høve til å påverka skulekvardagen til elevane i kraft av å vera føresette for barna. I skulesamanheng kan foreldra og elevane seiast å vera brukarane i systemet.

2.2.2 Brukarundersøkingar

Me har dei seinare åra fått ulike brukarundersøkingar som vert brukte for at brukargruppene i skulesystemet skal få sei si meining om læringsmiljøet og trivselen på skulen. Desse er elev-, lærar- og foreldreundersøkinga. Det er berre elevundersøkinga som er obligatorisk for skulane å gjennomføra, og vert halden på 7. trinn, 10. trinn og på Vg1. Desse undersøkingane er naudsynte reiskapar for skulane og eigarane deira for å skaffa seg eit grunnlag for vidare arbeid med læringsmiljø og samarbeidet mellom heim og skule. (St.mld.nr.19 (2009-2010)). Foreldreundersøkinga vart lansert i 2005, og den første foreldreundersøkinga vart gjennomført same året. Ho vart utarbeidd av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), Kommunens Sentralforbund, Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen. Gjennom å delta i undersøkinga vil foreldre til barn i grunnskulen få høve til å seia kva dei meiner om læringsmiljøet på skulen, samarbeidet mellom heim og skule, i tillegg til at dei får høve til å uttrykkja eige syn på barna sin skulegang. FUG skriv i eit nyheitsbrev (FUG, 2005) at dei er glade for at foreldra kan verta høyrde på denne måten, og dei skriv at ”*nå kan alle grunnskoler få vite hva foreldre synes om barnas skolemiljø. Resultatene fra denne undersøkelsen vil gje skolene et godt grunnlag for dialog med foreldrene og bidra til et enda bedre skolemiljø*”(FUG, 2005). Intensjonane bak foreldreundersøkinga er gode, og medfører ei styrking av foreldra sin rett til brukarmedverknad i grunnskulen. Det ”svake punktet” kan vera at det er opp til den einskilde rektor/verksemdsleiar om skulen ynskjer å gjennomføra undersøkingane, fordi det er friviljug for den einskilde skule. Dersom skulen vel å ikkje gjennomføra, har foreldra ikkje høve til å gjennomføra undersøkinga på eiga hand, fordi dei er avhengige av å få delt ut brukarnamn og passord frå skulen. Sidan det er organisert på denne måten, står og fell foreldra sin mulegheit til å seia meininga si om skulen i foreldreundersøking på om rektor prioriterer dette eller let vere.

2.2.3 Elevsamtalen

Elevsamtalane kom inn i grunnskulen etter innføringa av Kunnskapsløftet. Det står at ”eleven (...) har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren (..) om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1”. Dette er regelmessige samtalar, som oftast ein gong i månaden, som kontaktlærar har med eleven i skuletida. Innhaldet i samtalen dreier seg om korleis det går fagleg og korleis han/ho har det på skulen generelt, og samtalen går difor inn som ein del av undervegsvurderinga i skulen. Likevel kan ein òg sjå på elevsamtalane som ein kanal for brukarmedverknad. Her er ein arena der elevane kan seia meininga si og koma med innspel som kan endra deira eigen skulekvardag. Nordahl trekkjer fram at barn tenkjer sjølv og har egne meiningar, i tillegg til eit ynskje om å meistra livet (Nordahl, 2002), og dersom ein legg ein slik tankegang til grunn for elevsamtalane vil dei ha mykje for seg når ein ser dei i medverknadsperspektivet. Eg vil peika på at også i denne samanhengen kjem mykje an på korleis rektor prioriterer i skulekvardagen om elevane si stemme vert høyrte eller ikkje gjennom elevsamtalane. Dersom rektor ikkje legg føringar på at dei *lyt haldast*, har i fokus *korleis* dei skal gjennomførast, eller legg praktisk til rette for at kontaktlærar skal ha *mulegheit* til å gjennomføra, så kan elevsamtalane lett verta nedprioriterte i den travle og innhaldsrike skulekvardagen til pedagogen.

2.2.4 Foreldreretten

I medverknadsperspektivet vil eg òg trekkja fram foreldreretten som eit viktig prinsipp. Han er skriftleggjort i FN si verdserklæring om menneskerettar som slår fast at ”foreldra har førsteretten til å velja kva slag opplæring barna deira skal få” (Fråsegn om menneskerettane frå FN, art. 26.3). I fråsegna ligg det at foreldra har rett til å sjølv velja kva slags skulegang barna deira skal få, ut frå eiga overtyding om kva som er best for sitt barn. FN sine menneskerettar er ikkje bindande for dei ulike nasjonane, men dei er tilrådde. I Noreg har me skuleplikt, og det offentlege har plikt til å by barn i skulepliktig alder eit godt undervisingstilbod. Men samstundes har ein òg gjennom opplæringslova retten til å *velja* å sjølv syta for denne undervisinga til egne barn, anten gjennom privatskule eller heimeundervising. I Kunnskapsløftet står det om foreldra sitt oppdragaransvar at dei har ”primæransvaret for oppfostringa av sine egne barn. Det kan ikkje overlatast til skulen, men bør utøvast i samarbeid mellom skule og heim.”

(Kunnskapsløftet, 2006: s.17). Barnelova slår fast om foreldra sitt ansvar at ”dei som har foreldreansvaret, er skuldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syta for at barnet får utdanning etter evne og gjevnad” (Barnelova, § 30). Utdraga ovanfor er døme på lovverk som slår fast at *foreldra har rett, plikt og hovudansvar* for egne barn, både med tanke på oppseding og opplæring. Skulen har plikt til å samarbeide med foreldra om dette, og foreldra har rett til medverknad i opplæringsverksemda som skulesystemet driv, i kraft av å vera foreldre. Å ha foreldreretten for barn gjev utslag i ei rekkje rettar til å medverka på ulike område i barna si opplæring.

2.3 Samarbeid versus medverknad

Eg har tidlegare presentert samarbeid og medverknad i grunnskulen som hovudemnet mitt, og eg tenkjer då på desse omgrepa knytt til foreldre sitt perspektiv. Ordet medverknad er sett saman av ordet *med* og *verknad*. Eg tenker at å ”verke saman” , altså å *arbeide saman* er innhaldet som ligg i dette ordet. Medverknad kan seiast å tyda innverknad eller påverkjingskraft. Vibeke Glaser Holthe skriv i boka ”*Foreldreinnverknad i skolen*” at omgrepet *foreldreinnverknad* vekker ulike assosiasjoner og forventingar. På den eine sida symboliserer dette omgrepet harmoni, likskap og semje. På den andre sida er omgrepet noko ”ullent” fordi det manglar eksakt meining og innhald (Holthe, 2000). Foreldreinnverknad og foreldremedverknad er to omgrep med innhald som glir over i einannan, og difor trur eg foreldre har om lag den same oppfatninga når dei høyrer omgrepet *foreldremedverknad*. Foreldra forstår kanskje at dei skal medverke, men på kva felt? Kor ofte? Og korleis? Og gjeld foreldremedverknad alle foreldre til barn i grunnskulen, eller berre nokre få? Dei mest engasjerte? Dei flinkaste? Dei med høgast utdanning? For at foreldra skal fylla sin plass i samarbeidet og nytta retten sin til medverknad i skulen, er det naudsynt at det er klårt for alle foreldre kva som ligg i omgrepa som vert nytta om samhandlinga mellom heim og skule.

I denne samanhengen er det foreldra som skal verka saman med skulen om eit felles prosjekt; nemleg oppseding og opplæring av skulebarna. Foreldresamtalane er ein viktig arena der foreldra kan utøva retten til medverknad i skulen. Intensjonane med foreldresamtalane er å skapa ein arena der meiningar og informasjon vert utveksla, der

avgjersler vert tekne, og avtalar inngått. For at foreldra skal ha reelt høve til medverknad i skulen, må samarbeidet og samhandlinga mellom heim og skule ikkje berre dreia seg om informasjon frå skulen til heimen, fordi ein-sidedig straum av informasjon frå lærar til foreldra ikkje kan kallast ein *reell* dialog. Ifølgje Nordahl (2007) er utveksling av informasjon det klårt lågaste nivået i samarbeidet mellom heim og skule.

Eit samarbeidsprosjekt med eit felles mål om god opplæring og oppseding krev at partane som har medverknad i prosjektet klarer å samarbeida og samhandla. Foreldra sitt møte med skulen gjennom foreldresamtalen er problemstillinga i prosjektet mitt, og det er på akkurat denne arenaen for samarbeid at foreldre flest kanskje har størst mulegheit for å medverka i skulekvardagen til barnet. Kva skil omgrepa medverknad og samarbeid frå kvarande? Slik eg ser det, overlappar desse omgrepa kvarandre i noko grad. Det klårt beste samarbeidet vert realisert gjennom eit partnerskap mellom heim og skule som byggjer på dialog og medverknad frå både foreldre og lærarar (Nordahl, 2007). Både partnerskap og medverknad ber med seg at heim og skule skal vere likeverdige deltakarar i samarbeidet, og at begge partar skal ha innverknad på det som går føre seg i skulen (Nordahl, 2001). Eit godt samarbeid krev altså likeverdige partnarar med medverknadsrett og innverknad. Tilhøvet mellom omgrepa skal oppsummerast slik: Eit samarbeid vert karakterisert av at to eller fleire partar samhandlar for å nå eit felles mål. I eit samarbeid må begge partar ha medverknad og innverknad, elles vert det ikkje noko reelt samarbeid. Viktige stikkord for eit godt samarbeid mellom heim og skule er god kommunikasjon, tillit, reelle drøftingar, open dialog, medverknad og innverknad frå begge partar. I tillegg er det mest føremålstenleg dersom læraren har ei ressursorientering (Sommer, 2006, i Nordahl, 2007) og myndiggjering av foreldre som utgangspunkt for samarbeidet med heimen.

2.4 Samarbeidet mellom heim og skule får auka fokus

På 1980-talet kom foreldresamtalen for fullt inn som ein del av samarbeidet mellom heimen og skulen. I tillegg vart foreldrearbeidsutval (FAU) og samarbeidsutval (SU) skipa, og foreldra kom i mykje større grad på banen enn i dei tidlegare tiåra. Foreldremøta vart pålagde skulane allereie på 70-talet, men i starten bar dei preg av lite dialog og mykje ein-sidedig informasjon frå skulen til heimen. I 1997 vart Læreplanverket for den tiårige grunnskulen (såkalla L-97) innført, og seksåringane gjorde sitt inntog i

den norske grunnskulen. I denne læreplanen var samarbeidet mellom heim og skule eit viktig prinsipp:

Skulen skal støtte heimen i oppfostringa av ein ny generasjon og førebu dei unge på oppgåver i samfunnet. Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Samarbeidet mellom heimen og skulen er eit gjensidig ansvar. Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand. Ein føresetnad for eit godt samarbeid er god kommunikasjon. Da er det første kravet at heimen får god informasjon. (Læreplanverket for den tiårige grunnskulen, 1997)

Her legg ein vekt på at foreldra har hovudansvaret for sine eigne barn, i kraft av å vera nettopp *foreldre*. God kommunikasjon og skulen si rolle som medhjelpar i oppfostringa av barna er vektlagt. Vidare står det at *samarbeidet skal gje gjensidig støtte, motivasjon og rettleiing* og det blir peika på at *dersom det blir usemje og konflikhtar, må ein prøve å arbeide med dei og løyse dei i fellesskap*. (Læreplanverket for den tiårige grunnskulen, 1997). Dette peikar på at fruktene av samarbeidet mellom heim og skule skal vera at lærar og forelder kjenner seg støtta, motivert og rettleia av den andre parten. Målet for samarbeidet mellom heim og skule har ikkje fokus på å skapa ein auke i barna si trivsel og læring, men ein har dei vaksne sine behov for motivasjon, støtte og rettleiing som hovudmål for samarbeidet. Aspektet med utfordringar i samarbeidet er nemnt, men ein seier ingen ting om kven som har ansvaret for å løysa opp desse flokane som kan oppstå eller kva for faktorar som kan vera med på å hemma eit godt samarbeid.

Utover på 1990-talet auka fokuset på samarbeidet mellom heim og skule. Foreldremøta og foreldresamtalane vart ein sjølvsgd del av det å vera forelder til barn i grunnskulen. Frå hausten 2006 vart den tidlegare læreplanen frå 1997 (L-97) avløyst av den nye, kunnskapsorienterte læringsplanen, ofte omtala som "Kunnskapsløftet" eller "L-06". Her aukar fokuset på kunnskap (også kalla kompetanse), og dugleik i basisfaga norsk, matte og engelsk er sterkare vektlagt. Ein snakkar no om *kunnskapskulen* i Noreg. Elevane sine faglege dugleikar vert målt i nasjonale og internasjonale undersøkingar og resultatata vert i stor grad offentleggjorde. Ifølgje Læringsplakaten, ein innleiande del av Kunnskapsløftet, skal skulen og lærebedrifta mellom anna "*legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene... kan foreta bevisste verdivalg og valg av*

utdanning og fremtidig arbeid”, og ”*legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen*”. (Kunnskapsløftet, 2006). Det nye aspektet som i større grad er kome inn her er medverknad frå elevane og medansvar hos foreldra.

Dei siste tiåra har foreldra og elevane sjølve fått auka medverknad i den norske grunnskulen. Nye arenaer der elevar og foreldre kan samarbeide med skulen og påverka skulesystemet er skipa. Kunnskapsløftet legg sterkare vekt på samarbeidsaspektet enn tidlegare læreplanar; kravet til elevane sin arbeidsinnsats på skulen er auka, i tillegg til ei auke i forventingane til foreldra sitt bidrag. Læreplanen er òg meir konkret på kva for positive verdiar som ligg i samarbeid og støtte frå heimen.

3 TIDLEGARE FORSKING PÅ OMRÅDET

Dette prosjektet er hovudsakleg tufta på forskning som er knytt til det pedagogjeske fagfeltet i Noreg. Eg har vektlagt norsk forskning, fordi grunnskulen i Noreg er annleis enn grunnskulane i andre land. Difor er forskning gjort i samband med norsk skulevesen mest relevant for mitt prosjekt. Likevel finn eg det likevel interessant og relevant å sjå på kva faglitteraturen seier om samarbeid mellom skule og heim i andre delar av verda. Gjennom arbeid med internasjonal forskning på området har eg fått eit visst internasjonalt perspektiv på emnet mitt.

3.1 Gevinstar av eit velfungerande samarbeid mellom heim og skule

Eit samarbeid mellom heim og skule skal ha barnet sitt beste i fokus, og jobba med dette som felles mål. Kva for positive effektar har eit velfungerande samarbeid på barnet sin kvardag og oppvekst? Eg har samla forskning som peikar på dei positive ringverknadene som eit fruktbart samarbeid mellom heim og skule kan få.

3.1.1 Auka læring

Forskning syner ein klår samanheng mellom elevane sine faglege resultat i skulen og korleis samarbeidet med heimen er (Nordahl, 2005), og difor er dette eit felt som bør koma i fokus. Jamvel om Noreg år etter år vert kåra til eitt av verdas rikaste og beste land å bu i, oppnår me ikkje toppresultat i ulike internasjonale kartleggjingsprøvar.

Årsakene til desse resultatane skal eg ikkje gje meg i kast med her, men dette kan ha mange ulike årsaker. Kan henda ligg noko av nøkkelen til vidare fagleg framgang i den norske skulen nettopp i samarbeidet med heimen og foreldra (Nordahl, 2007). Nordahl peikar på at foreldra er i sterkt fleirtal i høve til pedagogane i skulesystemet, og at det burde vera innlysande at ein lærar ikkje kan kompensera for 15 foreldre.

Engelskspråklege studiar som Desforges (2003) har samanfatta, syner at for barn i sjuårsalderen er det foreldra gjer heime seks gonger viktigare enn det som skjer på skulen. Skulen vert ikkje viktigare for læringsutbyttet til elevane enn heimen før barnet er om lag 16 år gammalt (Desforges, 2003). Eit velfungerande samarbeid mellom heimen og foreldra, og ei styrking av foreldra si rolle som hovudansvarlege for barna si opplæring og oppseding, vil vere til det beste for barna med tanke på å auka læringa deira.

3.1.2 Å lukkast med eit felles oppsodingsprosjekt

Samarbeidet mellom heim og skule handlar om *oppdraging* og *opplæring* av barn i utvikling og endring. Når ein ”dreg lasset same vegen”, vil ein få ei meir målretta oppdraging enn om retningane spriker kraftig og ein dreg lasset i kvar si retning. Nordahl peikar på at det er dei foreldra med akademisk bakgrunn som har mest samanfallande verdiar og mål for oppdraginga av barna sine med verdiane i skulesystemet (Nordahl, 2007). Samarbeid i oppdraginga har òg mykje føre seg i det såkalla førebyggjande arbeidet mellom barn og unge. Rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* som Utdanningsdirektoratet (2009) står bak, peikar på dei tre viktigaste faktorane i det førebyggjande arbeidet som skulen driv:

- Samarbeid med foreldre/føresette og lokalmiljø
- Godt læringsmiljø
- Heilskapleg plan for førebyggjande tiltak

(Bremberg 2002, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005)

På alle tre nivå har foreldre mykje å bidra med. Gjennom samarbeidet med skulen om det førebyggjande arbeidet, kan ein òg knyta kontaktar med lokalmiljøet. Foreldre er ei samansett gruppe med kompetanse på mange ulike plan, og ein vil på eit foreldremøte

ha ei samansett gruppe vaksne som er tilsett innafor mange ulike yrke. Til saman har foreldregruppa ei stor kontaktflate i nærmiljøet. Her har skulen mykje å henta i det førebyggjande arbeidet sitt. Når det gjeld læringsmiljøet i skulen, syner forskinga at eit godt samarbeid mellom heim og skule gjev betre læringsmiljø både for individet, for gruppa og på skulen generelt (Kunnskapsløftet, 2006). Også i arbeidet med å laga heilskaplege planar for dei førebyggjande tiltaka, er dei føresette ein sjølvsgt bidragsytar. Foreldra kjenner eigne barn aller best og har lengst ”fartstid” saman med barnet, samanlikna med det ein pedagog i skulen har. Denne kunnskapen bør synleggjerast og nyttast for å skaffa oversikt over heilskapen i barnet sin kvardag, for å på den måten å auka sjansen for at dei førebyggjande tiltaka som vert sette i verk faktisk får effekten. Foreldra er generelt opptekne av eigne barn si utvikling og vala dei tek, og nettopp det er god motivasjon til å vera medspelarar i førebyggjensarbeidet som skulen driv. Henriksen (1999) trekkjer fram at rus som emne i oppdraging av barn er ei utfordring for såkalla ”vanlege” familiar og ”vanlege” barn. Difor bør skulen skape ein arena der foreldre kan ha dialog som vedkjem felles grenser overfor barna (Henriksen, 1999). Henriksen sine studiar syner at foreldre ofte kjenner seg isolerte og usikre i oppdraginga av eigne barn. Med bakgrunn i desse forskingsfunna, er foreldra ein nøkkelpartner i samarbeidet om det førebyggjande arbeidet som skulen driv.

3.1.3 Utjamning av sosiale skilnader

Det offentlege si oppdraging har sterke element av at det kollektive perspektivet vert tona ned til fordel for det individualistiske perspektivet. Bakken (2003) hevdar at dette er noko av årsaka til at den sosiale reproduksjonen og opprettholdinga av klasseskilje i den norske skulen er sterkare nå enn tidlegare. Forskinga er klår på at skilnader i utdanningsnivået til foreldra spelar inn på elevane sine faglege resultat i skulen (Hattie, 2009, Desforges, 2003, Nordahl, 2007). Stortingsmelding nr.16 (2006 - 2007) legg vekt på at eit positivt samarbeid med alle foreldre og å ha forventingar til alle elevar, vil bidra til sosial utjamning (St.mld.nr.16 (2006-2007)). Dette vert støtta av Desforges sine funn, som syner at dersom alle foreldre involverer seg i omtrent like stor grad i skulegangen til eigne barn, vil dei faglege skilnadene mellom barna kunna reduserast med om lag 30 % (Desforges, 2003, her i Nordahl, 2007). Forskinga syner difor at eit velfungerande samarbeid mellom heim og skule òg gjev positive utslag på læringskurva og trivselen til barn i familiar med lågt utdanna foreldre. Eit godt

samarbeid mellom heim og skule kan difor seiast å vera med på å gje alle barn og unge like vilkår i skulen (Nordahl, 2007). Parson (2003) seier det slik: *”Interested parents make a huge difference”*.

3.1.4 Barnet sitt beste

Barnet er hovudpersonen for samarbeidet mellom heim og skule, både sett frå pedagogen og foreldra sin ståstad. I Barnekonvensjonen (kapittel 3) står følgjande:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgjevende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. (BFD, 1991:s.9)

Barnet sitt beste skal liggja i botn som eit grunnleggjande prinsipp for det samarbeidet som skulen og heimen skal ha. Det finst ikkje noko juridisk omgrep eller ein definisjon av omgrepet ”barnet sitt beste”, og ifølgje Frøydis Ohnstad (2008) si forskning oppfattar lærarar dette omgrepet som vanskeleg å forhalda seg til fordi det opnar opp for ulike tolkingar. Samstundes seier lærarar at dei tek dette som sjølvstøtt og at dei *er der for barna sitt beste* (Ohnstad, 2008). Også Thomas Nordahl trekkjer fram at *”målet for samarbeidet mellom skole og hjem skal primært være barn og unges læring og utvikling (...) og at ”det er barnet eller eleven som må stå i sentrum når foreldre og lærere møtes”* (Nordahl, 2007:s. 27). Grunnmuren i samarbeidet mellom heim og skule bør altså vera barnet sitt beste. Kva er så det beste for barna våre? Det er mange faktorar som spelar inn i livet til eit barn, men stikkorda er ein trygg kvardag som er prega av omsut, tillit, samarbeid og læring både på heimebane og på skulen. Dette vil i dei aller fleste tilfelle resultera i trivsel, læring og positiv utvikling hos barnet. Skulen og heimen kan gjennom eit godt samarbeid strekkja seg mot dette felles målet.

3.1.5 Samfunnsperspektivet og barnet

Læreplanen (L-06) seier at målet med opplæringa i grunnskulen er å rusta barn, unge og vaksne til å møte oppgåver i livet og meistra utfordringar saman med andre. Dette viser ein liten bit av formålet med å driva grunnskulen, og denne delen av

målsetjinga peikar på at barn og unge treng opplæring for å meistra livet sitt, og at ein må ha ei viss utrusting for å samarbeide med andre. Gjennom aktivt og strukturert arbeid for å hindra til dømes mobbing og fremja toleranse, er skulen med på å utrusta unge menneske med god kompetanse også på det sosiale planet. Ein internasjonal studie om demokrati (International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), 2009) syner at Noreg har gode resultat på områda der norske elevar vert testa på kunnskapar innan demokrati og samfunnsliv (5. plass av 38 deltakarland). Funna syner følgjande:

Oppvekst med foreldre som er interessert i politikk og samfunnsspørsmål, og samtaler med foreldre om slike spørsmål er de faktorer som forklarer mest av elevenes generelle engasjement i politikk og samfunnsliv. Særlig er sammenhengen sterk med ”samtaler med foreldre.

(Fjeldstad, Dag, Lauglo, Jon & Mikkelsen, Rolf, 2010: s. 44)

Barn som veks opp i heimar med foreldre som er generelt samfunnsengasjerte og som pratar med dei om politiske- og samfunnsmessige spørsmål, utviklar sjølv tilsvarande dugleikar og interesse for demokrati. Funna syner vidare at aspekt som kjønn, språk nytta i heimen og om barnet budde saman med begge foreldra hadde liten påverknad på resultatata. Skulen har eit breitt samfunnsmandat, og dei skal gje elevane kunnskap og danning i vid forstand. I Noreg har me generelt høgt utdanningsnivå (fleire og fleire tek høgare utdanning), og difor er det grunn til å tru at det ikkje er berre skulen sitt gode arbeid som gjer elevane gode på demokrati. Det er mange foreldre som òg på heimebane drøftar samfunnsspørsmål med barna sine.

Skulen kan bidra til å gje barnet god utdanning, noko som kan vera ein føresetnad for å verta kompetent til å delta i arbeidslivet i vaksen alder. NOVA-rapport 12/10 (Wollscheid, 2010) syner at tidlige tiltak for å stimulera språket, og lese- og læringslysta hos barn er ein svært viktig faktor for å motverka fråfall i den vidaregåande skulen. Her har både foreldre, besteforeldre og eldre søsken mykje å bidra med. Gjennom regelmessige samtalar med barnet om daglegdagse emne, lese-, teikne- og skrivestunder saman med barnet i dei første ti åra, vil barnet utvikla evnene sine til bruk av språket, både munnleg og skriftleg. Rapporten peikar vidare på at det er viktig med

tidleg innsats (i førskule- og barneskulealder) på desse områda, mykje fordi meistring av desse dugleikane dannar grunnlaget for vidare læring hos barna. An-Magritt Hauge (2004) syner til eit prosjekt i Storbritannia som slår fast at foreldra sin innsats for lesing har stor effekt. Faktisk syner resultatane at innsatsen på heimebane hadde meir å seia for lese- og skriveundervisinga enn ekstra satsing med kvalifiserte lærarar på skulen. Hauge (2004) peikar på at skulen må nytta ressursen som foreldra er for elevane si faglege utvikling, og dette gjeld også i dei minoritetsspråklege heimane.

3.2 Kva faktorar er til hinder for foreldremedverknad i skulen?

Ulike faktorar kan vera med på å hindra foreldra i å engasjera seg i samarbeidet med læraren, og skulen generelt. Her har eg samla nokre av aspekta forskinga peikar på som årsaker til manglande medverknad eller manglande initiativ til samarbeid frå foreldra si side.

3.2.1 Foreldra har ikkje reell kraft til medverknad i skulen

Nordahl skriv om foreldra som den "tause majoritet" i skulen (Nordahl, 2007). Han peikar på at det finst fleire foreldre involvert i skulesystemet enn det finst både elevar og lærarar. Foreldra er altså i fleirtal, samstundes som dei er plasserte litt i skuggen i skulekvardagen. Ein forskingsrapport som Nordahl og Skilbrei står bak, slår fast at det engasjementet som læraren viser for samarbeidet med heimen er avgjerande for dei resultatane som vert oppnådde (Nordahl & Skilbrei, 2002). Det kjem òg fram at samarbeidet mellom heim og skule i stor grad ber preg av informasjon frå skule til heim, og at det inneheld lite dialog og drøftingar. Også dei amerikanske forskarane Minke & Anderson (2003) slår i ei undersøking fast at foreldresamtalane (i USA kalla *parent-teacher conferences*), når dei vert undersøkte, hovudsakleg består av einvegs flyt av informasjon som strøymer frå lærar til foreldra. Fallgruva her er at foreldra kan enda opp med å berre verta skulen sine "praktiske hjelparar" (Nordahl & Skilbrei, 2002), og ikkje ein reell samarbeidspartnar med kraft til å påverka skulen i særskild grad. Ei nedgradering av kompetente foreldre til dette praktiske nivået vil vera ei umyndiggjering av oppegåande og verdifulle samarbeidspartnar for skulen.

Gunn Lyngvær (2008) si analyse av L-97 og stortingsmelding nr. 14 (1997-1998) hadde som mål å finna ut kva for intensjonar ein har nedfelt for

foreldremedverknad i skulen. Lyngvær kan ikkje sikkert slå fast om foreldre er lydige funksjonærar eller ein ressurs for skulen, men funna tyder på at foreldre i størst grad vert involvert i praktisk arbeid (kakebaking, kaffikoking, dugnad osv.). Det kan verka som om pedagogane vernar det pedagogiske reviret sitt, og ikkje tek foreldre med i den faglege biten av skulekvardagen. Dette samsvarar med funna til Nordahl & Skilbrei (2002).

3.2.2 Lærarane held foreldra på avstand

Nordahl & Skilbrei (2002) sine forskingsresultat peikar på at det engasjementet læraren syner for samarbeidet med heimen er avgjerande for dei resultata som vert oppnådde. Siw Ellen Jacobsen (2007) skriv i artikkelen "Lærere holder foreldre på avstand" at foreldre kan sitja att med kjensla av at læraren ynskjer å halda dei på ei armlengds avstand. Ho syner til prosjektet "Learning environment and cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school" av Unn-Doris Karlsen Bæck, seniorforskar ved Norut Samfunn. Sju ulike skular frå ulike delar av landet vart undersøkte med tanke på korleis foreldre frå ulike sosiale grupper involverer seg i samarbeidet med skulen. Funna i denne studien er at foreldra i dei ulike samfunnsgruppene ("middelklasse" og "arbeiderklasse") opplever at lærarar held foreldra på avstand (Bæck, 2006, her i Jacobsen, 2007). Bæck peikar på at dette *kan* botna i manglande fokus på samarbeidet mellom heim og skule i lærarutdanninga, og at mange pedagogar difor kjenner seg usikre i møte med foreldra (Jacobsen, 2007). Ifølgje Helge Svare (2008) er god dialog prega av partar som er oppriktige, årvakne, målmedvitne, undrande, respektfulle, og meistrar kunsten å lytta. Kan henda lyt ein i lærarutdanninga satsa på å auka studentane sin kompetanse innanfor samtaleteknikk og dialogiske prinsipp, slik at nyutdanna pedagogar er betre rusta til å møta foreldra til gode dialogar i foreldresamtalen.

Eg vil her føya til at det òg har mykje å seia korleis kulturen for samarbeidet med heimen er på skulane rundt om i landet. Dersom skuleleiar syner lite engasjement for samarbeidet, vil konsekvensen mest sannsynleg verta at dei pedagogiske medarbeidarane på skulen ikkje har dette som si fanesak. Dette vil sjølvstundt påverka korleis samarbeidet med heimane der vert. Også Hargreaves (1996) og Nordahl (2007) sine undersøkingar syner at skuleleiarar si grad av vektleggjeng av samarbeidet med heimen er avgjerande for kvaliteten på samarbeidet. Ann Kristin Kjemsaa (2008) intervjuar lærarar om deira møte med foreldra i grunnskulen. Funna her er at det

eksisterer ei form for privatpraksis blant lærarane i skulen, med tanke på korleis dei etablerer og forvaltar sitt kommunikative møte med foreldra. Pedagogane representerer ein organisasjon som manglar både kollektive og faglege strategiar for korleis møtet med foreldra skal vera. Nordahl sine undersøkingar i 2003 peikar på dei same tilhøva i skulen, det same gjer Bæck (2007) i si undersøking.

Ein kvar arbeidstakar har interesse av å verna sin eigen posisjon og forsvara goda sine. Slik er det òg i skulesystemet. På ulike måtar kan lærarar bidra til å skjerma egne interesser og maktposisjonen sin; éin måte kan vera å halda foreldra på avstand. Funn gjort av Nordahl i 2003 syner at lærarar tenkjer om seg sjølv at dei er fagpersonar og spesialistar på både fagleg innhald og tilhøve rundt oppseding i skulen, og at det er avgrensa kva dei meiner foreldra kan og bør bidra med på desse områda (Nordahl, 2003). Gjennom intervju med lærarar kjem haldningar som at ”jeg lar meg ikke vippe av pinnen” og at ”vi kan jo ikke ha den situasjonen at foreldre kommer inn og forlanger at sånn og sånn skal det være” fram. I slike utsegner ligg det at foreldre ikkje skal ha medverknad, og at den faglærte pedagogen sit med makta over både den faglege og den oppsedingsmessige delen av opplæringa. Det er mest uråd for foreldre å nytta retten sin til medverknad i skulen dersom dei møter slike haldningar hos samarbeidspartnaren som representerer skulen. Ein annan måte skulen kan halda foreldra på avstand, er gjennom å nytta dei ulike kommunikasjonsformene med heimen til å formidla einsidig informasjon frå skulen til heimen. Nordahl (2007) er tydeleg på at utveksling av informasjon er den lågaste forma for samarbeid med heimen. Einsidig informasjon frå skule til heim kan ikkje seiast å innebera reell medverknad eller reell dialog.

3.2.3 Foreldra er usikre på korleis dei skal medverka

Forsking frå 2003 syner at 42 % av foreldra er usikre på skulen sine forventingar til dei som skuleforeldre (Nordahl, 2003a). Mangel på klare retningslinjer og føringar i samarbeidet mellom heim og skule dannar eit svakt utgangspunkt for eit tenleg samarbeid. Hattie (2009) peikar på at mange foreldre slit med å forstå språket som vert nytta innanfor skulesystemet og knytt til læring, og at dette gjev utslag i uvisse rundt korleis dei skal støtta egne barn i opplæringa. Nordahl (2007) er klår på at pedagogisk fagspråk ikkje skal nyttast i dialogen med foreldra. Bruk av vanskelege pedagogiske omgrep kan medføra at foreldre kjenner seg mindre intelligente fordi dei ikkje forstår det som vert sagt. I tillegg kan slik språkbruk opplevast som ubehageleg bruk av skulen

si institusjonelle makt fordi læraren vernar seg mot spørsmål gjennom å avværna foreldra. Ifølgje Nordahl (2007) vil eit godt nettverk mellom foreldre til barn i ei elevgruppe vera med på å myndiggjera foreldra i møtet med skulen, fordi dei då ikkje kjenner seg åleine i møtet med den store og veletablerte institusjonen som den norske grunnskulen er.

Undersøkinga til Nordahl frå 2003 syner òg at heile 87 % av foreldra sjeldan eller aldri drøftar undervisinga med læraren. Dersom undervising ikkje er eit emne som vert drøfta på foreldresamtalen, eller i samtalar med lærar generelt, kva er det då dialogen og samarbeidet mellom skule og heim dreiar seg om? Er det slik som Lyngvær (2008) forsiktig antyder, at skuleforeldre i størst grad vert involvert i praktisk arbeid? Og dreier samhandlinga mellom heim og skule seg for det meste om informasjon frå skulen til heimen? Dette ynskjer eg å finna ut meir om i dette prosjektet.

3.2.4 Lærarane er usikre på korleis dei skal samarbeida med heimen

Ein kontaktlærar i den norske skulen skal vera god på mange ulike felt for å lukkast i yrkesrolla si. Ideelt sett bør læraren vera ein god leiar, ha sosial kompetanse, vera fagleg dyktig, god til å læra frå seg, og vera eit godt førebilete for elevane. I tillegg skal han bry seg om eleven, vera ein støttande og pliktoppfyllande kollega, reflektera over etiske spørsmål og dilemma, ha god disiplin og høvelege konsekvensar, helst ha god relasjonskompetanse og vera flink med dialog. Nordahl (2007) peikar på at lærarar samarbeider best med dei foreldra som er lik dei sjølve, og at ulikskapar med tanke på kjønn, etnisk bakgrunn og utdanningsnivå gjer seg utslag i klåre konsekvensar for samarbeidet mellom læraren og foreldra. Nordahl (2007) hevdar at skulen har vanskar med å handtera foreldre som ikkje automatisk fungerer som skulen sin forlengta arm, og forskning syner at akkurat dei foreldra ofte har låg grad av utdanning, og/eller dårlege erfaringar i samband med eigen skulegang. Innanfor engelskspråkleg forskning på området vert dei foreldra som skulen har vanskar med å etablere eit samarbeid med, ofte omtala som "hard-to-reach-parents". Dersom foreldre utan utdanning og med barn som ikkje lukkast i skulen vert karakterisert som ressursvake, gjev det inga oppmuntring til å støtte barna i skulegangen deira (Desforges 2003). Lærarar bør difor vera forsiktige med å plassera enkelte foreldregupper i bås som "ressursvake".

3.3 Eit internasjonalt blikk på forskning om skule-heimsamarbeidet

3.3.1 Skule og heim i partnerskap

I boka *Handbook of School-Family Partnerships* (2010) peikar redaktørane i epilogen på at samarbeidet mellom heim og skule kan samanliknast med ei truloving (jf. engelsk *engagement*). I det ligg ei felles forplikting til samarbeid og samhandling, felles interesse for kvarandre sitt nærvær, og eit felles mål som ein vil arbeida for å nå. Dette er for meg ein ny og spennande måte å tenkja om samarbeidet mellom skule og heim. Faktorane skule, heim og elev vert referert til som ” *the three-legged stool for improving educational performance and youth development*” (*Handbook of School-family Partnerships, 2010: s. 502*). Ein krakk som er laga for å stå på tre bein, er heilt avhengig av at alle beina er like lange, og at alle beina faktisk er til stades for at han skal vera i stand til å stå rett, slik som ein velfungerande krakk skal. Slik er det òg med barn og unge si faglege og personlege utvikling; desse tre aktørane er naudsynte for at resultatet skal verta best mogleg. Bronfenbrenner (1992) hadde fokus på mesosystemet sin innverknad på barn og unge si utvikling, og nettopp her ligg nøkkelen til ulikskapane i korleis det går med barna i livet (” *child outcomes*”). Om dette skriv redaktørane av boka:

To address educational disparities for children and enhance child competence for all children, policy makers, researchers, and practitioners must account for and intervene at the level of the mesosystem. It is our belief that this change is essential to ensure a bright future for education, and our students, in the United States. (*Handbook of School-Family Partnerships, 2010:s. 503*).

Skal me vera i stand til å forstå kvifor det går så ulikt med barna i liva deira, lyt me sjå på tilhøva som barnet har rundt seg i oppveksten. Her spelar heimen ei nøkkelrolle. For at ein skal lukkast med utdanninga av barna, lyt ein gå over til å sjå på opplæringa i lys av heile systemet rundt barnet. Henderson (et al., 2007) hadde ei undersøking der dei intervjuar skuleleiarar, distriktsleiarar, lærarar, skulepersonell og foreldre. Denne undersøkinga kom fram til at det var fire hovudkriterium som er vesentlege for å etablera og oppretthalda eit partnerskap med familiare, og for å bryta ned myta om at nokre foreldre er vanskelege å nå (såkalla ”hard to reach”). Henderson (et al., 2007)

kom fram til at fire grunntankar gjennomsyner skulane som var gode på samarbeid med heimen:

- 1) *Alle foreldre har draumar for barna sine og ynskjer det beste for dei*
- 2) *Alle foreldre har evne til å støtta barna si læring*
- 3) *Foreldre og skulen sine representantar skal vera likeverdige partnerar*
- 4) *Ansvar for å byggja partnerskapet mellom skule og heim kviler hovudsakleg på skulen, og då spesielt på skuleleiar.* (Henderson et al., 2007)

Desse faktorane er med på å få skule-heimsamarbeidet til å fungera, og er difor viktige peikepinnar for kva haldningar skulen og pedagogane bør vektleggja i alt samarbeid som handlar om foreldra og heimen.

3.3.2 Foreldra sin motivasjon til praktiske gjeremål

Anthony Feiler (2010) skriv i boka *Engaging hard to reach parents* om to hovudområde der foreldra hovudsakleg involverer seg:

1. Praktiske gjeremål i samband med arrangement og innsamling av pengar (såkalla *fund raising*)
2. Støttar sitt eige barn ved å hjelpe til med lekser

Feiler syner til ei undersøking om foreldreinvolvering i skulen utført i Skottland av Russel & Granville (2005). Denne studien syner at den viktigaste grunnen til at foreldra engasjerer seg og melder seg som frivillige i samband med skulearrangement, er at dei ynskjer å verta betre kjende med skulen sine funksjonar og prosedyrar. På den måten kan dei verta betre rusta til å hjelpa og støtta sine eigne barn i skulegangen deira. For å forstå foreldremedverknad i skulen, lyt ein òg identifisera kva som er motiva bak ulike foreldreengasjement, og ikkje berre på kva det tilsynelatande ser ut som på overflata (Feiler, 2010).

3.3.3 Kjønnsperspektivet i samarbeidet

Dei fleste undersøkingane om foreldremedverknad i skulen tek føre seg mødrene sitt perspektiv, og tek ikkje omsyn til fedrane. Feiler (2010) hevdar at forskarar generelt oftast oppnår kontakt med mødrene når dei skal gjennomføra undersøkingar om

utdanning og skule, og at dette kan resultera i ei slags underrapportering av fedrane sine synspunkt. Følgjande sitat, som er henta frå Department for Education and Skills (2004b) sitt hefte *Engaging fathers: Involving parents, Raising Achievement*, strekar under kor viktig fedrane si rolle i foreldremedverknaden er:

Research shows that both fathers and mothers have an impact on their children's development. Taking action to include both parents in the life of the school and in their children's learning can make a significant and positive difference to children's achievements, motivation and self-esteem.

(Department for Education and Skills, 2004b: s. 2)

Tiltak som kan få både mor og far inkludert i barnet sin skulegang, vil medføre merkbare positive konsekvensar med tanke på barnet sine prestasjonar, motivasjon og sjølvkjensle. Dette er eit perspektiv i foreldremedverknad i skulen som eg har lese lite om i norsk forskingslitteratur, og i norsk litteratur om emnet generelt. Kan henda er det i Noreg ikkje eit så aktuelt tema, fordi norske fedrar er på banen i større grad enn i Skottland? Norske menn er kjende for å vera flinke til å involvera seg i barna sine, og i familielivet generelt, og me har, til dømes, eitt av dei beste systema i verda når det gjeld permisjon i samband med fødsel og spedbarnstid. Likevel ser eg flest mødrer på foreldremøta og på foreldresamtalar eg deltek på, så kan henda er dette temaet like aktuelt i Noreg som i Skottland. Kanskje finst det òg i den norske skuleforskninga eit behov for å finna ut meir om kvifor det er flest mødrer som engasjerer seg i barna sine lekser, foreldremøte, foreldresamtalar og i skulegangen generelt.

4 TEORI

Eg vil her leggja fram synet på læring og dialog i dei sosiokulturelle læringsteoriane. Philips & Soltis peikar på at ein pedagog lyt reflektera over dei ulike læringsteoriane, fordi dei gjev konsekvensar for korleis ein arbeider i klasserommet (Philips & Soltis, 2000: s.16). Dei ulike tankane pedagogen har om læring og dialog, vil òg få

konsekvensar for samarbeidet med foreldra og elevane. Synet på kva kunnskap er og korleis han oppstår, vil i dei fleste tilfella vere nøkkelen til å forstå korleis dei ulike læringsteoriane skil seg frå kvarandre.

4.1 Eit sosiokulturelt perspektiv på læring

4.1.1 Kva er læring?

Ingen læringsteori kan åleine gje den heile og fulle sanninga om kva læring er. Dei teoretiske innfallsvinklane speglar ulike delar av læringsfeltet og legg vekt på ulike aspekt ved læringsprosessen. Læring kan, ifølgje Olga Dyste (2001), forståast på fire ulike måtar. Ein kan tenkja seg at det er resultatet av læringsprosessane, dei mentale prosessane til dei enkelte, eller at det inneber ytre samspelsprosessar, som er ein føresetnad for dei indre. Ordet læring kan òg nyttast som eit synonym til ordet undervising (Dysthe, 2001:s.9). I denne samanhengen legg eg vekt på definisjonen som seier at læring inneber ytre samspelsprosessar, som igjen fører til indre prosessar. Lave & Wenger (1991) definerer læring som å meistra aktivitetar, handlingar og språklege diskursar innafor ein fellesskap. Me menneske har mykje me lyt læra. Dugleikar og kunnskapar; ofte vert desse omgrepa om det mennesket har lært samla i sekkeomgrepet *kompetanse*. Skulen har, ifølgje opplæringslova, eit mandat til å *hjelpa* med barna si oppseding og stimulera til positiv utvikling hos barnet. Kven skal skulen støtta med verksemda si? Jo, foreldra på den eine sida, fordi dei har hovudansvaret for barnet si opplæring, og barnet som skal læra på den andre sida. Ifølgje sosiokulturelle teoriar treng den lærande, i dette høvet barnet, sjølv å vera aktiv i læringsprosessar. Motivasjon for læring vert innanfor dei sosiokulturelle teoriane sett på som innebygde forventningar frå kulturen og samfunnet som ein er del av. Læring i sosiokulturelt perspektiv handlar om kva for erfaringar mennesket gjer i bestemte kontekstar, og kva for oppfatningar , tolkingar og handlingsmønster ein tek med seg vidare (Säljö, 2001). Læringa handlar om kor vidt ein vert deltakande i nye evner og kunnskapar, og klarer å nytta dei i nye samanhengar, innanfor andre sosiale praksisar (Säljö, 2001). Dette medfører eit syn på kunnskap som lokalt, bunden til kontekst, og spesifikk (Bruner, 1997). Dei konstruerte, meningsfulle forteljingane vil ikkje nødvendigvis kunna delast i sanne og usanne, fordi rammene rundt tolkinga og tankemønstra er prega av kulturelle mønster. Det sosiokulturelle perspektivet på læring inneber eit pragmatisk syn på kunnskap. Det inneber at kunnskapen vert konstruert gjennom praktisk aktivitet, der grupper av

menneske samhandlar innafor eit kulturelt fellesskap (Dysthe, 2001). Det er akkurat dette som skjer i møtet mellom skulen, heimen og eleven. Tre partar møtest til dialog, samhandling og utveksling av kunnskap.

4.1.2 Læring gjennom samhandling og fellesskap

Ifølgje Dysthe har det sosiokulturelle perspektivet på læring vore i oppblomstring dei siste åra, og det var på 1990-talet at dette læringssynet fekk breitt gjennomslag (Dysthe, 2001). Ordet sosiokulturelt er sett saman av to ulike ord, nemleg *sosial* og *kulturelt*. Det sosiale aspektet er faktorane som har med samfunnsmessige tilhøve mellom menneske å gjera. Kultur handlar om menneska si utvikling, foredling og forfining. Det sosiokulturelle perspektivet på læring er sosialt orientert, i motsetnad til det kognitive synet på læring, som har ei individuell tilnærming. Den lærande si evne til å delta og bidra i læringsfellesskapet er grunnleggjande innafor sosiokulturell teori. Lev Vygotsky (1978) og John Dewey er to av dei mest sentrale namna innafor dette læringssynet (Dysthe, 2001). Ifølgje Telhaug (2005) er dei sosiokulturelle læringsteoriane òg orientert ut ifrå teoretikarane Mead, Bakhtin og Wertsch. Lev Vygotsky hadde kultur-, historisk-, og sosial tilnærming til læringsprosessar, og han la vekt på samfunnet si rolle, kulturen og kva det sosiale miljøet har å seia for læringa (Bruner, 1997). Desse aspekta kjem til syne i Vygotsky sine teoriar om den proksimale utviklingssona. Her er fellesskapet med eit anna og meir kompetent individ vektlagt som naudsynt for at barnet skal utnytta det fulle læringspotensialet sitt.

Korleis vert eit lite barn til ein kompetent vaksen deltakar i samfunnslivet? Barn treng utdanning for å verta kompetente, og utdanninga lyt innehalda både opplæring og oppseding. Læringsteoriar legg vekt på ulike aspekt i synet på det som skal lærast. Det sosiokulturelle perspektivet på læring ber preg av dialog og samspel med andre menneske. Telhaug (2005) peikar på at den sosiale gruppa er sjølve utgangspunktet for læringa, fordi ho fungerer som både eit læringsfellesskap og som eit arbeidsfellesskap. Læring er det som skjer når ein har interaksjon med andre individ, og læring skjer på best mogleg måte når det går føre seg i eit læringsfellesskap. Kunnskapen oppstår nettopp i samhandlingane mellom individa. Olga Dysthe (2001) peikar på at dialogen, praksisfellesskapet og læringsmiljøet er viktige faktorar som er med på å avgjera korleis læringa vert. Dersom ein lærer åleine, skjer læringa via kulturen sine reiskapar (til

dømes ei bok). På den måten er den lærande likevel ein deltakar i fellesskapet (Dysthe, 2001).

Sett i lys av mi problemstilling, kan foreldresamtalen seiast å vera ein arena der ein møtest i eit praksisfellesskap. Dei ulike partane lærer av kvarandre, og ny kunnskap oppstår i samspelet mellom aktørane. Foreldra, pedagogen og barnet møtest med ulike kunnskapar og ulik kompetanse. Dei har kvar si livsverd, og kvar sine ”briller”, som dei ser skulekvardagen gjennom. Gjennom samhandlingane, både i foreldresamtalen og gjennom det kvardagslege samarbeidet mellom heimen og skulen i opplæringa, er ein med på å skapa det læringsmiljøet som barnet har rundt seg. Dysthe (2001) peikar på at òg andre faktorar er grunnleggjande for barnet si læring. Døme på slike faktorar er vener, trivsel og meistring. Desse faktorane kan samhandlinga i foreldresamtalen, og i samarbeidet mellom skule og heim generelt, til ei viss grad påverka i positiv retning. Ved at heim og skule arbeider godt saman, kan graden av læring hos barnet aukast.

4.1.3 Læring som livslang prosess

Innanfor tenkinga til Piaget og dei rasjonalistiske kognitivistane ser ein på mennesket sitt intellekt som tilnærma ferdigutvikla i slutten av tenåra. Innanfor sosiokulturell tradisjon tenkjer ein heilt annleis. Her opererer ein ikkje med ei slik grense for utviklinga av den menneskelege intelligensen (Säljö, 2001). Å vera pedagog inneber ikkje at ein er ferdig med eigne læringsprosessar, men at ein òg sjølv stadig lærer noko nytt. Ny kunnskap oppstår både i møte med kollegaer, elevar og foreldre. Det å vera forelder kan òg seiast å vere ein prosess der ein utviklar seg og lærer nye ting. Etter kvart som barnet veks og modnast, får foreldra nye aspekt å ta stilling til i omsorgs-, oppsedings- og opplæringsrolla si. Eiga modning som forelder inneber at ny kunnskap oppstår, og nye erfaringar gjer at ein får fleire nyansar som bakgrunn for handlingane og vala ein tek som mor/far. Både barnet, forelderen og pedagogen er aktive deltakarar i eigne læringsprosessar og i samspelet med kvarandre. I samarbeidet mellom desse partane oppstår ny kunnskap og auka læring hos deltakarane i fellesskapet.

4.1.4 Læring og kontekst

Målet med eit godt og velfungerande samarbeid mellom heim og skule er barnet sitt beste, det vil seia at det unge mennesket skal læra så mykje som muleg, i tillegg til å få ein best muleg kvardag. Det sosiokulturelle perspektivet på læring held fast ved at eit menneske lærer best gjennom fellesskap med andre menneske. Dette står i motsetnad til det kognitive perspektivet på læring, der eit lærande menneske vert sett på som eit einsamt undersøkjande individ (Philips & Soltis,2000: s.87). Dette står i sterk kontrast til korleis dei sosiokulturelle læringsteoriane også tek omsyn til dei sosiale gruppene som det lærande individet er ein del av. Ifølgje Phillips & Soltis (1998) er læringsteoriar som utelet å leggja vekt på dei ulike sosiale faktorane, dømde til å verta noko mangelfulle. Illeris (2000) peikar på at det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på læring som eit samspel mellom individet og omgjevnadane. Eit barn i grunnskulen er ein del av eit system, med foreldre, søsken, besteforeldre, lærarar, vener, naboar, fotballaget, dansegruppa og så bortetter. I desse sosiale gruppene lærer barnet ulike ferdigheiter og tileignar seg ny kunnskap i samspel med dei andre. Gjennom rettleiing og stimulans frå omgjevnadene, lærer og utviklar barnet seg. Philips & Soltis (2000) peikar på at det å leva i lag, kommunisera og samhandla, samarbeida om oppgåver med andre menneske i sosiale grupper er den historiske norma for mennesket. Då vert det viktig at praksisfellesskapa inneber interaksjon mellom individ som er meir eller mindre kompetente på ulike område. Eit menneske i ei homogen gruppe der medlemmane er akkurat like gode på dei same områda, vil ikkje kunna strekkja seg mot å læra nye ting i like stor grad. Dysthe (2001) peikar på at læring er distribuert. I det ligg at kunnskapen er fordelt mellom dei ulike aktørane i læringsfellesskapet. I foreldresamtalen har foreldra ein kompetanse, pedagogen ein og barnet sjølv har ein. Gjennom samspel og samhandling kan dei læra av kvarandre, og difor kan foreldresamtalen sjåast på som ein arena der individa med ulik kunnskap kjem saman, og ny kunnskap oppstår i møtet mellom aktørane.

I eit sosiokulturelt syn på læring legg ein vekt på at før læringa kan koma, lyt ein ta del i samspel med andre menneske. Det er i dag stor aksept i det norske skulesystemet for at språk og dialog spelar ei viktig rolle i læringsprosessar. Den sosiokulturelle grunntanken er at læring er avhengig av ytre samspelsprosessar, fordi desse er ein føresetnad for dei indre tankeprosessane. Dette tek oss over til neste avsnitt, som handlar om dialogen si rolle i det sosiokulturelle læringssynet.

4.2 Eit sosiokulturelt perspektiv på dialog

Her skal eg sjå på kva for rolle dialogen spelar i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Språket gjer oss i stand til å kommunisera med andre menneske, og ifølgje sosiokulturelle teoriar er det gjennom samhandling at ny kunnskap oppstår.

4.2.1 Dialog og språk

Säljö (2001) skriv at innafor det sosiokulturelle perspektivet på læring, er det tre aspekt som saman dannar ein udeleleg einskap i skildringa av læring og utvikling. Desse er individa, den sosiokulturelle praksisen og reiskapane. Språket er den viktigaste reiskapen til læring, og dialogen spelar ei nøkkelrolle innafor det sosiokulturelle læringssynet. For å samhandla med menneska rundt oss, lyt me ha eit språk som me kan nytta til å senda ut informasjon og til å tolka det som vert sendt til oss. Utan ei eller anna form for språk, kan det heller ikkje finna stad nokon kommunikasjon. Gjennom språket vårt uttrykker me kjenslene våre, og me møter den andre gjennom å gje og ta imot informasjon. Innanfor språk og dialog reknar ein med både verbal og nonverbal kommunikasjon. Dewey og Vygotsky trekte fram språket som det viktigaste pedagogiske verktøyet til mennesket, og dette verktøyet har sosial samhandling som føresetnad. I eit sosiokulturelt perspektiv kjem læringa som eit produkt av mellommenneskeleg samspel og dialog mellom individa. Vi lærer som eit resultat av kommunikasjon. For å kunne delta i kommunikative prosessar må vi samhandla med andre menneske og med omgjevnadene rundt oss. Samhandling i forståing av språkleg kommunikasjon er, ifølgje sosiokulturell teori, sjølve vilkåret for all læring (Dysthe, 2001). Säljö (2001) presiserer at kommunikasjonen kjem før sjølve tenkinga i denne samanhengen. Dette står i sterk kontrast til eit behavioristisk syn på læring, der språket berre vert sett på som eit verktøy til å formidla ein fastsett kunnskap som skal lærast vidare frå eitt individ til eit anna.

Vygotsky peikte på at barnet lærer gjennom observasjon, samhandling imitasjon og kommunikasjon med ein som er meir kompetent (Phillips & Soltis, 2000). Også innanfor andre læringsteoriar, som til dømes det behavioristiske synet, spelar språket ei nøkkelrolle i læringa. Her vert kunnskap overført frå eitt individ til det neste med språket som formidlingsverktøy. Innanfor det sosiokulturelle synet på læring spelar språket ei stor rolle i utviklinga av ny kunnskap fordi språket er føresetnad for samspelsprosessane der læring skjer. I tillegg trengst det at den nye kunnskapen som har

oppstått kan uttrykkjast; bli sett ord på. Den menneskelege måten å uttrykkja ny kunnskap på, er å gjera det gjennom språket.

4.2.2 Dialog og sosialisering

Olga Dysthe peikar, i artikkelen *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, på at mennesket vert sosialisert inn i eit samfunn gjennom dialogar. Ho siterer Rommetveit når ho skriv at ”gjennom at det lærer språket, blir det sosialisert inn i tankeformer og meiningsnyansar” (Dysthe, 2005). Språket er med og utvidar vår mentale kapasitet. Men kva er det så med språket som gjer at det får så mykje å seia for læringa til mennesket? Gjennom interaksjon og samspel med andre menneske lærer individet nye ting, og ny kunnskap oppstår. Såleis kan dialogen vera ein reiskap som hjelper mennesket til å utnytta sitt potensial for å læra og meistra nye ting fullt ut. Den arenaen der individet får det største læringspotensialet er der det er i dialog og samspel med andre menneske, og då helst med menneske som ligg hakket over ein sjølv på området ein skal utvikla ny kompetanse (Dysthe, 1996). Og nettopp her kjem språket inn; det er gjennom ord og kommunikasjon at mennesket samhandlar og fører dialogar. I mange tilfelle kan det vera ei utfordring å få nettopp dette samspelet til å fungera godt, det vil seia på ein slik måte at læring faktisk skjer (Dysthe, 2001). Det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på at mennesket i kulturelle samfunn, gjennom ytre dialog og diskurs, i fellesskap konstruerer og skaper forståing og mening i tilveret (Bruner, 1997). Dette står i motsetnad til det kognitive læringssynet, der dei indre dialogane spelar ei større rolle for individet si læring.

Olga Dysthe kallar språket for den viktigaste medierande reiskapen som menneska har, og det tyder at språket er ein reiskap som mennesket nyttar i læringsprosessen sin for å koma fram til ny kunnskap. Ny kunnskap kan oppstå i dialogen, og då i størst grad gjennom at dialog finn stad mellom menneske som har ulik kunnskap å koma med. Dette skjer i foreldresamtalen. Heimen har si livsverd, sin kunnskap og kompetanse om eige barn, samstundes som læraren er til stades med si livsverd, sin kunnskap og kompetanse om det same barnet (og fleire barn). Gjennom dialogen i dette møtet er det muleg å saman koma fram til ny kunnskap om barnet, skulekvardagen og andre aspekt ved samarbeidet mellom skule og heim.

4.2.3 Dialog og makt

Ragnar Rommetveit (her i Dysthe, 2005: s.99) skriv at:

All undervisning har som føremål å vidareformidla kunnskap som allereie er etablert. I eit profesjons- og fagspråk ligg det innebygd grunnleggjande tenkemåtar og sentrale omgrep som nykomaren må tileigna seg, og dialogen mellom lærar og elev blir av den grunn asymmetrisk. Men han treng ikkje av den grunn bli autoritær.

Språket er ein reiskap for å formidla kunnskap som ligg der frå før, og denne kunnskapen kan vera verdiar, haldningar, faktaopplysingar og liknande. I møtet mellom lærar og foreldre går ein tovegs straum av kunnskap som vert formidla gjennom bruk av språket. Rommetveit peikar på at profesjonsspråket er noko som læraren har tileigna seg, og som dei utanforståande òg lyt tileigna seg dersom ein skal forstå kvarandre. Slik vert det også i samarbeidet mellom heim og skule. Pedagogen er den profesjonelle part og har både sin fagkunnskap og praksiserfaring som bakteppe for samtalan. Dette gjer foreldresamtalen til ein asymmetrisk samtale, jamvel om foreldra sjølv òg er vaksne menneske og oftast har ei utdanning. Bruk av profesjonsspråket i møte med foreldra vil vera til hinder for ein reell dialog, ettersom den eine parten då automatisk vil verta synt ein plass på sidelinja i dialogen. Ein slik bruk av profesjonsspråket vil bera preg av utidig demonstrasjon av makt og overlegenheit. Dersom forelderen som deltek i foreldresamtalen også er utdanna pedagog, vil eg likevel hevda at samtalen vert asymmetrisk. Dette fordi kontaktlærar sit med sitt mandat, gjeve til han/ho frå skulen, til å driva opplæringa av barnet. I dette mandatet, som er gjett frå offentleg hald, ligg det ei betydeleg makt. Foreldresamtalen er asymmetrisk på grunn av pedagogen sitt mandatet til å driva opplæring av barnet på vegne av foreldra. Dersom pedagogen då i tillegg nyttar yrkesspråket sitt i dialogen, vil dette forsterka det asymmetriske i samtalen. At makta i foreldresamtalen er fordelt skeivt er noko ein lyt leva med, men det kan likevel leggjast til rette for god dialog i samtalen. Gode dialogar er ikkje avhengige av symmetri med tanke på makttilhøvet mellom deltakarane, men at begge partar kjenner seg viktige og vert sette. Vaksne kan ha svært gode dialogar med barn, jamvel om makttilhøvet då oftast vil vera asymmetrisk. Det er naudsynt for den gode dialogen at

foreldra kjenner seg verdsette, uunnverlege og viktige for både læraren si undervising og for barnet si læring.

4.3 Oppsummering

Ifølgje sosiokulturelle læringsteoriar oppstår ny kunnskap i samspelsprosessar. Kunnskapen er kontekstuell, situert og distribuert. Språket spelar ei nøkkelrolle i sosiokulturelle teoriar om læring. Gjennom språket møter me kvarandre i dialog, og gjennom samspelet vert ny kunnskap utvikla. I tillegg til språk, er sosial kompetanse noko av det som gjer det muleg for eit menneske å verte deltakar, i motsetning til tilskodar, i ulike sosiale nettverk og i samfunnslivet generelt. I samarbeidet mellom heim og skule, og i foreldresamtalen spesielt, har den sosiale kompetansen mykje å seia for korleis dialogen utartar seg. Både pedagogen og foreldra lyt ha ein viss sosial kompetanse og ein viss språkleg kompetanse for at det skal vera muleg å møtast til samarbeid. Dialogen i foreldresamtalen vil alltid ha eit asymmetrisk maktforhold fordi den eine parten har eit offentleg gjeve mandat til å driva opplæring. I tillegg kan bruk av pedagogisk yrkesspråk gjera maktfordelinga i dialogen enda skeivare; foreldra vil oppleve å ikkje forstå språket som vert nytta og dermed verta stilt på sidelinja i samtalen.

5 METODE

Her vil eg gjera greie for dei metodiske aspekta ved prosjektet mitt. Eg vil skildra planleggjens- og innsamlingsprosessen, og analysen av det transkriberte datamaterialet. Eg vil òg seia noko om etiske dilemma og hindringar som eg har møtt på undervegs fram til ferdig analysert datamateriale.

5.1 Emne og forskingsspørsmål

Hovudemnet for masterarbeidet mitt er foreldremedverknad i grunnskulen. Dette er å sjå på som eit såkalla ”sekkeomgrep” som kan femna mange ulike aspekt fordi foreldra kan ha medverknad på skulesystemet på ulike nivå. Eg har valt å fokusera på eitt særskilt område der foreldra har ein kanal til å påverka skulekvardagen til barna sine, nemleg gjennom foreldresamtalen. Problemstillinga mi har eg lagt fram tidlegare i oppgåva:

Korleis opplever foreldre møtet med skulen gjennom foreldresamtalen?

Ei problemstilling er eit forskings*spørsmål*, og ho kan vera utforma som spørsmål eller som ein hypotese. Denne dannar så utgangspunktet for vitskaplege undersøkingar (Ringdal, 2007). Det me oftast forstår med omgrepet problemstilling er forskings*spørsmål*, og me prøver då gjennom forskinga å finna svaret på dette spørsmålet. Skilnaden på desse to er avgjerande for korleis forskinga vert organisert, fordi desse to uttrykksformene avgjer korleis ein skal gripa an arbeidet med å samla inn data. Problemstillinga i denne studien har spørsmålsformulering, og eg har laga følgjande underordna spørsmål som eg ynskjer å finna svar på:

- Vert foreldra sine forventingar/ynskje i høve til foreldresamtalen innfridde?
- Opplever foreldra at pedagogen nyttar forstålege ord og vendingar i samtalen?
- Korleis opplever dei dialogen og samarbeidet med læraren generelt?
- Meiner foreldra at foreldresamtalen fungerer som ein arena for gode samtalar til barnet sitt beste?

Desse fire aspekta har vore dei emna som eg har vore mest interessert i å finna ut meir om gjennom å intervjuja foreldra, og dei har derfor vore ein viktig del av grunnlaget for val av metode.

5.2 Forskingsmetode

Denne studien har ei kvalitativ tilnærming. I problemstillinga er foreldra i fokus og erfaringane deira i samband med foreldresamtalar skal dannar grunnlaget for prosjektet. Då er det naturleg å gå direkte til foreldre og lytta til dei. I den kvalitative forskingsmetoden er datainnsamlinga basert på kvalitet, det vil seia at ein går djupare inn i datamaterialet for å auka forståinga av eit fenomen eller ei sak. Kvale (2001) skriv om forskingsintervjuet at det er eit inter view; ei utveksling av synspunkt mellom to personar som samtalar om eit tema som begge er interesserte i. Føremålet med denne forskingsmetoden er ikkje å generalisera eller å finna forklaringar på årsak og verknad, men å finna ut om forståinga i spesifikke situasjonar kan relaterast til liknande situasjonar. Metodane som hovudsakleg vert nytta innafor kvalitativ forskning er ulike typar forskingsintervju, og ein nyttar få informantar (Ringdal, 2007). Data som vert samla inn vert lagra som tekstdata (Ringdal, 2007). Kvalitativ forskning vert ofte referert til som fenomenologiske (som vedkjem fenomen) eller hermeneutiske (meningsfortolkande) studiar (Befring, 2007). I mi problemstilling fokuserer eg på

foreldra sine opplevingar, og dette er noko som ikkje så enkelt kan skrivast ned, målast eller verta gjort generaliserbart (Befring, 2007). Ein har fokus på personlege, subjektive røynsler, og går difor i djupna.

Den konkrete innsamlingsmetoden eg har valt er intervju. I eit kvalitativt intervju er føremålet å oppnå omfattande og fyldig informasjon om informanten sine tankar og røynsler. Silverman (2006) peikar på at det kvalitative intervjuet er særskilt nyttig når det er haldningar og verdiar ein ynskjer å få tilgang til. Gjennom å analysa og tolka dei innsamla data, med grunnlag i det perspektivet som forskaren har valt seg ut, kan ein trengja djupare inn enn dei orda som vert direkte uttalte (Kvale, 2001). Det er nettopp dette som er målet mitt med å velja å lytte til foreldra si stemme og få høyre ein del av deira side av samarbeidet mellom heim og skule. Forskingsmetoden som eg har valt, går inn under den konstruktivistiske tradisjonen. Innan konstruktivismen finst inga *absolutt* sanning, berre fleire røynder som eksisterer side ved side. Desse vert nyansert, ettersom ulike individ ser verda frå sin unike ståstad. I konstruktivismen samarbeider altså forskar og informant mot eit felles mål; nemleg ei skaping av ny kunnskap. Gjennom eit felles engasjement, vert den subjektive røynda som blir undersøkt, konstruert. (Hatch, 2002). Eg som forskar søkjer å finna svar i samspel med informantane som eg samarbeider med, altså foreldra til barn i grunnskulen.

Ei stor utfordring med å jobba med såkalla subjektive tankar og røynsler, er at det alltid er ein viss fare for at ein tolkar det ein høyrer og ser på ein annan måte enn det informanten meinte å uttrykkja. Det er lett å mistyda det som vert sagt, og det er i ettertid utfordrande å henta ut den reelle meininga bak dei uttalte orda når ein ikkje lenger sit andlet til andlet med informanten. Når lydopptaket er vorte til nedskreven tekst, og ein skal tolke og analysere det som informantane delte, er det enda større risiko for at ein mistolkar eller misoppfattar dei uttalte orda etter eit avslutta intervju, fordi ein ikkje lenger kan sjå informanten sitt andletsuttrykk og mimikk. Dette er noko eg prøver å ta med meg i tolkingsarbeidet mitt. Ei anna utfordring med å jobba med eit personleg engasjerande emne, er at det er lett å høyra det ein *vil* høyra i staden for det informanten *faktisk seier*. Eg har prøvd å ”nullstilla” meg før eg har henta ut meininga i det transkriberte materialet, men eg merkar at mine roller som mor til ei skulejente, og som pedagog i grunnskulen, ligg i hovudet medan eg jobbar med materialet mitt og med prosjektet generelt. Eg trur det er ein fordel at ein er medviten til at det er slik, og i alle fall *prøver* å ta omsyn til dette i arbeidet. Eg vil hevda at eit sterkt personleg

engasjement rundt forskningsemnet ikkje nødvendigvis er ei ulempe, så lenge ein er tydeleg og klår på kva slags ”tolkingsbriller” ein hadde på seg medan arbeidet gjekk føre seg. Utan personleg engasjement ville det verta eit mindre spanande og gjevande prosjekt for forskaren å leggja ned tid og krefter i, og kan henda vil det gje utslag i kvaliteten på sluttresultatet.

5.3 Utval

Problemstillinga mi handlar om 1) foreldra, 2) skulen og 3) foreldresamtalen. Eg valde å gå direkte til foreldra for å henta ut deira erfaringar og opplevingar, formidla med deira egne ord. For å få nødvendig objektivitet, og den avstanden som trengst for å tolka materialet på mest muleg korrekt måte, valde eg å samarbeida med foreldre som eg ikkje hadde kjennskap til på førehand. På denne måten kunne eg òg unngå ein del etiske utfordringar som har med blanding av roller, førforståing og for stor grad av nærleik til saka å gjera (Kvale, 2001). I tillegg er det ofte lettare å vera heilt ærleg og seia ting som dei er dersom lyttaren er ukjend og ”nøytral”. Eg valde å ikkje presentera meg som verken pedagog, forskar eller mor til barn i grunnskulen, men som masterstudent. Eg ville ikkje ha fokus på at eg har ein fot i dei ulike rollene, men på at eg var ein student på jakt etter å tileigna meg og produsera ny kunnskap om foreldresamtalar i grunnskulen. På same tid som det er fint å snakka med ein nøytral og ukjend person om eit tema ein er meir eller mindre oppteken av, er det òg viktig at intervjudeltakarane kjenner seg trygge, ivaretekne og respekterte i prosessen. Dette vert ekstra viktig når ein ikkje kjenner personane frå før. Informantane i prosjektet har barn på skular som ligg mellom 30 og 60 minuttars køyring frå der eg bur. Det syntest eg var ein tilstrekkeleg avstand til å sikra at eg ikkje kom borti kjensfolk som intervjuobjekt. Informantane er fordelte over to ulike kommunar, og det er ein del fysiske hindringar som gjer at eg ikkje har hatt noko særleg å gjera med menneske som bur desse to stadane, jamvel om avstanden er relativt kort i reiselengd.

For å få fram ulike erfaringar, og ein viss variasjon i type informantar, ynskte eg å intervjuja både menn og kvinner, og foreldre til barn på ulike trinn. Foreldre som var utdanna pedagogar valde eg å ikkje nytta som informantar, i frykt for at dei skulle blanda inn egne erfaringar frå jobbsamanhengen deira. Eg valde ut 2. trinn, 5. trinn og 9. trinn. Foreldra til eit barn på 2. trinn har mest sannsynleg eit anna behov for informasjon frå læraren enn foreldra til eit barn på 9.trinn. Dette syntest eg var eit

interessant aspekt å få med seg. Talet på informantar totalt vart sett til åtte. Planen var at dette skulle vera eit passeleg stort grunnlag for å skriva masteroppgåva; ikkje så mange at det vart uhandterleg, og heller ikkje så få at det vart for smalt. Men prosessen med å skaffa informantar gjekk ikkje heilt som planlagt; det gjekk tregt. I første runde sende eg ut eit informasjonsskriv (vedlegg 1) og samstykkeskjema (vedlegg 2) til nokre klassar, på tre ulike skular. Klassekontaktane var så vennlege å dela desse ut for meg. Totalt delte eg ut 150 skriv, og fekk ein informant. Etter ein purrerunde utan resultat, fekk eg ein informant til, ved at den første informanten rekrutterte informant nummer to på eige initiativ. Sidan eg flytta midt i rekrutteringa av informantar, såg eg det som best å halda fram med intervju i den nye kommunen. Det var ei reisetid på fire timar kvar veg dersom eg skulle ha halde fram med intervju i den første kommunen, og det hadde blitt svært tungvint. Vegleiaren min gav meg klarsignal på at det var forsvarleg å la dei to første intervju inngå i datamaterialet mitt.

Resten av rekrutteringsprosessen vart lang, men eg fekk fire informantar til. Dette skjedde ved at eg la om strategien i den nye kommunen. Eg vende meg direkte til foreldra ved å delta på foreldremøta som dei hadde ei tid etter skulestart om hausten. Dette vart avklara med kontaktlærar og rektor på førehand. Ein kontaktlærar gav negativ tilbakemelding via rektor, og ville ikkje la meg delta på foreldremøtet. Ein annan rektor gav meg aldri tilbakemelding ved førespurnad om å delta på foreldremøte, sjølv etter fleire purringar per e-post og telefon. På det første foreldremøtet informerte eg kort om prosjektet og delte ut om lag 130 informasjonsskriv til foreldra ved utgangsdøra før eg gjekk. Dette gav meg ein informant til, og eg veit at det var i overkant av 200 foreldre til stades på møtet. Framleis var informantgrunnlaget mitt for tynt, difor måtte eg finna på noko som kunne gje ”napp” hos fleire foreldre. Til slutt laga eg eit mykje enklare informasjonsark med sprekare design (vedlegg 3), og dessutan valde eg å ikkje dele ut samtykkeskjemaet. Dette fekk heller ingen umiddelbar effekt. No var eg så lei av å kjøra ein time kvar veg for å informera i fem minutt på kvart foreldremøte, utan at det gav meg informantar, at eg bestemte meg for å gå hardare til verks. Eg sette meg ned ute i gangen, etter å ha fått mine tilmålte minutt til informering på det neste foreldremøtet. Til foreldra sa eg at dei som kunne tenkja seg å stilla som informant, kunne skriva opp namn og telefonnummer i boka mi før dei gjekk heim. Den halvannan timen eg sat og venta på at foreldremøtet skulle verta ferdig, gav gode resultat. Etter denne kvelden hadde eg 8 informantar, og kunne velja og vraka blant dei som hadde

meldt seg. Likevel enda eg opp med berre ein mann som informant (kona melde han som frivillig). Eg valde å intervju tre av foreldra som kom frå den same skulen, og enda då opp med seks informantar totalt. Det var ei avgjerd som eg måtte tenkja nøye gjennom før eg tok ho, fordi foreldra hadde hatt sine foreldresamtalar med same kontaktlæraren. Eg var redd for at foreldra skulle svare for mykje av det same sidan dei hadde hatt det same opplegget, med den same kontaktlæraren, rundt foreldresamtalane. Men eg valte å leggja vekt på at foreldre er ei lite einsarta og samstemt gruppe menneske, og dermed vert erfaringane med foreldresamtalane også ulike.

Ifølgje Hatch, kan utvalet vera avgjerande for om studien lukkast (Hatch, 2002, s. 48). Ein skal søkja djupn i staden for breidd, og samstundes skal utvalet vera stort nok til at ein kan henta ut tilstrekkeleg informasjon, slik at forskingsspørsmåla kan få nokre svar. Jamvel om eg har måtta fire ein del på krava i høve til det eg hadde tenkt om utvalet på førehand, enda eg opp med seks informantar frå dei tre ulike trinna som eg på førehand hadde valt å fokusera på. Ytterlegare informasjon om informantane har eg laga eit skjema for, men dette er ikkje lagt ved oppgåva, i frykt for at det ville øydelegge for prinsippet om anonymisering av informantane. Eg trur ikkje det er ein veikskap for prosjektet at eg har informantar frå ulike kommunar. Totalt har eg vore i kontakt med ni skular og delt ut over 800 ark med informasjon for å skaffa informantar. Eg meiner at dei seks informantane dannar eit godt nok utval til å gje meg ein del av svara som eg søker i dette prosjektet, jamvel om eg er ideelt sett kunne tenkt meg ytterlegare to mannlege informantar.

5.4 Intervjuguiden

Kvale skriv om det kvalitative forskingsintervjuet at det er basert på ein kvardagsleg samtale, men at han er ein fagleg konversasjon (Kvale, 2001:s.21). Det kvalitative intervjuet vert òg omtala som ustrukturert eller ustandarisert, fordi det finst få prosedyrar som er strukturerte på førehand. Dette krev at forskaren har evne til å fatta metodologiske slutningar undervegs, noko som krev eit høgt kompetansenivå hos intervjuaren. (Kvale, 2001). I samtaleintervju nyttar ein intervjuguide som er lite detaljert. Dei fleste spørsmåla er opne, og informanten vert oppfordra til lange utdjupande svar (Ringdal, 2007). Den låge graden av standardisering gjev forskaren fleksibilitet (Ringdal, 2007). Kvale skriv om ulike former for spørsmål som vert brukt i

det kvalitative forskingsintervjuet. Han skil mellom ni ulike spørsmål, og han kategoriserer dei mellom anna i introduksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale, 2001).

Den forma for intervju som eg valde å nytta meg av, vert kalla eit semi-strukturert eller halvstrukturert livsverden-intervju. Det karakteristiske ved denne intervjuforma er at ho har som mål å henta inn skildringar av den intervjuas si livsverd, med tanke på tolking av dei fenomenene som er skildra (Kvale, 2001: s.21). Desse livserfaringane vert synleggjort gjennom ein relativt fri og uformell samtale mellom informanten og forskaren. I arbeidet med å forma ein intervjuguide, la eg vekt på at guiden skulle fungera som nettopp dette; ein guide for meg under sjølve intervjuet. Eg laga han relativt enkel, med ein del opne spørsmål (vedlegg 4). Ved å velja ein lite detaljert guide med relativt opne spørsmål, ville eg gje rom for at informantane kunne få plass til å koma med sine ulike erfaringar og meiningar om foreldresamtalen. På denne måten meiner eg at eg best kunne spela på det som Kvale hevdar er styrken til intervjuforma: at ein lettare kan fanga opp variasjonen i intervjupersonane sine oppfatningar om eit tema, og dermed gjev eit bilete av ei verd med mangfald og kontrovers (Kvale, 2001). Dette peikar også Befring på; at det opne forskingsintervjuet har stor grad av fleksibilitet, lite formalisering, intuitivitet og rom for improviserte ”her og nå” – tilpassingar er ein stor fordel når ein ynskjer å fanga inn det uventa og særprega ved ein situasjon (Befring, 2002). Eg trivst personleg godt med å samtala med menneske, og glede meg til å høyre dei ulike foreldra sine tankar om emnet. At eg er trygg på meg sjølv i møte med andre og flink til å styra ein samtale, i tillegg til at eg var klar på kva eg ville høyre meir om frå foreldra, gjorde at eg kunne bruke ein lite detaljert intervjuguide og likevel unngå å kjenne meg nervøs i forkant av intervjuet.

5.5 Godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste

Hausten 2009 søkte eg Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av prosjektet. Det viste seg å verta ein meir omstendelig prosess enn eg trudde. Eg fekk godkjent ein del av det eg hadde tenkt å gjera, men samstundes fekk eg òg nokre retningsliner for datainnsamlinga mi. NSD meinte at kontaktlærarane til dei ulike elevane som informantane var foreldre til var å sjå på som tredjepart og indirekte involverte i prosjektet. NSD foreslo at eg skulle la anten foreldra/informantane sjølv

informera kontaktlærer eller at eg kunne gjera det. Dette såg eg som svært uheldig, for det kunne lett bli ei ubehageleg oppgåve for informantane som foreldre å informera kontaktlærer om at deira tidlegare gjennomførte foreldresamtalar var ”under gransking” i eit forskingsprosjekt. Eg valde å informera rektor ved dei ulike skulane der det melde seg informantar, og la han/ho senda ut ein felles e-post som eg utforma til alle dei pedagogisk tilsette ved skulen. E-posten inneheldt kort og grei informasjon om at det gjekk føre seg eit forskingsprosjekt blant foreldre til elevar ved skulen. Denne løysinga var både NSD, rektorane og eg nøgde med. Ein annan ting som NSD påpeikte, var at eg ikkje kunne ta direkte kontakt med skulen for å få tak i klasselister i prosessen med å skaffa informantar. Eg måtte gå gjennom klassekontaktar eller FAU. Dette gav meg nokre utfordringar, for det skulle visa seg at det slett ikkje var lett å skaffa informantar. Sjå nærare skildring av desse utfordringane i avsnittet under.

5.6 Innsamling av data

Eg såg det som viktig og naudsynt at sjølve intervjuet gjekk føre seg på nøytral grunn. Skulane og lærarane skulle vera minst muleg involverte i prosjektet, for å markera eit tydeleg skilje mellom dette forskingsprosjektet og skulesystemet. Dette for å prøva å unngå at foreldra følte at dette vart ”tredd nedover hovuda” deira frå skulen si side, og i tillegg trur eg eit tydeleg skilje vil bidra til at informantane tør å uttala seg friare om emnet. Skulesystemet er ein stor, offentleg organisasjon, og det er ikkje lett å stilla kritiske spørsmål ved verksemda til ein veletablert institusjon som sit med mykje makt og kompetanse på ulike plan. Kanskje ville foreldra frykta at dersom dei kritiserte skulen, og då læraren spesielt, så ville det gå ut over barnet deira på ein eller annan måte i skulekvardagen. Nordahl sine undersøkingar (Nordahl, 2000, Nordahl, 2003a) slår fast at 12 % av foreldra vegrar seg for å seia ifrå til lærar om kva dei meiner fordi dei er redde for at deira handlingar som foreldre i skulen vil gå utover barna deira på ulike vis. Nettopp dette makttilhøvet og den uttalte redsla for å møte sanksjonsmidlar frå skulen si side, er grunnen til at ingen av informasjonsskriva vart delt ut av lærarar og at ingen av intervjuet vart gjennomførte på skular.

Dei to intervjuet i den første kommunen vart gjennomførte i eit grupperom på det kommunale biblioteket. Det neste vart gjennomført i eit lukka siderom på ein lokal kafé på ein større tettstad. Dei tre siste intervjuet vart haldne i eit leigd grupperom i eit lokalt

forsamlingshus. Av desse stadane, var eg mest nøgd med biblioteket som stad for intervju. Denne staden opplevde eg som mest nøytral, og med lågast terskel for å koma inn. I alle intervju nytta eg diktafon, og tok ikkje notat. Då fekk eg det fokuset eg trong på sjølve samtalen, og slapp å verta hefta med å skriva og snakka samstundes. Eg serverte kaffi, Farris og druer til informantane, før og etter samtalen. Vatn hadde dei tilgang på heile tida. Dette valde eg å gjera for at dei skulle føla seg velkomne, verdsette, og for å styrkja inntrykket av at samtalen var godt førebudd frå mi side. Intervjua varte mellom 25 og 50 minutt. Det var stor skilnad på kor mykje informantane hadde på hjartet og kor mange ord dei nytta for å uttrykkja seg. Alle intervjua vart gjennomførte innan ei veke etter at informantane hadde meldt si interesse. Med så store utfordringar i arbeidet med å skaffa informantar, ynskte eg å smi mens jarnet var varmt, og ikkje ta sjansen på at informantane trekte seg frå prosjektet før eg kom så langt at eg fekk intervju dei. Alle informantane uttrykte at dei var glade for å stilla opp med sitt bidrag i prosjektet, og dei uttrykte glede over å kunna diskutera eit emne som dei meinte noko om.

5.7 Analyse

Gjennom å analysa og tolka dei innsamla dataa, med grunnlag i det perspektivet som forskaren har valt seg ut, kan ein trengja djupare enn dei orda som vert direkte uttalte (Kvale, 2001). Dette inneber at eg må henta ut den informasjonen som er interessant i høve til problemstillinga mi, og at det er gjennom handsaming, analyse og tolking av data at empirien kjem fram. Erik Fossåskaret peikar på at dei kvalitative dataa ikkje vert samla inn, men derimot skapt eller produsert (Fossåskaret, 1997:s.34). I ei slik forståing ligg det ein tanke om at data alltid vert skapt gjennom ein fortolkande prosess. Det er ”tolkingsbrillene” forskaren har på seg medan han/ho les det transkriberte materialet, som avgjer kan han/ho bit seg merke i. Dei transkriberte intervju blir ofte sett på som sjølve det empiriske materialet i ei kvalitativ intervjuundersøking. Kvale (2001: s.102) poengterer at dette ikkje er tilfellet, men at ”*transkripsjonane er kunstige konstruksjonar av kommunikasjon frå munnleg til skriftleg form*”. I transkriberingsfasen møter forskaren ulike dilemma og val som han lyt ta stilling til undervegs, og desse slutningane og vurderingane lyt vera av ein slik art at dei styrkjer truverd og gyldigheiten i forskinga som vert gjort.

Funna i denne studien er gjort etter seks kvalitative forskingsintervju med seks ulike informantar som er foreldre til barn på 2. trinn, 5. trinn eller 9. trinn. Eg har såleis eit relativt lite datagrunnlag, med berre om lag 60 sider tekst. I det kvalitative forskingsarbeidet er det mange former for analyse. Befring (2002) peikar på at dette er ei av styrkane ved den kvalitative forma for forskning. I arbeidet med å analysera det transkriberte datamaterialet, har eg arbeidd i fleire omgangar og prosessar. Dersom eg skal prøva å namngje metoden eg har brukt til å analysera materialet mitt, vil eg seia at det ber mest preg av å vera ein ad hoc-metode. Kvale (2001:s. 135) definerer ein ad hoc-metode som eit fritt samspel mellom ulike tilnæringsmetodar og teknikkar på vegen mot målet, som jo er å generera mening. Hovudsakleg har eg arbeidd etter Befring (2002: s. 183-184) sine fire hovudkategoriar i analysen:

- Transkribering og strukturering
- Forenkling og fokusering
- Organisering, koding og kategorisering
- Trekkje truverdige konklusjonar

Heldigvis har eg ikkje opplevd noko slags teknisk svikt gjennom innsamlingsprosessen. I frykt for å mista lydopptaka, var eg svært nøyaktig i opptaksrutinane mine. Kvaliteten på opptaka vart god, det var ikkje bakgrunnsstøy eller for låg lyd. Dette var eit godt utgangspunkt for å starta transkriberingsfasen. Dei to første intervjuar transkriberte eg like etter at dei var unnagjorte. Dei fire neste transkriberte eg etter at alle var samla inn. Transkripsjonane inneheld tenkjepausar, latter og nøling, i tillegg til dei ordrette utsegnene til informantane. Sidan eg innimellom stilte tilleggsspørsmål når noko interessant dukka opp, har eg teke med det eg sjølv seier i den ferdig transkriberte teksten. Dette gjer også at det er lettare å få tak i flyten og gangen i samtalen når ein les han gjengjeven som tekst. I transkriberingsfasen fekk eg eit djupare tak i, og betre overblikk over kva informantane faktisk sa i intervjuar. Fleire gonger dukka det opp interessante utsegner som eg i etterkant av intervjuet ikkje kunne huska at informantane sa. Sidan transkriberinga lyt sjåast på som det første verkelege leddet i analysedelen av masterarbeidet, er eg nøgd med at eg valde å gjera denne jobben sjølv. Dette var ein stor fordel då eg skulle ta til med kategoriserings- og reduseringsarbeidet, fordi då var eg allereie godt kjent med materialet og hadde fått friska opp minna frå sjølve intervjusituasjonane.

Alle transkriberte intervju vart nøye gått igjennom, og eg valde ut ein farge som eg la på utsegna til kvar informant. Systemet vart då slik: Informant 1 = raud, informant 2 = gul osv. På denne måten kunne eg nytta klipp- og limfunksjonen i Word, og samstundes ha god kontroll på kven av informantane utsegna kom ifrå (vedlegg 6) Dette gjorde analyseprosessen meir oversiktleg. Ein annan stor fordel med denne framgangsmåten, er at det alltid vil vera enkelt å finna attende til teksten der sitat eller situasjonar er henta ut ifrå. I analysearbeidet lyt ein alltid gå tilbake og dobbeltsjekka at den meininga ein har lagt i ei utsegn faktisk er ei rimeleg og truverdig tolking. Dei fargerike utsegnene vart sortert og sett inn i kategoriar som er baserte på forskingsspørsmåla mine (sjå 1.4), som igjen er tufta på problemstillinga mi om korleis foreldre opplever møtet med skulen gjennom foreldresamtalen. Dei fem_kategoriane er som følgjande:

- Foreldresamtalen som nyttig samarbeidskanal
- Pedagogiske yrkesspråk i foreldresamtalen
- Faktorar for vellukka eller mislukka foreldresamtale
- Barnet si rolle i foreldresamtalen
- Den ideelle foreldresamtalen

Nokre sitat og avsnitt kunne tolkast til å seia noko om aspekt innafor to ulike kategoriar, og desse vart difor limt inn begge stader. Då alt dette var gjort, sat eg med eit dokument i Word som hadde 36 sider. Eg hadde då redusert datamaterialet mitt frå 60 sider (opphavlege transkriberte intervju) til 36 sider. Dette var eit stort steg i retning mot ei meiningsfortetting og eit datagrunnlag som var lettare å handtera i det vidare analysearbeidet. Vidare vart utsegnene ytterlegare meiningsfortetta og korta ned, slik at dei vart ståande att i stikkords form innafor kvar kategori (vedlegg 5). Førsteamanuensis Gunn Elisabeth Søreide, ved Institutt for pedagogjekk ved UiB, kallar ei slik kategorisering for å laga eit overordna mønster. Då strevar ein etter å få sortert elementa i datamaterialet inn i få, overordna mønster med om lag 4-6 kategoriar (Søreide, 2010). Dette gav betre oversikt over datamaterialet, og eg vart i stand til å forklara med relativt få ord kva som var mine funn etter alle intervju. Samanhengane var lettare å få auge på, og i tillegg kunne eg identifisera kva som var felles for foreldra og kva den enkelte uttrykte av ulike røynsler og tankar som skilde seg ut frå resten av informantane. Stikkorda i den meiningsfortetta teksten omforma eg så tilbake til samanhengande tekst. Sist i analysearbeidet førte eg sitata og stikkorda tilbake til den opphavlege konteksten i

dei transkriberte intervjua. På den måten sikra eg at tolkingane var rimelege og at konklusjonane var truverdige.

5.8 Nokre etiske vurderingar og dilemma

Eit av dei største etiske dilemma eg har kome opp i undervegs i dette prosjektet, er at informantane kjem frå små og mellomstore tettstader. Her er miljøet såpass lite og gjennomsiktig at eg må vera svært medviten rundt alt som har med informantane å gjera. Når forskingsoppgåva mi er ferdigstilt, har eg lova informantane og skulane at eg skal senda kopi til dei. Då kan informantane sjå at deira bidrag faktisk har hatt stor verdi for mitt prosjekt, og at funna deira vart sett i lys av ein større heilskap. Skulane som mottek oppgåva kan lesa ho og tileigna seg ny kunnskap og idear om korleis samarbeidet mellom heim og skule kan betrast. Samstundes er det risiko for at dei anonymiserte informantane vert attkjende, og spesielt den mannlege informanten sidan det berre er ein mannleg forelder involvert i prosjektet. I tillegg gjeld dette kva for informasjon eg skal samla i informantskjemaet mitt. Her kunne eg ha svært lyst til å ta med utdanningsnivået/yrket til informantane, men det vil verta over grensa for kva eg kan tillata meg når eg har lova informantane full anonymisering og skal fylgja prinsippet om konfidensialitet (Kvale, 2001). Med omsyn til informantane sin anonymitet, har eg valt å ikkje leggja ved skjema med informantinformasjon.

For at eg ikkje skal møte informantane mine med forutinntekne haldningar, vel eg å samarbeide med foreldre som eg ikkje kjenner. Dermed unngår eg òg nokre etiske utfordringar som har med blanding av roller, forforståing og for stor grad av nærleik til saka å gjera (Kvale, 2001). I tillegg er det ofte lettare å vera heilt ærleg og seia ting som dei er dersom lyttaren er ukjend og ”nøytral”. På same tid er det òg eit viktig aspekt at intervjudeltakarane kjenner seg trygge, ivaretekne og respekterte i prosessen, og dette vert det ekstra viktig å fokusera på når ein ikkje kjenner til personane frå før. Mi rolle som lærar i grunnskulen kan vera eit hinder for at informanten seier tinga slik han/ho faktisk opplever dei, fordi dei kanskje ser på meg som ein lærar og ikkje som forskar. Difor vil eg ikkje ha særskilt fokus på min yrkeskarriere som pedagog, men på mi rolle som student og forskar. Rolla mi som forelder vil eg òg vera svært varsam med å blanda inn, for då kan eg lett enda opp med å tolka svara eg får i lys av eigne erfaringar som mor til skulebarn. Verdien av å lytta på ein måte som er fri for fordomar og la

informantane fritt få fortelja om eigne erfaringar utan å verta avbrotne må ikkje undervurderast (Kvale, 2001).

Eit anna etisk dilemma i denne studien er at informantane ikkje skal verta ”forledda” til å seia meir enn dei i utgangspunktet hadde lyst til. I intervjusituasjonen kan me tenkja oss at intervjuaren har makt over informanten, i kraft av å vera den som har kontrollen og oversikta over kva som skal gå føre seg. Det er også intervjuaren som er han som skal leia samtalen i den retninga som vil gje mest muleg informasjon om det aktuelle emnet. Samstundes kan ein tenkja seg at informanten sit med ei viss makt fordi forskaren er prisgjeven den informasjonen informanten gjev og lyt stola på at det er reell erfaring og sant. Samstundes sit informanten med høve til å trekkja seg frå prosjektet dersom det plutselig skulle vera ønskjeleg. Likevel er det forskaren som sit med mest reell makt i eit kvalitativt forskingsintervju, både undervegs i intervjuet og seinare når ein sit med til dels sensitiv og svært personleg informasjon som informanten har gjeve frå seg. Det er lett å la seg riva med og seia meir enn ein hadde tenkt, og i auka grad når samtalen går lett og uanstrengt. Eit halvstrukturert intervju opnar for at ein kan følgja opp trådar som dukkar opp undervegs i intervjusituasjonen, og det stiller ekstra store krav til at forskaren skal kunna forstå kva tid samtalen vert for nær og fortruleg. Kvale (1997: s.68) skriv at informert samtykke i kvalitative intervjuundersøkingar ikkje alltid er like lett å oppfylla. Når intervjuet er halvstrukturert og opnar opp for sidevegar undervegs med tanke på samtaleemne, er det svært vanskeleg å oppfylla kravet om at informanten skal vera informert om alle sider ved saka før intervjuet finn stad. På same måte peikar Eisner (1991, her i Kvale, 2001) på at sjølve omgrepet informert samtykke føreset at forskaren på førehand faktisk veit alt som kjem til å skje og korleis informanten vil reagere på det som skjer. Dette er ikkje tilfellet i mitt prosjekt. Det var fleire emne som kom opp undervegs som eg ikkje hadde føresetnad for å føreutslå, og eg fekk òg innblikk i nokre konfliktsituasjonar. Eg var medviten på å understreka både før og etter sjølve intervjuet at eg var underlagt total teieplikt og at utsegnene ikkje ville verta brukt på ein måte som gjorde det muleg å kjenna att informantane. Eg gav tilbod til informantane om at dei som ynskte det skulle få ein kopi av den ferdige masteroppgåva på e-post, noko alle takka ja til. Eg opplyste før og etter intervjuet at informantane stod fritt til å trekkja seg frå deltakinga i prosjektet, også etter at dei hadde vore til intervju. Dette meiner eg var viktig for å kunne luka bort ting som informantane i ettertid angra på at dei delte med meg. Ingen valde å trekkja seg frå prosjektet.

5.9 Validitet og reliabilitet

Validiteten og reliabiliteten i kvalitativ forskning skil seg frå korleis ein tenkjer om desse i tradisjonell kvantitativ forskning. Omgrepa validitet og gyldigheit har om lag same tyding, og det går på om forskingsarbeidet som er gjort er til å stola på eller ikkje. Styrken og særpreget i kvalitativt orientert forskning er å undersøka det særeigne og kontekstuelle, i motsetnad til i kvantitativ retning, der ein er ute etter dei ålmenne samanhengane (Befring, 2002: s.191). Validitet handlar om kor gyldige dei resultata ein har kome fram til i ei undersøking faktisk er, og Silverman skriv at validitet er eit anna ord for sanning (Silverman,2006: s.47). Likevel kan ein ikkje seia at det finst eitt sant bilete av verda, fordi verda vert erfart og tolka ulikt av ulike menneske. I tillegg endrar verda seg heile tida. Validiteten i kvalitative forskingsmetodar handlar difor meir om sjølve forskaren og forskingsprosessen enn om resultata som kjem fram av den informasjonen ein har samla inn kan seiast å presentera det ”sanne” biletet av korleis verda ser ut. Sjølve forskingsprosessen skal vera utført på ein truverdig måte, og innsamla datamateriale skal vera tolka, systematisert og formidla på ein meningsfull måte. For at heile forskingsprosessen skal kunna vurderast både undervegs og i etterkant, er det naudsynt med transparens (gjennomsiktighet) gjennom alle dei ulike delprosessane. Jørgensen og Philips (1999) understrekar kor viktig det er å leggja fram forskingsrapporten som ein del av valideringa av forskingsfunna. Dei peikar vidare på at forskingsrapporten må vera gjennomsiktig for at andre kan evaluera både funna og prosessen fram mot dei. For å auka graden av transparens i denne studierapporten har eg teke med representative døme frå det empiriske materialet (vedlegg 5 og 6). Dess meir eksplisitt forskaren skildrar prosessane fram mot målet i forskingsprosessen, dess enklare er det for andre forskarar å vurdere om funna er rimelege eller ikkje.

Grad av refleksivitet er òg avgjerande for validiteten i kvalitativt orienterte prosjekt. Refleksivitet handlar om at forskarar kontinuerleg diskuterer seg sjølv som tolkingsinstrument, si eiga forforståing og eiga rolle gjennom heile forskingsprosessen. Valideringsprosessen bør gjennomsyra alle dei ulike fasane og prosessane i eit forskingsprosjekt, heller enn å vera ein kontrollpost mot slutten av arbeidet. Kvale (1997: s.168) peikar på at ”*valideringa i et kvalitativt prosjekt avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes,*

utspørres og tolkes teoretisk". Med denne definisjonen av validitetsomgrepet som grunnlag, vil eg nemna nokre aspekt ved validiteten i mi undersøking.

Etter mi meining er resultatene i denne kvalitative intervjuundersøkinga forsvarlege og valide. Det kvalitative intervju er ein føremålstenleg metode for å søkja svar på forskingsspørsmåla i studien. Eg ville utforska fenomenet "foreldremedverknad" grundig og på djupet, ikkje telja eller registrera fenomen, og difor er ei kvalitativ retning det beste i mitt prosjekt. Utveljingsprosessen av informantar har eg lagt fram. Kan henda kan ein kritisk peikefinger rettast mot at eg har valt å intervjuar foreldre i to ulike kommunar med 3-4 timars køyreavstand, men eg meiner sjølv at det ikkje svekkar validiteten i undersøkinga. Heller tvert imot; eg trur det hadde vore mindre heldig dersom alle seks informantane kom frå ein og same skule og same klassesteg. Ved å spreia informantane over fleire skular, fleire klassesteg og fleire kommunar har eg òg gjort mitt for å halda på anonymiteten som eg har lova informantane mine. Når det gjeld intervjuguiden og sjølve intervjusituasjonen, finn eg spørsmåla rimelege i høve til valt problemstilling, og at intervjusituasjonen har vore godt nok planlagt og gjennomført med tanke på både stad og omstende.

Reliabiliteten i ei undersøking kan seiast å vera om ho er gjennomført på ein slik måte at ho er til å stola på. Det metodemessige har eg gjort greie for, og arbeidsprosessen fram mot resultatene og konklusjonane er open og synleggjort. Det går sjølvstund ikkje an å generalisera eller tenkja at mine resultat er gjeldande for alle foreldre til barn i grunnskulen, men ein lyt halda fast ved styrken til det kvalitative intervjuet og seia at ein har undersøkt foreldra sine erfaringar og tankar kring samarbeidet med skulen gjennom foreldresamtalane. Bruken av ukjende informantar og det at eg ikkje har presentert meg sjølv som verken lærar eller forelder, men som forskar/student, er òg eit argument som styrkar reliabiliteten i undersøkinga. Eg er overtydd om at det var lurt å involvera lærarar og skular i minst muleg grad for å understreka at dette ikkje var ei undersøking i skulen eller kommunen sin regje, men at dei kunne fortelja fritt til ein interessert masterstudent som ikkje representerte det offentlege utdanningssystemet. Det er nærliggjande å tenkja at "frikoplinga" frå dei lokale skulane har fått foreldra til å snakka opnare og friare enn dei ville gjort dersom dei hadde kjensla av at informasjonen dei delte var "bestilt" frå skulesystemet.

Eg lyt ha tunga beint i munnen når eg skal presentera funna som eg sit att med etter analysen. Dette kan gå ut over gjennomsiktigheiten i masterprosjektet mitt, altså kan det vera vanskeleg å reprodusera mine funn med tanke på utval av informantar fordi eg ikkje kan gje ut for mykje informasjon om kva slags informantar eg har samarbeidd med eller kor eg har vore. Det store spørsmålet, viss me set det på spissen, vert då: Korleis kan andre forskingskollegaer kunna kontrollera mine resultat, dersom ingen veit noko særleg om informantane eller tid og stad for undersøkinga? Me veit at informantane hadde barn på 2. - 5. - eller 9. steg, bur på Vestlandet, at ein er mann, og at intervjuet vart gjennomført i perioden april- september 2010. Difor meiner eg denne studien oppfyller krava som skal til for at det skal vera eit gyldig, relevant, verifiserbart forskingsarbeid, med stor nok grad av reliabilitet.

6 PRESENTASJON AV FUNN

Eg vil i dette kapitlet presentera kva som er mine funn i studien av foreldre sine erfaringar med foreldresamtalane i grunnskulen. Først vil eg gjera greie for korleis eg ynskjer å presentera desse. Vidare presenterer eg funna under overskrifter baserte på forskningsspørsmåla og problemstillinga i prosjektet. Informantsitat er tekne med for å illustrera og byggja opp under funna i studien. I siste avsnitt avrundar eg med å leggja fram ei oppsummering av funna som er presenterte i kapitlet.

6.1 Tekniske aspekt rundt presentasjonen

Som tidlegare nemnt, er det ei etisk utfordring i dette prosjektet å anonymisera informantane i stor nok grad. Dei bur på relativt små tettstadar, så eg lyt vera svært varsam med å gje frå meg opplysingar som kan føre til at informantane blir kjent att. Eg har valt å laga nye namn på informantane, og dette har eg gjort med utgangspunkt i dei seks første bokstavane i alfabetet. Namna er **Anna**, **Bodil**, **Christer**, **Doris**, **Ester** og **Fiona**. For å behalda fullstendig anonymitet i den skriftlege framstillinga mi, har eg valt at informantane skal få namna i tilfeldig rekkjefølgje, fordi elles ville eg røpa kvar informantane kjem ifrå. Eg gjennomførte intervjuet i to ulike kommunar, der eg først starta i den eine, og sidan heldt fram fem månader seinare i den andre kommunen. Den

alfabetiske rekkjefølgja seier altså ingen ting om kva nummer i intervjurekkja informanten bak ”dekknamnet” har.

Sidan eg berre fekk ein mannleg informant, har eg måtta ta det tunge valet mellom å nytta han som ”mann” eller å la han inngå anonymt saman med dei kvinnelege informantane. Eg har kome fram til at sjansen for at han vert gjenkjend er svært stor dersom eg skriv kva for utsegner som kjem frå han. Difor lyt eg gjera han til ein av informantane, og la han vera ein av personane bak dekknamna. Eg har valt å ta med eit mannsnamn i dekknamna mine, men eg har late den mannlege informanten skjula seg bak eit anna av dekknamna. Likevel synest eg det var rimeleg å ha med eit mannsnamn, for å markera at ein av informantane faktisk er ein far. Eg har ikkje gjort noko poeng av ulikskapar i erfaringane og ynskja til menn og kvinner i samarbeidet med skulen, sidan eg berre har intervjuet ein mannsperson og fem damer. Ved sitering i presentasjonen av funna mine har eg nytta følgjande system:

- (...) = hoppar over noko
- *** = anonymiserer eit namn på person, skule, stad, yrkestittel eller liknande
- = pause

Informantane vil eg i presentasjonskapitlet omtala som *informant*, *forelder* eller *mor/far*, og barna deira vil eg omtala som *barn* eller *elev*. Om kontaktlærar vil eg nytta omgrepa *kontaktlærar*, *lærar* eller *pedagog*. Eg har informantar frå stader der nynorsken står sterkt. Eg har skriva sitata om frå munnleg og dialektisk tale, til normert nynorsk. Dette gjer det lite sannsynleg at ein skal kunne identifisera informantane ut ifrå kva dialekt dei nyttar, og i tillegg vert sitata lettare å lesa og forstå for folk som ikkje har god kjennskap til dei aktuelle dialektane. I og med at informantane stort sett talar dialektar som ligg innanfor nynorsk, men sjølvstøtt med visse lokale variasjonar, meiner eg det yter rimeleg rettferd til utsegnene å gje dei att på nynorsk.

6.2 Foreldresamtalen som nyttig samarbeidskanal

6.2.1 Kjensler og forventingar i forkant av samtalen

Eg ynskte å finna ut meir om i kva grad foreldresamtalen er ein nyttig samarbeidskanal for foreldra. Når eg spør foreldra om kva forventingar og kjensler dei har i forkant av samtalen (etter motteken innkalling), svarar alle informantane at dei har

positive forventingar. Christer fortel at han ”synest alltid det er kjekt, for viss det er noko ein er oppteken av, så er det ungene sine”. Ester ser nytteverdien i å ha samtale med læraren, og ho har ei forventing om at lærar skal fortelja meir om skulekvardagen enn det mor får høyra frå barnet heime. Det same uttrykker Christer, Doris og Fiona også – at dei skal få endå meir informasjon om korleis det *faktisk* går på skulen enn det barnet er i stand til, eller er viljug til å fortelja heime. Christer uttrykkjer at han er oppteken av barna sine, og legg i intervjuet vekt på at dette er sjansen hans som forelder til å få prata med læraren i fred og ro. Ester peikar på at ein også har ein viss kontakt når ein hentar barnet på skulen, men sidan barnet stort sett tek skulebussen, vert det ikkje ofte ein treffer læraren i hente-/bringesituasjonen. Ho held òg fram at det ikkje vert ro og fred til å prata med læraren i gangen på skulen, fordi då har læraren det travelt med arbeidet sitt, og det er mange barn rundt dei, og ein del støy.

Bodil fortel at ho i periodar har kjent spenning og negative kjensler knytt til innkallinga og forventingane rundt foreldresamtalen. Ho seier følgjande om dette:

Når ting har vore vanskelege på skulen, har eg jo kvidd meg litt meir.... Viss ting har butta litt imot, fagleg spesielt. I og med at (***) er med. Så har det jo utruleg mykje å seia korleis læraren taklar det. For eg har vore med på foreldresamtalar der eg har vore lei meg når samtalen var ferdig, og (***) var lei seg etterpå. (...) Så det har vore litt begge deler. (...) Det er godt å ha kontakt med skulen uansett.”

Denne mora uttrykkjer ei oppleving av å kvi seg til foreldresamtalen, fordi ho er redd for at barnet skal verta såra av at læraren og mor pratar om barnet sitt svake faglege nivå. Ho har vore ute for at foreldresamtalen førte til at barnet var lei seg i etterkant, fordi han/ho ikkje kjende seg flink nok. Fleire av informantane peikar på at dei vurderer foreldresamtalen som ein svært viktig samarbeidskanal i dei tilfella der barnet slit på skulen, anten fagleg eller sosialt. Anna trekkjer fram at foreldresamtalen vert ekstra viktig i situasjonar der det er barn som har foreldre som ikkje er flinke til å sjølv følgje med på korleis barnet gjer det på skulen. Dette er med på å streka under det som er mi

oppfatning etter å ha prata med informantane mine; at dei ser på foreldresamtalen som ein svært viktig samarbeidskanal generelt, og spesielt når barnet slit fagleg eller sosialt.

Forventingane før samtalen er stort sett positive, men ei mor har i periodar kvidd seg til foreldresamtalen fordi barnet hennar har streva med det faglege på skulen. Ho uttrykkjer likevel at det er godt å ha kontakt med skulen, men at det har vore sårt når foreldresamtalen har ført til at både mor og barn var lei seg i etterkant av samtalen fordi barnet streva med det faglege skulearbeidet sitt. Alle seks informantane gjev uttrykk for at dei ser på foreldresamtalen som den viktigaste arenaen for samarbeid med skulen.

6.2.2 Deltaking og prioritering av samtalen

I intervjuet spurde eg alle informantane om dei budde saman med den andre forelderen til barnet. Her svara fire av dei bekreftande. Vidare spurde eg om kven som pleier å delta på foreldresamtalen, og då svara dei litt ulikt. I dei fire heimane der foreldra bur i lag, svarar fleire av dei at far/mor i huset har ein arbeidssituasjon som involverer pendling/turnusarbeid. Då plar mor gå åleine, dersom far er på jobb, men far er med dersom det passar slik at han er heime den perioden. Fiona forklarar det slik:

Dersom det passar, så er det ofte begge. Men så hender det jo at ein lyt ha barnevakt (...) Eg er i (***)bransjen, så det er ikkje alltid at det klaffar med å koma seg heim (...) Men elles så pleier me å reisa begge to, ja. (...) men eg er jo, som sagt, i arbeid som ikkje alltid er så lett å..... ein har jo andre folk i arbeid, og ein er avhengig av kvarandre. Så ein kan ikkje berre stikka av (...) av og til har det ikkje klaffa (...) Ja, det har ikkje med viljen å gjera, for å seia det slik, då.”

Her tolkar eg det slik at Fiona og ektemaken ynskjer å delta på foreldresamtalen, og helst føretrekker dei at begge to deltek. Men av og til gjer tilhøve ved jobb eller mangel på barnevakt det slik at berre ein av dei har høve til å delta. Ester og ektemaken har organisert deltakinga på foreldresamtalen slik:

Då pleier eg å gå. Det har berre blitt slik, og det synest eg er heilt greitt. Han har eigentlig ikkje ytra noko spesielt ønske om å gå, han reknar med at han får den informasjonen han treng. Men viss han hadde ønskt å gå, så ville eg ha gått likevel.

- Det har kanskje litt med barnevakt å gjera også?

Ja, det har jo det. (...)Ein kunne jo ha organisert det, men ein legg ikkje så mykje i det heller. Så lenge den eine blir informert, så reknar vi med at det held.

Ester er den som deltek på foreldresamtalen på vegner av det foreldreparet. Det verkar ikkje som eit alternativ at far går åleine, berre at anten mor går, eller at begge to går saman. Dette tyder på at mor ser samtalen som ein viktig samarbeidskanal, og at ho prioriterer han høgt for sin eigen del.

Dei to informantane som ikkje bur saman med den andre biologiske forelderen organisert det litt ulikt. Anna fortel om ny sambuar og at den biologiske faren bur like i nærleiken, men jobbar borte. Når far er heime, går både mor og far på samtalen i lag. Dersom far er på jobb, har det hendt at den nye sambuaren til mor deltek. Anna fortel at *"sjølv om vi ikkje har felles barn, så deltek vi på stebarna sine samtalar."* Dette strekar under at Anna meiner ser på foreldresamtalen som ein viktig kanal for samarbeid med skulen. Christer, den andre forelderen som ikkje bur saman med barnet sin andre biologiske forelderen, har valt å løysa dette på ein annan måte. Han forklarar at den forelderen som barnet bur hos på det aktuelle tidspunktet, deltek i foreldresamtalen. Dei informerer kvarandre i etterkant, og det har hendt at begge to har møtt til samtale i lag.

Informantane og familiane deira har ulike måtar å organisera deltakinga i foreldresamtalen. I fem av familiane deltek mor kvar gong, medan far deltek når det høver slik. I dei to familiane der biologisk mor og far ikkje bur i lag organiserer dei det på to ulike måtar: a) den forelderen som barnet er hos på samtaledagen deltek, og informerer den andre i etterkant b) både mor og far deltek, dersom det er muleg. Dersom far er borte på jobb, deltek stefar saman med mor. Inntrykket mitt er at informantane prioriterer deltaking på foreldresamtalane, og prøver å leggja til rette for at begge foreldra skal delta.

6.3 Pedagogisk yrkesspråk i foreldresamtalen

På spørsmålet om informantane har opplevd at lærar nyttar ord som dei ikkje forstår i foreldresamtalen, får eg ulike svar. Anna og Bodil fortel at dei ikkje har opplevd det, mens Christer og Ester hugsar ikkje om dei har opplevd dette. Likevel seier desse fire at dersom lærar i framtida skulle koma til å nytta pedagogiske fagord eller framandord som dei ikkje forstår innhaldet av, føler dei at det er rom for å spørja læraren om dette undervegs i foreldresamtalen. Christer trekkjer fram at skulen/lærar er flinke til å informera om nye forkortingar og omgrep i foreldremøta, og at han generelt får god informasjon på dette området. Vidare fortel han at lærarar er generelt flinke med samtalar, og at det verkar som at dei er gode på å forklara ting på greie måtar, utan å nytta vanskelege ord unødig. Anna fortel at ho er oppteken av skule som emne og at ho les mykje om dette, og at det sikkert er difor ho ”forstår alt som vert sagt”. Doris nikkar og fortel at ho har opplevd å ikkje forstå orda som vert nytta i foreldresamtalen. Ho hevdar at dialogen har vore ”open og god”, men at ho ikkje har tort å spørja lærar om tydinga av orda han/ho nyttar. Om dette seier ho følgjande:

(...) men det er som sagt veldig varierende, alt etter kva lærar dei har. Den yngre garde er kanskje litt.....ein betre måte (...) Lettare å gjera seg forståeleg, kanskje? Yngre lærarar har andre måtar å gjera det på.

Det verkar som om Doris føler det lettare å snakka med dei yngre pedagogane, fordi dei samtalar på ein slik måte at ho lettare forstår det som vert sagt. Også Fiona fortel at ho har støtt på ord som er uforståelege for ho i foreldresamtalen:

Ja, det har eg nok, det er det nok mange som har (...) eg kan ikkje seia noko ord her og no, men det er ord som eg liksom ikkje veit heilt kva betyr. Og då pirkar eg borti *** (ektefellen) (...) han har litt meir forståing for framandord (...)

- Men dersom det skulle vera noko du ikkje forstår, føler du at du kan spørja då?

Nei, eg føler vel egentleg ikkje at eg kan spørja, altså.

- Kvifor ikkje?

Nei, sei det du? (...) Eg synest vel kanskje det er litt flaut å spørja (...). At eg ikkje skjønner kva det er for noko.

Fiona kjenner seg litt ”dum” for at ho ikkje forstår det som for ho vert opplevd som vanskelege pedagogiske ord eller framandord. Det å spørja lærar i foreldresamtalen om kva tydinga på orda er, vil avsløra hennar ”dumskap” overfor læraren. Det kjennest pinleg for Fiona å ikkje kjenna tydinga av vanskelege ord. Det er lettare å venda seg til ektefellen (som har litt høgare utdanning) og spørja kva orda eigentleg tyder. Fiona forklarar at det er ikkje alle ord ein er avhengig av å forstå for å henta ut budskapet i det som vert sagt, men at ein då vil forstå heilskapen noko seinare enn dersom ein hadde forstått alle orda med ein gong. Foreldra nyttar i slike høve meir energi og tankeverksemd enn naudsynt for å tileigna seg informasjonen som læraren kjem med i samtalen.

Fire av foreldra i undersøkinga (av seks totalt) seier at dei ikkje har problem med å spørja dersom det skulle vera nokre ord dei ikkje forstår i samtale med læraren. To av informantane fortel at dei føler seg ”dumme” dersom dei spør, og at dei er redde for å spørje av den grunn. Ein informant fortel at ho forstår alle ord og vendingar, og at det mest sannsynleg er fordi ho er oppteken av skule og les ein del om emnet. Desse funna tyder på at bruk av pedagogisk fagterminologi ikkje er noko særskilt til hinder for god dialog i foreldresamtalen, men for einskilde foreldre kan uforstålege ord gjera at dei kjenner seg underlegne.

6.4 Faktorar for vellukka eller mislukka foreldresamtale

Fleire faktorar påverkar korleis foreldra i ettertid synest at foreldresamtalen utarta seg. Eg har freista å identifisera slike faktorar, og då helst dei positive faktorane som bidreg til at foreldre kjenner at dei får utbyte av å nytta verdifull, og ofte knapp, fritid til ein samtale med læraren. Informantane har vore så tillitsfulle at dei også har tort å dele negative erfaringar og kjensler med meg. Dei skildra situasjonane som vart utfordrande i samarbeidet har oppstått i samband med både foreldresamtalen i samarbeidet med skulen generelt. med meg, og eg tek òg med nokre av desse faktorane i dette kapitlet.

6.4.1 Organiseringa av samtalen

Alle informantane fortel at dei får innkalling til foreldresamtalen på eit ark som kjem heim med barnet i ranselen. Anna synest dette er ei veldig grei ordning, fordi lærar set opp ei liste med forslag til tider for samtalen, så er det opp til foreldra å byta innbyrdes dersom dette ikkje høver. Ho set pris på fleksibiliteten som denne organiseringsforma gjev, og trekkjer fram det positive ved at læraren nyttar heile dagen til dette. Klokkesletta for samtale kan vera både klokka åtte om morgonen og seint på ettermiddagen, og Anna har aldri erfart problem med å avtala passande samtaletid. Christer derimot, har ei anna erfaring:

Eg har opplevd at me har måtta gå til foreldresamtale midt i arbeidstida (...) fordi læraren ikkje har hatt sertifikat, og er avhengig av å ta ein buss heim og ikkje kjem seg ned att på ettermiddagstid. Så det.... .det var ei utfordring! (...) Eg måtte ta fri frå jobb. (...) Ja, men kva kan ein gjera?

Her kan me ana ein viss frustrasjon, og ein slags resignasjon over korleis foreldresamtalen vart organisert. Det kan verka som at lærar har teke mest omsyn til seg sjølv og eigen kvardag når han/ho sette opp tidspunkt for samtalan. Christer meinte at samtalen med læraren var viktig å delta på, og valde difor å be seg fri frå jobb. Eit anna døme på tilhøve som kan gjera det vanskeleg for foreldre å delta i samtalen, kjem Fiona med. Ho fortel om negative konsekvensar av at innkallinga vert sendt til heimen med såkalla "ranselpost". Dersom innkallinga kjem heim på fredagen, er det stor risiko for at ho ikkje vert lesen før måndags morgon. Og når samtalen er sett opp på tysdagen, kan det by på problem med tanke på begge foreldra si deltaking. Slik eg forstår Fiona, ut ifrå det ho fortel, var eit seint motteke varsel om foreldresamtale ein faktor som gjorde det vanskelegare å stilla opp til samtalen. Det var mykje som måtte organiserast i ein travel kvardag for å få alt til å klaffa.

Informantane har ulike opplevingar i samband med organiseringa av foreldresamtalen. Melding med tidspunkt og dato har kome foreldre i hende i seinaste laget fordi arket vart liggande i ranselen over helga eller lærar har planlagt samtalen i arbeidstida midt på dagen. Desse faktorane gjorde det utfordrande å delta på samtalen.

Tre av informantane fortel at lærar er fleksibel og at dei har høve til å byta tidspunkt dersom det skulle vere naudsynt.

6.4.2 Rett fokus i samtalen

Ifølgje fleire av foreldra har fokuset i samtalen lett for å verta på det faglege aspektet ved barnet sin skulekvardag, og informantane i undersøkinga ynskjer ein auke i fokuset på den sosiale delen av skulekvardagen. Christer fortel om foreldresamtalar der alt berre har ”*kokt vekk i kålen*” og lærar berre prata om seg sjølv og eigen kvardag som tilsett i skuleverket. Også Doris peikar på at ho har opplevd at lærar berre pratar om ”*seg og sitt*” og nyttar det meste av tida i samtalen til å snakke sjølv. To av informantane har opplevd at eit spørjeskjema som vart sendt heim i forkant av samtalen, og som foreldra fylte ut saman med barnet sitt, berre vart lagt vekk og ikkje nytta som grunnlag for samtalen. Dette syntest foreldra var beklageleg fordi dei hadde nytta verdifull familietid for å kryssa av gode og ærlege svar på spørjeskjemaet. Då er det uforståeleg at svara ikkje vart tekne opp i samtalen. Bodil peikar på at ho synest foreldresamtalen er ein nyttig samarbeidskanal, men berre dersom han er ”*riktig styrt*” frå læraren si side.

Majoriteten av informantane har opplevd at samtalen har hamna på sidelinja fordi tida gjekk med til at lærar snakka om seg og sitt, eller at det vart nytta for stor del av tida til å sjå på fagleg arbeid/teikningar som barnet hadde laga. Foreldra uttrykkjer at dette kjendest bortkasta og feil, og at dei ynskjer at meir av tida skal nyttast til å prata om korleis det går med barnet sosialt sett. To av informantane fortel om utfylte spørjeskjema der sosiale emne var hovudtema (til dømes trivsel og vennskap). Desse arka med spørsmål skulle fyllast ut av forelderen saman med barnet, men i staden for å danna basis for ein samtale kring barnet sin sosiale ståstad vart arka berre lagt bort av læraren.

6.4.3 Lærar si framferd

Informantane har ulike erfaringar når det gjeld ”*kjemien*” med kontaktlærar. To av dei fortel om pedagogar som ikkje tek omsyn til innspel som dei har kome med i foreldresamtalen, men berre ”*kjører sitt eige løp*” uansett kva som vert avtalt. Det kjennest frustrerende og demotiverande for foreldra å oppleve at det dei formidlar i

foreldresamtalen ikkje får konsekvensar for vegen vidare. I det eine tilfellet vart pedagogen langtidssjukemeld i etterkant, og i det andre tilfellet enda det med eit lærarskifte. Det verkar for meg som at desse to sakene var meir omfattande enn berre vanskar med ”kjemien” mellom informanten og pedagogen i foreldresamtalen, men at det låg personlege ting bak som gjorde at desse pedagogane ikkje fungerte optimalt i arbeidssituasjonen sin. Informantane gav inntrykk av at dei såg på sakene som vanskelege å gripa tak i, men at dei valde å kjempa for ”*barnet sitt beste*” via rektor, FAU og klassekontaktane på dei aktuelle skulane.

Ein informant fortel at ho opplever lærarar generelt som ”flinke med dialog”. Fiona skildrar læraren til sitt barn som ein person som er ” litt engasjert, på ein måte”. Desse orda kjem i positive vendingar, difor tolkar eg det slik at Fiona set pris på at læraren er engasjert i arbeidet sitt. Bodil hevdar at korleis foreldresamtalen utartar seg, kjem mykje an på korleis forelderen og læraren har ”funne tonen” seg imellom. Ho seier det slik:

Ja, det er personavhengig. Det har med kjemi å gjera, og det har med kjemien mellom lærar og eleven og, skulle eg tru.... og korleis ein tenkjer på det. Når du får nokon som tenker at” ok, her må vi ta utgangspunkt i kva *** faktisk får til (...) gje ho sjølvtilitt på det *** kan og har lært, og leggja vekt på det positive. Det har hatt utruleg mykje å seia. Og det ser eg jo etter foreldresamtaler no, så har *** jo masse sjølvtilitt. (...) og *** nemner det gjerne i ei veke eller to etterpå at ”du hugsar kva ho sa om meg” . Så seier eg: ” ja, det hugsar eg veldig godt, DÅ blei eg så stolt!” Og så er det blitt ein veldig positiv ting.

Slik eg tolkar det Bodil seier her, lyt ein ha god kjemi mellom lærar og foreldre, og mellom lærar og barnet dersom foreldresamtalen skal verta vellukka. For at fagleg svake elevar ikkje skal kjenna seg ”såre” og lite flinke i etterkant av foreldresamtalen, meiner Bodil det er avgjerande at kontaktlærar løftar fram det eleven meistarar, for å styrkja sjølvtilitten og eleven si tru på seg sjølv. Ho seier at ”*det har utruleg mykje å seia korleis læraren taklar det*”. Dette handlar, slik eg ser det, om pedagogen si evne til å gripa tak i utfordringar på ein fin og konstruktiv måte og såleis få fram det beste i

eleven, samstundes som eleven og heimen vert motivert for å ta tak i vidare utfordringar i det faglege skulearbeidet.

Funna i denne studien tyder på at ”kjemien” mellom foreldra og lærarane stort sett har vore god. Mitt hovudintrykk er at informantane har erfart flest gode relasjonar med kontaktlærarar som dei har samarbeidd med, men to informantar fortalte om konkrete situasjonar der samarbeidet med kontaktlærar gjekk i stå. I begge sakene tok foreldra tak i situasjonen, og vart til slutt høyrde. Ein informant syner glede over at pedagogen verkar engasjert i arbeidet med barna.

6.4.4 Disponering av samtaletida

Ein av informantane seier at det kjennest bortkasta når foreldresamtalen endar opp med å bli ein rein ”visingstime”. Med dette meiner ho at å nytta foreldresamtalen berre til å sjå på det faglege skulearbeidet til barnet, vert feil bruk av verdifull samtaletid. Anna peikar på at det er ”*kjekt for barnet å visa*” skulearbeidet og bøkene sine, og Christer seier at det er veldig kjeft å sjå det faglege skulearbeidet. Han seier at det er mykje som dei ”*produserer på skulen som ligg att der*”. Informantane synest det er fint for dei sjølve og for barnet at dei får sjå skulearbeidet på foreldresamtalen. Ester fortel at ho får sjå ulike kartleggjengtestar, men utan noko vidare forklaring av resultatata. Ho får heller ikkje ta testen med seg heim, berre sjå han der og då. Det opplever ho som lite nyttig, fordi tida vart for kort til at ho fekk setja seg inn i testen sjølv, og lærar kom ikkje med forklaringar i etterkant. Eg tolkar dette som at Ester var interessert i å vita meir om barnet sitt resultat på testen, men at minuttane som vart brukt til dette i samtalen kjendest litt bortkasta fordi forklaringane rundt testen ikkje var tilstrekkeleg mange til at ho fekk noko informasjon ut av det. Ingen av informantane kan hugsa å ha kome med faglege innspel til undervisinga på skulen. På spørsmålet om dette, svarar dei at dei ”*aldri har prøvd å påverka dei små tinga*” og at dei overlet det til lærarane fordi dei er så gode på undervising. Nedanfor følgjer fleire kommentarar frå informantane på dette feltet:

Bodil: Nei, eg har aldri lagt meg opp i korleis dei underviser (...) Vi har ikkje blitt invitert til å meina noko om det, heller (...) det har ikkje vore sånn ope.

- Christer: Nei, den kreative delen er ikkje så tydeleg hos meg. Eg stolar på dei som kan det, og det er alltid nokre foreldre som på ein eller annan måte er veldig kreative.
- Ester: Nei! (latter) det gjer eg ikkje. Har liksom ikkje tenkt at eg kan gjera det.
- Fiona: Nei, det har eg ikkje gjort (...) eg tenkte at det dei hadde i skulen var bra. Så eg har liksom ikkje tenkt tanken. Flinke og kreative lærarar.

Desse sitata strekar under at ingen av informantane tenkjer at dei har høve til å koma med faglege innspel til barna si undervising på skulen. Truleg har ikkje kontaktlærarane som desse informantane har erfaringar frå opna opp for at dette skulle vera eit emne å ta opp i foreldresamtalen.

Jamt over er tendensen at informantane ser rett disponering av samtaletida som eit avgjerande kriterium for at samtalen skal vera vellukka. Lærar skal styra samtalen på ein slik måte at det vert balanse mellom fokus på fagleg utvikling og sosial-/personleg utvikling hos barnet. I tillegg peikar ein informant på at det vert feil dersom lærar snakkar for mykje om seg og sitt, eller i det heile snakkar for mykje sjølv. Ester peikar òg på at det vert feil disponering av tida dersom dei minste barna skal få styra for mykje i samtalen, fordi dei er for unge til å vita kva saker som er viktig å nytta tida til. Funna tyder på at samtaletida ikkje vert brukt til å diskutera fagleg innhald eller undervisningsmetodar som vert nytta i klassen der barnet er elev. Difor vil eg hevda at det er lite av reelle faglege drøftingar i samtalan som informantane har delteke i.

6.5 Barnet si rolle i samtalen

6.5.1 Foreldra sine tankar om barnet si rolle i samtalen

Informantane har ein del tankar om kva slags rolle barnet bør ha i foreldresamtalen. Dei har barn på ulike trinn i grunnskulen (2.-, 5.-, og 9. trinn), og dette spelar nok ei rolle i korleis erfaringane deira med å ha barnet med på foreldresamtalen er. Fire av seks informantar har eldre barn, og dei har difor ei breiare erfaring med foreldresamtalar. Bodil fortel at på deira skule er det vanleg at barnet er til stades på foreldresamtalen alt frå dei byrjar i første klasse. Ho peikar på at overgangen

frå skule til barnehage er stor for foreldra med tanke på mengda og innhaldet i informasjon ein får om barnet. Bodil opplevde å mista oversikta over kvardagen til barnet etter skulestart, og at det ikkje var rom for å spørja så mykje i foreldresamtalen fordi barnet også var til stades. I barnehagesamtalane hadde mor og pedagog vore åleine. Om barnet si deltaking seier ho dette:

Dei første åra syntest eg det ikkje var naturleg(...) Når du kjem i 1. klasse(...) er den informasjonen du får så mykje mindre frå skulen enn det er frå barnehagen. Den informasjonsstraumen blir så utruleg mykje mindre og det syntest eg var veldig skremmande. (...) og då eg endeleg skulle få koma til foreldresamtale, og ho skulle sitja ved sida av meg (...) ho var jo ein type som det var mykje med (...) Då vart det vanskeleg å ha samtale(...) nesten fram til 3. klasse(...). Då skjønnte eg poenget i at ho skulle sitja der og vera med på samtalen.

Bodil peikar på noko som alle informantane gav uttrykk for; nemleg at dei syntest det er vanskeleg å ha foreldresamtale med barnet til stades. Tre av informantane nyttar uttrykket ” *å snakka over hovudet på* ” om korleis dei meiner det lett blir dersom barnet er til stades. Foreldra er redde for å snakka ope og fritt med barnet som tilhøyrar, i frykt for at samtalen skal verta ei negativ oppleving for barnet. Anna fortel at ho vil skåna barnet for sårheita barnet kan koma til å kjenna ved å sitja og høyra foreldre og lærar snakka om dei sosiale vanskane (t.d. at barnet ikkje har nokon å vera saman med i friminutta). Anna ynskjer difor at informasjonen barnet får først skal ”silast” gjennom dei vaksne, før barnet får del i han. Samstundes uttrykkjer Anna at ho ” *synest det er positivt at barna er med, fordi ein skal strengt tatt ikkje ha nokon hemmelegheiter om korleis ein har det på skulen* ”.

Ester trekkjer fram at hennar barn enda ikkje har vore med på foreldresamtalane, ho har eit barn på 2. trinn. Ho skildrar at den einaste situasjonen ho synest det hadde vore nyttig at barnet deltok, var dersom det var ein konflikt eller ein situasjon barnet verkeleg måtte forstå alvoret av. Då tenkjer ho at det ville vore nyttig og godt at barnet deltok i samtalen. Dette står i kontrast til det Fiona meiner. Ho synest det hadde vore vanskeleg å ta opp konfliktar dersom barnet var til stades. Fiona legg til at ho ikkje har

tenkt særleg over barnet si rolle i foreldresamtalane, og at ho ikkje har rekna det for vanleg at barna var til stades. Eg tolkar dette som at Ester ville nytta samtalen med lærar til å få barnet til å forstå alvoret i ein gjett situasjon, medan Fiona ville at barnet skulle skånast for alvoret i, til dømes, ein konfliktsituasjon.

Bodil, Doris, Ester og Fiona seier at det er vanskeleg å ta opp faglege og/eller sosiale vanskar når barnet er til stades. Dei er redde for at barnet skal bli såra og lei seg ved å høyre om det som er vanskeleg. Ei nyttar uttrykket at barnet ”*krympar seg*” når det vert prata om, og ei anna skildrar situasjonen som ”*ei kunstig setting, ikkje ærleg samtale*”. Ein informant fortel at ho ikkje finn orda fordi ho må vera så forsiktig når barnet er der, og at ein snakkar friare utan barnet til stades. Doris fortel at ho har lagt merke til at læraren òg synest det er vanskeleg å ta opp ting barnet strevar med, og Christer fortel at som oftast er lærar meir positiv til den faglege og sosiale ståstaden til barnet enn det barnet sjølv og foreldra er. Christer peikar på at barnet skal bli høyrte, og at dette er eit dilemma i debatten om kor vidt barnet skal vere til stades eller ikkje i samtalane med lærar. Han seier dette:

(...) elevane forsvarar seg sjeldan, dei sit heller berre og nikkar (...) for dei har respekt både for lærar og foreldre. Men eg prøver å vera positiv i foreldresamtalane. Eg går ikkje inn der og seier: ”kva gale har ungen min gjort?” Eg prøver å seia at ”har du noko positivt å fortelja?”. Det er ikkje så lett, det der..Men det kjem jo fram, det negative òg.... det må jo koma fram. Men du sit der som forelder og skal balansera. Du skal vera litt på lag med både den eine og den andre. Du skal vera på lag med læraren som har ei meining om ungen din sin oppførsel, og faglige framgang, samtidig skal du vera ei støtte for ungen din. Det er eit dilemma.

Dette sitatet illustrerer eit felles hovudtrekk som alle informantane gav uttrykk for då me prata om barnet si rolle i foreldresamtalen; at det er vanskeleg å balansera mellom å snakka ope og ærleg om barnet, samstundes som ein skal prøva å skåna barnet for unødvendige negative kjensler som kan skapa sårheit rundt eige sjølvbilete. Når barnet

er til stades, opplever informantane å ikkje kunna snakka like ope som ein kunne gjort dersom berre vaksne deltok i foreldresamtalen.

6.5.2 Kva gjer dei barna som deltek i foreldresamtalen?

Dei fire informantane som har hatt barna sine med på foreldresamtale, fortel at mykje av tida går med til å sjå på fagleg arbeid. Barnet eller pedagogen syner fram skrivebøker, ”skrytemapper”, teikningar og prosjekt, og foreldra ser på dette materialet. Fire av informantane fortel at dei på førehand har fylt ut eit skjema saman med barnet. Informanten som har hatt fire skulebarn fortel at barna verkar brydde og ukomfortable når dei deltek i møtet mellom lærar og foreldra. Dei vert flau av rosen dei får der og då, og situasjonen vert difor litt ”beklemt”. På den andre sida fortel Bodil at slik ros har vorte noko positivt for ho og barna hennar. Ho fortel at rosen fungerer som ein felles motiverande faktor for både foreldre og barn i arbeidet med lekser i etterkant, og at det er fint å kunna minna barnet på skryten som kontaktlæraren kom med i samtalen. Christer peikar på at ”*barna sjeldan forsvarar seg og at dei berre sit der og nikkar*”. Det er lett for at foreldra og læraren vert veldig engasjerte og frampå, og difor ”krympar” barnet berre meir og meir utover i samtalen fordi dei vaksne snakkar over hovudet på det. Christer fortel at det er vanskeleg å sitja der som forelder og skulla balansera. Ein skal vera ”*litt på lag med både den eine og den andre .Du skal vera på lag med læraren som har ei meining om barnet ditt sin oppførsel og faglege framgang, samstundes som ein skal vera ei støtte for barnet sitt.*” Dette ser Christer som ei utfordrande side ved samtalsituasjonen.

Informantane (dei fem som har hatt barnet med seg) skildrar jamt over barna si rolle i foreldresamtalen slik:

- er litt flau og beklemt over rosen han/ho får
- syner fram sitt beste skulearbeid ved å bla i bøker/ark/permar
- ein litt passiv tilhøyrar til dei vaksne sin samtale
- vert snakka ”over hovudet på”
- forsvarar seg sjeldan, berre nikkar
- får tilbakemelding på kva ein skal jobba ekstra med framover

- må takast omsyn til ved val av emne som vert tekne opp i samtalen

6.6. Den ideelle foreldresamtalen

Heilt til slutt i intervjuet spurde eg informantane om kor ofte og kor lenge dei ville hatt foreldresamtale, dersom dei kunne velja heilt sjølve. På dei skulane der informantane mine hadde elevar, vart det normalt sett av 20 minutt til kvar elev/heim. I lesinga av desse funna, er det viktig å hugsa at informantane har barn på ulike trinn (tre elevar på 2. trinn, to elevar på 5. trinn og ein på 9. trinn), og at alderen på barnet nok har ein del å seia for korleis dei ser for seg rammene rundt den ideelle foreldresamtalen. Fiona og Doris ville helst hatt samtale fire gonger kvart skuleår, og då 20 minutt kvar gong. Dei ynskjer å kompensera for det dei meiner er for knapp tid i samtalen ved å møtast to gonger til i løpet av skuleåret. Doris synest det vert for knapp tid til grundig gjennomgang av dei ulike emna i samtalen med dagens ordning, og ho peika på at barna fortel lite heime. Difor syntest Doris det er svært naudsynt å få nok tid til å høyra kva lærar har å formidla om skulekvardagen til barna.

Christer og Bodil er nøgd med samtale to gonger per skuleår, men dei ynskjer å utvida tida frå 20 minutt til høvesvis 30 minutt og 45-60 minutt. Foreldra ser for seg eit opplegg der barna deltek i byrjinga av samtalen, for sidan å forlata rommet. På den måten vil det bli rom for at dei vaksne kan prata saman utan barn til stades om lag halvparten av tida. Bodil meiner at barna hadde godteke å ikkje delta i delar av samtalen, i alle fall opp til ein viss alder (3.- 4. trinn). Ho peikar òg på at dersom det var likt for alle elevane, ville ingen ha kjent seg spesiell på ein negativ måte fordi mor hadde åleineid saman med læraren. Bodil opplever at kontaktlærar opnar opp for å møtast utan eleven til stades, men synest som mor at det er eit vanskeleg steg. Ho er redd for å skapa eit inntrykk av at det er noko spesielt med hennar barn sidan det trengst å snakkast ekstra om.

Anna og Ester kunne tenkt seg ein tredje samtale per år. Anna ynskjer eit møte ein gong utan barnet, medan Ester synest det er for sjeldan og for lita tid med berre 20 minutt to gonger kvart skuleår. Alle informantane ynskjer seg ei anna ordning enn ho som er lovmessig pålagt skulane å gjennomføra og rekna som vanleg i dag (2 x 20 minutt per skuleår). Foreldra ynskjer meir tid til samtale med læraren.

6.7 Oppsummering av funna

Hovudfunna i dette prosjektet er at foreldra ser fram til og prioriterer deltaking på samtaletida som kontaktlærer set av. Informantane fortel om positive kjensler, og forventingar om å få høyra meir om korleis det går med barnet på skulen. Alle informantane svarar bekreftande på spørsmålet om dei ser på foreldresamtalen som ein viktig arena for samarbeid med skulen og læraren. Organiseringa rundt deltakinga på foreldresamtalen er ulike i informantane sine familiar, mest grunna at ikkje alle bur saman med den andre biologiske forelderen, og grunna arbeidssituasjonar som inneber at den eine forelderen er bortreist på jobb i periodar. Av informantane som bur saman med den andre biologiske forelderen, er det mest vanleg at mor deltek på foreldresamtalen. Årsakene til at ikkje både mor og far deltek, er i nokre tilfelle arbeidssituasjonen (hovudsakleg far), mangel på barnevakt, eller at mor informerer far i etterkant om kva som vart sagt i foreldresamtalen. Informantane har ulike erfaringar når det gjeld organiseringa av samtalen. Ei opplever lærarane som svært fleksible med tanke på tidspunkt og datoar for møtet, medan ein annan informant har blitt kalla inn midt i arbeidstida fordi det høvde best slik for læraren. Jamt over er inntrykket at organiseringa av samtalen, med tanke på dato og tidspunkt, fungerer fint i dei fleste tilfella.

Fleire informantar meiner at rett fokus i samtalen er viktig for at samtalen skal vera nyttig. Samtalen bør vera strukturert og godt planlagt på førehand, og lærar bør ikkje snakka for mykje om seg sjølv. Nokre av informantane er kritiske til at den verdifulle og knappe samtaletida vert nytta til for mykje vising av teikningar, skrivearbeid og liknande. Informantane har ulike erfaringar når det gjeld "kjemien" med kontaktlærer. To fortel om møte med pedagogar som ikkje tek omsyn til innspel som dei kom med i foreldresamtalen, og det kjennest frustrerande for foreldra å oppleve at innspel formidla i foreldresamtalen ikkje får konsekvensar i etterkant. Informantane pleier ikkje å koma med faglege innspel i foreldresamtalen. Det verkar som om ingen av informantane tenkjer over at dei har høve til å foreslå songar/leikar/filmar/emne og så vidare til bruk i undervisinga, og at hovudoppfatninga er at det er pedagogane sitt felt, og at dei som fagfolk ikkje treng innspel frå foreldra.

Når det gjeld pedagogen sin bruk av yrkesspråk i foreldresamtalen, har to av informantane opplevd at det var ord og vendingar dei ikkje forstod innhaldet av. Ingen av dei to torte å spørja etter forklaring frå læraren, fordi dei kjende seg litt ”dumme” som ikkje forstod. Den eine informanten spurde ektemaken etter innhaldet i uttrykket, medan den andre informanten forstod innhaldet etter kvart som samtalen gjekk vidare. Dei fire andre informantane kan ikkje hugsa å ha opplevd ord og uttrykk som dei ikkje forstod, og hevdar at dei ikkje hadde kvidd seg for å spørja etter forklaring dersom det skulle bli naudsynt i framtida. Funna om pedagogane sin bruk av språket i foreldresamtalen tyder på at omfattande bruk av pedagogisk fagterminologi ikkje er noko særskilt til hinder for god dialog i foreldresamtalen, men at det finst foreldre som ikkje forstår alt innhaldet i foreldresamtalen på grunn av vanskelege faguttrykk.

Intervjua viser tydeleg at når det gjeld barnet si rolle i samtalen, er foreldra einige om at det er vanskeleg å snakka ærleg og ope med barnet til stades. Ein er redd for at barnet skal bli lei seg, eller ikkje kjenna seg flink eller god nok, dersom ein tek opp ting som han/ho strevar med, anten sosialt eller fagleg. Informantane skildrar situasjonen med barnet i foreldresamtalen som beklemmt, kunstig, og at det er vanskeleg å måtta vera på lag med både lærar og eige barn i samtalen. Funna tyder i denne samanhengen på at foreldra meiner at dei ikkje fullt ut får dekkja sitt behov for informasjon på område der barnet slit (anten sosialt eller fagleg) gjennom foreldresamtalen fordi barnet er med. Samstundes peikar to av informantane på at barnet sin motivasjon for vidare læringsarbeid auka etter deltaking i foreldresamtalen på grunn av ros frå lærar.

Inntrykket eg sit att med er at alle seks informantane set stor pris på foreldresamtalane, og at dei er nøgde med å få den tilmålte tida saman med kontaktlæraren. Samstundes har dei ulike innspel til korleis foreldresamtalen kan forbetrast; alle ynskjer ei auke av samtaletida per skuleår. I tillegg ynskjer informantane at skulen skal leggja opp til at noko av tida (10-15 minutt per gong) er reservert samtaletid utan barnet. Informantane i prosjektet var seks i talet, og av desse var det berre ein mann. Eg har prøvd å analysere funna mine ut ifrå kjønnsperspektiv, men utsegner som kan tilskrivast kjønnsdimensjonen er ikkje funne i materialet.

7 DRØFTING AV FUNN

Det er mange sider ved denne undersøkinga som eg kunne tenkja meg å ta tak i og gjera nærare greie for i drøftingsdelen. Sidan eit masterarbeid lyt avgrensast, har eg valt meg ut to hovudområde innanfor funna mine som eg ynskjer å drøfte:

- 1) Barnet si rolle i foreldresamtalen
- 2) Foreldre skal ha høve til reell medverknad

Eg vil diskutera desse emna i lys av teorigrunnlaget for oppgåva, og drøftinga vektlegg kommunikasjons – og læringsperspektiva ved drøftingsemna.

7.1 Barnet si rolle i foreldresamtalen

Eg vil drøfta nokre ulike sider ved barnet si rolle i foreldresamtalen. Funna mine viser at alle foreldre i denne undersøkinga ynskjer at ein del av foreldresamtalen går føre seg utan at barnet er til stades. Det er i dag praksis på dei fleste grunnskular at eleven sjølv skal delta i alle foreldresamtalane. Mykje kunne vore sagt og skrive i drøftinga om barnet si rolle i foreldresamtalen, men eg har måtta avgrensa drøftingsemna med omsyn til oppgåva sitt omfang. Vidare kjem dei aspekta ved barnet si rolle i foreldresamtalen som eg har valt å drøfta.

7.1.1 Å inngå avtalar i samtalen

Forskriftene for foreldresamtalen seier at barnet, lærar og forelder saman skal gjera avtale om kva for mål ein skal arbeida mot i tida etter at samtalen har funne stad:

Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet.

(Opplæringslova, Forskrift for grunnskulen, § 3-2)

Det er dei fleste stader vanleg at foreldresamtalen munnar ut i ein skriftleg kontrakt som partane skriv under. Dersom barnet ikkje skal vera til stades i det heile på samtalan mellom heim og skule, vil praksisen med denne typen avtalar ikkje kunna forsvarast. Ein avtale som er gjort på vegner av barnet, vil mest sannsynleg ikkje

motivera barnet til å auka eigeninnsatsen for å nå målet. ”Å få noko tredd nedover hovudet” er eit uttrykk brukt om noko som vert bestemt på vegner av andre. Dersom barnet ikkje sjølv er einig i at det er behov for å auke innsatsen, vil han/ho mest sannsynleg heller ikkje velja å leggja ned ein innsats for å skapa endring. Å ha eit eigarforhold til det målet ein skal arbeida mot, er avgjerande for kor motivert ein vert til innsats. Ifølgje sosiokulturelle læringsteoriar kjem motivasjonen for læring som eit resultat av ytre forventingar frå kulturen og samfunnet. Gjennom barnet si deltaking på foreldresamtalen vil dette møtet mellom heim, skule og elev fungera som ein arena der slike forventingar kan formidlast til barnet. Ved å laga skriftlege avtalar som klårgjer kva ein særskilt skal leggja vekt på vidare i læringsarbeidet, vil forventingane til barnet koma tydeleg til syne. I følgje det sosiokulturelle perspektivet på læring vil dette verka positivt på motivasjonen for vidare fagleg innsats. To av informantane i min studie fortel at dei i etterkant av foreldresamtalen hentar fram fagleg ros og mål som vart sette for det vidare læringsarbeidet til barnet. Begge meiner at dette har auka barnet sin motivasjon. Såleis kan motivasjon til vidare læring vere eit godt argument for at barnet skal vera til stades i foreldresamtalen.

7.1.2 Open dialog kontra barnet sin rett til brukarmedverknad

Ingen av informantane i dette prosjektet er nøgde med dagens ordning med tanke på barnet si rolle i foreldresamtalen. Christer synest at barnet skal bli høyrte, og at dette er eit dilemma i debatten om kor vidt barnet skal vere til stades eller ikkje. Bodil har opplevd at foreldresamtalen førte til at barnet var lei seg i etterkant fordi han/ho ikkje kjende seg flink nok. Ei side ved foreldresamtalen som både lærar og foreldra lyt ta stilling til, er kor ærlege ein skal vera når barnet er til stades. For stor grad av ærlegdom aukar faren for at barnet får vonde kjensler og for liten grad av ærlegdom vil medføra ein samtale der partane berre vågar å ”pirke i ting på overflata”. Dersom me ser på saka i eit historisk lys, så var det for 30 år sidan ikkje vanleg at eleven deltok i foreldresamtalen. Då var tendensen at dei vaksne var på ”same lag”, og barnet gjerne kvitte seg til at sanninga skulle opp og fram i lyset gjennom samtalen mellom dei vaksne. Dersom ein ser på utviklinga i helsevesenet, så har ho gått i retning av stor auke i brukarmedverknad. Helseføretakslova slår fast at helseføretaka skal ha brukarmedverknad i arbeidsforma si. Så kan ein trekkja debatten om brukarmedverknad inn i skuleverket. Det er i stor grad elevane som er brukarane, dernest kjem foreldra inn

som brukarar. Sidan foreldra har ansvar for barna sine som er under 18 år, lyt dei også verta rekna som brukarar i skulevesenet. Då kan det *både* forsvarast at barna *ikkje deltek* i foreldresamtalen (fordi foreldra talar barna si sak) og det kan forsvarast at barna får rolla som ein av tre aktive partar i foreldresamtalen. I opplæringslova (Forskrift for grunnskulen, §3-2) står det at eleven har rett til deltaking i foreldresamtalen etter fylte 12 år. Jamvel om lovverket seier at barna har rett til å vera med på foreldresamtalen frå 12-årsalderen, står det ingen stader at dei *skal* delta. Kven er det då som skal avgjera kva som er best? Kontaktlærer, foreldra eller barnet sjølv? Sett ut ifrå eit brukarmedverknadsperspektiv er det naturleg at eleven sjølv får vera til stades i ein samtale der hans/hennar utvikling og læring står i fokus. Lova slår fast at frå 12 års alderen har barnet rett til å vere med, men det er ikkje ei plikt. Likevel fortalde fem av informantane at eleven (og dei andre skulebarna dei er foreldre til) alltid har delteke på foreldresamtalen. Ein av informantane hadde berre delteke på ein foreldresamtale som mor, og då var barnet ikkje til stades. Grunnen til dette, veit eg ikkje. Dei andre informantane hadde alltid vore vande med at barnet alltid deltok i samtalen. Inntrykket mitt er at dette har vorte praksisen i seinare år, særskilt etter at Kunnskapsløftet med sitt fokus på faglege mål og vurderinga av desse vart det styrande dokumentet for norsk skule. På mange skular vert foreldresamtalen no sett på som ein del av undervegsvurderinga av eleven i dei ulike faga, og ein går i retning av å kalla desse samtalan utviklingssamtalar eller halvårsvurderingar, i staden for foreldresamtalar. På ein del skular er praksisen nå at alle tre partar skriv under på ein kontrakt som synleggjer og forpliktar med tanke på kva ein skal halda fokus på i det vidare faglege arbeidet (til dømes: ”Eg skal læra å setja punktum og stor bokstav”). Når foreldresamtalen er organisert slik, vert det meiningslaust å gjennomføra foreldresamtalen utan barnet. Sidan det er skulen som har bestemt at organiseringa skal vera slik, er det skulen som organisasjon som har bestemt (på vegner av kontaktlærer, foreldre og barnet) kven som skal vere med i samtalan. Thomas Nordahl er kritisk til at barna alltid skal delta i foreldresamtalen. I undersøkinga hans, *Makt og avmakt i samarbeidet mellom heim og skole*, frå 2003, skriv han følgjande om dilemmaet:

Med barn til stede vil det være umulig å ha en reell kommunikasjon mellom voksne om oppdragelse, læring og undervisning. Det er en rekke forhold omkring oppdragelse som barn ikke kan involveres i drøftninger omkring. Barn

bør blant annet ikkje bli belastet med bekymringer voksne har om deres utvikling, eller delta direkte i drøftninger om hvilke strategier foreldre og lærere skal bruke i oppdragelsen. Å holde barna borte fra denne type samtaler og drøftninger, er å ta oppdrageransvaret på alvor. (Nordahl, 2003:s.123)

Eg tolkar Nordahl slik at spørsmål og drøftingar knytt til oppseding og bekymringar kring barnet si utvikling ikkje skal vera eit emne på ein arena der barnet sjølv er til stades. Strategiar og metodar i oppdraginga av barnet skal bestemast og gjennomførast av dei vaksne, og barnet sjølv skal ikkje ha medbestemmingsrett i slike spørsmål. I dagens praksis rundt foreldresamtalen på dei fleste skulane vil slike emne då ikkje kunna takast opp, av di barnet deltek i samtalen. Det neste spørsmålet vert då: kva for arena skal foreldra då nytta til å drøfta oppsedinga og utviklinga til barnet saman med kontaktlæraren? Fleire av mine informantar fortel at lærar bed foreldra ta kontakt dersom dei ynskjer meir tid til samtale. Foreldra uttrykkjer at dei opplever det vanskeleg å ta steget, fordi dei er redde for at barnet deira skal oppfattast som ”spesielt sidan det trengst å snakkast ekstra om”. Informantane har òg inntrykk av at lærarane har ein travel yrkessituasjon, og dei vil ikkje framstå som ”maseforeldre”. Mykje tyder på at dersom initiativet til å møtast for ein samtale utan at barnet er til stades må kome frå foreldra sjølve, så vil ein slik samtale mest sannsynleg ikkje verta noko av. Dette kan då gå ut over kontakten mellom skule og heim, slik at han ikkje vert i tråd med slik opplæringslova skildrar han; at skulen skal halda god kontakt med foreldra.

7.1.3 Foreldresamtalen nytta som arena for korreksjon av åtferd

Ester og Fiona har ulike erfaringar frå foreldresamtalar med seg i forkant av intervjuet. Det kom i samtalen fram at Ester synest foreldresamtalen kan nyttast som ein reiskap til å få barnet til å forstå alvoret i ein gjeitt situasjon (til dømes involvering i konflikhtar). Ester peikar på at ein alvorsprat, med alle tre partar til stades, ville hjelpe barnet til å forstå alvoret i eigne handlingar, og at det difor vil verka preventivt med tanke på vidare involvering i konflikhtar på skulen. Fiona vil at barnet skal skånast for ”alvoret” i ein , til dømes, konfliktsituasjon. Ho synest at ein samtale mellom lærar og foreldre, utan at barnet er med, ville vera bra fordi då kan ein snakka ope, og foreldra vil

kunna få meir informasjon om den aktuelle situasjonen. Kanskje kan eg drista meg til å hevda at desse to informantane har to ulike perspektiv på tenkinga si; Ester vil nytta samtalen til irrettesetjing og oppseding av barnet, medan Fiona vil nytta samtalen til å skaffa seg oversikt over problemsituasjonen og tileigna seg den informasjonen ho ynskjer. Kanskje kan desse to tilnærmingane til problemstillingen seiast å vera to sider av same sak? Det går sikkert an å organisera samtalen slik at begge omsyna kunne ivaretakast ved drøfting av barnet sine brot på sosiale spelereglar. På den andre sida er det slett ikkje sikkert at slike ømfintlege emne skal takast opp i ein foreldresamtale i det heile teke. Opplæringslova skildrar at denne primært skal innehalda drøftingar kring fagleg og sosial framgang og dagleg arbeid på skulen. Foreldra sine behov for informasjon om eige barn sin oppførsel kan i eit slikt tilfelle kollidera med formåla om innhaldet i foreldresamtalen.

7.1.4 Motivasjon til læring

Foreldresamtalen kan fungera som ei kjelde til motivasjon for barnet si læring. Jensen (1997) meiner at mennesket lærer på fire ulike måtar:

- 1) **Ubevisst læring.** Skjer utan at ein tenkjer over det. Døme: sosial åtferd.
- 2) **Læring for å overleva.** Naudsynte dugleikar, som til dømes språk.
- 3) **Frivillig læring.** Har lyst til å læra og jobbar for å klara det. Døme: spele piano.
- 4) **Ufrivillig læring.** Det andre har bestemt at ein skal læra.

Her er dei ulike måtane å læra på rangert etter vanskegrad, og det er den ufrivillige læringa som er tyngst. Her er motivasjonen lågast, fordi ein kanskje ikkje sjølv ser nytteverdien av det ein skal læra, i tillegg til at ein sjølv ikkje har bestemt dette. I skulen finst ein del av den ufrivillige læringa, noko avhengig av elevane sin personlegdom og interesser. Dei fleste elevane forstår ikkje nytteverdien av alt dei skal læra i dei ulike faga, og det kan vera ein grunn til låg motivasjon for læringsarbeidet. Her har samarbeidet mellom skulen og heimen eit stort potensial i seg; gjennom felles haldning om at utdanning og læring er naudsynt og viktig, synt gjennom både ord og handlingar, kan vera med på å auka læringsmotivasjonen til barnet. Bodil fortel at hennar barn har vorte motivert gjennom å delta i foreldresamtalen. Pedagogen roste barnet på dei gode faglege områda, og sa at ”vi er på veg mot noko” om dei faglege områda der barnet

strevde. I etterkant av foreldresamtalen minna mor og barn kvarandre om kva læraren hadde sagt, og dette vart til stor hjelp i skulearbeidet, både heime og på skulen. Motivasjonen til mor og barn vart auka fordi dei deltok i foreldresamtalen. Christer fortel at han plar skriva ned det dei tek opp i foreldresamtalen, og det dei vert einige om å jobba vidare med, på ein lapp. Denne lappen vert teken vare på, og han fungerer som motivasjon, og er med på å styra fokuset på læringsprosessen til barnet hans. Den generelle delen av læreplanen seier følgjande:

Den viktigaste av alle pedagogiske oppgåver er å formidla til barn og unge at dei er i stadig utvikling slik at dei får tillit til eigne evner og anlegg. (L-06:s.32)

Gjennom samarbeidet med skulen og i kvardagen kan foreldre til skulebarn bidra til å styrka sjølvtiliten barnet har til eige potensial og dugleikar. På same måten som dei fleste foreldre til fotballspelande barn heier på både fotballaget og eige barn frå sidelinja, har stort sett alle foreldre evner til å heia fram barnet i skulesystemet. Dei foreldra som ikkje likar fotball, klarer å mobilisera ei viss interesse for kampen fordi barnet deira er ein del av han. Ikkje alle foreldre meiner at utdanning er avgjerande for framtida eller spesielt nyttig, men fordi deira eige barn er ein del av dette systemet, kan dei likevel klara å visa ei viss interesse for skulegangen. Gjennom prioritering av eit tett og godt samarbeid med skulen, vil heimen signalisera at barnet si utdanning er verd å bruka tid og krefter på, og at ein har tru på barnet sitt faglege utviklingspotensial. Dagleg ros og støtte vil oppmuntra barnet til å tru på eigne evner, og motivasjonen for læring vil auka; her ligg eit stort potensial for auke i læringsgraden til norske elevar. Dette samsvarar med synet læreplanen formidlar om foreldra si viktige rolle i barn si opplæring (L-06), og med funna som Thomas Nordahl har gjort i forskinga si (2005, 2007).

7.1.5 Foreldresamtalen nytta som undervegsvurdering

Dersom foreldresamtalen skal nyttast som undervegsvurdering, er det avgjerande at han vert avvikla på rett tid av skuleåret. I dagens praksis er det dei fleste stader vanleg å ha ein samtale før haustferien, og den andre mellom vinter- og påskeferien. Då har skulesemesteret vart ei tid, slik at ein har ei fagleg og sosial utvikling å vurdere. Gjennom å samlast til ei felles undervegsvurdering, kan ein trekkja slutningar om fagleg

status og leggja strategiar for vidare måloppnåing. Foreldresamtalen har eit informasjonsaspekt ved seg, i tillegg til vurderingsaspektet. Foreldra er dei som har kjent barnet lengst, og som er saman med barnet flest timar i løpet av eit år. I tillegg ser foreldre barnet i andre situasjonar enn det pedagogen gjer i løpet av ein skulekvardag. Verdifull informasjon om barnet kan formidlast i møtet mellom heim og skule, og nyttast i det vidare arbeidet som pedagogen gjer for å tilpassa opplæringa til kvart enkelt barn. Dersom informasjonsaspektet skulle nyttast fullt ut, måtte tidspunktet på foreldresamtalen justerast. Det er då avgjerande for planleggjenga av undervisninga at relevant informasjon kjem til pedagogen i ein tidleg fase av skuleåret, for at han skal kunna nyttast i tilpassing av undervisninga. Samtalen må då leggjast ved oppstarten av eit nytt semester. Gjennom eit auka fokus på utveksling av relevant informasjon om eleven, og eit auka fokus på å sjå systemet som eleven er ein del av, vil ein kunna nytta informasjonen til gode for eleven si læring. Dette vil medføre ein ekstra styrke i overgang mellom barnehage og skule spesielt, og ved skule- og lærarbyte generelt. Informasjon om barnet og heilskapssituasjonen må i tillegg oppdaterast jamleg, gjennom regelmessig kontakt mellom heim og skule i løpet av heile skuleåret. Nordahl (2007) hevdar at det generelle biletet er at samarbeidet mellom heim og skule oftast vert avgrensa til informering av foreldre. Ei større merksemd mot, og anerkjenning av at foreldra òg har informasjon som skulen har bruk for, vil vera eit steg i retning mot å myndiggjera foreldra i samarbeidet med skulen. Sett frå eit sosiokulturelt læringsperspektiv, vil foreldra og lærar saman kunna læra nye ferdigheiter i praksisfellesskapet i foreldresamtalen. Partane har kvar si livsverd, og er del av ulike kontekstar. Når desse individa møtest, kan erfaringar og tankar delast, og ny kunnskap verta utvikla som eit produkt av samhandlingsprosessane deira.

Sett frå eit sosiokulturelt perspektiv, er læring situert. Det medfører at det ein lærer i ein situasjon, ikkje nødvendigvis vil gjelda i ein liknande situasjon, på eit seinare tidspunkt. Dette er eit argument for at skule og heim bør lytta til kvarandre; dei har kvar si livsverd, og er saman med barnet på ulike arenaer og situasjonar. Det sosialt orienterte synet på læring, som ein finn innafor dei sosiokulturelle teoriane, fører med seg at ein alltid kan læra noko nytt. Gjennom deltaking i læringsfellesskap saman med ulike typar menneske vil ny kunnskap utviklast, og i lys av dette læringssynet vil deltakarane møta kvarandre med ei ressursorientering og forventning om at den andre har

noko å tilføra fellesskapet. Det vurderande aspektet ved foreldresamtalen bør skje som ein felles prosess i samtalen, der alle tre partar får bidra til heilskapsbiletet som vert teikna av utviklinga til eleven. Sett frå eit maktperspektiv, er det læraren, med det offentlege mandatet til opplæring og si pedagogiske utdanning, som har størst makt i vurderingssituasjonen. Den sosiale forventinga om at fagpersonen (pedagogen) skal styra samtalen og vera han som har dei fleste svara, styrker det asymmetriske i makttilhøvet mellom deltakarane. Sidan synet på kunnskap innafor sosiokulturelle læringsteoriar er lokal, bunden til kontekst, og spesifikk (Bruner, 1997), vil det vera fleire sanningar i foreldresamtalen. Dersom foreldre, lærar eller eleven sjølv har ulike syn på den faglege ståstaden, vil det difor vera vanskeleg å karakterisera dei som sanne eller usanne. På den måten vil eit sosiokulturelt orientert syn på læring som sosial, situert og distribuert, verka utjamnande med tanke på maktaspektet i samtalsituasjonen.

Doris fortel at ho har lagt merke til at læraren synest det er vanskeleg å ta opp ting barnet strevar med, og Christer fortel at som oftast er læraren meir positiv til den faglege og sosiale ståstaden til barnet. Slik eg ser det, kan desse to momenta hengja saman, og ha ei gjensidig påverknad på einannan. Læraren synest det er vanskeleg å ta opp utfordringane til barnet og fokuserer difor mest på det positive, og gjev barnet ei mengd ros som er i overkant av det som er rettmessig fortent. Dette kan sjåast på som eit argument for at barnet sitt nærvær i samtalen faktisk kan verta ei hindring for den opne, frie, ærlige samtalen som kan tena til barnet sitt beste. Barn har bruk for eit realistisk (men òg optimistisk) bilete på korleis han/ho ligg an, fagleg og sosialt sett, og det er dette som er nedfelt i opplæringslova som hovudintensjonen med foreldresamtalen. Foreldresamtalen er meint til å inngå som ein del av ei viktig undervegsvurdering, og difor vert formidlinga av korleis barnet faktisk ligg an fagleg viktig for at foreldresamtalen òg skal leva opp til den vurderande intensjonen.

Ei anna side ved den vurderande intensjonen med foreldresamtalen er at fagpersonen, altså læraren, har føringa på denne prosessen. Som fagperson planlegg og gjennomfører pedagogen læringsarbeidet for eleven, og han/ho som har best innsyn i prestasjonane i læringsarbeidet som vert gjort. Ein kan seia at lærar sit med "fasiten" i vurderinga av eleven, og at foreldra har lite medverknad i denne delen av læringsprosessen. Grunna manglande innsyn i dei ulike fasane av læringsprosessen

barnet har vore igjennom, og manglande mandat til å driva med vurdering av eleven, kan foreldra lett stilla på sidelinja i vurderingsdimensjonen i foreldresamtalen.

7.2 Foreldre skal ha høve til reell medverknad

Denne delen av drøftinga tek føre seg foreldre sin medverknad i skulen. Først drøftar eg foreldra sin medverknad innanfor det faglege i skulen, før eg ser på skulen sitt ansvar for å leggja til rette for at foreldra skal ha høve til å medverka. Dialog og kommunikasjon er viktige omgrep i samband med foreldra sin medverknad. Til slutt ser eg på tiltaket med leksehjelp i lys av foreldremedverknad, og skisserer mulege konsekvensar av ordninga.

7.2.1 Fagleg foreldremedverknad

I startfasen av denne studien formulerte eg fire forskingsspørsmål, i tillegg til problemstillinga for prosjektet. Funn som er kome fram etter analysen og tolkingsarbeidet, viser at foreldra ikkje plar drøfte undervising eller faglege aspekt med kontaktlæraren. Tendensen er at læraren og barnet syner fram fagleg skulearbeid i foreldresamtalen, slik at foreldra får sjå kva eleven har arbeidd med. Ein informant meiner at dette ikkje er så nyttig for hennar del, fordi ho har innsyn i det faglege arbeidet gjennom deltaking i leksearbeidet til barnet. Det at læraren syner fram eleven sitt skulearbeid, kan karakteriserast som informasjon frå skule til heim. I følgje Nordahl (2007) er slik utveksling av informasjon det lågaste nivået i samarbeidet mellom heim og skule.

Informantane svarar på spørsmål frå meg om dei plar koma med innspel/ynskje/kommentarar til undervisingsmetodar og aktivitetar i klasserommet, at det har dei ikkje tenkt på at dei kunne eller skulle. Nordahl sine funn frå 2000 viser den same tendensen; at drøftingar og reell medverknad frå foreldra si side er mangelvare i samarbeidet mellom heim og skule. I intervjuet med ein informant kom det fram at talet på engelske gloser til puggjeng kvar veke var for høgt, slik at eleven strevde med å klara det. Då vart det, etter foreldra sitt ønske, avtalt at talet på gloser skulle nedjusterast for å sikra ei viss meistring i skulearbeidet til barnet. Dette er eit døme på reell innverknad og medverknad på opplæringa til barnet, men den same informanten svarar at han/ho ikkje plar koma med innspel til undervisinga i foreldresamtalen. Kanskje er det slik at

foreldra har lettare for å engasjera seg i små ting ved opplæringa som dreiar seg om berre deira eige barn? Å drøfta talet på gloser er etter mi oppfatning å drøfta undervisinga med læraren. Nordahl (2007) sine intervju med lærarar syner at nokre lærarar samarbeider best med foreldre når dei opnar opp for medverknad på det som går føre seg på skulen. Desse pedagogane legg opp til at foreldra skal få innverknad på opplæringa, og dei prøver i størst muleg grad å ta omsyn til forslag frå foreldra. Lærarane som uttrykkjer ei slik haldning, har ingen negative erfaringar med å auka foreldra sitt høve til medverknad. Nordahl (2007) hevdar at ein grunn til at det er slik, kan vera at akkurat desse lærarane har ei grunnleggjande tiltru til foreldregruppa, og syner ei såkalla ressursorientert haldning i møte med dei. Er det då slik at samarbeidet mellom heim og skule fungerer betre når læraren opnar opp for faglege innspel frå foreldra? Det er nærliggjande å tenkja at det er slik, men eg har ikkje funne dokumentasjon i form av forskning som stadfestar dette.

Ein utdanna pedagog har sitt yrkesspråk som han/ho nyttar i større eller mindre grad i faglege drøftingar med kollegaer. Kan det vera slik at manglande fagspråk er til hinder for foreldra sin reelle medverknad i faglege spørsmål? I ein dialog som har faglege drøftingar som emne, stiller pedagogen sterkare enn foreldra fordi han/ho har sin fagkompetanse og sitt pedagogiske fagspråk med seg inn i samtalen. Bruk av slikt språk er nyttig for å forklara skulefaglege aspekt på ein presis måte, men slikt språk styrkjer òg makttilhøvet mellom aktørane i dialogen. Hattie (2009:s.61) meiner at mange foreldre strevar med å forstå språket som er knytt til læring og skule, og at dei difor stiller svakare med tanke på metodar til støtte i barnet sin skulegang. Konsekvensen av dette vert at barn av denne foreldregruppa stiller svakare i skulesystemet enn andre elevar. Det er ofte familiane med låg sosioøkonomisk status som stiller svakast med tanke på støtta barna får. Hattie (2009:s.62) skriv at barna i desse familiane stiller svakare ved skulestart, til dømes med tanke på språkleg utvikling. Dette er, slik eg ser det, ein indikasjon på at foreldre med låg sosioøkonomisk status kanskje er dei foreldre som i lågast grad er rusta til å delta i reelle faglege drøftingar i foreldresamtalen. Nordahl (2007) skriv at foreldre med høg utdanning har flest samanfallande verdiar. I min studie har to av informantane opplevd å ikkje forstå språket som læraren nyttar i foreldresamtalen. Ingen av dei valde å spørja lærar etter tydinga av orda som vart nytta, og oppgjev at dei kjende seg ”dumme” som ikkje forstod. Fiona fortel av ein ikkje alltid er avhengig av å forstå absolutt alle orda i ein

samtale for å henta ut hovudinnhaldet, men at ein då forstår heilskapen noko seinare i samtalen enn dersom ein forstod alle orda. Konsekvensen av å ikkje forstå ord og vendingar i samtalen med læraren, er at foreldra ikkje får høve til å delta i faglege drøftingar med læraren. Forelderer kjenner seg usikker og mindre kompetent, og resultatet kan lett verta at han/ho ikkje ser seg sjølv som ein ressurs i samtalen, noko som vil verka negativt inn på samspelsprosessane i dialogen. Ifølgje Odgen (2001, her i Nordahl, 2007: s.46), er tendensen òg at barn av foreldre med lågt utdanningsnivå syner meir problemåtferd i skulen enn elevar med høgt utdanna foreldre. Sørli og Nordahl, 1998, her i Nordahl, 2007: s.46) peikar på at lærarar ofte vurderer den sosiale kompetansen til barn i familiar med høgt utdanningsnivå som meir positiv enn barn av lågt utdanna foreldre. Nordahl (2007) presiserer at dette mest sannsynleg heng saman med at foreldre med høg utdanning har flest verdiar og normer i oppdraginga si som fell saman med skulen sine verdiar på feltet. Ein utjamnande effekt på elevane sin sosiale ståstad i skulen kan vera å auka alle foreldre sin kompetanse i korleis dei kan vera positiv støtte i barna sin skulegang. Ifølgje Desforges (2003) vil slike tiltak kunne redusera den sosiale ulikskapen med 30 %. Ei ressursorientering og myndiggjering av foreldra vil utvikla foreldra sin kompetanse i samarbeidet med skulen, og difor gjera dei betre i stand til å delta i faglege drøftingar i foreldresamtalen og på andre arenaer for medverknad i skulesystemet. Sett frå skulen sin ståstad, vil heimen verta ein betre samarbeidspartnar, og ein ville kunna nytta dei ressursane som foreldra er i skulesystemet.

7.2.2 Skulen skal ta ansvar for samarbeidet

Ifølgje opplæringslova § 1-2, og forskrift § 3-2, er samarbeidet mellom heim og skule eit gjensidig ansvar, men skulen skal ta initiativet og leggja til rette for dette. Skulen er den profesjonelle parten i samarbeidet, og difor er det naudsynt at ansvaret for å ta initiativ og styring i samarbeidet bør liggja her. Jamvel om det er lovfesta at skulen har plikt til å samarbeide med heimen, er det ikkje alltid at dette samarbeidet vert prioritert. Foreldresamtalen som arena for samarbeid kan i nokre tilfelle verta neglisjert, anten frå skulen si side eller frå heimen si side. Då vert det vanskeleg for den parten som freistar å ta initiativ til samarbeid å få det til å fungere. Forsking (sjå kapittel 3) syner at samarbeidet mellom skule og heim vert dårlegare dersom skuleleiinga ikkje

prioriterer dette samarbeidet og løftar det opp som viktig. Difor kan skuleleiinga i nokre tilfelle vera til hinder for foreldra sitt høve til reell medverknad.

I ei bygd i grisgrendte strok kan dei geografiske avstandane vere fleire mil lange innanfor same skulekrinsen, og framkomsten på vegen er avhengig av om det har gått snøras eller ikkje. Dersom skulen då legg opp til viktige hendingar i samarbeidet med foreldra (foreldremøte, samtaler og så vidare) i dei verste vintermånadene, vil lokale tilhøve gjera det usikkert om foreldra har eit reelt høve til å møta opp. Dersom dei fleste foreldra i bygda lever av landbruk, er det liten vits i å setja av tid til foreldresamtalar/foreldremøte i fjøstida i kveldinga. Mest sannsynleg vil dei fleste då oppleve vanskar med å delta i samarbeidet på grunn av arbeidssituasjonen deira. Ifølgje opplæringslova (§ 13-3d) skal organiseringa av foreldresamarbeidet ta omsyn til lokale tilhøve. Kva ligg i dette? Slik eg tolkar det, bør skulen analysere kva slags samarbeidskultur som pregar nærmiljøet, korleis samansetjinga av etnisk bakgrunn er på den aktuelle skulen, og korleis lokalbefolkninga ser på utdanning og skule generelt i skulekrinsen. I tillegg kan geografiske tilhøve gjera det utfordrande med tanke på avstand til skulebygget og tilgjenge på skyss. Å ta omsyn til rammevilkåra på dei ulike skulane i organiseringa av samarbeidet med heimen er å ta foreldra på alvor.

Eit anna viktig aspekt ved samarbeidet mellom heim og skule er språket og kommunikasjonen som vert brukt. Desse dimensjonane kan leggja til rette eller vera til hinder for godt samarbeid med heimen og foreldre sitt høve til medverknad i skulesystemet generelt. Bruk av pedagogisk fagterminologi bør haldast på eit minimumsnivå i samarbeidet med foreldre. Ein informant fortel at ho synest skulen er flink til å forklara pedagogiske omgrep og forkortingar på foreldremøte og i informasjon frå skulen generelt, og at det er årsaka til at ho ikkje har problem med å forstå ord og uttrykk som læraren nyttar i foreldresamtalen. Tileigninga av slik informasjon frå skulen, føreset at forelderen er til stades når slik informasjon vert gjeitt, i tillegg til at skriftleg informasjon må kunna lesast og forståast.

7.2.3 Foreldremedverknad og leksehjelp

No vil eg sjå på ordninga med leksehjelp i lys av foreldra sin rett til medverknad i skulesystemet. Lekser er det faglege skulearbeidet som elevane skal gjera heime. Hjelp i leksearbeidet er ein av dei mest konkrete og meningsfulle handlingane foreldre gjer

for å støtta barna sine i skulegangen deira (Nordahl, 2000). Lekser skal gjerast jamleg, og vekeplanar og leksearbeid gjev foreldre høve til å halda seg oppdaterte og informerte om eleven sitt læringsarbeid. I tillegg kan foreldrestøtte i form av leksehjelp sjåast på som ei støtte til skulen sitt viktige opplæringsarbeid, og ei hjelp til at skulen skal klara å gjennomføra det offentlege mandatet sitt til å driva god opplæring av barn. Tilbod om leksehjelp for elevar på 1.-4. trinn vart innført ved norske skular 1. august 2010.

Opplæringslova § 13-7a seier om leksehjelpordninga at:

Formålet med leksehjelpa er å gje eleven støtte til læringsarbeidet, kjensle av meistring, gode rammer for sjølvstendig arbeid og medverke til utjamning av sosiale forskjellar i opplæringa. Leksehjelpa er ikkje ein del av opplæringa til eleven, men skal sjåast i samanheng med opplæringa. Leksehjelpa skal gje eleven hjelp med skolearbeidet. (Opplæringslova § 13-7)

Det er fire delmål med å innføra ordninga med leksehjelp på småtrinnet, og dei tre første måla i lovverket er individuelle mål for kvar einskild elev. Det overordna og langsiktige målet er utjamning av sosiale skilnader mellom elevane. Utdanningsnivået til foreldra har mykje å seia for kva skulefaglege resultat elevane oppnår (sjå 7.2.1), og i tillegg engasjerer foreldre seg i ulik grad i skulearbeidet til barna. Gjennom eit tilbod som gjeld alle elevar på dei fire første trinna i grunnskulen, skal leksehjelpa vera ein faktor for utjamning av sosiale skilnader i skulen. Gjennom einskildelevar si oppnåing av dei tre individuelle måla om støtte, meistring og gode rammevilkår for læringsarbeidet sitt, vil målet om utjamning av sosiale skilnadar verta nådd. Opplæringslova slår fast at leksehjelpa ikkje er ein del av opplæringa, men at det skal sjåast i samanheng med opplæringa. Kva ligg i denne formuleringa? Dei praktiske konsekvensane av ordlyden er at skulane nyttar assistentar som vaksenpersonell i leksehjelpa, og at ordninga dei aller fleste stader går føre seg utanom vanleg skuletid. På nokre stader har skular vanskar med å gje eit forsvarleg tilbod om leksehjelp på grunn av utfordringar i samband med skuleskyssen, gjerne kombinert med lange avstandar.

Eg stiller meg undrande til om det er muleg å oppnå sosial utjamning ved å innføra leksehjelp i småskulen. Kan henda medfører ordninga med leksehjelp ein viss risiko for å verta eit tiltak som kan bidra til å undergrava foreldra si rolle i barnet sitt læringsarbeid. Faren med ordninga er at ho kan bidra til å ta ifrå barnet høvet til å arbeida strukturert med læringsarbeid saman med ein kompetent vaksen som bryr seg, i trygge omgjevnader. Foreldra på si side kan lett mista oversikta over kva eleven arbeider med på skulen, fordi veke- og lekseplanar vert nytta hovudsakleg på leksehjelpe. Ein annan negativ effekt kan verta at barnet ikkje vert van med at det faglege læringsarbeidet òg lyt skje utafør skulen som institusjon, med dei utfordringane det kan gje barnet når han/ho seinare studerer på høgare nivå i utdanningssystemet.

Eg har fleire spørsmål som eg stiller rundt ordninga med leksehjelp i småskulen. Som oftast er leksehjelpe lagt i etterkant av skuledagen. Er barnet motivert for ein tredje runde med skulearbeid, saman med foreldra i heimen, på ein og same dag? Dersom svaret her er nei, vil barnet si deltaking på ordninga undergrava foreldra sitt høve til å støtta barnet i leksearbeidet. I tillegg kan støy og uro i leksehjelptida føra til at barnet får gjort lite lekser. I verste fall kan konsekvensen verta at dei som deltek i ordninga fordi dei verkeleg ynskjer å jobba med lekser ikkje får ro, fordi dei som ikkje vil jobba med leksene sine bråkar. Kva for sanksjonar har skulen då? Utestenging eller bortvising frå eit allereie lovpålagt tilbod som skulen har plikt å by elevane? Ei anna side ved leksehjelp på skulen, er kompetansen hjå dei tilsette. Som oftast er ordninga bemanna med ufaglærte assistentar og/eller tilsette med lågare utdanning (til dømes barne – og ungdomsarbeidarar). Er det slik at desse automatisk er betre kvalifiserte til å hjelpe barnet med leksearbeidet, enn foreldra sjølv er? Elevar som slit sosialt i skulekvardagen av ulike grunnar (til dømes fordi dei er utrygge, vert mobba, er uvanleg ”heimekjære”, usikre på seg sjølv, og så vidare), vil som hovudregel få størst læringsutbytte innafor trygge rammer i heimen. Her er den vaksne leksehjelparen, altså mor, far, bestemor eller eldre søsken, allereie godt kjende med barnet. Eleven kan vera trygg på kven den vaksne personen ein møter i leksesituasjonen er, og slepp å halda seg til framande. Omgivnadene i leksehjelpe som skulane tilbyd, kan variera. Dei fleste stader går dette føre seg med andre vaksne personar enn eleven møter i løpet av skuledagen, og i eit anna rom enn det vanlege klasserommet. Dette kan for sosialt svake/usikre elevar verka hemmande for læringa. Også for dei urolege barna, som ofte slit med

konsentrasjonsvanskar i det faglege arbeidet, kan skifte av vaksenpersonell og fysisk miljø by på utfordringar. Skifte i samansetjinga av elevgruppene (altså at klassestega vert blanda), kan vera eit uromoment. Denne elevgruppa treng ro rundt seg for å fokusera på lekser og fagleg læringsarbeid. Vil desse barna erfarar meistring på leksehjelp, slik ein av intensjonane med ordninga er? Eg ser ein viss risiko for at leksehjelpe kan verta enda ein arena å mislukkast på for denne elevgruppa.

Slik eg ser det, er intensjonane med innføringa av leksehjelp gode, men eg ser òg svake sider ved ordninga. Den mest kritiske er faren for å undergrava foreldra si støttande rolle i læringsarbeidet. Dette samsvarar med Nordahl (2007: s.162) sine argument for at leksehjelp på skulen faktisk kan medverka til ei auke i dei sosiale skilnadane. Det gode støttarbeidet som foreldre gjer i leksehjelpe på heimebane, kan verta ein ressurs som ligg uutnytta, dersom barnet får leksehjelp alle vekedagar på skulen i staden. Ein pågåande studie rundt ordninga er forventa å bli publisert hausten 2012, og det vert interessant å sjå kva funna i denne fortel om ordninga.

8 AVSLUTNING

8.1 Korleis opplever foreldre møtet med skulen?

Korleis opplever foreldre møtet med skulen gjennom foreldresamtalen? Dette spørsmålet har eg freista å finna svar på i arbeidet med denne masteravhandlinga. Informantane i dette prosjektet gjev alle uttrykk for at dei set pris på å møta kontaktlærer i foreldresamtalen. På førehand har dei positive forventningar, og i etterkant er dei stort sett nøgde med både læraren sin innsats, informasjonen dei fekk, og korleis samtalen utarta seg. Eg sit att med inntrykk av at foreldra opplever det generelle samarbeidet med skulen som positivt og meningsfullt, men nokre av informantane har negative erfaringar frå samarbeid med barnet sin lærar. Eg har samanfatta faktorar som eg meiner er avgjerande for at samarbeidet mellom skulen og heimen skal verta godt. Desse faktorane har eg samanfatta ut ifrå tidlegare forskning på området, i tillegg til funna i denne studien:

- Foreldra må forstå språket som vert brukt

- Organiseringa med foreldresamtale må tilpassast dei ulike heimane sine kvardagar og behov
- Pedagogen bør leggja til rette for reelle drøftingar, òg av fagleg karakter
- Pedagogen og skulen lyt visa, i ord og handlingar, at foreldra er viktige
- Foreldra må ha kunnskap om sin plass i skulesystemet og retten dei har til medverknad
- Barnet sitt beste skal vera i fokus for alt samarbeid mellom heim og skule
- Foreldre må møte ei ressursorientert haldning frå skulen
- Foreldresamtalen må styrast av pedagogen, samstundes som det må vera rom for at foreldra kan ta opp eigne emne i samtalen
- Barnet bør haldast utanfor dialog om spesielt ”sårbare” emne, og drøftingar om tiltak kring oppseding og åtferdsending

Utdanningspolitikken vil vera avgjerande for korleis skulen endrar og utviklar seg i framtida. Dei siste tiåra har rolla til foreldra vorte ein viktigare del av skulesystemet, og på mange måtar er foreldra si rolle styrkt i høve til tidlegare. Likevel opplever foreldre at det ikkje alltid vert opna opp for deira deltaking i reelle drøftingar i møte med skulen. Retten til reell medverknad i skulesystemet er difor ikkje alltid like lett for foreldre å nytta seg av. Det at foreldra i større grad vert tekne med på ”skulelaget” er positivt med tanke på læringsutbyttet til barna. Det er å vona at denne tendensen heldt fram. Men ein skal òg passa seg for at pendelen ikkje svingar for mykje den andre vegen, slik at skulen vert styrt av brukarane i for stor grad. Det er pedagogane som sit med fagkompetansen og verdifull erfaring innan undervising og pedagogisk arbeid. På den andre sida har foreldra stor og verdifull kunnskap om eigne barn. Kombinerer ein pedagogane sin fagkompetanse om barn si utvikling, leining og læring, med foreldra sin kompetanse om eigne barn, vil ein kunna nytta det beste frå to hald i samarbeidet med å skapa ein god skulekvardag og ei god opplæring for elevane.

Dette studieprosjektet har gjett meg svar på mange spørsmål, men det har òg oppstått ei mengd nye spørsmål undervegs. Innafor emnet samarbeid mellom heim og skule og foreldremedverknad er det fleire sider som eg ser nytten av å få fram meir kunnskap. Eg lurar på kvifor det var vanskeleg å få kontakt med mannlege informantar, og om det er slik at flest mødrer er aktive i samarbeidet med skulen på dei ulike nivåa i samarbeidet. Kan det henga saman med tradisjonelle kjønnsrollemønster, der far tener pengar, og mor har hovudregien i heimen? Dette hadde det vore interessant å funne ut meir om. Eg lurar også på korleis ein kan auka foreldremedverknaden innanfor faglege

og skuleutviklingsspørsmål. Funna i denne studien tyder på at foreldra ikkje deltek i drøftingar kring faglege sider ved skulekvardagen, eller i drøftingar kring skuleverket si verksemd. Eit anna spørsmål er kva som kan gjerast for at samarbeidet med heimen skal verta mindre opp til den enkelte lærar sin personlegdom, og private preferansar, og meir profesjonelle og kollektive? Heilt til slutt lurar eg på kva slags langsiktige konsekvensar ordninga med leksehjelp vil få med tanke på foreldra si involvering i eigne barn sin skulegang. Alle desse er spørsmål som det bør arbeidast vidare med innan pedagogisk forsking, for å auka kunnskapen om samarbeidet mellom heim og skule.

9 LITTERATURLISTE

- Arneberg, P. og Ravn, B. (1995): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*.
København: Praxis forlag og Unge Pædagoger.
- Arneberg, P. og Ravn, B. (1996): *Mellom hjem og skole. Er et demokratisk fellesskap mulig?*
Oslo: Ad Notam Gyldendal Forlag/ Unge Pædagoger.
- Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole? Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt*.
Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes, Det Norske Samlaget, 2.
utgåve, 2007.
- Berglyd, I. W. (2003): *Skole-hjem-samarbeid. Avstand og nærhet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bratsberg, B., Hægeland, T. og Raaum, O. (2006): *Lese- og tallforståelse, utdanning og
arbeidsmarkedssuksess. ALL-monografiserien nr. 4. Lesesenteret, Universitetet i
Stavanger*.
- Bremberg, S. (1990): *Elevhålsans teori och praktik*. Lund.
- Bronfenbrenner, U. (1992): *Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child
development. Six theories of child development: Revised formulations and current
issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bæck, U.D. K. (2007): *Learning environment and cultural encounters in school: A study of
parental involvement in lower secondary school*. NORUT.
- Christenson, S., L., og Reschly, A., L.,(red.) (2010): *Handbook of School-Family Partnerships*.
(1.utgåve.) Routledge, Taylor & Francis Group. New York and London.
- Desforges, C. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family
Education on Pupil Achievement and Adjustment*. London: Department for Education
and Skills.
- Departement for Education and Skills, (2004): *Engaging Fathers: Involving parents, Raising
Achievement*. London: Department for Education and Skills.
- Dewey, J. (2004): *Democracy and Education*. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing Co.
- Dysthe, Olga (2005): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademisk
forlag. 5.opplag.

- Dysthe, O. (2001): *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*, Dysthe, O (red.)
Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (1996) "Læring gjennom dialog" – kva innebær det i høgare utdanning? i Dysthe, O.(red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag
- Eimhjellen, L. K., Halvorsen, G., Nes, T. og Seljeseth, A.,1995: *Samarbeid hjem-skole*. Feltrapport pedagogikk.
- Ericsson, K og Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: PAX forlag A/S.
- Feiler, A. (2010): *Engaging "Hard to Reach" Parents. Teacher-parent Collaboration to Promote Children's Learning*. (1.utgåve). Wiley-Blachwell, UK.
- Foreldreutvalget for grunnskolen, (1994): *Håndbok for foreldre i grunnskolen*. Oslo.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (1997): *Metodisk feltarbeid – produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, (2000): *Mål og middel: brukermedvirkning for full deltaking og likestilling*. Oslo: Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Hatch, A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany. State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Auckland: Taylor & Francis.
- Hauge, A.-M (2004): *Den felleskulturelle skolen. Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heen, H. (2003): Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med «den nye» skolen. I G. Imsen (red.): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henderson, A.T., Johnson, V., Mapp, K.L., og Davies, D. (2007): *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: New Press. I: Christenson, S., L., og Reschly, A., L.,(red.), (2010): *Handbook of School-Family Partnerships*. (1.utgåve.) Routledge, Taylor & Francis Group. New York and London.
- Hernes, G. & Knutsen (1976): Utdanning og ulikhet. NOU 1976:46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holthe, V. G. (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen- rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Illeris, K., 2000: *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Jakobsen, S.E. (2007): Lærere holder foreldre på avstand. Artikkel.
<http://www.forskning.no/artikler/2007/august/1187600829.4>
- Jensen, E. B. (1999): *Vegen inn i utdanningsamfunnet – vekst og samordning av norsk skole og høgre utdanning frå de første etterkrigsår mot år 2000*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jensen, E. (1997): *Hjärnbaserad lärande*. Jönköping: Brain Books.
- International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), (2009). Norge, Oslo.
- Kjemsaa, A.K. (2008): *Lærere i møte med foreldre. Jeg vil, men kan jeg?* Masteroppgave i familierapi og systemisk praksis ved Diakonhjemmet Høgskole.
- Kristiansen, T. (2004): *Foreldrene – skolens nye ressurs. Utfordringer til samtale mellom lærere og foreldre*. Oslo: Damm Egmont forlag.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet, (2009): *Opplæringslova - Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Endra 2009.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006: Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Liden, H. (1997): *Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning. Rapport nr.48.
- Lyngvær, G. (2008): *Foreldre – lydige funksjonærer eller ressurs i skolen? Foreldrenes rolle i skolen – intensjoner og realiteter*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave i pedagogikk.
- Minke, K.M., og Anderson, K.A. (2003): *Family-school conferences: An effective means to encourage parent involvement in education*. I: Christenson, S., L., og Reschly, A., L.,(red.), 2010: *Handbook of School-Family Partnerships*. (1.utgåve.) Routledge, Taylor & Francis Group. New York and London.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA.

- Nordahl, T., og Skilbrei, M.L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02. Oslo, NOVA.
- Nordahl, T., og Skilbrei, M.L. (2000): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA-rapport 13/02.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA-rapport 13/03.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA-rapport 8/00.
- Norges Handikapforbund, (2000): *Brukermedvirkning: nytter det? Et strategidokument*. Oslo: Norges Handikapforbund.
- Ohnstad, F.O. (2008): *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg i lærerutdanningens praksisskoler*. Avhandling for Ph.D.-graden, UiO/PFI Oslo.
- Opplæringslova - Lov om grunnskolen og den videregående skolen. www.lovdata.no
- Parson, S. (2003): *Journey into community: looking inside the community learning center*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Phillips, L. og Winther Jørgensen, M. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Phillips, D.C. og Soltis, J.F. (2000): *Læring – teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ramvi, E. (2009): *Læreren som relasjonsarbeider*. Artikkel i *Bedre skole – tidsskrift for lærere og skoleledere*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Ringdal, K. (2007): *Enheter og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 2.utgåve.
- Rommetveit, R. (1996): *Læring gjennom dialog- ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring* i Dysthe, O.(red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag (s.88 – 102)
- Russel, K. og Granville, S. (2005): *Parents Views on Improving Parental Involvement in Children's Education*. Scottish Executive, Edinburgh.

- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen forlag AS.
- Silverman, D. (2006): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand Oaks. New Dehli: SAGE publications (3rd Edition).
- Sommer, D. (2006): *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver*. I: Johansen, J.B. og Sommar, D. (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 14, (1997–1998): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svare, H. (2006): *Den gode samtalen – kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag.
- Telhaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Damm.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Redigert av Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner og Ellen Souberman. Cambrigde, Mass: Harvard University Press.
- Wadel, C. (2005): *Motivasjon og læring i skolen*. Oslo: SEEK forlag.
- Wollscheid, S. (2010): *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 12/10. Oslo.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til foreldre

Til foreldre/ føresette med barn i grunnskulen

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Underteikna held på med ei mastergrad innanfor pedagogjekk ved Universitetet i Bergen, og jobbar med eit forskingsprosjekt. I mitt masterprosjekt ynskjer eg å finna ut korleis foreldre opplever samarbeidet med skulen, og dette vil eg gjera ved å intervjuja foreldre/føresette om korleis dei opplever møtet med skulen gjennom foreldresamtalen.

Kvifor dette forskingsprosjektet?

Målet med undersøkinga er å finna ut meir om korleis foreldresamtalen fungerer som samarbeidskanal mellom heim og skule, sett frå heimen si side. Det er ikkje så ofte at foreldra si stemme vert høyrte i pedagogjesk forskning, og kunnskapen som kjem ut av dette prosjektet vil kunne nyttast for å utvikla foreldresamtalane i positiv retning. Eit godt samarbeid mellom heim og skule vil alltid vere det beste utgangspunktet for at skulen og heimen saman skal lukkast med eleven si opplæring og oppseding. I Kunnskapsløftet (læreplanen) skildrar departementet samarbeidet slik:

Foreldre/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen.
(Kunnskapsløftet, 2006)

Kva meinast med foreldresamtale?

Med foreldresamtale meiner eg den samtalen som kontaktlærer er pålagt å gjennomføre med heimen to gonger i løpet av kvart skuleår. Desse samtalanene har òg tidlegare vorte kalla foreldrekonferansar. Forskrift for grunnskulen § 3-2, seier følgjande om kontakten mellom skule og heim:

Skolen skal halde god kontakt med foreldra. Kontaktlæraren skal minst to gonger om året ha ein planlagd og strukturert samtale med dei. I samtalen skal kontaktlæraren mellom anna gjere greie for korleis eleven står i høve til dei måla som er sette i læreplanverket og korleis eleven arbeider til dagleg. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet. Etter fylte 12 år har eleven rett til å vere med.

Ifølgje Opplæringslova § 1-2 og forskrift § 3-2 er samarbeidet mellom heim og skule eit gjensidig ansvar, men skulen skal ta initiativ og leggja til rette for dette.

Korleis vert foreldre/føresette valt ut til deltaking i prosjektet?

Foreldra vil eg kome i kontakt med gjennom FAU. På den måten vil korrjere læraren eller skulen vere innblanda i forskinga mi i det heile, og dette synest eg er ein fordel fordi det er ryddig og greitt, i høve til at det er foreldre eg ynskjer å samtala med. Eg vil gjere dykk merksam på at eg ikkje kjenner identiteten til intervjuobjekta før desse eventuelt har fylt ut og returnert samtykkeskjemaet til meg.

Eg vil gjennomføra intervju på ein "nøytral" stad, slik som til dømes eit grendehus, eit møterom i rådhuset eller liknande. Åtte foreldre skal intervjuast, og av desse skal fem vere kvinner og tre vere menn. Dei som vert intervjuast skal vere foreldre til elevar på 2.-, 5.- og 9. trinn ved ulike skular. Eg ynskjer å fordele informantane over fleire skular, slik at resultatane ikkje kan relaterast til tilhøve ved ein og same skule.

Kva slags spørsmål kan ein få og kva vert svara frå foreldra brukte til?

I eit forskingsintervju er poenget at den som intervjuar skal få eit innblikk i informanten sine tankar, kjensler og erfaringar om eit spesielt emne. Intervjuet skal vere avslappa og gå føre seg som ein samtale der to partar utvekslar synspunkt om eit emne som begge partar er opptekne av. Nokre av spørsmåla er desse:

- Kor ofte gjennomfører kontaktlærer foreldresamtalar?
- Korleis er kjenslene når du får innkalling til foreldresamtale? (Er dette noko du gler deg til/ gruar deg til/ berre enda ein ting eg må delta i osv?)
- Synest du det er OK og naturleg å ha barnet med – eller syns du at denne samtalen bør vere mellom foreldre og læraren?
- Har du opplevd at lærar nyttar ord som du ikkje veit kva tyder?
- I kva grad føler du at du kan spørja dersom det er noko du ikkje forstår?
- I kva grad trur du læraren ser på samarbeidet med dykk foreldre som viktig?

Under intervjuet vil eg nytta diktafon til å ta opp samtalen på band. Dette bandet vil vere oppbevart nedlåst. Etter at prosjektet er avslutta hausten 2010, vil samtalane på band verte sletta/destruerte. Namna på foreldra som deltek i undersøkinga, er ikkje relevante for funna i prosjektet, og intervjuobjekta vil difor verte anonymiserte i forskingsrapporten. Dette gjeld òg namna på skulane der foreldra har barna sine som elevar.

Dersom du har fleire spørsmål, kan du ta kontakt med meg. Deltakinga er sjølvsagt frivilleg, og forskar har teieplikt, og behandlar alle opplysingar og data konfidensielt.

Dei som ynskjer å delta, kan fylle ut og returnere samtykkeskjemaet på neste side.

Håpar noko tek seg tid til dette i ein travel kvardag!

Inger-Elin Nesheim

Tlf: 988 86 756

E-post: inger.elin.nesheim@uib.no eller ingolin@hotmail.com

Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Universitetet i Bergen er ansvarleg institusjon:

Universitetet i Bergen

Det Psykologiske fakultet

Christies gate 13

5020 Bergen

Telefon: 55 58 27 10

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Eg skriv under på at eg ynskjer å delta i forskingsprosjektet "Foreldremedverknad i grunnskulen". Deltakinga vil innebera eit intervju, og eg har fått informasjon om prosjektet og om kva denne samtalen skal dreia seg om. Lyddopptak vert sletta seinast ved prosjektslutt, 20.12.2010., og resten av datamaterialet vert anonymisert.

Eg er òg informert om at eg står fri til å trekkja meg ut av prosjektet kva tid som helst.

Stad/ Dato

Namn

Telefonnummer eg kan kontaktast på:

Ver venleg og returner skjemaet til:

Inger-Elin Nesheim

Sentrum Nord

5454 Sæbøvik

Vedlegg 3 Nytt informasjonsskriv til foreldra

Har du nokon gong vore på ein foreldresamtale? Foreldrekonferanse? Utviklingssamtale?

Har du barn i grunnskulen på 2., 5. eller 9. trinn i år?

Dersom ja på desse spørsmåla, så har eg bruk for å prata med deg!
Eg held på med eit mastergradsprosjekt, der eg skal finna ut korleis foreldre sjølv meiner at foreldresamtalen fungerer i samarbeidet mellom skulen og heimen. Kan ein spørja om det ein lurer på? Er samtalen med lærar ei positiv oppleving? Dette, saman med fleire andre ting, vil eg finna ut meir om. Eg får informasjon gjennom å møte foreldre til eit intervju der me pratar nokså uformelt om kva slags erfaring dei har med foreldresamtalar.

Dette forskingsprosjektet skal bidra til å auka kunnskapen om foreldresamarbeidet i grunnskulen, og etterpå vil ein forhåpentlegvis kunna peika på kor ein har potensial til forbetringar. Eit godt samarbeid mellom heim og skule vil alltid vera det beste utgangspunkt for opplæringa og oppveksten til barna våre.

Alle bidrag vil sjølvsagt verta anonymiserte, og foreldra som vert intervjuja har barn på fleire ulike skular. I forskingsrapporten vil ein ikkje kunna finna ut kven dykk er, kven som har sagt kva, eller kva for skular eg har vore på. Anonymiteten er svært viktig, og eg har sjølvsagt full teieplikt.

Høyrest dette ok ut? Ta kontakt, eg er svært takksam for ditt bidrag!

Send ei SMS eller ein e-post, der du skriv namnet og telefonnummeret ditt, så ringjer eg og avtalar nærare stad og tidspunkt for samtalen.

Med venleg helsing

Inger-Elin Nesheim

Tlf: 988 86 756

ingolin@hotmail.com

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Universitetet i Bergen er ansvarleg institusjon:

Universitetet i Bergen
Det Psykologiske fakultet
Christies gate 13
5020 BERGEN

Telefon: 55 58 27 10

Vedlegg 4 Intervjuguide

- Kor mange barn har du som går/har gått på skulen?
- Kor ofte gjennomfører kontaktlærer foreldresamtalar?
- Dersom fleire barn – lik praksis hos ulike lærarar?
- Korleis er kjenslene når du får innkalling til foreldresamtale? (Er dette noko du gler deg til/ gruar deg til/ berre enda ein ting eg må delta i osv ?)
- Er barnefaren/mor inne i biletet? Kven pleier i så fall å gå på samtalen? Mor/far/ begge?
- Har det hendt at begge to har delteke samstundes?
- Pleier barnet ditt å delta i samtalanane?
- Synest du det er OK og naturleg å ha barnet med – eller synest du at denne samtalen bør vera mellom foreldre og læraren? (dersom ja, kvifor?)
- Er det noko du føler du ikkje får teke opp dersom barnet er til stades? Kva for tema er dette, i så fall?
- Kva pleier samtalen dreia seg om?
- Synest du lærar har godt nok fokus på oppsedinga og sosialiseringa av barnet ditt?
- Viser læraren arbeid som barnet ditt har gjort?
- Brukar læraren ei momentliste som han/ho går igjennom?
- Har du opplevd at læraren nyttar ord som du ikkje veit kva tyder? Ofte?
- I kva grad føler du at du kan spørja dersom det er noko du ikkje forstår?
- I kva grad trur du læraren ser på samarbeidet med dykk foreldre som viktig? (Kvifor? Kvifor ikkje?)
- Føler du på noko måte at du får vera med å påverka skulekvardagen til barnet ditt? I så fall, korleis?
- I kva grad er foreldresamtalen er eit forum der du kan stilla dei spørsmåla du sit med?
- Kjem du med innspel, ynskje eller kommentarar til undervisingsmetodar og aktivitetar som vert brukt i klasserommet? Har det nokon gong hendt?
- Får du svar på det du ynskjer å få vita noko om?
- Er svara frå læraren forståelege?
- Dersom du skulle velja, kor ofte ville du hatt samtale med læraren? (Oftare enn nå, som nå, sjeldnare enn nå?) Med eller utan barnet til stades?

Vedlegg 5 Døme på kategoriskjema med informantutsegn

Kategori	Informant 1	Informant 2	Informant 3
I kva grad er foreldre-samtalen ein nyttig samarbeids-arena for foreldra ?	I konflikt., f.s. endra ikkje læraren sin praksis. Begge møter til samtale. Kjekt for barna å vise. Påverka sosiale biten er viktig. Ekstra nyttig viss svakt barn eller når foreldra ikkje følgjer med.	Begge går når far heime. Nyttig dersom riktig styrt. Viktig samarb.- kanal. Ekstra nyttig dersom barnet slit	Viktig. Oppteken av barna. Vil snakke om kvardagen deira. Sjanse til å få læraren sitt perspektiv. Sjå arbeid. Noterer ned stikkord til å jobba vidare heime. Dialogen: Kva kan me gjera betre for barnet?
Pedagogisk yrkesspråk i foreldre-samtalen	Lite faguttrykk. Forstår dei som blir brukt. Ikkje problem. Oppteken av skule, les om emnet. Kan spørja dersom noko uklart.	Ikkje opplevd fagord som ikkje forstår. Ikkje problem å spørja dersom eg ikkje forstår.	Ikkje tenkt over, hugsar ikkje. Sikkert spurt. Info om nye omgrep og forkortingar på foreldremøte. God info. Kan spør. Lærarar flinke med samtale.
Faktorar for vellukka/mislukka samtale	+ Grei og fleksibel innkalling med mulegheit for innbyrdes byte. + At lærar tek innspel til etterretning i eigen praksis.	+ litt tid til vurdering av barnet før samtalen -Gruar seg når ting buttar imot på skulen + lærar motiverer barnet ved å peika på meistringa Avhengig av person og kjemi.	-tidspunkt i arb.tida pga lærar ikkje hadde bil -prata om mykje, men ark m/ spørsmål forsømt -lærar pratar om seg og sitt => feil fokus. + flinkt barn = hyggeleg samtale
Den ideelle foreldre-samtalen	To samtalar pr år, i tillegg ein utan barnet. Evt 10 tilleggsminutt med bare vaksne. 20 minutt med samtale, så tid til spørsmål og eiga disponert tid. Skåne barnet for sære emne. Ikkje "visningstime".	Ikkje oftare, men betre tid. 45- 60 min. Dele opp, litt med barn, litt utan opp til 10 år. Punktliste med emne på førehand. Likt for alle barna, ingen føler seg spesiell dersom mor vil ha åleinettid.	Tid utan + med barnet. 2 gonger pr år, litt uti semesteret. Snakka om tida før og etterpå. Eg sit alltid og ser på klokka. 30 minutt hadde vore betre. Godt å få snakka.
Barnet si rolle i foreldre-samtalen	Barnet alltid med. Både òg. Positivt fordi ein skal ikkje ha hemmelighetar for barnet, men skal også skåne barnet for sårhet ved å diskutere sosiale vanskar. Lett å bli sittande å snakke over hovudet på barnet. Barnet må vite om vanskelege emne, info "silt" gjennom foreldra	Alltid med. Lite info frå skulen, samtaletida dyrebar. Treng å snakke ope og direkte. Uvant og ekkelt å ha barnet med fram til 3.kl. Kunstig setting, ikkje ærleg samtale. Sakna å snakka ope til barnet sitt beste. Fint viss barnet kan få stråle, då må info silast først.	Oppfordra til barnet med. Annleis enn utan barnet. Ikkje alle barn er komfortable. Snakkar over hovudet, barnet krympar. Samtidig skal barnet bli høyrte. Lærar meir positiv enn barnet. Elevane forsvarar seg sjeldan, berre nikkar. Foreldra er på lag med både lærar og barnet. Vanskeleg balanse

Vedlegg 6 Døme på transkribert datamateriale

Døme på transkribert materiale

Ja, og så for ungen sin del..det er alltid kjekkare å bli snakka med enn å bli snakka om..

Ja, og eg veit det er så fort gjort på ein måte å gløyme han... for eg trur dei vil gjera seg litt usynlege og. Eg trur det er mange som ikkje er komfortable med den situasjonen . Men ting eg ikkje vil ta opp då.. det er kanskje viss eg føler ...store faglege utfordringar..altså viss det er sånne større ting. Eg kan godt seia at (----) *barnets namn*, me må verta flinkare til å følgje opp leksene dine, altså sånn at ”me må”. I alle fall på den alderen der. I barneskulen... og at eg seier sånn at ”uff då, seier du det , har du gjort det?” Så det blir litt sånn ...at dette må me snakka meir om ..Men.. silar nok, altså...

Ja.. Det neste spørsmålet mitt er kva samtalen pleier å dreia seg om..Det har du jo sagt litt om då..

Det har variert veldig. Kjem an på kva unge du har. Altså, har du ein unge som glir lett igjennom systemet, så vert det jo helst ein hyggeleg samtale..og.. men eg har opplevd ein del gonger at me snakkar meir om læraren sine utfordringar enn om eleven sine. Men det kan vera måten..eg har tenkt at det har noko med meg å gjere altså..at plutseleg så er rolla snudd og så stiller eg fleire spørsmål.. Forstår du meg, at det kan skje?

Ja, at læraren tek tida litt til seg sjølv..? Tenker du utfordringar i arbeidsdagen og undervisinga og sånt..?

Ja, sånne ting. Spesielt i barneskulen opplever eg det ein del..at når eg går ut igjen, så tenker eg at ”fekkt me no snakka om eleven, eller vart det meir i forhold til skulen og læraren sine...” Men det er i barneskulen, eg har ikkje opplevd det i ungdomsskulen. Eg har sikkert fått ein litt sånn enklare samtalar...

Ja..det er jo ei kjend sak at lærarar er veldig glade i å snakka, då..Snakka om skulen...

Ja, så det tenkjer eg at..det er nokon lærarar som burde ha lært litt meir om..samtaleteknikk. Ja..

Veldig interessant, det har eg aldri tenkt på, akkurat det der

Nei.. det er jo litt personavhengig, altså, å kunna sitja som lærar ..sjølv sagt. Men eg har hatt ein sånn uggen følelse etterpå, at dette bar feil veg.

Då sit du kanskje med informasjon du kanskje ikkje ville ha, heller..

Ja, eller..eg følte at ”kor hen vart fokuset av?”

Synest du at læraren har godt nok fokus på oppsedinga og sosialiseringa av ungen din? Skulen og heimen..det står i vedtektene at dei skal saman stå for opplæringa og oppsedinga og danninga av ungen. Ofte har det jo vore mykje fagleg.. Kva tenkjer du om det?