



**Høgskolen  
i Lillehammer**  
Lillehammer University College • hil.no

MASTERSTUDIUM I HELSE- OG SOSIALFAGLIG ARBEID MED BARN, UNGE OG  
DERES FAMILIER (MBU)

Avdeling for helse- og sosialfag (AHS)

## **SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE**

**Hvordan kan barnevernpedagogens kompetanse være et bidrag til å utvikle et bedre samarbeid mellom hjem og skole i tråd med idealet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole?**

Studenter: **Marianne Kval og Merete Jørstad**

Dato for innlevering: **25. april 2008**

## **FORORD**

Arbeidet med denne oppgava har bydd oss økt kunnskap, nye utfordringer, uforutsette hindringer, en betydelig arbeidsmengde og et rimelig godt overblikk over form og innhold i norsk skole både i dag og i et historisk perspektiv.

Vi må nok først og fremst sende varme tanker og vår dypeste medfølelse til Berit og Ida Christence som har holdt ut med oss gjennom masterstudiet og oppgaveskriving. Vi vet det ikke har vært ”bare-bare”.

Vår veileder Ole-Petter Askheim har med humor, sarkasme, ironi og ikke minst faglig tyngde stått stødig sammen med oss gjennom en tidvis tung prosess og gitt oss selvtillit og pågangsmot til å stå løpet ut.

Irene Arntzen har gitt verdifull støtte i slutfasen av oppgaveskrivingen ved å legge Meretes arbeidssituasjon til rette.

Tusen takk til Kari Enget som har brukt verdifull fritid på å lese korrektur.

Vi kunne sikkert sagt mer, men det eneste som gjelder nå er en stor **takk** til alle som har stått rundt oss.

Lillehammer, april 2008

Marianne Kval og Merete Jørstad

## **SAMMENDRAG**

Idealet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole stiller økte krav til skolens struktur, innhold og kompetanse. Samarbeid mellom hjem og skole blir et stadig viktigere moment som trengs ytterligere styrking dersom man skal ivareta barnets behov og rettigheter i skolen i tråd med lovverkets krav.

Ser man på skolehistorien i grove trekk, vil man se at skolen tradisjonelt har hatt stor definisjonsmakt i forhold til å definere konformitet og avvik hos elever. Disse definisjonene har hovedsakelig vært gjort i forhold til hvorvidt eleven har klart å tilpasse seg skolens rammer eller ikke. Etter hvert har mangfoldet i elevgruppen blitt større og man har fått krav om inkludering av alle barn og unge uavhengig av deres forutsetninger og bistandsbehov. Dette har ført til at skolen har søkt ekstern kompetanse for å løse de utvidede oppgavene denne inkluderingen har medført.

Forskning, offentlige dokumenter og reformer har vist at det gjenstår mye arbeid før man kan si at skolen er en arena hvor alle inkluderes og får tilpasset opplæring. Et viktig moment i videre arbeid med å oppfylle kravene til skolen, vil være å styrke samarbeidet mellom hjem og skole.

I relasjonen mellom hjem og skole er det kontaktlæreren som har ansvaret for samarbeidet og som er den profesjonelle. For at kommunikasjonen mellom hjem og skole skal bli hensiktsmessig må visse forutsetninger være tilstede som et utgangspunkt. Viktige forutsetninger for å lykkes med dette samarbeidet vil blant annet være relasjonskompetanse, anerkjennelse, kommunikative ferdigheter og et helhetlig menneskesyn.

Vi har samtalen med 33 foreldre til elever på 8. trinn om deres opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole. Resultatene viser at foreldrene til de elevene som har en tilfredsstillende utvikling på skolen også mener at samarbeidet med skolen fungerer bra, mens de foreldrene som har elever som av ulike årsaker ikke har noen god skolehverdag også opplever samarbeidet med skolen som problematisk og vanskelig. Det viste seg også at ved vår samarbeidsskole mente flertallet av foreldrene at deres kontaktforhold til skolen tilsvarte normalen og at både omfanget og innholdet var likt for alle. Vår undersøkelse viste imidlertid at dette ikke var tilfelle. Det var store forskjeller i både form og innhold. I tillegg viste undersøkelsen at skolen har rutiner som klart kan virke konfliktskapende. Når det gjelder

samarbeid med hjemmene til minoritetsspråklige elever avdekket vår undersøkelse manglende rutiner for dette samarbeidet.

I arbeidet som gjenstår med å skape en god inkluderende skole som gir tilpasset opplæring for alle vil økt fokus på foreldresamarbeid være en viktig faktor. For å kunne ivareta utfordringene rundt dette arbeidet, vil det kunne styrke skolen å tilføre komplementær kompetanse i form av barnevernpedagoger.

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

<b>FORORD .....</b>	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>5</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1 Presentasjon av tema .....	8
1.2 Valg av problemstilling .....	9
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	9
<b>2 SKOLENS UTVIKLING SETT I LYS AV DENS FORHISTORIE .....</b>	<b>11</b>
2.1 Avklaring av sentrale begrep.....	11
2.2 Fra "almueskolevæsen" til inkluderende skole .....	13
2.2.1 Folkeskolens fremvekst.....	13
2.2.2 Etterkrigstida – nye skolelover vedtas og perioden preges av økt fokus på spesialpedagogiske tiltak.....	14
2.2.3 1990-tallet – reformenes tiår .....	15
2.2.4 "Våre nye landsmenn" – inkludering av innvandrere og minoritetsspråklige i skolen .....	16
2.3 "En skole for alle" – skolen får utvidede oppgaver og bevisstheten på samarbeid mellom hjem og skole øker .....	16
2.3.1 Lov om grunnskolen (grunnskolelova) .....	17
2.3.2 Lov om grunnskoler og videregående opplæring (opplæringslova) .....	17
2.3.3 Kunnskapsdepartementets vurdering av hva samarbeid mellom hjem og skole skal være .....	18
2.3.4 Stortingsmelding nr. 14 (1997-1998) "Om foreldremedverknad i grunnskolen" - oppsummering av nesten 30 års erfaringer.....	19
2.3.5 Mot en ny skolereform .....	20
2.3.6 Kunnskapsløftet – endringer og nye momenter i skolen som resultat av reformen .....	20
2.3.7 Ny forskning om hjem-skole samarbeid .....	22
2.4 Oppsummering .....	25
<b>3 SKOLENS UTVIDETE OPPGAVER, SOSIALPEDAGOGISKE</b>	
<b>UTFORDRINGER .....</b>	<b>27</b>
3.1 Gjeldende skolereformers menneskesyn - grunnlag for aktiv og støttende læring	27
3.2 Forutsetninger for realisering av grunnsynet i skolen .....	28
3.3 Menneskesyn – et spørsmål om hvordan vi betrakter våre medmennesker .....	29
3.4 Betydningen av anerkjennelse .....	31
3.4.1 Anerkjennelse av eleven.....	31
3.4.2 Anerkjennelse av foreldrene.....	33
3.4.3 Anerkjennelse av læreren .....	34
3.5 Relasjoner i samarbeid .....	34
3.6 Kommunikasjon mellom hjem og skole.....	36
3.7 Ulike typer av tverrfaglig samarbeid i skolen .....	38
3.7.1 Lærernes kompetanse i lys av Kunnskapsløftets krav .....	40
3.7.2 Sosillærerfunksjonen i skolen.....	41
3.8 Miniundersøkelse om sosillærerfunksjon .....	42

3.9 Behovet for komplementær kompetanse i skolen .....	44
3.10 Barnevernpedagogen som komplementær kompetanse .....	45
3.10.1 Mulige oppgaver for barnevernpedagoger i skolen.....	46
3.10.2 Egne erfaringer fra barnevernfaglig arbeid i skolen.....	49
3.11 Hva må til for å lykkes i internt tverrfaglig samarbeid i skolen? .....	50
<b>4 METODE .....</b>	<b>54</b>
4.1 Presentasjon av utvalget .....	54
4.2 Valg av kvalitativ form.....	54
4.2.1 Kjennetegn ved kvalitativt forskningsdesign .....	55
4.2.2 Styrker og svakheter ved kvalitativ forskning sett i lys av problemstillingen .....	56
4.3 Forberedelser til undersøkelsen .....	56
4.3.1 Logg .....	57
4.3.2 Kriterier for utvalg .....	57
4.3.3 Valg av skole .....	57
4.3.4 Kontaktetablering .....	58
4.3.5 Utarbeidelse av intervjuguide.....	59
4.3.6 NSD .....	60
4.4 Gjennomføring av intervjuer .....	60
4.4.1 Fysiske rammer .....	60
4.4.2 Tidsskjema .....	61
4.4.3 Praktisk gjennomføring .....	61
4.5 Bearbeiding av datamateriale .....	62
4.5.1 Transkribering .....	62
4.5.2 Bruk av elektronisk analyseprogram.....	63
4.6 Etiske refleksjoner .....	63
4.7 Utarbeidelse av rapport til utvalget og gjeldende skole .....	64
<b>5 PRESENTASJON AV MATERIALET OG OPPSUMMERING AV FUNN .....</b>	<b>65</b>
5.1 Skolens plan for samarbeid med hjemmene .....	65
5.2 Foreldrenes kontakt med skolen .....	66
5.3 Foreldrenes vurdering av kontaktforholdet til skolen .....	68
5.4 Foreldrenes ønske om/forslag til annen kontaktform.....	73
5.5 Foreldrenes innflytelse på samarbeidet .....	74
5.5.1 Foreldrenes forslag til hvordan samarbeidet kan bli bedre og de evt. få mer innflytelse .....	75
5.6 Samarbeid rundt overgangen fra barne- til ungdomsskole.....	76
5.7 Anmerkninger .....	77
5.8 Erfaring med andre yrkesgrupper i skolen, eksempelvis barnevernpedagog .....	78
5.9 En egen historie – foreldresamarbeid med minoritetsspråklige .....	79
5.10 Oppsummering av funn .....	83
5.11 Elementer ved samarbeidet hjem-skole som fungerte bra.....	84
5.12 Momenter som kan være kilde til utfordringer i samarbeidet .....	85
5.12.1 Individuelle forskjeller - samarbeidets kvalitet avhengig av personlig kompetanse .....	85
5.12.2 Involvering av foreldre i det skolefaglige .....	86
5.12.3 Mye informasjon – mangel på dialog, drøfting og reell medvirkning .....	87
5.12.4 Økende krav om digitale ferdigheter og utstyr i hjemmene, negativ utvikling i forhold til det relasjonelle? .....	87

5.12.5 Begge foreldres rett til opplysninger om barnet.....	88
5.12.6 Anmerkningssystem – middel til ro og orden eller kime til konflikt? .....	88
5.12.7 Usikkerhet rundt elevenes sosiale miljø og ivaretagelse av den enkelte...	89
5.12.8 Tilrettelegging i forhold til fremmedspråklige familier .....	90
5.12.9 Andre kontaktpersoner ved skolen .....	90
5.13 Behov for komplementær kompetanse i form av barnevernpedagoger i skolen? 91	
<b>6 PRINSIPPER FOR HJEM-SKOLESAMARBEID – FORSLAG TIL</b>	
<b>ORGANISERING .....</b>	<b>93</b>
6.1 Relasjonsetablering.....	94
6.2 Forberedelser til det første møtet med foreldrene .....	95
6.3 Det første møtet - avtale om samarbeid.....	97
6.3.1 Evaluering og tilpasset avtale.....	98
6.3.2 Mål .....	98
6.4 Andre møtepunkter mellom hjem og skole .....	98
6.5 Oppsummering av prinsipper for hjem-skolesamarbeid .....	99
<b>7 KONKLUSJON .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>102</b>
<b>VEDLEGG TIL OPPGAVEN.....</b>	<b>109</b>
Vedlegg 1 Brev til skolesjefen.....	109
Vedlegg 2 Svar fra skolesjefen .....	114
Vedlegg 3 Infoskriv til foresatte .....	115
Vedlegg 4 Intervjuguide .....	117
Vedlegg 5 Tidsskjema intervjuer (anonymisert) .....	118
Vedlegg 6 Rapport til utvalget.....	119
Vedlegg 7 Lokalt utarbeidet plan for hjem-skolesamarbeid.....	127

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Presentasjon av tema

Norsk skole skal inkludere alle elever og i samarbeid med foreldre/foresatte tilpasse undervisningen og skolehverdagen ut ifra hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Skolehistorien viser at skolen har gått fra å være en skole for ”veltilpassede” barn til å få utvidete oppgaver i form av å ivareta opplæringen av samtlige barn i Norge avhengig av forutsetninger og bistandsbehov. Lovendringer, stortingsmeldinger og skolereformer har tvunget frem et sterkere behov for både tverrfaglig samarbeid i skolen og tettere samarbeid med hjemmene. Som en del av dette har familiesamarbeid blitt en stadig viktigere del av skolens arbeidsoppgaver. I dagens krav om tilpasset opplæring i en inkluderende skole for alle er samarbeidet med hjemmet lovpålagt og tillagt vesentlig vekt. Vi ønsker med dette å finne ut i hvilken grad skolene, slik de er organisert i dag, har forutsetninger for å utføre disse utvidete oppgavene.

Før vi tok til med undersøkelsen og oppgaven hadde vi en hypotese som gikk på at innholdet i hjem-skole samarbeid ved den enkelte skole ikke var klart definert. Vi hadde en del empiri, gjennom arbeidserfaring samt deltakelse i en FOU-gruppe<sup>1</sup> satt sammen av barnevernspedagoger ansatt i skolen og drevet fra Høgskolen i Lillehammer. Erfaringene derfra tilsa at både skolen og hjemmet hadde noen forventninger til hverandre men at dette ikke var nedfelt i skolens planer og vedtekter. Videre hadde vi erfart at dersom det går bra med eleven på skolen mener foreldrene og læreren at samarbeidet fungerer utmerket. Der eleven av en eller annen grunn ikke finner seg til rette på skolen eller sliter faglig har vi imidlertid erfart at samarbeidet oppfattes som vanskelig av foreldrene og at de føler avmakt. Nordahl (2004) sier i forhold til dette, at foreldre med mer negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole, har felles kjennetegn som gjør at de skiller seg klart fra foreldre med positive samarbeidserfaringer. Disse foreldrene uttrykker ofte at de kjenner lærerne dårlig. De har ingen god og trygg relasjon til læreren og de er derfor forsiktige med både hva de sier og med i det hele tatt å ta kontakt.

---

<sup>1</sup> FOU-gruppa beskrives nærmere i kap. 1.2 og kap. 3.10.2 i denne oppgaven.



## 1.2 Valg av problemstilling

Grunnen til at vi valgte samarbeid mellom hjem og skole som tema for vår oppgave var i utgangspunktet vår deltagelse i den omtalte FOU-gruppa. Gruppa hadde 3 ansatte ved avdeling for helse- og sosialfag ved høgskolen som veiledere og var en del av et større fagutviklingsprosjekt med fokus på empowerment<sup>2</sup>. Målet var bl.a. å kartlegge skolen som en ny arbeidsarena for barnevernpedagoger og ut av den innhentede empirien fra praksisfeltet bidra til en kompetanseheving i forhold til barnevernpedagoger som profesjonsutøvere i skolen. I tillegg skulle prosjektet forbedre barnevernpedagogers konkrete praksis som deltakere i skolens praksisfellesskap samt utvikle prosesser som muliggjør dette. Skolens oppgaver og utfordringer i møte med målgruppa risikoutsatte barn og unge sto i fokus for dette innovasjonsarbeidet og kvalitetsutviklingen var rettet mot hvordan skolen kan gå i retning av å utgjøre en mulighetsarena for denne målgruppa generelt. I drøftinger av problemstillinger rundt marginaliserte elever syntes utfordringer i forhold til både involveringen av og samarbeidet med hjemmet å være et gjennomgående tema.

Med bakgrunn i ovenstående sirklet vi oss inn på følgende problemstilling for oppgaven:

**Hvordan kan barnevernpedagogens kompetanse være et bidrag til å utvikle et bedre samarbeid mellom hjem og skole i tråd med idealet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole?**

For å belyse problemstillingen, har vi gjort en kvalitativ undersøkelse hvor vi intervjuet foreldre/foresatte til en gruppe elever på 8. trinn. Vi hadde i undersøkelsesfasen tett samarbeid med rektor og kontaktlærer ved gjeldende skole.

## 1.3 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis, i kapittel 2, tar vi et skolehistorisk tilbakeblikk for å vise det vi mener er sentrale trekk ved skolens utvikling sett i forhold til vår problemstilling. Behovet for et nært samarbeid mellom hjem og skole er en konsekvens av den utviklingen skolen har gjennomgått. Via det historiske tilbakeblikket går vi i kapittel 3 inn og ser på de sosialpedagogiske utfordringene skolen har fått. Vi ønsker å se nærmere på noen

---

<sup>2</sup>”Empowerment er den prosessen som er nødvendig for å styrke og aktivere menneskets evne til å tilfredsstille egne behov, løse egne problemer og skaffe seg nødvendige ressurser for å kunne ta kontroll over eget liv” (Talseth, 1997).

forutsetninger vi mener må være tilstede for å kunne realisere det vi mener er grunnsynet i gjeldende skolereform. Derfor tematiserer vi begrepet menneskesyn som grunnlag for å belyse viktigheten av kommunikative ferdigheter, anerkjennelse og relasjonskompetanse.

I kapittel 4 gjør vi rede for vårt valg av kvalitativt forskningsdesign, hva som har ligget til grunn for valget av foreldregruppe, hvordan vi utarbeidet en intervjuguide, hvordan undersøkelsen ble gjennomført og hvordan bearbeidelsen av datamaterialet har foregått. I kapittel 5 presenterer vi vårt datamateriale, de funn vi har gjort og tendenser vi har sett. Dette er ment å danne grunnlaget for prinsipper for hjem-skolesamarbeid – forslag til organisering, kapittel 6. Dette forslaget er ment å vise hvordan barnevernpedagogen som komplementær kompetanse kan være et supplerende bidrag i utviklingen av et bedre samarbeid mellom hjem og skole.

## **2 SKOLENS UTVIKLING SETT I LYS AV DENS FORHISTORIE**

Olsen (2001) skriver i Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk nr. 4 at å kjenne til skolehistorien er viktig fordi den skolehistoriske utvikling kan fortelle mye om dagens skole og holdninger til denne. Dagens skole er et produkt av dens forhistorie.

I dette kapitlet vil vi starte med å avklare noen sentrale begrep som introduseres her og som vil brukes i oppgava. Så vil vi gjøre en biografisk framstilling av skolehistorien hvor vi legger vekt på å vise veien mot en stadig mer inkluderende skole som får utvidete oppgaver som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Foreldresamarbeid blir en naturlig og viktig del av utviklingen i skolen. Her går vi inn på de mer overordnede målsettingene for skolen.

I neste del av kapitlet ser vi på mer konkrete forhold ved skolen og dens samarbeid med hjemmene. Etter å ha redegjort for hva gjeldende lovverk sier om samarbeid med hjemmet, ser vi på departementets vurdering av hva et hjem-skole samarbeid skal være i Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995) før vi går igjennom sentral forskning gjort på foreldresamarbeid i skolen i stortingsmelding nr. 14 (1997-1998). Vi ser så på veien mot en ny reform, Kunnskapsløftet, og går igjennom hva denne har medført av endringer for skolen generelt og foreldresamarbeidet spesielt. Videre ser vi på ny forskning på området før vi avslutter kapitlet med en kort oppsummering.

### **2.1 Avklaring av sentrale begrep**

I lovverk, rundskriv, NOUer og stortingsmeldinger som omhandler skole samt læreplaner, brukes flere sentrale begrep som skolens virksomhet er tuftet på. Av disse tar vi spesielt for oss ”tilpasset opplæring”, ”spesialundervisning” og ”inkludering” kontra ”integrasjon”. Vi finner det hensiktsmessig å definere og avklare hva disse innebærer da vi mener de er sentrale i norsk skole generelt og for vår oppgave spesielt fordi vi mener disse griper direkte inn i problemstillingen.

**Tilpasset opplæring** er et begrep vi introduserer i dette kapitlet og som vil stå sentralt i oppgaven sammen med begrepet ”tilpassing”. Tilpasset opplæring er et av skolens mest sentrale prinsipper og går igjen i alle gjeldende lover, stortingsmeldinger og dokumenter som omhandler norsk skole. Siden 1975 har tilpasset opplæring vært et prinsipp for grunnskolens opplæring (Stortingsmelding nr. 29 (1994–1995)). Tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal få tilrettelagt undervisningen i samsvar med sine forutsetninger og evner

(Opplæringsloven § 1-2). Dette skal sikre at elevene får mulighet til å utvikle seg videre ut fra eget faglige og sosiale ståsted. Første gang begrepet ble formulert i en læreplan er i Mønsterplanen for grunnskolen (1987). I planen heter det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen.

### **Spesialundervisning**

Opplæringslovens § 5 omhandler spesialundervisning og § 5.1 fastslår elevenes rett til spesialundervisning. Den sier at de elevene som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har rett på spesialundervisning. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan virke noe diffust. Det klareste skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er at når en elev har rett til spesialundervisning er det foretatt en sakkyndig vurdering som igjen har resultert i en individuell opplæringsplan, IOP, for eleven som tilfører skolen noen ekstra ressurser i tråd med tilrådingen i den sakkyndige vurderingen.

**Integrering og inkludering** er begrep som er mye brukt i forhold til skolen og som vi også bruker i oppgaven. I følge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) handler inkludering om å etablere og opprettholde kulturer, fellesskap og sosiale systemer der de enkelte aktørene blir innlemmet og opplever at de hører til, enten det er i familien, på fritiden eller i barnehagen og skolen. I utvikling av inkluderende kulturer blir dermed holdninger, verdier og oppfatninger mer viktig enn organisering og ressurser. Dette skiller også inkluderingsbegrepet sterkt fra integreringsbegrepet fordi integrering ofte har dreid seg om organisatoriske prinsipper om at alle skal delta på de samme arenaene. Vi tar noen som står utenfor og plasserer dem i fellesskapet uten å stille noen krav til endringer i fellesskapet.

Dagens skole skal være inkluderende. Dette innebærer en stor endring fra prinsippet med integrering. Statsråd Øystein Djupedal (2006) holdt en tale under en konferanse på Gardermoen hvor han foruten å definere innholdet i inkluderingsbegrepet også trakk en konklusjon vi mener er hovedutfordringen for norsk skole og forutsetningen for hele inkluderingsprinsippet, nemlig å **endre systemet slik at det tilpasser seg eleven:**

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i norsk skole. Rett til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle har ligget fast gjennom flere skolereformer og er også svært viktig for vår regjering. (...) Mitt utgangspunkt er at **alle** elever har utviklingsmuligheter, og alle har krav på at nettopp det blir tatt på alvor. (...) Det betyr at vi endrer systemet rundt elevene og tilpasser opplæringstilbudet til den enkelte. (...) Det handler

om å utvikle kvaliteten av opplæringen - av organisering, av arbeidsmetodene, av sosiale og kulturelle forhold og de resultatene man når (Djupedal, 2006).

## **2.2 Fra "almueskolevæsen" til inkluderende skole**

I de snaut 270 årene vi har hatt offentlig skole i Norge har det tradisjonelt vært skolen selv som har definert konformitet og avvik. Man utelukket elever som av ulike årsaker ble vurdert å være uten evne til å nyttiggjøre seg skolen.

### **2.2.1 Folkeskolens fremvekst**

Landsfolkeskolen av 1860 var et betydelig skritt mot en mer omfattende og fullstendig allmueskole. Men loven ekskluderte enkelte grupper barn selv om den hadde bestemmelser om særskilt undervisning. Det het i loven «Lov om Almueskolevæsenet paa landet av 1860», § 9:

For Børn, der have naaet det 14de Aar og findes saa forsømte, at de ikke hensigtsmessigen kunde deltage i den almindelige skole, er Skolecommunen pligtig til at besørge en særegen Undervisning, indtil Sognepræsten efter Samraad med den Lærer til hvis skole de høre, finder at de kunne optages i den almindelige Skole (Olsen, 2001, s. 25).

Da Venstre og Johan Sverdrup dannet regjering på 1880-tallet, ble et nytt skolereformarbeid innledet. Vi fikk nye skolelover, og folkeskolebegrepet overtok etter allmueskolebegrepet. Det lokale skolestyret fikk en reell makt over skolens utvikling, og presten var nå bare et av medlemmene. Det var en viktig målsetting å lage én skole for alle sosiale lag. Men, for å heve den nye folkeskolen over den gamle allmueskolen, valgte man å utelukke noen elever:

- de som av «aandelig eller legemlig mangel ikke kan følge med i Undervisningen».
- de som «lider af smitsom sygdom eller andet legemlig onde».
- de som «viser saa slet opførsel, at de øvrige skolebørn udsættes for skadelig paavirkning» (Olsen, 2001, s. 31)

I tillegg var det mulig å fjerne barn av "likegyldige, uordentlige og lastefulle foreldre" (Olsen, 2001, s. 32). Det må også nevnes at loven ga foreldrene ansvar for undervisning av de utelukkede barna, og loven hadde hjemmel for at forsørgerne, helt eller delvis, skulle bekoste den særskilte undervisningen (Olsen, 2001). Barn med atferdsvansker og såkalte "sosialt forsømte barn" er enda ikke sikret opplæring gjennom lovverket. "Lov om behandlingen av forsømte børn" (Vergerådsloven) av 1896 samt straffelovgivningen regulerte hvordan man håndterte disse barna. Deres "opplæring" foregikk på skolehjem for henholdsvis gutter og jenter (Olsen, 2001).

Innføringen av "Abnormskoleloven" i 1881 skulle sikre at staten gav funksjonshemmede elever et skoletilbud. Deretter kom skolehjemmene, slik som eksempelvis Toftes Gave. Disse

skulle gi de ”forsømte” eller ”fordervede” barna et skoletilbud som passet fordi det var et problem å finne gode tiltak å sette inn for disse barna (Tønnesen, 2004).

### **2.2.2 Etterkrigstida – nye skolelover vedtas og perioden preges av økt fokus på spesialpedagogiske tiltak**

Opprettelsen av ”åndssvakeskolene” i 1945 er den neste store endringen. Disse ble lagt innunder Kirke- og undervisningsdepartementet og skulle ivareta ”sinkene”. ”Åndssvakeskoler” ble da kalt ”evneveikeskoler”. Loven om spesialskoler som trådte i kraft i 1951 omfattet kun psykisk utviklingshemmede som man betraktet som ”evneveike” og ikke som ”åndssvake”. Man skilte mellom ”sinker” og ”idioter”. ”Idiotene” var ”de ikke dannelsedyktige” og kom inn under Sosialdepartementet (Askheim, 1988). Da loven om spesialskoler ble vedtatt i 1951 skiftet skolehjemmene betegnelse til ”spesialskoler for barn og ungdom med tilpasningsvansker”. Disse skolene ble delt inn i barneskoler for de under 15 år som skulle få opplæring i folkeskolens fag og yrkesskoler for de eldre som skulle få yrkesopplæring med nødvendige teoretiske støttefag (NOU 2004: 23).

Det første skolepsykologiske kontor ble åpnet i 1946 i Aker og Oslo (Nilsson, 2005). Dette er forløperen til det vi i dag kjenner som Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste, PPT. Bakgrunnen for opprettelsen av disse var, i følge Nilsson (2005), et behov for en slags ”psykologisk barnehjelp” hvor man kunne få råd og rettleiding. Åse Gruda Skard var initiativtaker og opprettelsen av denne tjenesten gjorde at et tverrfaglig samarbeid kunne utvikles. Tjenesten ble etablert som et rådgivende organ for skolene i spørsmål om spesialundervisning.

Gjennomføringen av grunnskoleloven av 1969 brakte spørsmålet om lovintegrering på bane, dvs. en felles lov for elever med behov for spesialundervisning og de såkalte ”vanlige elevene”. I denne loven fikk spesialundervisningen en hjemmel i § 8 som ”hjelpetiltak”. Dalen påpekte i 1994 (i følge Carlsen, Haustätter, Marcussen, Nordahl & Strømstad, 2007) tre viktige forhold ved denne paragrafen: Spesialundervisning skulle nå gis elever fordi de trengte særlig hjelp – ikke som tidligere begrunnet i at de ikke kunne følge med i den vanlige undervisningen. Kommunene fikk plikt til å opprette pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste, og loven behandlet former for spesialundervisning som tidligere bare hadde vært hjemlet i lov om spesialskoler. Diskusjonen rundt spesialundervisningen resulterte i en endring i det spesialpedagogiske feltet fordi man nå hadde begreper som trivsel,

fellesskap og tilhørighet i fokus (Olsen, 2001). Resultatet av denne debatten og den generelle holdningsutvikling både nasjonalt og internasjonalt ble at lov om spesialskoler ble opphevet fra januar 1976 og fra samme tidspunkt ble lovhjemmel for all spesialundervisning integrert i lovverket for det ordinære skolelovverket. Lov av 13. juni 1975 nr. 42 om grunnskolen ble da også kalt for "integreringsloven". På bakgrunn av dette er det nærliggende å trekke en slutning om at skolen har vurdert elevene kun ut ifra det elevene har vist inne i klasserommet og på skolen uten å se på helheten. Dermed kan man anta at foreldrene ikke har vært sett på som noen viktig samarbeidspartner.

### **2.2.3 1990-tallet – reformenes tiår**

På begynnelsen av 1990-tallet ble de statlige spesialskolene lagt ned og omdannet til ulike typer kompetansesentra, den såkalte spesialskolereformen (NOU 1994:8). De statlige spesialskolene ble til 20 statlige kompetansesentre. 13 av disse var landsdekkende og innbefattet områdene syn, hørsel, språk/kommunikasjon, sosiale og emosjonelle vansker. 7 regionale sentre skulle ta seg av sammensatte lærevansker. Hovedmålene for kompetansesentrene var blant annet å utvikle spesialkompetanse for elever med særskilte behov. For å oppnå målene ble det lagt opp til omfattende samarbeid mellom kommuner, fylkeskommuner og statlige organer. Lokalt skulle også PP-tjenesten styrkes. Kompetansesentrene skulle bistå kommunene og fylkeskommunene i å ivareta bistandsbehovene hos dem som tidligere ville blitt søkt inn på spesialskolene som en ekstern spesialisttjeneste (ibid).

Askheim (1988) hevder at lærevanskeskolene syntes å bli brukt på grunn av mangelfull dekning i kommunale og fylkeskommunale barneverntiltak og fikk stadig mer atferdsproblematikk og sosiale vansker å arbeide med mens selve den evnemessige spredningen varierte mye. I tillegg til lærevanskeskolene ble det også opprettet såkalte atferdsskoler, og det var flytende overganger mellom disse to skoletypene.

Det skal også nevnes at parallelt med spesialskolereformen pågikk også HVPU-reformen<sup>3</sup>, med tilsvarende ideologi. Denne hadde imidlertid liten betydning for skolene på denne tiden da så få barn ble berørt av den.

---

<sup>3</sup> Reformeringen av helsevesenet for psykisk utviklingshemmede, satt i verk i 1991

## **2.2.4 ”Våre nye landsmenn” – inkludering av innvandrere og minoritetsspråklige i skolen**

Samfunnsendringer påvirker skoleutviklingen. En av de siste store endringer i vårt samfunn har vært tilflytting av mennesker fra andre kulturer. Veien mot en inkluderende skole innbefattet at også de minoritetsspråklige elevene etter hvert fikk et tilbud i skolen. Vi kommer tilbake til forskning gjort på området senere i kapitlet.

## **2.3 ”En skole for alle” – skolen får utvidede oppgaver og bevisstheten på samarbeid mellom hjem og skole øker**

Bak reformarbeidet lå også et endret syn på hva skolens oppgaver skulle være. Ensidig fokus på kunnskapsformidling synes å gradvis ha dreid mot en skole hvor også det å oppdra og å gi omsorg har blitt en stadig viktigere oppgave. Samfunnet har vært i en enorm utvikling og endring på flere måter, og det kan synes som om skolen er det mest stabile elementet i hverdagen for mange barn og unge. I forordet til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, står å lese at følgende generelle mål og prinsipper ligger til grunn for den videre utviklingen av grunnskolen:

- ”Lik rett til opplæring for alle uavhengig av bosted, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisk tilhørighet eller funksjonsdyktighet
- En opplæring som bidrar til et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen, og ivaretar den enkeltes og samfunnets behov for kompetanse
- En opplæring som i faglig innhold, struktur, arbeidsmåter og omsorg sikrer at flest mulig barn og unge får utnyttet sine evner og anlegg, blir motivert til innsats og får interesse for videre opplæring
- En opplæring som er best mulig tilpasset elevenes alder, forutsetninger og lokale forhold
- En opplæring som gir god faglig og pedagogisk sammenheng mellom barnehage, grunnskole og videregående opplæring
- En skole som gir gode muligheter for lokal tilpasning av arbeidsmåter, organisering av opplæringen og skolefritidsordningen
- En skole som tilrettelegger for en samordnet og helhetlig innsats for barns lærings- og oppvekstmiljø
- En skole som tar medansvar for barns oppvekstmiljø og gir barn i alderen 6-9 år tilbud om omsorg og tilsyn ut over skoledagen og skoleåret i den grad barn og foreldre ønsker og trenger det - der skolefritidsordningen også gir funksjonshemmede og sosialt vanskeligstilte barn gode muligheter for deltaking i samvær med andre
- En skole som nytter ressursene fleksibelt og videreutvikles til en sentral kulturinstitusjon i nærmiljøet ved at den sammen med foreldrene bygger ut samarbeidet med andre kommunale etater, kulturinstitusjoner, nærmiljø og frivillige organisasjoner ” (L97, s. 1)

Skolen skulle nå inkludere alle elever. En naturlig konsekvens av skolens utvidete oppgaver (oppdragelse, fostring mm) var nå at det var satt økt fokus på foreldrenes rolle i et samarbeid med skolen. Et resultat av reformeringen av skolen har blitt et større mangfold i elevgruppene.



Dette innebærer større utfordringer for skolen. En naturlig konsekvens av det har vært et sterkere behov også for samarbeid mellom skolen og foreldrene.

Overordnet i skolen er den såkalte formålsparagrafen, ”Lov om grunnskoler og videregående opplæring av 1998, 17. juli nr. 61”, § 1-2, 1. ledd som omhandler grunnskolen. Denne er en videreføring fra grunnskoleloven.

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn (oppl.l. § 1-2).

Formålsparagrafen understreker altså at skolen skal samarbeide med hjemmene om barnas læring. Det normative grunnlaget om foreldresamarbeid i L97 ble videreført til Kunnskapsløftet (2007), hvor det i den generelle delen står at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppfostringen av sine barn og at skolen skal samarbeide med elevenes foreldre. Denne klare plasseringen av oppdrageransvaret gir skolen i oppgave å bistå foreldrene i barnas utvikling slik at hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave i å ivareta barnas utvikling og læring (Nordahl, 2007). På denne måten er foreldrene tildelt en aktiv og sterk rolle i skolen og det er slik sett en forutsetning for å kunne ivareta grunnleggende rettigheter for foreldre og barn at hjemmet og skolen samarbeider. Når man så ser dette i sammenheng med idealet om tilpasset opplæring slik vi beskrev det i kapittel en, vil et styrket samarbeid med hjemmet være en betingelse for å kunne oppfylle disse kravene.

### **2.3.1 Lov om grunnskolen (grunnskolelova)**

I Lov om grunnskolen av 13. juni 1969 nr. 24 (grunnskolelova) ble det vedtatt endringer om hvordan foreldrene skulle delta i skolesamfunnet. Her ble det lagt vekt på tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole samt at foreldrene skulle få større innflytelse i skolen.

### **2.3.2 Lov om grunnskoler og videregående opplæring (opplæringslova)**

Lov om grunnskoler og videregående opplæring av 17. juli 1998 (opplæringslova) etterfølger grunnskolelova. Foreldreutvalget for grunnskolen, FUG, er et nasjonalt utvalg for foreldre med barn i grunnskolen som ble opprettet i 1976 og lovhjemlet i opplæringsloven § 11-9. FUG er et rådgivende organ for Kunnskapsdepartementet i saker som angår samarbeid mellom hjem og skole. FUG oppnevnes av Kongen i statsråd. Dette viser at samarbeid med

foreldrene får et økt fokus også juridisk. Lokalt resulterer direktivet i at hver skole skal ha et foreldreutvalg, FAU eller AU, samarbeidsutvalg, SU og skolemiljøutvalg (oppl.l. §11).

Opplæringslova gir foreldrene eller eleven særlige lovfestede rettigheter til å kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige for å finne ut om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hvilken opplæring denne trenger (§ 5-4). Undervisningspersonalet skal vurdere om en elev trenger spesialundervisning og melde fra til rektor om de finner at behovet er til stede. I tillegg sier loven at før en sakkyndig vurdering av eleven blir gjort, må eleven eller foreldrene samtykke til det. Eleven eller foreldrene har rett til å gjøre seg kjent med den sakkyndige vurderingen før vedtak blir gjort. Til slutt sier loven at tilbudet om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven og dennes foreldre så langt det er mulig i tillegg til at det skal legges stor vekt på deres syn.

### **2.3.3 Kunnskapsdepartementets vurdering av hva samarbeid mellom hjem og skole skal være**

Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995) utdyper og konkretiserer hva Kunnskapsdepartementet vurderer at et samarbeid mellom hjem og skole skal være. Departementet understreker at skolen er samfunnets viktigste felles institusjon for å støtte hjemmene i oppfostringen av en ny generasjon og for å forberede de unge for oppgaver i samfunnet. Samtidig påpeker departementet at samarbeid med skolen inngår som en viktig del av foreldreansvaret. Stortingsmeldingen sier at skolen bør legge til rette for at foreldrene kan delta aktivt i skolesamfunnet men sier også at dette da må være i et omfang og på en måte som er overkommelig. Meldingen understreker at det er vesentlig at partene drøfter premissene for samarbeidet og gir det et forpliktende innhold. I tilfeller hvor barn og unge har spesielle behov for tiltrettelegging eller at forhold i familien tilsier det vil samarbeidet mellom hjemmet og skolen stille særlige krav. Formålet med samarbeidet om eget barn er i følge departementet menneskelig og faglig støtte, motivering og veiledning. I tillegg skal foreldrene bidra til et trygt, godt, engasjerende og aktivt klassemiljø. Departementet fremhever at det vil arbeide for at samarbeidet mellom hjem og skole kan styrke utviklingen av barne- og ungdomskulturer som bygger på samfunnets uttalte verdi- og normgrunnlag. Grunnskolen skal bidra til at barna får en mer likeverdig start på og et mer likeverdig løp i livet enn om det bare var bestemt av bakgrunn og bosted (ibid).

### **2.3.4 Stortingsmelding nr. 14 (1997-1998) ”Om foreldremedverknad i grunnskolen” - oppsummering av nesten 30 års erfaringer**

Første gang det fra sentralt hold legges frem en oversikt over og analyse av hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer, er i stortingsmelding nr. 14 som Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet kom med i 1998 ”Om foreldremedverknad i grunnskolen”. Meldinga er en oppsummering av de årene som har gått siden opplæringslova kom i 1969. Den sier innledningsvis at samarbeidet mellom hjem og skole som ble vektlagt i Lov om grunnskolen 13. juni 1969 nr. 24 er nyttig å oppsummere for å henholdsvis se på hvordan samarbeidet har fungert i disse nesten 30 årene og på hvilke utfordringer som venter, da spesielt i forhold til tre momenter som er konkretisert i meldingen:

- at 6-åringene begynte på skolen høsten 1997.
- det er fastsatt et nytt læreplanverk for hele grunnskolen som legger større vekt på samarbeidet mellom hjemmet og skolen
- at forskriftene om elevvurdering og skolebasert vurdering, iverksatt 1. oktober 1997, blant annet tar sikte på å fremme kontakten mellom hjemmet og skolen.

I stortingsmeldingen understrekes at det blir lagt vekt på å se skolens utvikling rundt foreldresamarbeid fra foreldrenes ståsted. I tillegg sammenliknes norsk skole med andre lands skoler.

Stortingsmeldingen redegjør for eksisterende forskning på området hjem-skole. Den henviser blant andre til Vestres (1994) landsomfattende spørreundersøkelse som viser at foreldre ønsker samarbeid om egne barn og skolemiljøet. I tillegg viser forskningen at de også er interesserte i samarbeid om innholdet i undervisningen hvis læreren legger opp til konkrete og aktive samarbeidsprosesser. Et annet interessant funn i den samme undersøkelsen er at foreldre og lærere har likt syn på hva som er den viktigste oppgaven i skolen, nemlig personlig utvikling. Lærerne tror imidlertid at foreldrene er mer opptatt av kunnskap enn det undersøkelsen viser at de er.

Meldingen omtaler videre et utviklingsprosjekt gjennomført i fem kommuner i Hedmark i 1995-1997 konkluderer med at det er mange uutnyttede handlingsrom i samarbeidet mellom hjem og skole som må tas i bruk. Dette arbeidet skal synliggjøres i planen for virksomheten. Det hevdes videre at skolene må avprivatisere foreldresamarbeidet. I dette ligger at læreren

ikke alene er ansvarlig, skolens ledelse har ansvar for at skolen har et helhetlig opplegg og for at arbeidet blir evaluert både av personalet på skolen og av foreldrene. Prosjektet sier også at en kan legge til rette for samarbeid med foreldrene gjennom bedre bruk av lærernes arbeidsavtale. De avslutter med å si at de formelle og uformelle møteplassene må være i sentrum og utvikles.

Meldingen viser endelig til at Kristiansens (1997) doktorgradsarbeid inneholder en omfattende undersøkelse om hva foreldre ønsker å samarbeide med skolen om. Hun konkluderer med at det er mulig å få til et større engasjement om innhold i fag dersom det blir lagt opp slik at det blir interessant for foreldrene. Kristiansen skriver videre at viktige forutsetninger som må være til stede for å lykkes i dette er at det må skje i et inkluderende sosialt klima, med tillit til at alle har noe å gi, og i et språk alle foreldre forstår.

### **2.3.5 Mot en ny skolereform**

Et kvalitetsutvalg ble nedsatt i 2001 for å evaluere L97. Dette viste blant annet at man ikke har lykkes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Utvalget la frem en delinnstilling NOU 2002:10 og en innstilling NOU 2003:16 som anbefalte hva som måtte til for å heve kvaliteten på opplæringen i norsk skole. NOU 2003:16 legger vekt på at sosial kompetanse<sup>4</sup> hos elevene er en viktig basiskunnskap. Denne ble lagt ut på høring for skolen i tillegg til Kommunenes Sentralforbund, elevorganisasjonene og FUG og slik sett har skolen, hjemmet og elevene selv vært bidragsytere i å forme det som etter hvert ble til læreplanen Kunnskapsløftet. Tankene fra NOU 2003:16 ble videreført til en stortingsmelding (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)). Den foreslår å ha flere foreldresamtaler med utgangspunkt i elevenes mapper, foreldrekurs og at det lages et program for foreldresamarbeidet ved den enkelte skole.

### **2.3.6 Kunnskapsløftet – endringer og nye momenter i skolen som resultat av reformen**

Læreplanen Kunnskapsløftet (2007) gir flere signaler som har betydning for skolens samarbeid med hjemmet.

---

<sup>4</sup> Sosial kompetanse defineres av Garbarino i 1985 (i følge Ogden, 2003) som et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes (s.191).

Den enkelte skoleeier har fått ansvaret for fag- og timefordeling på de enkelte trinn på barne- og ungdomstrinnet. De har fått muligheten til å omdisponere inntil 25 % av timene innen de enkelte fag for å øke mulighetene for tilpasset opplæring. Dette når det er grunn til å anta at det samlet sett gir bedre måloppnåelse i faget for eleven. Denne omdisponeringen av timer skal skje i samarbeid med hjemmet og krever samtykke fra den enkelte elev og foresatte.

Ny struktur i grunnopplæringen viser seg blant annet i inndelingen av elever i grupper. Hver gruppe har sin kontaktlærer og det er denne som har kontakten med hjemmet. Kontaktlærer har i følge loven et spesielt ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder eleven (Opplæringslova § 8-2).

De såkalte ”timelærerne”, dvs. lærere som underviser i enkeltfag, har i utgangspunktet ikke ansvar for å ha kontakt med hjemmet men skal ha løpende dialog med kontaktlærer om elevenes utvikling. Det understrekes at elevgruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig og at organiseringen av gruppene skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. I tillegg sier den at gruppene til vanlig ikke må organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova § 8-2).

Nye fag i skolen er ment å skulle bidra til en bedre tilpasset opplæring. Eksempelvis er ”Programfag til valg” satt inn for å kunne legge vekt på praktisk aktivitet og mulighet til fordypning. Læreplanene for faget skal utarbeides av skoleeierne og kompetansemålene skal være tydelige og formulert slik at de danner grunnlag for dialog mellom elever, foresatte, lærere og aktuelle samarbeidspartnere. De skal også danne grunnlag for vurdering av elevenes læringsutbytte. ”Prosjekt til fordypning” skal være tilpasset utfra elevenes forutsetninger, evner og interesser og gi dem kunnskap til å foreta utdanningsvalg samt motivere til å gjennomføre opplæringen.

I ”prinsipper for opplæringen” legger Kunnskapsløftet vekt på sosial kompetanse hos elevene, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, lærernes og instruktørens kompetanse og rolle samt samarbeid med hjemmet. I beskrivelsen av hvordan skolen skal arbeide med implementeringen av sosial kompetanse, mener utdanningsdirektoratet, udir, blant annet at dialog med foresatte må vektlegges med hensyn til brukermedvirkning og gjensidig respekt.

Kompetansemål i fagene beskriver hva elevene skal kunne mestre etter at opplæringen er gjennomført. På denne måten er mål som skal nås tydeliggjort for elever, lærere og foresatte. Lærestedet og den enkelte lærer får større lokal frihet når det gjelder innhold, arbeidsmåter og organisering. Hensikten her er igjen å gi større muligheter for tilpasset opplæring. Elever som trenger særskilt tilrettelegging og får spesialundervisning etter enkeltvedtak, har rett til individuell opplæringsplan.

Nasjonale prøver skal kartlegge graden av elevenes ferdigheter i forhold til læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene slik de er integrert i kompetansemålene for fagene. Prøven skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid.

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle elever og lærlinger og må forstås ut fra individets egne evner, forutsetninger, muligheter og interesser, og det får konsekvenser for gruppe eller skolenivå, uavhengig av for eksempel individets kjønn, foresattes utdanning eller etnisk bakgrunn. Forutsetningen for en likeverdig, tilpasset opplæring for alle – og spesialundervisning for de få - er at opplæringen er tilgjengelig for den enkelte - både med hensyn til bygninger, læremateriell, metoder og organisering – og at dette er tilrettelagt på en slik måte at det skaper et godt læringsmiljø for alle. I all hovedsak kan dette bare oppnås i et inkluderende fellesskap med deltakelse og engasjement fra alle: elever, foresatte, lærere, skoleeiere og politikere.

Ovenstående legger føringer for hvordan skolen skal legge opp til samarbeid med foreldrene.

I tilknytning til de utvidete målene om foreldresamarbeid er det også blitt utviklet en rekke brosjyrer, skriv og informasjon, bl.a. på internett som gir foreldrene råd og tips om hva som er forventet i forhold til deres bidrag i samarbeidet med skolen. Vi fremhever nettstedet [www.foreldrenettet.no](http://www.foreldrenettet.no) da dette er et forum skrevet av FUG med fokus på hvordan foreldrene kan bidra i samarbeidet med skolen. Nettstedet formidler derved foreldrenes synspunkter.

### **2.3.7 Ny forskning om hjem-skole samarbeid**

Det finnes lite forskning gjort på området samarbeid hjem/skole, skriver (Nordahl, 2007) i sin siste bok "Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?" Han henviser også til

stortingsmelding nr. 14 (1997-1998) i samme bok. Den forskning som likevel finnes, sier noe om behovet for å sette hjem-skolesamarbeid mer i system enn det er i dagens skole.

### **Generelt hjem-skolesamarbeid**

Evalueringen av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole utført av Nordahl & Skilbrei (2002) avslørte at mange rektorer og lærere mangler tillit til foreldrenes forutsetninger for å delta i et reelt samarbeid med skolen. De sier at lærerens holdning til og engasjement for prosjektet er avgjørende for prosjektet: "Lærere som ser på foreldre som viktige og nødvendige ressurser i skolens arbeid med å gi elevene en god opplæring, ser ut til å lykkes relativt godt i samarbeidet" (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101). Nordahl (2004) skriver blant annet om handlingsmønstre i skolen. Han hevder at lærerne nesten alltid leder møter med foreldrene, at lærerne innkaller til møter og at foreldremøter i en del tilfeller foregår i klasserom hvor foreldrene sitter på elevenes pulter. Videre skriver Nordahl (2004) at det kan se ut som om undervisning og læring er omfattende men at foreldrene opplever at informasjonen som går ut fra skolen ikke kombineres med drøftinger med foreldrene. Tilsvarende funn viser Nordahl & Skilbrei (2002) til i sitt utviklingsprosjekt hvor de sier at samarbeidet mellom hjem og skole preges av informasjon, men ikke av dialog, drøftinger eller medbestemmelse.

I følge Nordahl et al. (2005) er hovedsiktemålet med samarbeid mellom hjem og skole en felles problemløsning til beste for barnet. For å lykkes i dette samarbeidet understrekes det grunnleggende prinsippet om at foreldrene må betraktes som fullverdige samarbeidspartnere. Foreldrene har en sterk rolle og hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst i tillegg til at de har en felles oppgave i forhold til deres læring og utvikling. Dette begrunnes også ved at det vises til forskning som understreker betydningen av slikt samarbeid.

Nordahl (2007) viser til at kjennetegn ved et godt hjem-skolesamarbeid er at relasjonene mellom foreldre og lærere er gode. Videre sier han at det mellommenneskelige kan sees som en forutsetning for reell dialog og medvirkning i samarbeidet. Han understreker at det ikke er nok med formelle rammer men det må foreligge en grunnleggende respekt og tillit til hverandre i samarbeidet. Nordahl (2007) påpeker videre at et fellestrekk ved foreldre som har positive samarbeidserfaringer med skolen er at de har barn som klarer seg bra skolefaglig, viser hensiktsmessig atferd og trives i skolesituasjonen.

## **Hjem-skolesamarbeid rundt atferdsproblematikk**

Dryfoos viser i 1992 (i følge Ogden, 2002) et eksempel på hvordan godt hjem-skole samarbeid er til beste for eleven, spesielt i forhold til problematferd. Han har i sin undersøkelse av hvilke prosjekter som har vært vellykkede i forebyggende arbeidet med høyrisikoatferd i USA kommet frem til blant annet at ulike tiltak der en involverte foreldrene, kombinert med hjemmebesøk, gav særlig god effekt. Det samme gjaldt når foreldrene deltok i undervisningen og medvirket i arbeidet med å omorganisere skolen.

Nordahl et al. (2005) støtter seg til flere undersøkelser som viser at ved et godt foreldresamarbeid reduseres uønsket atferd hos barn med atferdsproblemer. De sier det er vanskelig å se noen konkrete retningslinjer for hvordan samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal foregå, hva det skal inneholde og på hvilken måte det skal gjennomføres. Swaps forskning fra den ordinære skolen i 1992 (i følge Nordahl et al., 2005) viser betydningen av et godt foreldresamarbeid. Han sier at et kjennetegn ved de skolene som best fremmer læring hos alle elevene, er at de respekterer familievariasjoner og har et ønske om å ha kontakt med alle skolens foreldre.

## **Hjem-skolesamarbeid med minoritetsspråklige<sup>5</sup>**

Bakken (2003) har skrevet en rapport som omhandler minoritetsspråklig ungdom i skolen. Rapporten oppsummerer med at også minoritetsspråklige elever opplever at foreldrene er interesserte i deres skolegang på samme måte som de norske. Det er imidlertid et tydeligere prestasjons- og mobilitetspress fra minoritetsspråklige foreldre enn det andre elever opplever. I tillegg trekker rapporten fram at minoritetsspråklige foreldre går sjeldnere på foreldremøter og at de ikke representerer en ressurs i forhold til å hjelpe barna sine med lekser og skolearbeid.

Annen forskning gjort på dette feltet er blant annet et utviklingsprosjekt gjennomført i regi av Foreldreutvalget for grunnskolen, FUG (2004). Hovedmålet med undersøkelsen var at foreldre med minoritetsbakgrunn skulle få økt trygghet og styrke i sin rolle som foreldre slik at barna kan fungere godt i et flerkulturelt samfunn. Gjennom prosjektet ønsket en også å gi lærere kunnskap om andre kulturer for å skape økt forståelse mellom lærer og foreldre. FUG viser til at mange skoleledere har lite kunnskap om temaer om samarbeid med

---

<sup>5</sup> Minoritetsspråklige er de elever der begge foreldre er født i utlandet (Bakken, 2003).



minoritetsspråklige foreldre og generelt hjem-skole-samarbeid. Dette gjør at det er vanskelig å få dem til å prioritere det. Mange foreldre får ikke informasjon om møter fordi barna ikke gir fra seg lapper og informasjon fra skolen, eller lappene er for vanskelige å forstå. FUG avrunder sin sluttrapport med å vise til at de skolene som har lyktes har en engasjert rektor eller en annen i ledelsen som har fått ansvar og kan ta beslutninger på dette området, de har vært fleksible og åpne for justeringer underveis og lært av egne feil. I tillegg har de hatt en engasjert prosjektgruppe som har involvert mange personer, også utenfor skolen. De har hatt en vilje til å investere tid og andre ressurser (men ikke store) på å jobbe systematisk med hjem- skole- samarbeid, og de har hatt enkle men konsise mål for hva de ønsker (FUG, 2004).

Stortingsmelding nr. 49 (2003 – 2004) understreker at forskning har vist at dagens hjem-skole samarbeid generelt er preget av uklare målsettinger og tilfeldig organisering. At hjem-skole samarbeid i tillegg synes å fungere dårligere for elever med innvandrerbakgrunn sammenlignet med øvrige elever kan ha sammenheng med at modellen<sup>6</sup> for hjem-skole samarbeid i liten grad er tilpasset foreldre som ikke er oppvokst i Norge eller har norsk som morsmål. Stortingsmeldingen påpeker at informasjon bør gjøres tilgjengelig på et språk og i en form som foreldrene forstår og sier at skolene i større grad bør ta direkte kontakt med foreldrene i og med at all erfaring tilsier at informasjonsskriv for mange ikke er tilstrekkelig.

## **2.4 Oppsummering**

Den første offentlige skole i Norge ble drevet som kunnskapsformidler for noen få utvalgte som av presten og andre myndighetspersoners vurdering var veltilpassede barn. Barn de mente ikke ville klare å nyttiggjøre seg undervisningen ble ekskluderte, eller sagt med andre ord; Man ekskluderte barn som etter datidens vurderinger av ulike årsaker ikke klarte å tilpasse seg skolesystemet.

Med 1900-tallet kom bl.a. grunnskoleloven etterfulgt av opplæringsloven, skolepsykologisk tjeneste ble etablert og fokuset på spesialundervisning økte i betydelig grad. I 1987 ble idealet om tilpasset opplæring lansert i skolens mønsterplan og i 1990-årene ble skolen og samfunnet gjenstand for flere store reformer. Alle barn skulle inkluderes i den offentlige skole, det ble økt fokus på idealet om tilpasset opplæring og det ble naturlig å styrke samarbeidet med

---

<sup>6</sup> "Modellen" viste seg ved nærmere undersøkelser å være ment som "dagens praksis" på de forskjellige skolene uten at det foreligger noen ytterligere konkretisering fra departementets side.

hjemmene. Skolen får utvidede oppgaver i form av at den skal tilpasse seg og sin form til alle barn og unge uavhengig av deres forutseninger og behov i samarbeid med deres foresatte.

Et blikk bakover i historien forteller oss at skolen har vært forbausende stabil i forhold til den kompetansen som skal ivareta alle de funksjoner og roller skolen etter hvert har fått. Det er fortsatt skolens ansatte selv, dvs. lærerne, som definerer konformitet og avvik i forhold til hvordan elever klarer å tilpasse seg skolesystemet og nyttiggjøre seg undervisningen i gjeldende system. Elever som viser avvik fra skolens krav til tilpassing henvises til eksterne instanser, som hovedregel i samarbeid med foreldrene men også etter initiativ fra foreldrene. Kompetansen må hentes inn utenfra for å vurdere eller revurdere det skolen og/eller foreldrene har ment og/eller konkludert med. En slik praksis fører til at det tar relativt lang tid fra det går en henvisning til ekstern enhet til ferdig vurdering foreligger og det kan gjøre det vanskeligere å bidra til skoleutvikling og kompetanseheving i skolen siden den som evt. skal bidra kommer fra ekstern enhet og derfor ikke kjenner strukturen og samfunnet som er i den enkelte skole.

Vi kan på bakgrunn av ovenstående trekke den konklusjon at det åpenbart har en positiv effekt på elevene at det samarbeides mellom hjemmet og skolen, både generelt og spesielt i forhold til utfordringer rundt elevene. Det er bred enighet i fagmiljøene om at et godt samarbeid har stor betydning for elevenes prestasjoner og også har innvirkning på arbeidsmiljøet i klassen. Dette viser seg spesielt i tilfeller hvor barnet trenger ekstra oppfølging enten faglig eller sosialt (Nordahl et al., 2005).

### **3 SKOLENS UTVIDETE OPPGAVER – SOSIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER**

Som vi ser av forskning gjort på hjem-skole samarbeid og evalueringen av L97 (kap 2.3.4 i denne oppgave), gjenstår mye arbeid før målene for skolen er nådd. Skolen har ikke lyktes i å få til en tilpasset opplæring for alle elever (NOU 2003:16), styrking av elevenes sosiale kompetanse må det arbeides videre med (ibid) og skolene bør videreutvikle samarbeidet med hjemmet (ibid).

Kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell har flere ganger påpekt at kvaliteten på norsk skole ikke er god nok. Dette begrunner han med at nasjonale prøver og PISA-undersøkelser viser at norske elever scorer for lavt/har for dårlige resultater på prøver. Dette har altså vist at norske elever ikke har klart å tilegne seg ønsket kunnskap innenfor de rammene som i dag finnes i skolen. Solhjell (2008) ønsker flere og mer kompetente lærere, flere skoletimer for elevene og sterkere samarbeid med foreldrene slik at foreldrene engasjerer seg mer og hjelper ungene mer med skolearbeidet (ibid). Dette gir en pekepinn på at man fra sentralt hold ønsker mer fokus på fag, timefordeling og målbare skolefaglige resultater hos elevene, hvilket igjen vil stille økte krav til å tilpasse opplæringen og styrke foreldresamarbeidet i tråd med lovverk og læreplan. Det er verdt å merke seg at dette fokuset sier lite eller ingenting om hvilke andre forutsetninger som må til for at læring skal finne sted. Ei heller gir dette fokuset noen støtte til kunnskapsløftets krav til elevenes sosiale kompetanse.

I dette kapitlet vil vi se kort på menneskesynet som synes å ligge til grunn i gjeldende skolereform og på bakgrunn av det gå inn på noen forutsetninger vi mener må ligge til grunn for å realisere dette grunnsynet. Vi går så inn og ser på i hvilken grad skolens tradisjonelle kompetanse kan ivareta disse forutsetningene og kravet til sterkere samarbeid med foreldrene. Før vi ser på hvordan komplementær kompetanse kan være et supplement i dette arbeidet har vi sett nærmere på tverrfaglighet i skolen tradisjonelt og avslutter kapitlet med å se på noen momenter som må til for å lykkes med tverrfaglig samarbeid.

#### **3.1 Gjeldende skolereformers menneskesyn - grunnlag for aktiv og støttende læring**

Kunnskapsløftets generelle del peker på at oppfostringen skal bygge på det prinsipp at alle er likeverdige og mennesket ukrenkelig, den skal formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet. Samtidig påpeker den at den viktigste pedagogiske oppgava er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling,

slik at de får tillit til egne evner. Sammen med målet om at oppfostringa også skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen og at den skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet, mener vi læreplanen gir oss en klar pekepinn på at det synes å ligge et holistisk<sup>7</sup> menneskesyn til grunn i den. Denne oppfatningen styrkes når den generelle delen konkluderer med at ”Sluttmålet for opplæringa er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling”.

Dersom tilpasset opplæring og inkludering av alle elever i offentlig skole skal kunne realiseres i tråd med det grunnsynet vi mener ligger i bunnen av Kunnskapsløftet, mener vi det er visse forutsetninger som må ligge til grunn. Disse forutsetningene handler, slik vi ser det, i stor grad om kommunikative ferdigheter, anerkjennelse og relasjonskompetanse. Vi vil derfor se nærmere på disse momentene for å belyse hvordan de vil være et viktig bidrag på veien mot realiseringen av et helhetlig og positivt menneskesyn. Det er viktig å påpeke at disse forutsetningene for menneskelig samhandling går over i hverandre og må sees i sammenheng. Å splitte opp disse momentene slik vi gjør i kommende kapittel er derfor ikke nødvendigvis gjort i prioritert rekkefølge for å vise hva som er viktigst, hva som står først osv., men for å belyse nærmere de ulike forutsetningers egenart.

### **3.2 Forutsetninger for realisering av grunnsynet i skolen**

*”Mennesket beror ikke på hva som forneker det, men på hva som bekrefter det. Man finner det verken overfor eller ved siden av, men i seg selv”.* Elie Wiesel<sup>8</sup>.

Alle teorier om mennesket impliserer et menneskesyn men de ulike teorier legger vekt på ulike deler av handlingsdimensjonen. Noen legger vekt på atferd som i stor grad er determinert mens andre teorier fokuserer på valg, mening og hensiktsrettet handling. Menneskesynet kan ha betydning for den enkeltes selvforståelse og for personens handlinger i møte med andre mennesker (Røkenes & Hanssen, 2004). Dette gjelder også i forhold til hvordan fagpersoner møter mennesket.

---

<sup>7</sup> Holisme: Helhetssyn. I stedet for å se mennesket kun som avviker, funksjonshemmet eller misbruker skal man forsøke å se mennesket som et individ og en helhet og i sammenheng med sine omgivelser (Eide & Skorstad, 2005).

<sup>8</sup> [www.ordtak.no](http://www.ordtak.no)

Kunnskapsløftet (2007) fremsetter et positivt menneskesyn som kan betraktes som holistisk. Menneskesynet legger til grunn at eleven er aktør i eget liv, et sosialt samhandlende menneske med vilje og evne til å lære, til å være nysgjerrig, kreativ og kunnskapssøkende.

### 3.3 Menneskesyn – et spørsmål om hvordan vi betrakter våre medmennesker

Menneskesyn forbindes gjerne med spørsmålet om menneskeverd, sier Eide & Skorstad (2005). Menneskesyn handler om hvordan vi tenker om den andre og hvordan vi betrakter vedkommende hvilket igjen vil gi seg utslag i holdninger og handlinger overfor den andre (ibid). Et positivt menneskesyn møter hele personen og tar hensyn til både fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold og ser på mennesket som et subjekt. Dette står i motsetning til en reduksjonistisk holdning der personen stykkes opp og reduseres i ulike deler og hvor man forholder seg til enkeltdelene. Røkenes & Hanssen (2004) sier at dersom man kutter bort de sidene ved mennesket som ikke passer i vår form, våre teorier og metoder, risikerer vi å lage en prokrustesseng<sup>9</sup> som gjør vold på noe vesentlig ved det å være menneske.

Et positivt menneskesyn vektlegger hvordan barn bidrar til sin egen utvikling og fokus rettes mot individuelle variasjoner i barns temperament. Samtidig trekker det inn hvordan de kontekstuelle betingelsene skaper ulike forutsetninger for utviklingen av de ovenfor nevnte egenskapene (Klefbeck & Ogden, 2003). Som en naturlig del av et slikt positivt holistisk menneskesyn vil foreldrene automatisk bli viktige samarbeidspartnere siden hele mennesket er i fokus og dermed også dets sosiale omgivelser og nettverk for øvrig.

Disse kontekstuelle betingelsene velger vi å omtale som det multisystemiske nettverket rundt elevene i tråd med Bronfenbrenners utviklings- og sosialøkologiske teori som beskriver og analyserer oppveksten til barn i et samfunn som er i stadig forandring samtidig som teorien gir en helhetlig referanseramme for forebyggende og problemløsende innsats for risikoutsatte barn. Ferm (1994) sier at dersom man velger et humanistisk menneskesyn<sup>10</sup> og en

---

<sup>9</sup> Å legge noe på **prokrustesseng** er å utøve vold mot virkeligheten for å få den til å passe i sitt eget system. Altså er systemet målestokken, og ikke virkeligheten. I greske sagn var Prokrustes en kjenner som drev et herberge i en fjellgrotte. Der tok han imot gjester som trengte ly og overnatting. Sengen han brukte var det ypperste innen senger, men han hadde sterk føring. Var gjesten for lang for senga, ble føttene kappet av så han passet. Var gjesten for kort ble han strukket ut (Fremmedordbok, 1989, s. 288).

<sup>10</sup> Humanismen setter det selvstendige og ansvarlige menneske i sentrum. Humanismen har derfor som mål å gi alle mulighet til å utvikle selvstendighet, frihet og ansvar. I det humanistiske livssyn inngår en forpliktelse overfor menneskerettighetene som uttrykk for sentrale verdier og idealer. Menneskerettighetene er et godt vern for menneskelig verdighet og mangfold (Human-Etisk Forbund 2008).

demokratisk måte å forholde seg på blir mål og innretning ganske åpenbare fordi oppgaven er å finne metoder og hjelpemidler for å komme i gang og for å nå målet. Han mener at den positive konsekvensen av de skritt elever og foreldre tar i det han kaller ”innflytelsestrappen” vil virke ganske umiddelbare for læreren. I boken ”Samarbeid hjem – skole : Demokrati i praksis”, påpeker Ferm (1994) viktigheten av at den læreren som vil lykkes må ha et syn på elever som har som utgangspunkt at de vil lære noe og har en iboende drivkraft. Han mener lærere er nøklene til skoleutvikling og hvordan de er og behandler elevene vil påvirke den enkelte elevs og dermed hele samfunnets framtid.

Skolens og lærerens menneskesyn vil prege hvordan de ansatte ved skolen samhandler med både elever og foreldre. Morken (2006) hevder at når man først kan kalle seg eksempelvis sosionom, lærer, sykepleier eller fysioterapeut blir man vist tillit fra samfunnet og får et ansvar. Han sier videre at fagfolk bør møte menneskene på en måte som ivaretar deres (brukernes) autonomi og egenvilje og som ikke fratrukker dem opplevelsen av å ha kontroll over det som oppleves som viktig i livet. Dette er i tråd med myndiggjøringsperspektivet eller empowerment<sup>11</sup>. Empowermentperspektivet vil at det enkelte menneske skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse. Å myndiggjøre innebærer å fordele makt og innflytelse mellom profesjonsinnehaver og tjenestemottager (Nordahl, 2007).

Nordahl (2002) påpeker viktigheten av å være seg bevisst at for at foreldre skal bli en viktig samarbeidspartner for læreren, må dette samarbeidet basere seg på prinsippet om myndiggjøring. Einarsson & Sandbæk sa i 1997 (i følge Nordahl, 2002) at foreldrene skal bli møtt med grunnleggende respekt og som lærerens likeverdige. Dette for å hindre foreldrene i å føle at de kommer i en type avmaktssituasjon der læreren setter dagsorden og vet best (Nordahl, 2002). Dersom elever og foreldre skal myndiggjøres forutsetter det at de opplever reell dialog med læreren og direkte kontroll over og innflytelse på eget liv (Nordahl 2007). Myndiggjøring innebærer også utvikling av gode relasjoner og en tillit mellom læreren og foreldrene som utvikles fordi læreren fremstår på en slik måte at foreldrene gir ham/henne denne tilliten (ibid). Ved å trekke foreldrene inn i beslutningsprosesser kan undervisning og kontakt tilpasses til beste for elevene. Empowermentperspektivet er helt avgjørende om en skal oppnå endringer.

---

<sup>11</sup> Om empowerment se også kap 1.2 i denne oppgave.

### **3.4 Betydningen av anerkjennelse**

Anerkjennelsen blir betegnet som selve grunnpilaren i all mellommenneskelig interaksjon og en viktig forutsetning for individets personlige vekst og utvikling. Pedagoger, terapeuter og forskere hevder at menneskets behov for anerkjennelse og hvorvidt de får dette vil være avgjørende for hvordan individets utvikling blir/i hvilken retning den går. Flere av disse trekker inn begrepet kjærlighet som en viktig ”substans” i anerkjennelsen. Løvlie Schibbye (2002) sier at begrepet anerkjennelse er helt sentralt og overordnet i dialektisk teori. Hun sier at det er snakk om at vi må bygge opp den andre og at ved å lytte og dele (i samvær og felleskap) bringer vi frem kjærlighet i den andre. Anerkjennelse dreier seg om å bringe frem noe i den andre. Hegel mente (i følge Løvlie Schibbye, 2002) at anerkjennelse innebærer evnen til å ta den andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Anerkjennelsen er et ”hele” bestående av flere ”ingredienser”; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (ibid).

#### **3.4.1 Anerkjennelse av eleven**

Skolen og læreren skal møte eleven der denne er, støtte og oppmuntre eleven til videre innsats og skal ivareta elevenes opplevelse av å ha kontroll over sin egen læring. I den generelle delen av Kunnskapsløftet (2007) beskrives en støttende og veiledende lærerfunksjon slik vi kjenner den fra stillasteorien som blant andre Hansen & Nielsen (1999) beskriver. De omtaler Vygotskys teori om læring som basert på sosial interaksjon og spesielt begrepet ”sonen for nærmeste utvikling” som det overordnede inspirasjonsgrunnlag for stillasteorien. Hansen & Nielsen (1999) hevder at det lærende menneske har bruk for en passende form for støtte fra sine omgivelser hvis dets læring skal optimeres. Videre beskriver de en situasjon bestående av støtte og anerkjennelse fra voksne hvor barnet i interaksjonen gradvis overtar ansvaret for læreprosessen. De sier at i takt med at den voksne trekker sin støtte til barnet tilbake overtar barnet selv håndteringen av en gitt problemstilling. Slik overtar barnet ikke bare viten og kunnskap men også redskapene som skal til for å kunne løse tilsvarende problemer i en fremtidig situasjon (Hansen & Nielsen, 1999). Denne interaksjonen forutsetter også at den voksne evner å lytte, forstå, akseptere og bekrefte barnet i læringsprosessen (Løvlie Schibbye, 2002). De voksne danner en form for et ikke-evaluerende sikkerhetsnett for barnet, nærmest som uttrykk for et ”jeg er her hvis du har bruk for meg”. Dette er stillasbegrepets opplagte sosiale og emosjonelle styrker (Hansen & Nielsen, 1999).

Når en omsorgsgiver reagerer på barnets utspill med sensitivt justerte svar innebærer dette at han eller hun, bevisst eller ubevisst, oppfatter barnet som en person og som en verdig meningsmottaker og partner i meningsfull utveksling (Hundeide, 2003). I dette ligger det en antagelse om at barnet man forholder seg til har samme behov for frihet til å kunne handle ut fra egne initiativ og hensikter, samme behov for å bli respektert, elsket og inkludert og forstått som du kan gjenkjenne hos deg selv. At du som medmenneske har forpliktelse til å behandle det på tilsvarende måte. Forutsetningen for at dette kan skje er at en har sensitivitet og evne til medmenneskelig innlevelse eller empati, og at denne evnen blir brukt overfor barnet i denne situasjonen (ibid).

Hundeide (2003) sier at det har vist seg at det er behovet for å bli akseptert, respektert og inkludert av venner i et fellesskap som er sentralt for de barn og ungdommer som blir fanget inn i negative livskarrierer. De må da ha visse egenskaper som blir verdsatt av gjengen, såkalte adgangsferdigheter, og han sier at et viktig spørsmål da blir om det finnes veier ut av slike gjenger på samme måte som det finnes veier inn. Han påpeker viktigheten av slik kunnskap fordi det også vil ha betydning for hvordan en kan intervensere på en relevant måte og skape broer fra den negative livskarrieren over til det han kaller et normalt sivil liv (ibid). Det er i den sammenheng også interessant å merke seg at av de ca. 3000 elevene som ble spurt i en MMI-undersøkelse i 1999 (ifølge Nordahl et al., 2005) om hva som var den viktigste årsaken til at de gikk på skolen, svarte flertallet at det var for å få venner. Dette er viktig kunnskap når man tar i betraktning hvilken unik forebyggingsarena skolen kan være. Elevene er pålagt å gå der, de sier selv at den viktigste grunnen til å gå der er for å få venner, ergo blir det naturlig å se nærmere på hvordan man kan fremme positive sosiale interaksjoner i skolemiljøene.

En konsekvens av et godt samarbeid mellom hjem og skole vil blant annet være at eleven også opplever at det er godt. Det vil prege elevenes trivsel og læring på samme måte som et motsatt tilfelle vil prege eleven negativt. I samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal eleven og dennes utvikling være i fokus og det blir derfor viktig å holde dette fokuset for både foreldre og lærere slik at man i fellesskap kan møte eleven der denne er og hjelpe ham eller henne videre i utviklingen (Nordahl, 2007). Dette samarbeidet forplikter både foreldrene og lærerne, blant annet fordi begge parter i tillegg til å se eleven også må se både samarbeidspartnerens og sin egen rolle i arbeidet med å bidra til elevens utvikling. Det forutsetter at begge parter opptrer ærlig og respektfullt overfor hverandre og at de behandler



hverandre som likeverdige partnere (ibid). De elevene som har foreldre og lærere som samarbeider godt har best utvikling. Det blir derfor ekstra viktig å arbeide for å skape og opprettholde et godt samarbeidsklima mellom hjem og skole. Nordahl (2007) hevder i sin analyse om hvorfor elevenes skoleprestasjoner har blitt bedre der hjem-skolesamarbeid er satt i system at ”det er ganske sikkert slik at den kvalitative positive endringen av samarbeidet mellom hjem og skole har vært viktig for elevene” (Nordahl, 2007, s. 49). At foreldrene og lærere er i en likeverdig relasjon hvor de drøfter barnets utvikling og læring med sikte på å komme frem til en felles forståelse av situasjonen vil bidra til å sikre at eleven får optimal støtte fra både hjem og skole. Samtidig vil det være noe motiverende ved et slikt samarbeid fordi det ligger en verdighet i det som anerkjenner begge parter innsats og vurderinger (Nordahl, 2007).

### **3.4.2 Anerkjennelse av foreldrene**

Også i et samarbeid mellom hjemmet og skolen vil anerkjennelsen stå sentralt. Læreren må anerkjenne foreldrenes innsats med å støtte og veilede barnet og foreldrene må anerkjenne lærerens arbeid. Nordahl (2007) trekker frem tre hoveddeler i anerkjennelsen som lærer bør følge i møtet med foreldrene; forpliktelsen, det vil si å ta konsekvensen av at en er forpliktet overfor andres liv, takknemlighet overfor foreldrene for deres innsats i forhold til barnas skolegang og til slutt høflighet, som i praksis vil vise at en forstår og tar hensyn til foreldre (Nordahl, 2007). Et samarbeid mellom hjem og skole vil si et samarbeid mellom innehavere av ulike roller. Tar læreren opp et problem med foreldrene, kan det oppfattes som et angrep på deres omsorgsevne. Ericsson & Larsen (2000) beskriver i sin undersøkelse at lærere ikke tar det som en selvfølge at foreldrene er eksperter på barneoppdragelse. I tillegg sier de noe om at foreldre ikke alltid har tillit til at særlig ferske lærere innehar den kompetanse de trenger for å kunne ”lære opp” barnet deres.

Noen foreldre har av ulike årsaker lite ressurser i forhold til å støtte sitt barn i skolehverdagen i kortere eller lengre perioder. I slike tilfeller er det vel så viktig for læreren å møte foreldrene med anerkjennelse, tenke relasjonelt og se på foreldrene som noen som har noe å bidra med i forhold til barna. Det å støtte disse foreldrene vil hjelpe barnet i skolehverdagen. Marie Føreland (2003) beskriver hva hun gjennom sin arbeidserfaring har lært er viktig i møte med foreldre:

Da skal og må alle foreldre møtes på en måte som gjør at de føler seg ivaretatt og respektert som foreldre til verdens skjønneste barn – nemlig deres eget. Det går an å

møte foreldre på samme måte selv om det er vanskelig og negativ informasjon som skal formidles, det er måten det gjøres på, mer enn innholdet i det som formidles, som er avgjørende for et godt samarbeid (s. 86).

Føreland (2003) skriver videre at dersom foreldre opplever at de og barnet deres respekteres til tross for vansker, vil dette være et gunstig utgangspunkt for et godt samarbeid. Hun understreker at det er skolens og den enkelte lærers ansvar å møte foreldregruppen ubetinget positivt. Og med det som utgangspunkt, eller grunnholdning, møte de enkle situasjonene så vel som konfliktene og problemene som måtte oppstå (ibid).

### **3.4.3 Anerkjennelse av læreren**

Læreren trenger også anerkjennelse. Arbeidsdagen til lærerne har blitt stadig mer utfordrende og lærerne får stadig flere oppgaver i arbeidet med elevenes personlige utvikling. Skolen skal være inkluderende og favne alle elever uavhengig av funksjonsevne og kultur og dette stiller enda større krav til lærernes kompetanse og fleksibilitet. Selv om læreren er den profesjonelle i forholdet mellom hjem og skole er vedkommende fortsatt et menneske med behov for anerkjennelse for det arbeidet han/hun utfører. Det kan synes urimelig å si at foreldrene har et ansvar for å oppmuntre og støtte lærerne, men i et samarbeid tror vi en gjensidig anerkjennelse vil være av uvurderlig betydning. Nordahl (2007) nevner to punkter spesielt som han mener er naturlig for foreldrene å legge vekt på dersom de ønsker å anerkjenne læreren. Det ene er å gi oppmuntring og støtte i form av noen rosende ord og det andre er å vise takknemlighet og derved vise at man ikke tar lærerens ansvar for elevens læring og utvikling for gitt.

### **3.5 Relasjoner i samarbeid**

Begrepet relasjon betyr *sammenheng* eller *forhold* (UIO, 2008<sup>12</sup>). I sosialpedagogikk vil det å bygge relasjoner bety å inngå i et forhold til, eller være deltaker i en prosess.

Læreryrket er en profesjon og foreldrene deltar i samarbeidet i kraft av sin rolle som juridisk hovedansvarlige for oppdragelsen av sine barn. En kan tenke seg at det i en slik type asymmetrisk samarbeidssituasjon kan komme til gnisninger, hvis en av partene føler seg kritisert eller angrepet i sin rolle. Lærer som får kritikk av foreldrene kan oppfatte det som et

---

<sup>12</sup>

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=relasjon&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

angrep på sin profesjonsutøvelse, eller en kritikk av hans/hennes faglige kompetanse (Nordahl, 2007). I relasjonen vil også anerkjennelsen være et viktig moment og også graden av anerkjennelse. Disse vil derfor naturlig gli over i og utfylle hverandre. Vi splitter elementene opp i flere underkapitler for å konkretisere bedre.

Nyere forskning bekrefter at hjelperens evne til å skape gode relasjoner er viktig. Det er mye som tyder på at evnen til å lytte, til å forstå den andre og til å skape en god arbeidsallianse er avgjørende for å yte god hjelp og motivere for og bidra til forandring og utvikling (Eide & Eide, 2004). I forlengelsen av dette kan det ”å tone seg inn” på den andre være et mål i det å skape en god relasjon (Løvlie Schibbye, 2002). Eide & Eide (2004) hevder at man som profesjonell vil kreve det umulige av seg selv hvis man krever at man skal kunne skape den optimalt gode relasjon men presiserer:

Det man kan kreve av seg selv er ikke at man skal skape en god relasjon ut av ethvert forhold, men at man arbeider med sin evne til å lytte, til å leve seg inn i andre, til å forstå, fortolke og kommunisere, og at man i møtet med klienter og brukere anvender sine ferdigheter på best mulig måte (s. 128).

Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene må tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller (Nordahl, 2002). Ferm (2004) deler lærerrollen i to hovedkategorier; allviteren og veiviseren. Han sier at han ble utdannet til å være allviter men underveis har utviklet seg til å bli en veiviser. Denne veiviserrollen sier han er synonymt med å være pedagog og påpeker at ledere formes i samspill med andre (Ferm, 2004).

En lærer må kunne opprette et godt forhold til foreldrene så vel som til elevene for at samarbeidet skal bli reelt (Nordahl, 2007). Relasjoner er hvilken innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker, implisitt også hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene påvirkes også av hvilken oppfatning andre har av deg. Lærerens eget verdigrunnlag kan ha konsekvenser for lærerens konstruksjoner eller oppfatninger av foreldre og undersøkelser har vist at mange lærere danner seg slike på grunnlag av det de ser hos barnet de møter i klasserommet. I tillegg er det mye som tyder på at lærernes oppfatninger av foreldrene også får betydning for hvordan de vurderer elevene. En kategorisering av foreldrene på bakgrunn av blant annet hva slags utdannelse og jobb de har vil kunne føre til at lærerne har bestemte forventninger til elevene. Lærerne vil ha høyere forventninger til noen elever enn til andre.

Dette vil igjen medføre at noen elever får gode vilkår for læring og utvikling mens andre elever ikke blir tilsvarende motivert og stimulert av lærerne (Nordahl, 2007).

I sin undersøkelse av samarbeid mellom hjem og skole, har Nordahl (2007) funnet at det mest tydelige kjennetegnet på et godt samarbeid er at relasjonene mellom hjem og skole er gode. Foreldrene i undersøkelsen uttrykker at de har et positivt forhold til læreren og kjenner denne godt gjennom samtaler og felles opplevelser. Disse foreldrene føler at de kan snakke med læreren om det meste. Nordahl (2007) hevder videre at det mellommenneskelige kan sees som en forutsetning for reell dialog og medvirkning i dette samarbeidet. Han mener dette viser at formelle rammer i form av møteinnkallelse, tidsramme for møte og lignende ikke er tilstrekkelig for et godt direkte samarbeid mellom foreldre og lærere. I det direkte arbeidet mellom foreldre og lærere ser det ut til å måtte foreligge en grunnleggende respekt og tillit til hverandre i samarbeidet (Nordahl, 2007).

### **3.6 Kommunikasjon mellom hjem og skole**

Relasjonene er grunnlaget for og inngår i den kommunikasjonen eller den sosiale sammenhandlingen vi har med andre mennesker på samme måte som at å inneha kommunikative ferdigheter kan sees som et grunnlag for å danne relasjoner. Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske uttrykket *communicare* som betyr å gjøre noe felles, delaktiggjøre en annen i, ha forbindelse med (Eide & Eide, 2004).

I samarbeid mellom hjem og skole stilles det krav til visse kommunikasjonsferdigheter hos de involverte, eksempelvis hos lærer som skal lede en samtale med foreldrene. Det foregår i et slikt møte flere former for kommunikasjon. Kommunikasjon mellom hjem og skole foregår både skriftlig og muntlig. Den skriftlige delen dreier seg om informasjonsskriv til hjemmet, melding fra hjemmet til skolen eller fra skolen til hjemmet, e-post begge veier og liknende. Den muntlige i form av telefonsamtaler, personlige møter mellom lærer og foreldre og foreldremøter der alle foreldrene møter flere lærere og hverandre.

Eide & Eide (2004) skriver at å inneha kommunikative ferdigheter sees på som et godt grunnlag for å bygge gode relasjoner til brukeren. De hevder at dette grunnlaget skaper optimale forutsetninger for målrettet og systematisk arbeid for å hjelpe ham/henne til en bedre hverdag. Videre påpeker de at profesjonell kommunikasjon er hjelpende i kraft av faglig

kompetanse og posisjon. H. Anderson fremhever i 1997 (i følge Bråten, 2004) det som helt grunnleggende at terapeuten må søke å unngå å stemple den andre, eller på annen måte bidra til at det som skulle vært en dialog forfaller til å bli en monolog (s. 124).

Habermas argumenterer i 1999 (i følge Nordahl, 2007) for at kommunikativ makt<sup>13</sup> oppstår i samhandling mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige løsninger eller normer for sosialt liv. Overført til møtet mellom lærer og foreldre viser dette at dialog og likeverdighet mellom partene er nødvendig for at normenes gyldighet skal kunne prøves. Denne gjensidige forståelsen betyr at den ene parten forstår at den andre kan ha gode grunner til å se situasjonen på en annen måte enn en selv og at denne forståelsen er like gyldig som ens egen. I et møte mellom lærer og foreldre vil det si at læreren må bruke sine kommunikative kunnskaper til å lytte til foreldrene, sette seg inn i deres situasjon og forstå hvorfor de argumenterer som de gjør. På samme måte må foreldrene kunne se lærerens argumenter i forhold til den situasjonen han eller hun befinner seg i. Dette, sier Nordahl (2007), er grunnlaget for videre dialog og et godt samarbeid. I tillegg kommer kravet om at begge parter er ærlige eller sannferdige. Partene må komme til en enighet for at kommunikasjonen skal kunne ut i et fruktbart samarbeid til beste for eleven. Når denne kommunikative handlingen er basert på tillit og frivillighet og på andre strategier enn kun å informere, jobber skolen og foreldrene mot et felles mål om å gjøre skolehverdagen bedre for barna (Nordahl, 2007).

Disse betingelsene legger Nordahl (2007) til grunn for et godt samarbeid mellom hjem og skole og han mener disse kan ses i sammenheng med ulike interaksjonsformer Eriksen & Weigård viser i 1999 (i følge Nordahl, 2007), nemlig strategiske interaksjoner, forståelsesorientert interaksjon og enighetsorientert interaksjon. Nordahl (2007) viser til egen forskning (2003a) der han forklarer de ulike interaksjonenes kjennetegn. Mange foreldre opplever at de ikke blir hørt eller trodd i møte med lærerne. Dette viser at lærerne handler strategisk framfor forståelsesorientert. De er mer opptatt av å befeste sin egen posisjon enn å la foreldrene slippe til. Ved en slik innstilling vil det ikke kunne oppnås enighet. Mange foreldre forteller at de ikke tør å være ærlige i møtet med læreren i frykt for at det kan gå ut over barna. Uærlighet i slik kommunikasjon er også en form for strategisk interaksjon. En

---

<sup>13</sup> Høibraatens definisjon av kommunikativ makt i 1999 (i følge Nordahl 2007) innebærer at makt dannes gjennom felles meningsdannelser eller ved at mennesker blir enige og ut fra det handler sammen eller på samme måte. Han sier videre (i følge Nordahl, 2007) at i denne tilnærmingen stilles det krav til argumentasjon og kommunikasjon og makt baseres på enighet og ikke sanksjoner (s.90).

forståelsesorientert interaksjon legger vekt på at lærer og foreldre har en gjensidig forståelse av hverandre og at de er sannferdige. Men dette vil ikke være nok til å komme fram til enighet. I tillegg må de sammen søke å finne fram til hva som er riktig å gjøre videre, altså en enighetsorientert interaksjon (Nordahl, 2007).

I et møte foregår det flere former for kommunikasjon. Her tenker vi på først og fremst på verbal og nonverbal kommunikasjon. Verbal kommunikasjon er den de fleste tenker på som kommunikasjon nemlig det som blir uttalt, det å snakke sammen. Like vanlig er den nonverbale kommunikasjonen, det som vises mer av kroppsholdning, blikk, fakter og gestikulering. I tillegg til å kunne uttrykke sine tanker og meninger er lytting en ferdighet som kreves for å kunne kommunisere med den andre. Eide & Eide (2004) beskriver 10 kommunikasjonsferdigheter som gode hjelpere behersker. Disse ferdighetene er å lytte til den andre, å observere og tolke den andres verbale og nonververbale signaler, å skape gode og likeverdige relasjoner, å møte den andres behov og ønsker på en god måte, å stimulere den andres ressurser og muligheter, å strukturere en samtale eller samhandlingssituasjon og å formidle informasjon på en klar og tydelig måte. I tillegg vektlegges å skape alternative perspektiver og åpne for nye handlingsvalg, å forholde seg åpent til vanskelige følelser og eksistensielle spørsmål, å samarbeide om å finne frem til gode løsninger (Eide & Eide 2004, s. 23).

Vi mener disse ferdighetene bør ligge til grunn i alle profesjonelle møter og at de slik sett også er overførbare til kommunikasjon mellom hjem og skole. De er, i følge Eide & Eide (2004) hjelpemidler til å forstå brukeren som person, til å yte bedre hjelp, støtte og omsorg samt til å stimulere den andres utvikling på en best mulig måte. Ferdighetene kan bidra til å få frem detaljer og helhetslinjer i brukerens situasjon som er nødvendige for å finne frem til de best mulige tiltakene og ikke minst å skape en god og nøktern samarbeidsrelasjon og arbeidsallianse med brukeren/klienten.

### **3.7 Ulike typer av tverrfaglig samarbeid i skolen**

Som vi ser av skolehistorien beskrevet i kapittel 2, har det etter hvert i skolen utviklet seg et behov og en åpning for å samarbeide med andre yrkesgrupper; tverrfaglig samarbeid. Vi ønsker å skille mellom tre typer tverrfaglighet i skolen.

Den ene typen tverrfaglighet er den typen skolen bruker i sin undervisning som også kalles prosjektarbeid eller temaoppgaver og lignende. Denne tverrfagligheten er at flere skolefag inngår i samme time eller periode. To eller flere faglærere samarbeider om en oppgave eller framførelse og elevene jobber som regel i grupper. En kan tenke seg at f.eks. matematikk og norsk flettes sammen og elevene jobber med å lage historier rundt et matematisk tema. Vår empiri fra arbeid i skolen viser at denne typen tverrfaglig samarbeid er den lærere ofte henviser til når de snakker om tverrfaglig arbeid. Dette er med andre ord en type *flerfaglig* samarbeid.

Den andre typen tverrfaglig, eller *tverretatlig*, samarbeid er den typen vi eksemplifiserer gjennom skolens samarbeid med PPT. Det at man trekker andre profesjoner inn ved å henvende seg til den aktuelle etat hvor profesjonen finnes for å få hjelp til å løse et problem er tradisjonelt sett den mest utbredte formen for tverrfaglig samarbeid i skolen. For eksempel henviser St. meld. nr 16 (2006-2007) til at det til enhver tid går elever i skolen som har så sammensatte problemer at skolen ikke har kompetanse til å løse disse. Stortingsmeldingen refererer til ulike instanser som kan trekkes inn i slike tilfeller: barnevern, BUP, boligmyndigheter, politi osv. De eksterne instansene er bundet av taushetsplikt og lovbestemmelser som gjør at et reelt samarbeid ofte kan være vanskelig å få til.

Den tredje formen for tverrfaglig samarbeid oppstår når man tilsetter andre grupper fagutdannede i skolen, og det er denne formen for tverrfaglig samarbeid vi ønsker å se nærmere på. Vi mener denne type tverrfaglighet har størst muligheter for å videreutvikle seg til et fruktbart samarbeid som vil gagne elevene så vel som foreldrene, skolen og andre faggrupper. Denne type samarbeid vil åpne for større muligheter med tanke på utveksling av informasjon og drøftinger av utfordringer rundt og med elevene. At komplementær kompetanse finnes internt "på huset" kan medføre at lærerne raskere vil drøfte aktuelle problemstillinger enn hva som ville vært tilfellet dersom de måtte oppsøke ekstern enhet for å drøfte det samme. Nærhet til kompetansen vil også for elevene kunne føre til flere store fordeler også i et forebyggende perspektiv. Eksempelvis vet vi, både fra egen praksis og gjennom FOU-gruppa, at både elever og foreldre opplevde at barnevernpedagogen ble "ufarliggjort" fordi han/hun er mer synlig og tydelig når vedkommende opptrer i samme fellesskap som dem (på skolen) og derved ikke blir "noe" i form av et diffust "normativt politi". Det er også viktig å merke seg at å ha komplementær kompetanse på skolen vil gjøre det enklere for lærerne å ta opp ting mer uformelt også i forhold til taushetsplikten:

Forvaltningslovens har i § 13b et eget avsnitt som omhandler begrensninger av taushetsplikten ut fra private eller offentlige interesser: *”Taushetsplikt (...) er ikke til hinder for (...) at opplysningene er tilgjengelig for andre tjenestemenn innen organet eller etaten i den utstrekning som trengs for en hensiktsmessig arbeids- og arkivordning, bl.a. til bruk ved vegledning i andre saker”* (forvaltningsloven 1967, §13 b).

### **3.7.1 Lærernes kompetanse i lys av Kunnskapsløftets krav**

Rammeplanen for praktisk pedagogisk utdanning, PPU, fastsatt 3. april av 2003 av utdannings- og forskningsdepartementet sier at formålet med lærerutdanningen er at studentene etter endt utdanning skal kunne arbeide med elever som dekker et stort aldersspenn og vidt spekter av evner, interesser, sosial og kulturell bakgrunn. De skal *ha innsyn i elevenes oppvekstmiljø og livssituasjon*. Det gis ingen spesifikk kompetanse i å *vurdere familie- og fritidssituasjonen til elevene*. Rammeplanen fremhever imidlertid viktigheten av at læreren *lærer seg å legge opp til det man kaller ”et aktivt og positivt samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet”*.

I PPU står det at den kvalifiserte lærer skal ha en allsidig kompetanse. I denne mangfoldige utdanningen inngår ulike aspekter i form av 5 kompetanseområder. Disse er faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. I den faglige kompetansen ligger grunnlaget for den pedagogiske virksomheten, bygget på vitenskapsfag, kunstoffag og yrkesfag. Den didaktiske kompetansen består i å legge til rette for at elevene skal lære å lære. Rammeplanen sier at lærer må ha evnen til å inkludere barna, foreldrene/de foresatte og kollegene aktivt i det pedagogiske arbeidet. Læreren skal ha kunnskap om ulike læringsstrategier. Sosial kompetanse hos læreren krever at denne har evne til samhandling og kommunikasjon. I tillegg skal han/hun kunne legge til rette for gode læringsmiljøer, vise omsorg og være tydelig leder. Rammeplanen sier at det er viktig å samarbeide med foreldre/foresatte, kolleger og andre som har ansvar for barns oppvekstmiljø for å komme alle barn i møte, gi dem gode opplevelser og stimulere til lærelyst. I endrings- og utviklingskompetanse legger rammeplanen til grunn at de skal være åpne for endring og nytenkning når det gjelder kunnskapsinnhold og læringsformer i fagene og i det pedagogiske synet på læring. Den sier videre blant annet at læreryrket forutsetter daglig planlegging og oppdatering av kunnskapene. Den yrkesetiske kompetanse er i følge rammeplanen at læreren skal kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de særskilte kravene yrket stiller. I tillegg sier den at samværet med barn og voksne skal omfatte



både informasjonsplikt og taushetsplikt. Den legger vekt på at lærerrollen gir makt, og at denne må forvaltes med varsomhet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

I utdannings- og forskningsdepartementets strategiplan "Kompetanse for utvikling" (2004) står det at *formålet* med Kunnskapsløftet er at personalet i grunnsopplæringen skal ha kompetanse som sikrer elevene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generelle del, læringsplakaten og læreplanene for fag. Gjennom et kompetanseløft skal skoleledere og lærere rustes og stimuleres til å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). På Utdanningsdirektoratets sider på internett står det om hva tilpasset opplæring innebærer og hva en må ta hensyn til. Imidlertid synes det å mangle en konkretisering av hvilke eventuelle nye kompetansekrav disse målene stiller til lærerne. Det står heller ingen presisering av hva kompetanseløftet innebærer; om dette er et individuelt løft for lærerne eller om det gjelder den enkelte skoles kompetanse totalt sett.

### **3.7.2 Sosiallærerfunksjonen i skolen**

Grunnskoleforskriftens § 7-1 nr. 2 sier (i følge NOU 1995:18) at sosialpedagogisk tjeneste *skal* høre med blant undervisningspersonalets oppgaver. Formålet med oppgaven er å hjelpe elevene med å finne seg til rette, løse problemer de har i forhold til skolen og å orientere dem om videregående opplæring og yrke. Foreldrene og eventuelt offentlig organ med spesiell kompetanse *må* tas med i et samarbeid (ibid). Tariffavtalene inneholder bestemmelser om at kommunene skal sette av ressurs til sosiallærer-/rådgivningstjeneste i grunnskolens ungdomstrinn (7.-9. klassetrinn). Størrelsen på ressursen (stillingsbrøken til funksjonen som *sosiallærer*) måles i undervisningstimer og er fastsatt på bakgrunn av antall elever ved skolen. Ressursen tildeles altså ikke i forhold elevgruppas spesifikke behov. Grunnskoleforskriftene viser at det er et krav om å ivareta det sosialpedagogiske arbeidet ved en skole og dette har resultert i stillinger som for eksempel sosiallærerfunksjonen. I tillegg har tariffavtaler fastsatt lønn for disse stillingene.

Sosiallærerstillingen innebærer stort sett at vedkommende lærer har to funksjoner: de er ansatt på skolen i undervisningsstillinger, altså som lærere og underviser elever på lik linje med alle andre lærere ved skolen. I tillegg er en del av stillingen den såkalte "sosiallærerfunksjonen". Dette innebærer blant annet at de har en slags koordinerende rolle i forhold til

sosiale/pedagogiske vansker hos elevene. Kontaktlærere melder sine bekymringer i forhold til elever opp til sosiallæreren. Han/hun tar enten disse bekymringene videre til skolens ressurs-, spesialpedagogiske eller tilsvarende team ved skolen eller inviterer læreren til å komme på et møte med teamet for å redegjøre for problematikken. Felles for disse teamene er at de er sammensatt av skoleledelsen (rektor og inspektør), sosiallærer og i noen tilfeller lærer(e) med ulike varianter av tilleggsutdannelse, hovedsakelig spesialpedagogikk. På møter i disse teamene drøftes forhold rundt enkeltelevers utfordringer i skolen, man vurderer hvorvidt man skal henvise til andre instanser som PPT, barnevern eller BUP og ser på hvilke spesialpedagogiske tiltak man bør iverksette i regi av skolen. I de fleste tilfeller er det sosiallærer i samarbeid med kontaktlærer som iverksetter de tiltak dette overordnede teamet har vedtatt.

Sosiallærer har en sentral og vel etablert rolle ved skolene. Vi var imidlertid usikre på hva slags kompetanse og mandat en sosiallærer skal ha og hva som er bestemt fra statlig hold i den forbindelse. På skolene hadde ikke sosiallæreren noen klart definerte roller og oppgaver. Det eneste vi fant ut ved å spørre på skolene i vår hjemkommune var at sosiallæreren er lærer, av og til med etterutdanning i spesialpedagogikk eller liknende og at de den gang (2006) fikk et tilskudd i lønnen på kr. 10.000.- for å inneha funksjonen. Selve funksjonen gikk på å ta seg av spesialpedagogisk undervisning og prate med elever rundt konflikter, mistriivsel og mobbing. Det ble imidlertid påpekt at den tiden som var satt av til dette arbeidet var for snau i forhold til alt man skulle favne og arbeide med.

Funksjonen forble således uklar/undefinert for oss, og vi visste fra flere hold at det ligger en kime til konflikter i forhold til tverrfaglig samarbeid her. På bakgrunn av det besluttet vi å gjøre en liten undersøkelse i håp om å få klarhet rundt sosiallærerfunksjonen.

### **3.8 Miniundersøkelse om sosiallærerfunksjon**

Vi gjorde en henvendelse til Kunnskapsdepartementet hvor vi bad om informasjon om hvorvidt det foreligger nasjonale føringer på hvilken kompetanse som kreves av en sosiallærer i grunnskolen og i så fall hvilke. Kunnskapsdepartementet svarte at de oversendte henvendelsen til Utdanningsdirektoratet som var rette instans. Utdanningsdirektoratet på sin side svarte følgende: "Når det gjelder kvalifikasjoner hos lærere er det den enkelte kommune som ansettelsesmyndighet som kan svare på dette" (e-post, 31. august 2006).

Vi ønsket å gjøre en liten kartlegging av hvilke forskjeller en slik praksis kan medføre for den enkelte kommune og sendte derfor ut noen e-poster til et lite utvalg store og mellomstore kommuner den 31.08.06. De spurte kommunene er Bergen, Gjøvik, Hamar, Øyer, Lillehammer, Trondheim og Grimstad.

Spørsmålet vi stilte var som følger:

Med bakgrunn i at jeg tar en mastergrad i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge med temaet "samarbeid hjem/skole" har jeg tatt kontakt med kunnskapsdepartementet for å få klarhet om det foreligger nasjonale føringer ift. hvilke kvalifikasjoner en sosiallærer skal ha. Jeg fikk til svar at det var den enkelte kommune som vurderte hvilke kompetansekrav denne skulle inneha. På bakgrunn av det gjør jeg nå denne henvendelsen til dere for å få vite hvilken formell kompetanse dere ønsker hos en sosiallærer.

I samtlige kommuner var det et krav at man hadde lærerutdanning og flere av dem vektla undervisningsplikten i forhold til det. I tillegg svarte Bergen at det var opp til den enkelte skole å avgjøre hva de ønsket av tilleggskompetanse hos den læreren som fikk funksjonen avhengig av hvilke behov det var på gjeldende skole. Tilsvarende svar fikk vi også fra Trondheim, men de svarte at det var ønskelig med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk. For Grimstads vedkommende var praksisen lik den som er i Trondheim og Bergen men de svarte i tillegg at " det kan også være lærere som ut fra sin interesse og erfaring ønsker å være sosiallærer". I Hamar var tilleggsutdanning i spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk et krav mens i Øyer stiller de ingen krav til kompetanse hos en sosiallærer. I Gjøvik svarte de at de har lagt ned sosiallærerfunksjonen og i stedet tilsatt miljøterapeuter med sosialfaglig høyskolebakgrunn. Lillehammer kommune svarte aldri på henvendelsen/forespørselen.

Miniundersøkelsen vi gjennomførte viste at sosiallærerfunksjonen varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole og den avdekket mangel på definerte og avklarte krav til stillingen. Det blir tilfeldig hvem som innehar dem i tillegg til at det er opp til den enkelte skole å utforme stillingsbeskrivelse.

Tatt i betraktning at arbeidet som sosiallærer innebærer stor definisjonsmakt i forhold til elevers og elevgruppers sosiale fungering og kompetanse, kartlegging, undersøkelse og

iverksetting av hensiktsmessige tiltak, kan det virke noe underlig at det ikke foreligger krav til kompetanse hos stillingsinnehaver fra departementet. Vi mener dette må være et sentralt punkt i debatten rundt skolens utfordringer rundt elevenes behov for tilpassing, det ekstra behov for hjelp og støtte mange har og kravet til tett samarbeid med foreldre og andre instanser. Samlet sett underbygger også dette skoleledelsens ansvar for å definere roller, funksjon og mandat i skolen.

### **3.9 Behovet for komplementær kompetanse i skolen**

Kravene til tilpasset opplæring gir økte sosialpedagogiske utfordringer. Som vi har sett skal sosialpedagogisk tjeneste høre med blant undervisningspersonalets oppgaver, jfr. Grunnskoleforskriftens § 7-1 nr. 2. Den presiserer, som vi har sett tidligere, at formålet med oppgaven er å hjelpe elevene med å finne seg til rette, løse problemer de har i forhold til skolen og å orientere dem om videregående opplæring og yrke.

Dersom skolen skal klare å ivareta elevenes behov slik Kunnskapsløftet (2007) og altså Grunnskoleforskriften legger opp til, vil det etter vår mening være hensiktsmessig å tilføre skolen ressurser i kraft av andre yrkesgrupper som et supplement.

Av det foregående ser vi at det stilles store krav til skolen i forhold til å gjennomføre de oppgavene som tillegges lærerne og som er nedfelt i Kunnskapsløftet. Vi har sett at skolene ikke dekker behovene for utvidet kompetanse rundt barns sammensatte behov. Denne må hentes inn fra annet hold. En mulighet er et tverretatlig samarbeid med eksterne spesialister, for eksempel PPT, barneverntjenesten og/eller BUP slik det i stor grad gjøres i dag. Her vil de få råd og veiledning om hvordan *de selv* skal håndtere utfordringene. Denne samarbeidsformen har imidlertid helt andre krav til og regler for de ansattes mandat og bruk av taushetsplikten enn hva som vil være tilfellet dersom man samarbeider tverrfaglig internt i organisasjonen slik vi var inne på tidligere i dette kapitlet. Er man ansatt innen samme etat, innebærer det at man innen visse grenser kan utveksle informasjon og opplysninger med hverandre, vel og merke som er nødvendige og relevante for arbeidet. I et tverretatlig samarbeid er kravene som stilles vesentlig strengere, blant annet ved at det alltid skal foreligge skriftlig samtykke før opplysninger utveksles (Lauvås & Lauvås, 2004).

Et annet argument for at nødvendig komplementære kompetanse bør finnes i skolen, er nærheten til kompetansen den skal supplere. På denne måten har også den supplerende kompetansen en stemme inn i diskusjoner og planlegging. Slik kan nye yrkesgrupper i skolen i større grad bli en del av organisasjonens verdi- og normgrunnlag.

For å utnytte fordelene av tverrfaglighet best mener vi at det mest hensiktsmessige vil være å tilføre skolen komplementær kompetanse i form av å tilsette andre yrkesgrupper. En gruppe vi mener vil være naturlig er personer med sosialfaglig spisskompetanse og som en konsekvens av det vil vi se på barnevernpedagogen som supplement i skolen.

### **3.10 Barnevernpedagogen som komplementær kompetanse**

Formålet med barnevernpedagogutdanningen er ifølge rammeplanen

å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte for omsorgs-, oppdragelses, behandlende og forebyggende arbeid med barn og unge, samt deres foresatte. (...) Barnevernpedagogens målgrupper er barn, unge og familier som har sosiale problemer. De har et særskilt ansvar for vanskeligstilte barn, unge og deres foresatte. I forebyggende arbeid kan alle barn, unge og familier være aktuelle målgrupper (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999, s. 19).

En av hovedoppgavene til barnevernpedagogen blir dermed å sikre og bedre levekårene for barn og unge, spesielt for de som har eller står i fare for å utvikle sosiale og/eller psykiske problemer. Denne særskilte kompetansen er rettet inn mot barn og unges familiesituasjon. Oppgavene er både av forebyggende karakter og direkte klientrettet arbeid. Barnevernpedagogen skal kunne arbeide med enkeltindivider, grupper og samfunnsmessige forhold. Dette krever gode kommunikasjons- og samhandlingsferdigheter. Utdanningen bygger på sosialpedagogisk teori og praksis og har til hensikt å øke målgruppens personlige, sosiale og samfunnsmessige kompetanse. Barnevernpedagogens arbeid tar utgangspunkt i barn og unges interesser og bygger på at mål og planer hele tiden blir evaluert med sikte på å effektivere tiltakene, noe som ofte utføres i direkte kontakt med målgruppen. Et viktig element i dette er kontinuitet i kontakten som kan gå over kortere eller lengre perioder.

Barnevernpedagogen skiller seg fra andre sosialarbeidere ved at utdanningen gir en særskilt kompetanse på sosialpedagogisk arbeid rettet inn mot barn og unge og deres familiesituasjon og nærmiljø. Sammen med barnet eller den unge, familien og samarbeidspartnere kan barnevernpedagogen arbeide med å finne konkrete og alternative måter å forholde seg til problemskapende forhold på. Fokus på løsninger og ressurser hos den enkelte og i omgivelsene står sentralt i arbeidet. Hvis barnets beste ikke oppnås gjennom samarbeid, skal

hensynet til barnet gå foran hensynet til samarbeid og selvbestemmelse (Fellesorganisasjonen, 2008<sup>14</sup>).

Sosialpedagogisk arbeid innebærer både å yte hjelp og å utøve kontroll. Kompleksitet kjennetegner mange av de problemer som søkes å løses. Alt sosialfaglig arbeid krever at barnevernpedagogen gjør etiske vurderinger, har kritisk refleksjon rundt egen og andres fagutøvelse og evner å begrunne faglig og etisk de valg og handlinger som utføres. Barnevernpedagogen må kunne vurdere kritisk rammebetingelsene for barn og unges oppvekstvilkår og hovedmålene og virkemidlene for barne-, ungdoms- og familiepolitikken. Barnevernpedagogen skal søke å påvirke og være premissleverandør for beslutninger som tas i hjelpeapparatet og av de politiske myndigheter (Fellesorganisasjonen, 2008<sup>15</sup>).

Barnevernpedagogens arbeid innebærer også ofte å samarbeide med andre instanser og faggrupper, og det legges derfor også stor vekt på å lære studentene opp til tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid (FOstudentene, 2008<sup>16</sup>).

### **3.10.1 Mulige oppgaver for barnevernpedagoger i skolen**

Oppgaver som naturlig kan komme innunder barnevernpedagogens arbeidsområde er i forhold til både enkeltelever og grupper. For eksempel å lede grupper av elever i skolen hvor målet er å bevisstgjøre dem på ulike problemstillinger de møter i livet. Eksempelvis samtalegrupper med tema som spiseproblematikk, selvskading, kropp og helse. Et annet eksempel er generelle miljøtiltak for hele skolen, som holdningsskapende arbeid som del av for eksempel skolefrokost eller åpne rom med mulighet for å spille spill, gjøre lekser eller bare møtes. Et tredje eksempel er mer praktisk rettede grupper hvor en tar i bruk nærmiljøet for eksempel fisketur, padling eller ”mekking” av mopeder. Dette miljøarbeidet har som mål å først og fremst forebygge at utsatte barn og unge havner i vanskelige livssituasjoner. Barnevernpedagoger tenker med slike typer tiltak at ved å få med flere ”ressurssterke” elever rundt en-to utsatte vil samspillet dem i mellom, og den gode felles opplevelsen føre til at de utsatte blir løftet ut av faresonen. Det dannes nettverk mellom elevene, de har ”noe annet” felles å samles om og de utsatte elevene får vist fram en side de mestrer. Det vil si at der det

---

<sup>14</sup> <http://www.fo.no/getfile.php/Filer/Aktuelt%20pdf-filer/barnevernpedagogen.pdf>

<sup>15</sup> <http://www.fo.no/barnevernpedagogen/barnevernpedagogen-article332-232.html>

<sup>16</sup> <http://www.fostudentene.no/cms/upload/files/Dokumenter/Barnevernpedagogyrket.pdf>

er risiko for at noe uønsket/negativt skal utvikle seg setter en inn beskyttelsesfaktorer. Dette beskrives av mange innen faglitteraturen som å utvikle ”resiliens”.

Begrepet ”resiliens” kommer fra det engelske ”resilience” og er vanskelig å oversette korrekt. Mange forskere velger å bruke det uoversatt mens andre bruker oversettelsen motstandskraft. Dette er ikke helt dekkende for innholdet i ordet som i følge Anne Inger Helmen Borge (2003) handler både om det som er ”i barnet” og det som er ”i miljøet” i et samspill med barnet. Hun har av den grunn valgt å fornorske begrepet til ”resiliens”. Michael Rutter definerer begrepet slik i 2000 (i følge Borge, 2003): ”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik” (Borge, 2003, s. 15).

Slike prosesser for å oppveie risiko kan også kjennes igjen i den mer tradisjonelle miljøterapien ved at hele systemet rundt den utsatte drar i en positiv retning for å trekke med den som er i risikosonen. I dette ligger at det må jobbes med holdningsskapende endringsarbeid blant de ansatte slik at alle er inneforstått med hva som skal til for å snu en negativ trend eller få til et positivt læringsmiljø.

Barnevernpedagogen har kompetanse på kartlegging, planlegging av hensiktsmessige tiltak og iverksettelse av disse samt å drifte dem. I tillegg er evaluering et sentralt moment i barnevernfaglig arbeid. Kompetansen innebærer blant annet å danne, lede og videreføre gode grupper med ulike mål tilpasset de behov en eller flere av elevene har. På den måten kan flere elever få utbytte av et tiltak og det blir mindre synlig hvem som er den eleven som sliter. Tradisjonelt i skolen har en tenkt at ressurser skal brukes på den enkelteleven som ”trenger noe ekstra”. Med dette refererer vi til det som ble kalt B-timer og gikk ut på at en elev ble vurdert av PPT eller BUP til å ha lærevansker av en eller annen grad og skolen fikk tildelt øremerkede midler til denne eleven. Disse ble brukt på en assistent, ekstra lærer eller annen ansatt som ble satt i en eller flere timer alene med eleven. I den senere tid ser vi at skolen tenker å bruke midlene inn i klassen denne eleven går i, men dessverre er det nok fremdeles en utstrakt bruk av enetimer i grupperom i norsk skole. Morken (2006) sier at i en inkluderende skole er det ikke slik at ansvaret for enkeltelever er et spørsmål om profesjon. Inkludering skal være en oppgave for alle som arbeider i skolesamfunnet og ideelt sett skal ikke spesialpedagogen ha noe særskilt ansvar for bestemte elever. Med bedre ordinær tilpasset

opplæring for alle vil langt flere kunne få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, noe som vil bety redusert behov for spesialundervisning (Morken, 2006).

Arbeid med klassemiljø, gjenger, grupper og enkeltelever er med andre ord områder hvor barnevernpedagogen kan og bør bistå læreren. Eksempler er målrettet arbeid med å bygge opp alternativ kompetanse hos urolige elever til å mestre sin livssituasjon på en mer hensiktsmessig måte enn ved utagering eller tilrettelegge undervisningssituasjonen for klasser/grupper slik at det også er rom for elever med relasjons- og eller samspillsforstyrrelser der. Trening i sosial kompetanse som alle elever skal opparbeide seg kan også være et område hvor barnevernpedagogen har noe å bidra med.

Barnevernpedagogen kan bistå læreren eller andre ansatte ved skolen i å forebygge eller håndtere konfliktsituasjoner. Dette er ofte en tidkrevende prosess og læreren har som regel ikke frigitt nok tid til å gjøre slikt arbeid grundig nok. Spesielt vil dette kunne være et viktig bidrag i samarbeidet med foreldrene, og da spesielt med tanke på at forskning har vist at samarbeidet ofte ikke fungerer så bra i de tilfeller hvor det er problemer eller bekymringer rundt elevene (Nordahl, 2007) I slike betente situasjoner kan det være greit å ha en barnevernpedagog med på arbeidet rundt eleven siden det ofte er sånn at konflikter oppstår når det er uenighet rundt vurderingen av barnets situasjon enten skolefaglig eller sosialt. Da kan barnevernpedagogen tjene som en buffer mellom foreldre og skole og med sin kompetanse på relasjonsarbeid og kommunikasjon bidra til at dialogen mellom hjemmet og skolen styrkes. Barnevernpedagogen har som uavhengig i f.h.t. å vurdere elevens skoleprestasjoner en større mulighet til å se og beskrive eleven med mestring som fokus, og på den måten bringe inn en ny synsvinkel på barnets behov. Barnevernpedagogen vil kunne beskrive andre egenskaper ved barnet enn de rent kravspesifikke i forhold til måloppnåelse i fag. Dette vil løfte diskusjonene til å handle om hva skolen og foreldrene kan gjøre for å hjelpe eleven, framfor at det blir personlig utfra hvor barnet ligger på karakterskalaen. Barnevernpedagogen kan også i noen tilfeller representere en annen samtalepartner enn læreren, og være lettere å forholde seg til for foreldre.

Et annet viktig område barnevernpedagogen kan bidra med inn i skolen er veiledning av lærere og assistenter i forhold til å legge til rette for enkeltelever, grupper og håndtering av vanskelig situasjoner i møte med elever, foresatte og kolleger i skolehverdagen.



### 3.10.2 Egne erfaringer fra barnevernfaglig arbeid i skolen

Det er høyst uklart hvor mange barnevernpedagoger som er ansatt i skolen i vår hjemkommune, men det gjelder også generelt nasjonalt. Det finnes barnevernpedagoger som er ansatt i såkalte assistentstillinger og som derfor er lønnet som assistenter/registrert som assistenter i lønnsystemene i kommunene, derfor vil det kun være god kjennskap til lokale forhold som kan avdekke det eksakte antallet barnevernpedagoger i skolen. Det finnes lite opplysninger om dette både i særforbundet for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO) og i kommuneadministrasjonen. Det er heller ikke gjort noen samlet undersøkelse på hva de som eventuelt arbeider som barnevernpedagoger i skolen arbeider med til daglig og hvilke arbeidsoppgaver og mandat disse har. Det vi vet er at veldig mange barnevernpedagoger som arbeider i skolen verken har noen stillingsbeskrivelse eller noe klart mandat, og at stillingene de innehar i betydelig grad er knyttet opp mot enkeltelever som trenger særskilt tilrettelegging. Dette er kunnskap vi har gjennom egen praksis og samtaler med barnevernpedagoger som arbeider i skoler i andre kommuner.

Vår erfaring fra arbeidet som barnevernpedagoger ansatt i skolen har gitt oss et godt innsyn i hvordan skoleledere og lærere vurderer denne nye yrkesgruppen. Utgangspunktet for ansettelsene var at skolene hadde et behov for at noen ”tar seg av” de barna de mente ikke passet inn i systemet skole, og som de ikke hadde kompetanse til å arbeide med. Sosialarbeidernes inntog i skolen går tregt og det er mange hindringer som ligger i veien i tråd med det vi har beskrevet tidligere i forhold til tverrfaglig samarbeid. Skolelederne har ansvar for å begrense og motvirke hindringene og gi de nye yrkesgruppene tillit, status og innflytelse (Nordahl, 2005).

I 2004 ble barnevernpedagogene ansatt i skolen i vår hjemkommune invitert til å delta i et fagutviklingsprogram som omhandler ”Empowerment og myndiggjøring” i regi av Høgskolen. Barnevernpedagogenes bidrag til prosjektet, den tidligere omtalte FOU-gruppa<sup>17</sup>, het ”Barnevernpedagog i skolen.” Gruppa ble ledet av tilsatte på avdeling for helse- og sosialfag ved samme høgskole.

På bakgrunn av empiri og samarbeid i FOU-gruppa ser vi også i praksishverdagen vår at skoleledelsen har noen sentrale utfordringer i forhold til inkluderingen av

---

<sup>17</sup> Om FoU-gruppa se også kap. 1.1 og kap. 1.2 i denne oppgave.

barnevernpedagogen i skolen. I første omgang handler dette om avklaring av roller, samarbeidsformer og mandat. Det viser seg at det er stor grad av ulik praksis på den enkelte skole og de færreste barnevernpedagoger i skolen innenfor samme kommune har en stillingsbeskrivelse. Det foreligger store forskjeller på lønns- og arbeidsforhold innad i kommunen, slik at noen blir trukket for den ferien de er pålagt å avvikle i skolens ordinære feriesystem, andre blir ikke trukket. Noen har fått avsatt tid til for- og etterarbeid, andre ikke. Noen får delta i plenumsmøter som en del av jobben, andre får ikke delta i slike eller må avspasere den tiden de har brukt på slik møtevirksomhet. Den samarbeidstid man har på teamene på skolen er ingen naturlig del av barnevernpedagogens arbeidsområde. Veiledning og deltagelse i nettverksgruppe er ikke et prioritert område, men vi som ble invitert til å delta i FOU-gruppa fikk gjennom denne tid og rom for refleksjon over og evaluering av egen praksis. Det skal bemerkes at deltagelse i denne gruppa ikke resulterte i noen økonomisk belastning for den enkelte skole eller kommunens skoleledelse utover de timene i måneden vi brukte på å delta. Noen av oss fikk umiddelbart og automatisk godskrevet disse timene som en del av jobben vår mens andre måtte gå en lengre runde med ledelsen ved den skolen de var tilsatt ved for å få samme ordning, mens atter andre fikk ingen slik ordning og måtte arbeide ekstra for å ta igjen den tiden som ble brukt på veiledning.

I FOU-gruppa kom det klart frem at barnevernpedagogenes oppfatning av hva som vil være hensiktsmessig bruk av vår kompetanse i skolen kontra de rollene vi opplever å ha blitt tildelt underveis er vidt forskjellige. Dette har resultert i frustrasjoner og avmaktsfølelse siden man i tillegg opplever at man ikke har fått mulighet til å avklare forventninger og roller. På bakgrunn av dette konkluderte FOU-gruppa med at det blir viktig at det ved den enkelte skole blir brukt tid i kollegiet på å avklare roller og forventninger til hverandre umiddelbart/ved tiltredelse og mener dette vil være en god investering på lang sikt. Vi mener at sannsynligheten for at man bevarer sin rolleoppfatning og fagidentitet da vil være større enn dersom det ikke arbeides med en slik avklaring.

### **3.11 Hva må til for å lykkes i internt tverrfaglig samarbeid i skolen?**

Kvaliteten på samarbeidet vil i stor grad avhenge av i hvilken grad partene har klart å finne frem til en felles målsetting. I sin hovedfagsoppgave om nye yrkesgrupper i skolen har Eli Dvergsnes (2001) beskrevet hva lærere, rektorer og sosialfaglig ansatte la i begrepet samarbeid. Hun tolket svarene dithen at tillit og felles mål var nødvendige komponenter som

alle la vekt på. I tillegg, sier Dvergsnes (2001), trekker de fram positiv gjensidig avhengighet som en sentral komponent.

Lauvås & Lauvås (2004) peker på at en profesjon som forsøker å utvide sitt arbeidsfelt, vil skape konflikter med de eksisterende yrkesgruppene. Det er særlig der en profesjon har hatt monopol på yrkesutøvelsen at disse kreftene blir så sterke at evnen til å se fordelene ved samarbeidet uteblir. Dette kan avgjøre hvordan effekten av et tverrfaglig samarbeid blir. En annen faktor forfatterne trekker fram som et dilemma med det å bringe andre profesjoner inn på en arena der en gruppe har tradisjoner, er at den opprinnelige gruppen vil kunne føle seg truet og kritisert ved at den nye yrkesgruppen stiller spørsmål ved rutiner og opplegg som bygger på tradisjoner og rådende ideologi. Lauvås & Lauvås (2004) sier at dette kan virke provoserende da det indirekte i slike spørsmål ligger krav om endring. De tar opp problematikken ved det de kaller ”domeneutvidelse” og sier at når representanter fra nye profesjoner skal inn i en organisasjon må de være forberedt på at det stilles et skarpt, kritisk lys på deres virksomhet, og at berettigelsen av deres medvirkning i det tverrfaglige samarbeidet stadig vil trekkes i tvil. De kan i større grad bli tunget til å legitimere arbeidet sitt som de i tidligere praksis aldri opplevde at de var nødt til å forsvare eller legitimere (Lauvås & Lauvås 2004).

Ferm (1994) beskriver hvordan han har erfart at enhver form for endring innebærer både en trussel og en mulighet og sier at for å våge har man behov for å utvikles i en trygg gruppe. Han hevder at når en lærer først er overbevist om behovet for å forandre lærerrollen vil han/hun oppleve mange ulike reaksjoner når han/hun deler sin oppfatning med kolleger. Ferm (1994) beskriver dette mangfoldet av reaksjoner som et resultat av at eksempelvis situasjonen oppfattes ulikt. Handlingsberedskap, selvtillit, tidligere erfaringer og den livsfasen vi befinner oss i er ikke de samme hos forskjellige mennesker og vi har derfor ulike perspektiver sier han.

Samarbeid handler om forventninger til hverandre, eller den andre. Lauvås & Lauvås (2004) trekker fram rolleteori og forventninger til roller som en stor del av det å tilpasse seg til hverandre i et samarbeid. Vi vil ikke gå grundig inn i dette, men viser noen av hovedpoengene i denne tenkningen. Forut for en type tverrfaglig samarbeid ligger forventninger til hverandre om rollenes innhold og utforming i tillegg til forventningene til seg selv og egen rolle. Disse forventningene er viktig å avklare for å kunne bygge fruktbare faglige relasjoner tidlig i et samarbeid. Forfatterne viser også til viktigheten av å revurdere roller underveis og at

rolleforventningene stemmer overens med den praktiske utførelsen av rollen. De trekker fram at det også er viktig å tenke på å bevare rolleidentiteten for å bevare tverrfagligheten.

For mange barnevernpedagoger ansatt i skolen er tilfellet at de ikke blir tatt med i drøftinger rundt elevene og derved ikke blir gitt tillit, ansvar og mandat (Nordahl et al., 2005). At skoleledelsen ikke trekker inn barnevernpedagogen i skolens ressurs-, sosialpedagogiske eller spesialpedagogiske team og derved ikke tar dem med på drøftinger rundt elevene gjør at barnevernpedagogene ikke blir deltagende i saker de både observerer, vurderer og også i mange tilfeller arbeider direkte med. Dette kan oppleves frustrerende for barnevernpedagogen siden drøftinger og avgjørelser som blir tatt og retningslinjer som blir gitt av nevnte team ofte kan være på tvers av hva barnevernpedagogen kan stå inne for faglig men som vedkommende likevel skal rette seg etter. Slik praksis vil lett føre til den profesjonskampen Lauvås & Lauvås (2004) skriver om og hvor de påpeker at i en slik situasjon lurer konfliktene like om hjørnet.

Den ideelle samarbeidsformen mellom lærer og barnevernpedagog vil være å dra nytte av hverandres kompetanse til beste for elevene ved at barnevernpedagogen kartlegger elevens livssituasjon, kapasitet og muligheter for å ta imot læring. I samarbeid med læreren finner de optimale læringsstiler for eleven i forhold til dette. På denne måten blir det et godt tverrfaglig samarbeid i skolen noe som kommer både elevene og lærerne til gode. Elevene i form av at de blir sett, tatt hensyn til og opplever mestring og lærerne fordi de får en bedre arbeidssituasjon da mye uro vil avta. Alt dette framfor en profesjonskamp som ikke tjener noen interesser. Nordahl (2007) beskriver et fellesansvar og nært samarbeid mellom hjem og skole som den klart mest hensiktsmessige utviklingen for at foreldrenes normative rettigheter som foreldre skal ivaretas. Han sier at det ikke minst for barn og unges utvikling og læring vil være hensiktsmessig at lærere og foreldre samarbeider nært og godt. Slik mener han at oppdrageroppgavene kan bli enklere og hevder at det ser ut til at elevene også får et bedre læringsutbytte når hjem og skole samarbeider godt. Implisitt mener vi det her også ligger et krav til å definere og avklare problemer og utfordringer, å enes om hva som er den faktiske situasjonen her og nå og avklare mål med og innholdet i videre arbeid. Barnevernpedagogens bidrag her kan være en vurdering han eller hun gjør eller har gjort på bakgrunn av det vedkommende har observert i klasserommet og i friminuttet som et supplerende bidrag til den dialogen som skolen allerede har med foreldrene.

En faktor vi mener kan ha innvirkning i forhold til at barnevernpedagogen føles som en konkurrent til lærere er at barnevernpedagogen har en annen innfallsvinkel i kontakten med elevene enn det lærere har. Barnevernpedagogene har avsatt tid til å bygge relasjoner, gjøre ting elevene er interesserte i og trenger ikke vurdere deres prestasjoner i forhold til å skulle sette karakterer. Lærerne har mange flere elever å forholde seg til og har programfestet tid til å gjennomføre undervisning og elevsamtaler. Barnevernpedagogen kan jobbe systematisk med å bli kjent med hele systemet rundt elevene. Slik kan de lettere komme inn i kjernen av hva som eventuelt måtte være problemet eller finne ut hva elevene trenger av tilrettelegging for å kunne fungere maksimalt ut fra sine forutsetninger.

## **4 METODE**

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er en kvalitativ intervjuundersøkelse av foreldre/foresatte til en gruppe elever på 8. trinn. Gruppen besto av 24 elever. I dette kapitlet starter vi med en kort presentasjon av utvalget. Etter dette vil vi gjøre rede for og beskrive de metodiske valgene vi har gjort i arbeidet med oppgaven. Deretter kommer en beskrivelse av hvordan vår empiriske undersøkelse ble gjennomført før vi avslutter med hvordan vi bearbeidet datamaterialet, etiske refleksjoner og utarbeidelse av rapport til utvalget.

### **4.1 Presentasjon av utvalget**

Samtlige hjem fikk invitasjon til å delta i prosjektet og alle stilte seg positive til det. Utvalget gjenspeilte samfunnet for øvrig i forhold til elevenes familiesituasjon i det at 4 foreldre var enslige forsørgere, både mødre og fedre var representert i denne gruppen. Kun 4 hadde "bare" samvær med barnet, resten hadde delt eller full omsorg. 2 av familiene var fremmedspråklige.

### **4.2 Valg av kvalitativ form**

Da vi hadde fått klarsignal fra rektor på gjeldende skole om å starte dette prosjektet, valgte han ut en basisgruppe vi kunne foreta undersøkelsen i. Hovedmålet med undersøkelsen var å finne fram til informantenes subjektive mening om hvordan samarbeidet med skolen oppleves og fungerer fra foreldrenes synsvinkel. I tillegg ønsket vi å finne ut hvordan hjem-skole samarbeid var utformet rent konkret. Ved å gå i dybden håpet vi på å finne fram til deler av samarbeidet som det var mulig å forbedre/endre på med det målet for øye å lage en fleksibel modell for samarbeid mellom skole og hjem som skolene kunne benytte som arbeidsredskap. Vi ønsket med andre ord at foreldrene selv skulle komme med "løsningen" på hvordan de mente et slikt samarbeid skulle være ut ifra deres erfaringer, ønsker og behov. Dette tilsa at vi måtte velge et kvalitativt forskningsdesign som hovedmetode i vår undersøkelse.

Gjennom å samtale med foreldrene ville vi best ha mulighet til å følge opp "tråder" og også til å fange opp nonverbale reaksjoner og uttrykkmåter hos informantene. Et intervju er som Kvale (1997) sier det en utveksling av synspunkter mellom personer som samtaler om et tema som opptar dem. En annen grunn til at vi ønsket denne formen for undersøkelse var at vi som sosialarbeidere følte oss komfortable i en slik setting samtaler/intervjuer er og at vi mente vi gjennom møte med mennesker ville få et klarere bilde av deres oppriktige mening enn om vi for eksempel skulle basert undersøkelsen på spørreskjemaer.

#### **4.2.1 Kjennetegn ved kvalitativt forskningsdesign**

Kvalitativ metode eller design er, som Mason sier i 1996 (i følge Ringdal, 2001), basert på et fortolkende perspektiv og at innsamlingsmetoden er fleksibel og sensitiv til den sosiale konteksten (s. 112-113). I tillegg mener han at metoden baseres på analyser og forklaringer med forståelse for kompleksitet, detaljrikdom og kontekst der helhetsperspektivet er viktig. Ringdal (2001) sier at kvalitativ forskning vil legge vekt på at den sosiale verden konstrueres gjennom individets tolkninger hvilke er ustabile og situasjonsbetingede. Dette peker mot åpne tilnærminger basert på få case med nærhet til det fenomen som studeres. Mening og formålsforklaringer vektlegges.

Alvesson & Sköldberg (1994) beskriver kvalitativ forskning ved at fokusering på åpen, mangetydig empiri er et sentralt kriterium selv om en del kvalitative metoder betoner vekten av kategoriseringer. De kaller det også ”reflekterende empirisk forskning”. Likeså hevder de at empirisk forskning som er preget av refleksjon er et resultat av en skepsis mot hva som umiddelbart kan synes som uproblematiske avspeilinger av hvordan virkeligheten fungerer samtidig som man beholder troen på at studier av en virkelighet også kan gi viktig grunnlag og muligheter for forståelse snarere enn sannheter. Refleksjon kan defineres som tolkning av tolkning.

Kvale (1997) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervju har vært skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden. Han mener det er en ubrutt linje mellom beskrivelse og tolkning. Kvale (1997) mener analysen i kvalitativ forskning planlegges i forberedelsene til undersøkelsen og at den starter parallelt med intervjuene. Han beskriver analysens mulige seks trinn, uten at disse på noen måte forutsetter hverandre. Et første trinn er at informantene beskriver sin livsverden, altså i selve intervjuet. Et annet at informanten selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet og et tredje trinn er at intervjueren tolker det informanten mener og sender denne tolkningen tilbake under intervjuet. Den ”egentlige analysen” kommer først i fjerde trinn, der transkriberingen av intervjuene blir tolket av intervjueren og intervjumaterialet blir strukturert og klargjort. Det er her intervjuerens mening formes. Et femte trinn er gjen-intervjuing, når forskeren gir sin tolkning til informantene etter at han/hun har analysert materialet. Disse kan så kommentere eller utdype sine opprinnelige meninger. Et mulig sjette trinn hos Kvale (1997) er handling, at informantene begynner å handle på bakgrunn av ny innsikt de fikk i løpet av intervjuet.

#### **4.2.2 Styrker og svakheter ved kvalitativ forskning sett i lys av problemstillingen**

Et viktig mål med kvalitativ forskning er å øke forståelsen av den komplekse verden vi som mennesker lever i med utgangspunkt i virkeligheten slik den fremstår for den enkelte. Via kvalitative metoder kan man for eksempel oppnå forståelse av hvorfor mennesker gjør som de gjør. Det at vi valgte intervjuer som form, gjorde at vi var åpne for flere elementer som årsaker til eventuelle problemer i samarbeidet. Vi sto frie til å følge opp stikkord informantene gav oss hvis vi tolket disse til å være relevante for vår undersøkelse. En ulempe ved denne formen for undersøkelse er at det kan være lett å gå seg litt vill i egne fortolkninger eller bli med i informantenes tankerekke slik at en mister den opprinnelige målsettingen. Denne faren var vi klar over og det var derfor vi valgte å ha en intervjuguide å forholde oss til som en rettesnor i forhold til de temaer vi ønsket å ta opp. Intervjuene ble semistrukturerte, vi måtte holde oss til de hovedtema intervjuguiden skisserte samtidig som det ga rom for improvisasjon. Samtidig sikret intervjuguiden at alle intervjuene holder seg til de samme hovedtema.

En begrensning intervjuer som metode representerer er at for å lykkes er en avhengig av at informantene er villige til å dele informasjon med intervjuerne, eller forskerne. De må være motiverte. Intervjuet er et sosialt samspill mellom intervjuer og respondent. Dette gjør som Cannell & Kahn påpeker i 1968 (i følge Ringdal, 2001, s. 129) at det lett kan oppstå feil. Noen feil kan føres tilbake til intervjueren, andre til respondenten. De fleste faktorene som kan påvirke dette samspillet har med sosial avstand eller sosial nærhet å gjøre og kan dreie seg om kjønn, alder og rase; klær, utseende eller oppførsel. For best å sikre at disse feilkildene ikke slår til må intervjueren være klar over dem og være bevisst på å skape en god interaksjon mellom seg og informanten.

#### **4.3 Forberedelser til undersøkelsen**

Vi ønsket å gå de formelt riktige veier for å få til et samarbeid med den skolen vi ønsket. Derfor startet vi med å skrive et brev til skolesjefen i kommunen der vi bad om å få samarbeide med en navngitt skole rundt valgte tema. Brevet til skolesjefen var utfyllende i forhold til hvilken problemstilling vi hadde valgt og hvilken fremdriftsplan vi hadde (se vedlegg 1). Vi satte en frist for når vi ønsket tilbakemeldingen. Etter hvert som tiden gikk og fristen for ønsket tilbakemelding fra skolesjefen hadde gått ut ringte vi til skolesjefens kontor for å høre hvor saken lå. Vi fikk da muntlig tilsagn om at vi bare kunne starte opp prosjektet vårt men bad uansett om å få det skriftlig. Etter en tid fikk vi brevet fra skolesjefens kontor



hvor det sto at man stilte seg positive til prosjektet og gav oss klarsignal på å kontakte rektor ved foretrukne skole (se vedlegg 2).

#### **4.3.1 Logg**

Da vi startet forberedelsene til selve undersøkelsen, bestemte vi oss samtidig for å føre logg over det vi gjorde. Dette fordi vi så for oss at arbeidet kom til å bli så omfattende at det kunne være nyttig å ha en logg å gå tilbake i for å se på ulike faktorer ved det å utføre en slik undersøkelse. F.eks. kunne det være interessant å se hvor lang tid som gikk fra vi sendte forespørsel til vi fikk svar, hvor mange telefoner som ble tatt for å finne fram til rette person, rekkefølgen på ulike elementer i kontakten med skolen og lignende. Loggen er nærmest en dagbok hvor vi skriver litt om hva vi gjør dag for dag, innholdet i arbeidet, noterer nye avtaler som gjøres og skriver om elementer som dukker opp som av ulike årsaker trengs å sees nærmere på.

#### **4.3.2 Kriterier for utvalg**

Vi ønsket samarbeid med en skole vi verken arbeidet på eller samarbeidet med for å sikre at vi var nøytrale i forhold til elever, foresatte og lærere. Ønsket vårt var å få samarbeide med en ungdomsskole og helst åttende trinn. Vårt ønske om å få arbeide opp mot åttende trinn skyldtes at vi visste at det var en klar tendens i hele kommunen på at det syntes å ligge flest utfordringer på dette trinnet. Et moment er alderen på elevene (12-13 år), et annet er overgangen fra barne- til ungdomsskole. Videre blir det i 8. trinn andre krav til eleven i form av at man får karakterer og at de forventes å ta mer tak i egen læringsituasjon. I tillegg hadde vi en hypotese om at dette trinnet hadde en utfordrende elevgruppe også på det mellommenneskelige plan. Elevene ble satt sammen på tvers av tidligere barneskolekretser på bakgrunn av de vurderinger personalet ved ungdomsskolen gjorde etter møte med de respektive lærere på barneskolen. Elevene ble satt inn i basisgrupper etter visse kriterier, og dette resulterte i at ikke alle kjente hverandre fra tidligere og at man heller ikke nødvendigvis kjente noen av medelevene i gruppa si. Dette måtte også resultere i at foreldregruppa kjente lite eller ingenting til hverandre.

#### **4.3.3 Valg av skole**

Valget ble enkelt og skolen vi valgte ble i hovedsak valgt av to grunner:

- 1 Den hadde framstått som en foregangsskole i det å tenke alternativt, den var blitt utpekt til å være nasjonal demonstrasjonsskole 2005-2007 av utdannings- og forskningsdepartementet
- 2 Vi kjente til at rektor ved angjeldende skole var positiv til sosialfaglig ansatte i skolen og var proaktiv og nytenkende i forhold til å forbedre kvaliteten på tilbudet elevene fikk.

I tillegg visste vi at det var ansatt både sosiallærer og barnevernpedagog ved denne skolen. Vi vurderte det derfor dit hen at ved denne skolen lå forholdene til rette for at man ønsket å jobbe med denne problemstilling sammen med oss for å utvikle skolen på dette området. Med andre ord så vi for oss at en moderne, nytenkende skole ville være mer åpen for alternative tenkemåter og teoretisk bakgrunn enn en tradisjonell og av den grunn ønsket vi å gjøre våre undersøkelser på denne skolen.

#### **4.3.4 Kontaktetablering**

Vi avtalte et møte med rektoren på gjeldende skole. På dette møtet presenterte vi prosjektet vårt. Han var søkende i forhold til hva vi mente og tenkte rundt prosjektet, hva vi ønsket å oppnå og hvilke målsettinger vi hadde. Vi vil beskrive denne dialogen som god i den betydning at både han og vi hadde helt klart for oss hvilken tanker og forventninger vi hadde til hverandre og til prosjektet og disse definerte vi tydelig for hverandre.

På bakgrunn av denne samtalen valgte han basisgruppe for oss der og da med utgangspunkt i at vi ønsket en gruppe fra 8. trinn. Han mente i tillegg at det var viktig at vi fikk samarbeide med en lærer som var interessert i prosjektet og positiv til samarbeid. På samme møtet fikk vi derfor også hilse på læreren i aktuelle basisgruppe og presenterte prosjektet og fremdriftsplanen for henne. Hun gav umiddelbart uttrykk for sin interesse for og sitt engasjement i prosjektet og la til rette for oss slik at vi kunne starte med å få informasjon ut til foreldregruppen med en gang.

I første sekvens sendte vi ut et informasjonsskriv med generelle opplysninger om prosjektet. Dette brevet ble skrevet av oss og videreformidlet til foreldrene av kontaktlærer. Samtlige foreldre fikk informasjonsskriv uansett om de bodde sammen eller ikke med unntak av foresatte til en fremmedspråklig elev. Her måtte vi ha tolk, men dette vil vi komme nærmere tilbake til i kap. 5.9. senere i denne oppgaven. I informasjonsbrevet som gikk ut til foreldrene

valgte vi å sette en frist ift. tilbakemelding til oss dersom de ikke ønsket å delta (se vedlegg 3). Ingen foreldre reservert seg.

Vi hadde en løpende dialog med kontaktlærer via e-post hvor vi etter hvert avtalte at vi skulle få avsatt litt av tiden på et foreldremøte til å presentere oss og prosjektet for foreldregruppa. På aktuelle foreldremøte var ca. halvparten av foreldrene møtt frem. Foreldrene fikk informasjon om bakgrunnen for prosjektet og hvorfor vi hadde valgt akkurat den tematikken vi hadde. Vi informerte mer detaljert rundt intervjuene vi ønsket å invitere dem til og presiserte nok en gang at de hadde mulighet til å reservere seg. Foreldrene fikk en liste hvor de kunne skrive opp om de foretrakk å møte oss på dagtid, ettermiddag eller kveldstid. Vi åpnet avslutningsvis for spørsmål og kommentarer fra foreldrene og mange benyttet anledningen til å stille utdypende spørsmål. Vi fikk flere positive tilbakemeldinger ift. prosjektet og flere gav uttrykk for at de mente at dette arbeidet var viktig.

#### **4.3.5 Utarbeidelse av intervjuguide**

Vi utarbeidet en intervjuguide hvor sentrale spørsmål var samarbeidet slik foreldrene opplevde det i dag og hvilke forbedringspotensialer de så for seg i forhold til egne ønsker og behov. I utarbeidelsen av guiden vurderte vi ulike punkters viktighet i forhold til problemstillingen. F. eks. syntes vi ikke foreldrenes alder var like viktig som at de hadde barn i åttende klassesetrinn. Foreldrenes utdanning tok vi med som et innledningsspørsmål for å se om denne ga utslag i ulikhet i måten de ble møtt på eller samarbeidet med skolen på. At vi hadde foreldrenes nasjonalitet som en variabel viste seg å gi oss et interessant funn (som vi kommer tilbake til senere i oppgaven). Et annet element vi valgte som bakgrunnsinformasjon og som viste seg å gi oss nyttig kunnskap var informantenes sivile status. I tillegg viste det seg at vårt spørsmål om foreldrene hadde flere barn i ungdomsskolen var nyttig i forhold hvordan vi analyserte materialet med hensyn til informasjon i overgang fra barne- til ungdomsskole.

Som man ser av intervjuguiden brukte vi åpne spørsmål for å unngå å legge føringer i spørsmålsstillingene våre (vedlegg 4). I tillegg ble det klart allerede etter det første intervjuet at vi trengte å undersøke nærmere problematikken rundt bruken av anmerkninger idet det syntes å ligge en kime til konflikt mellom skole og hjem her. Vi valgte derfor å ta med et

spørsmål om foreldrenes opplevelse av bruk av anmerkninger i skolen som et eget punkt i guiden vår i de resterende intervjuene.

#### **4.3.6 NSD**

Forskere og studenter som skal gjennomføre et prosjekt har meldeplikt til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning. Dette skal sikre oss tilgang til bruk av persondata uten at vi kommer i konflikt med gjeldende regelverk. I tillegg ivaretar persovernombudsordningen personvernet til de som berøres av forskningen og den sikrer et betryggende opplegg for arkivering av persondata etter at prosjektet er avsluttet (NSD, 2008). I og med at det i vår undersøkelse kunne komme fram sensitive personopplysninger, sendte vi inn meldeskjema til NSD. Dette var i januar 2006. Da vi ved gjennomgang av våre papirer medio mars 2008 ikke gjenfant svar fra NSD tok vi telefonisk kontakt med dem. De brakte på det rene at de ikke hadde noe skjema fra oss. Vi drøftet da litt frem og tilbake hva vi nå skulle gjøre i forhold til NSD og lovligheten av det vi hadde gjort/gjorde. I samtalen gikk det frem at det var summen av de dataene vi satt igjen med tilslutt i prosjektet som ville danne grunnlaget for hvorvidt vi ble omfattet av personopplysningsloven. Siden vi ikke på noe tidspunkt har oppbevart eller operert med personopplysninger eller individdata av sensitiv art og heller ikke behandlet slike elektronisk, ble det fra NSDs side konkludert med at vårt arbeid ikke omfattes av meldeplikten. Spørsmålet om meldeplikt ble derfor lagt dødt der og da.

#### **4.4 Gjennomføring av intervjuer**

Vi drøftet hva vi mente ville bli den mest hensiktsmessige måten å gjennomføre intervjuene på og ble enige om fysiske rammer, tidsskjema og praktisk gjennomføring. Det var her nødvendig å ta hensyn til foreldrenes ønske om tidspunkt for intervjuene, slik at vi måtte være fleksible i forhold til å kunne gjennomføre disse både på dag- og kveldstid. I og med at vi begge var i full jobb var det nødvendig å søke om (og få) permisjon fra våre arbeidsteder i den avsatte intervjuperioden.

##### **4.4.1 Fysiske rammer**

Vi har erfart at mange av både elever og foreldre prater lettere og synes å føle seg mer frie dersom samtalene ikke foregår på skolen. Dette gjorde at vi valgte å holde intervjuene på nøytral grunn og fikk reservert et egnet møtelokale som ble vår base. På den måten mente vi

også å markere at denne undersøkelsen ikke var direkte knyttet til skolen, men gjennomført av utenforstående studenter.

#### **4.4.2 Tidsskjema**

Vi ønsket en viss kontinuitet i intervjuene og å bli ferdige innen rimelig tid. Utvalget er stort og datamengden ville bli betydelig, slik at vi satte opp et intensivt program. Vi avsatte en dag hvor en av oss tok for seg arbeidet med å avtale tidspunkt for intervjuer. Samtlige foreldre var veldig positive og stilte opp. Vi la opp til et tett program for intervjuene slik at gjennomføringen kunne ferdigstilles i løpet av kort tid (se vedlegg 5).

#### **4.4.3 Praktisk gjennomføring**

Vi gjennomførte 23 intervjuer i perioden 14/3-23/3 2006. Alle ble holdt på Høgskolen i Lillehammer med unntak av ett som ble holdt hjemme hos familien og ett som ble holdt på skolen der eleven går. 33 foreldre møtte til intervju. I 12 intervjuer var kun mor til stede, i 3 kun far og i 9 av intervjuene var begge foreldre til stede. Vi var begge til stede under alle intervjuene. Gjennomsnittlig varte intervjuene i ca. 40 minutter. De fleste intervjuene tok 30-40 minutter og i ett intervju brukte vi over en time. At noen intervjuer varte lenger enn andre skyldtes i hovedsak at noen foreldre i større grad enn andre ble sittende å reflektere over problemstillinger som dukket opp i løpet av intervjuet. Et fellestrekk ved de intervjuene som varte lenger enn gjennomsnittet var at tematikken i all hovedsak dreide seg om viktigheten av at lærerne klarer å bygge gode relasjoner til elevene og foreldrene, anmerkningssystemet og det sosiale miljøet i klassen.

Vi hadde på forhånd bestemt at begge skulle være til stede under alle intervjuene. Da kunne den ene ha rolle som intervjuer mens den andre kunne observere mer hva som foregikk på det nonverbale planet, og vi kunne veksle litt på dette. På den måten kunne vi sikre bedre at vi husket å stille spørsmål i forhold til alle punktene i intervjuguiden. I tillegg ønsket vi å bruke minidisc for å dokumentere intervjuene slik at vi ikke trengte å sitte og notere underveis, da vi mente dette kunne ta fokus noe bort fra temaet og informanten(e). Som det går fram av skjemaet for intervjuene, satte vi av en time til hvert intervju hvor planen var å avslutte etter tre kvarter. Dette for å få tid til å ”summe” oss litt etter hvert intervju.

I starten av hvert intervju var vi bevisste på at vi skulle skape en god/trygg atmosfære. Vi ønsket å få til en god dialog hvor vi fikk den informasjonen vi mente foreldrene satt inne med.

Kontakten med informantene var i utgangspunktet god fordi disse var positive til undersøkelsen og interesserte i temaet. Foreldrene fikk informasjon om at vi kom til å gjøre opptak av samtalen for å lette vårt arbeid med å transkribere i etterkant og med å holde fokus på her og nå-situasjonen. De hadde selvsagt mulighet til å si ifra hvis de reservert seg mot at ble gjort opptak av samtalen. Kun ved en anledning ved slutten av et intervju ble vi bedt om å skru av. Vi opplyste videre om at vi hadde en intervjuguide som vi holdt oss til og at vi hadde satt av tre kvarter til intervjuet men at vi regnet med å bruke litt kortere tid. Vi hadde en åpen form for dialog i intervjuene og ”tunet” oss inn i forhold til hver enkelt informant. Dette førte til at temaene/spørsmålene kom i ulik rekkefølge hver gang. Vi fant fort ut at det var lurt å lage seg et system med å huke av eller krysse ut temaer vi hadde berørt fortløpende i guiden for å sikre at vi gikk gjennom alle punktene.

#### **4.5 Bearbeiding av datamateriale**

Det store datamaterialet vi satt med da alle intervjuene var gjennomført skulle nå bearbeides ved at vi transkriberte og analyserte.

##### **4.5.1 Transkribering**

Etter intervjuene hørte vi gjennom intervjuene samtidig som vi skrev ned det som kom fram som holdt seg til temaene i intervjuguiden. Etter at alt var skrevet ned hørte vi igjennom på nytt og føyde til/rettet på der det eventuelt var noe uklart. Kvale (1997) problematiserer denne metoden ved å peke på at transkribering er en tolkningsprosess i seg selv. Han peker på at utskriften er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form, og må vurderes ut fra reliabilitet<sup>18</sup> og validitet<sup>19</sup>. Kvale sier imidlertid at kvaliteten på transkripsjonen kan bedres ved f. eks. å lytte en gang til. Vi løste denne oppgaven på den måten at den av oss med størst kompetanse på transkribering gjorde hovedjobben med, som Kvale kaller det, å ”oversette” opptakene til skriftlig form mens den andre lyttet igjennom etterpå og gjorde eventuelle tilføyelser/rettinger. Det at vi valgte å ikke skrive ned ordrett det som ble sagt, men holde oss til det som var temaene i guiden, gjorde at vi sparte tid fordi materialet ikke ble så omfattende som det ville vært med en ordrett transkribering.

---

<sup>18</sup> pålitelighet

<sup>19</sup> gyldighet

#### **4.5.2 Bruk av elektronisk analyseprogram**

Vi var usikre på hvordan vi skulle gå til verks da vi skulle bearbeide datamaterialet vårt, så vi tok kontakt med en person ved høyskolen som vi visste kunne veilede oss på dette. Han anbefalte oss å bruke et program som heter MaxQda. Dette var et brukervennlig program som er lett å sette seg inn i og lett å bruke. Grunnideen med programmet er at det transkriberte materialet legges inn, ulike temaer markeres i teksten og kan kodes. For vår del ble det da koding i tråd med intervjuguiden. Dette gjorde at vi i etterkant kunne telle opp og trekke ut interessante funn.

#### **4.6 Ethiske refleksjoner**

Da vi satte i gang med undersøkelsen var vi hele tiden bevisst på å anonymisere personene som deltok og ble berørt i så stor grad vi fant det mulig. I oppgaven sier vi f. eks. ikke hvilken skole undersøkelsen er gjort på og vi unngår å bruke navn på personer. Dette vil framkomme i hele oppgaven hvor vi kun benevner personer som ”mor”, ”far”, ”elev”, ”lærer” og lignende. De forskningsetiske retningslinjer påpeker at etiske avgjørelser må foretas hele veien. Vi har også som forskere en taushetsplikt i forhold til å spre personopplysninger<sup>20</sup>.

Kvale (1997) fremstiller 3 etiske regler en forsker må ta hensyn til. Den ene er informert samtykke. Dette innebærer at informanten(e) informeres om undersøkelsens mål og om hvordan undersøkelsen skal gjennomføres i tillegg til mulige fordeler og ulemper ved å delta. Informantene må i tillegg delta frivillig og ha lov til å trekke seg når som helst i undersøkelsen. I vår undersøkelse så vi at gjennom å informere på foreldremøte, sende ut informasjonsskriv og skjema for når det passet å la seg intervju, fikk vi informert samtykke fra samtlige foreldre. Vi informerte i tillegg de involverte i prosjektet om at vi hadde sendt inn meldeskjema til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Konfidensialitet er den andre etiske regelen Kvale (1997) trekker fram. Dette handler om å ikke offentliggjøre personlige data som kan avsløre deltakernes eller andre involvertes identitet. Vi mener å ha tatt hensyn til dette gjennom vår anonymisering av deltakerne og deres opplysninger. Blant annet var det kun vi to forskere som hadde tilgang til minidiscopptakene og disse makuleres når oppgaven er ferdigstilt. En annen viktig faktor i å

---

<sup>20</sup> Ang. personopplysninger gjør vi oppmerksom på at det kommer en egen etisk refleksjon i kapittel 5 i avsnittet ”en egen historie – foreldresamarbeid med minoritetsspråklige”, som omhandler samarbeid rundt en minoritetsspråklig elev.

anonymisere var at det var få personer som kjente til hvilken klasse vi foretok undersøkelsen i. Disse var de involverte på skolen som rektor og lærer(e), andre ansatte, elevene og deres foreldre. I tillegg var vår veileder informert. I tidsskjemaet brukte vi kun elevenes fornavn for å vise foreldrene når de var satt opp på intervjuet. Vi erfarte at dette var anonymisert så grundig at vi kunne endt opp med å ikke finne ut hvilke foreldre vi skulle ringe til hvis noen ikke møtte opp til intervju. Deltakelsen til foreldrene 100 % slik at vi ikke trengte å kontakte noen av dem.

Den siste etiske regelen Kvale (1997) vektlegger er å ta hensyn til konsekvensene av en intervjustudie. En bør som forsker vurdere om informantene kan påføres skade eller forventede eller uventede fordeler ved å delta i undersøkelsen. Konsekvensene må også vurderes for den større gruppen de representerer. Vårt mål har gjennom hele undersøkelsen vært at vi skal finne fram til eventuelle mulige forbedringer av måten skole samarbeider med hjemmet på slik at dette skal komme alle parter til gode. Dersom vår undersøkelse på noe punkt bidro til ulemper for noen, ville vi vurdere endringer fortløpende.

#### **4.7 Utarbeidelse av rapport til utvalget og gjeldende skole**

Etter transkriberingen av intervjuene og analysen av disse, utarbeidet vi en rapport (vedlegg 6) hvor vi oppsummerte hovedtrekkene i de funn vi hadde gjort. Denne rapporten hadde to formål. Det ene var å gi de som hadde deltatt en oversikt over hva som hadde kommet fram av opplysninger og det andre var å takke dem for deltakelsen hvor deres bidrag var viktig for skriving av vår masteroppgave. Rapporten ble anonymisert slik at det ikke skulle være mulig å kjenne igjen personer. Samtidig skulle det framkomme at flere hadde samme mening om ulike temaer eller at bare få mente noe annet. Rapporten ble delt ut til de som hadde deltatt i prosjektet og vi hadde i etterkant et møte med alle hvor vi oppsummerte sammen med dem om hva vi hadde funnet ut samt hvordan vi så for oss arbeidet med materialet videre. Foreldrene og lærer hadde i tillegg mulighet til å stille spørsmål til oss om prosjektet.



## **5 PRESENTASJON AV MATERIALET OG OPPSUMMERING AV FUNN**

Vi vil først i dette kapitlet kort gå gjennom gjeldende skoles plan for hjem-skole samarbeid. Så vil vi i all hovedsak presentere svarene vi fikk fortløpende slik de ble stilt ut fra intervjuguiden. Flere av spørsmålene går inn i og overlapper hverandre, slik at foreldrene i noen tilfeller kommer inn på tema de tar opp igjen på flere av spørsmålene. På spørsmål om hva samarbeidet bør dreie seg om (fra intervjuguiden) kom det inn så få konkrete forslag og disse var såpass diffuse at vi har flette de inn under andre spørsmål der samme tema berøres. Når vi henviser til antallet foreldre skriver vi ut ifra at det totale antall var 33 foreldre. Når vi henviser til antallet intervjuer betyr det at vi tar utgangspunkt i de 23 intervjuene vi gjennomførte. Etter en gjennomgang av spørsmålene, oppsummerer vi det vi mener er sentrale funn før vi til slutt reflekterer rundt behovet for komplementær kompetanse i skolen.

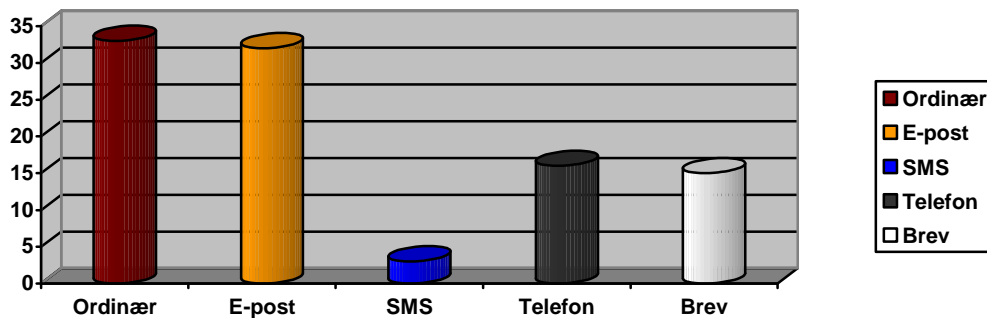
### **5.1 Skolens plan for samarbeid med hjemmene**

Gjennom samtaler med rektor og kontaktlærer i forkant av intervjuene fikk vi skissert hvordan samarbeidet mellom hjem og skole var lagt opp fra skolen sin side. Kontakten mellom hjem og skole skulle/kunne foregå på flere måter, men ikke etter en fast plan (se vedlegg nr. 7). Det skulle holdes minst 2 samtaletimer<sup>21</sup> pr skoleår hvor elevene ble oppfordret til å delta. Skolen skulle også arrangere foreldremøter i samarbeid med foreldrekontaktene og lærerne. Foreldremøtene ble som regel arrangert en gang i halvåret. Skolen brukte dataprogrammet "It's learning" i undervisningen, hvor foreldrene hadde tilgang til å følge med på elevenes faglige arbeid. Ellers benyttet skolen seg av telefon, e-post og arrangerte dugnader hvor foreldrene ble invitert til å delta. I tillegg foregikk det en del foreldreaktiviteter på skolen etter initiativ fra foreldrene.

---

<sup>21</sup> Vi velger i oppgaven å bruke begrepet "konferansetime" i stedet for "samtaletime", da dette også brukes av foreldrene.

## 5.2 Foreldrenes kontakt med skolen



**Tabell 1: Kontaktform mellom skolen og hjemmet og omfanget av de ulike former.**

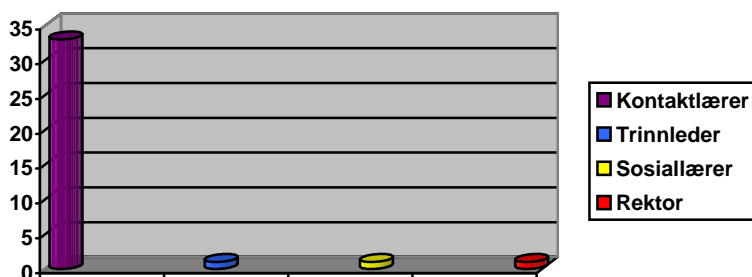
Flere av foreldrene fortalte at kontaktformen varierte mellom både telefon, e-post og SMS, slik at når man leser svarene vi oppgir i dette kapitlet må man samtidig ta dette i betraktning (se tabell 1 over). Vi kan imidlertid se en tydelig overvekt av e-postbruk i kontaktforholdet, da samtlige med unntak av en forelder opplyste samtlige at kontakten mellom hjem og skole gikk via e-post. I underkant av halve foreldregruppa oppga at de fikk brev fra skolen, et fåtall mottok sms og halvparten hadde telefonisk kontakt med skolen.

Mange av foreldrene oppfattet spørsmålet om hvor ofte de hadde kontakt med skolen som litt underlig, og gav umiddelbart uttrykk for at hyppigheten på kontakten tilsvarte "normalen", uten at de definerte hva de la i det. Imidlertid skulle det vise seg at hyppigheten på kontakten med kontaktlærer varierte veldig, alt fra kun de "obligatoriske" foreldremøter og foreldresamtaler/konferansetimer til at foreldre fikk e-post hver morgen om hva eleven skulle igjennom i løpet av dagen. Vi fant med andre ord at variasjonen var svært stor i forhold til det enkelte hjems kontakt med skolen. I tillegg så vi at de foreldrene som fikk hyppigst oppdatering fra læreren faktisk var de foreldrene som syntes samarbeidet fungerte utmerket og hvor eleven viste god utvikling og "framferd". En av disse foreldrene svarte blant annet: "Jeg er jo informert nesten før eleven er informert (...) Tre minutter over åtte hver dag har kontaktlærer vært inne og sendt meg alt de skal gjennomgå i klassen" mens en annen svarte at "for meg er det kun foreldremøter og konferansetimer, men det er jo ikke noe samarbeid. Det er jo bare informasjonsmøter". En optelling av svarene vi fikk om hyppigheten på kontakt mellom hjem og skole viser at en forelder hadde ukentlig kontakt og en svarte at

vedkommende hadde kontakt med lærer flere ganger i uka. I tillegg fortalte en forelder at vedkommende hadde kontakt månedlig mens fem foreldre svarte at de hadde kontakt flere ganger i måneden. Flere foreldre svarte at de hadde "ordinær kontakt" (ved foreldremøter/konferansetimer) og det samme antall svarte at de hadde kontakt ved behov.

Godt over halvparten av de spurte foreldrene svarte at skolen som regel tok initiativet til kontakten. De resterende svarte at initiativet lå hos dem.

Vi var også interesserte i å finne ut av hvem foreldrene hadde kontakt med på skolen. Svarene vi fikk her viste at samtlige foreldre hadde kontakt med kontaktlærer i en eller annen form, vist i tabell 2 under.



**Tabell 2: Hvem foreldrene har kontakt med på skolen.**

En forelder svarte at vedkommende hadde hatt kontakt med trinnleder når kontaktlærer ikke hadde vært tilgjengelig. En annen hadde vært i kontakt med sosiallærer i forbindelse med overgangen mellom barne- og ungdomsskole, dette fordi disse kjente hverandre fra før. Et foreldrepar nevnte at de var svært fornøyd med rektor på skolen, noe vi tolket dithen at de hadde hatt/har kontakt med ham. Med disse svarene så vi at svært få av foreldrene hadde kontakt med andre på skolen enn kontaktlæreren. Foreldrene ga inntrykk av at de fleste synes at dette var en grei ordning. *"Kjenner ingen av de andre lærerne, vet ikke hvem de er."* *"Har ingen kontakt med de andre som underviser i klassen."* *"vet ikke hvem de andre lærerne er og har ikke interesse av å vite det så lenge det går bra."* Noen av svarene gikk i retning av at foreldrene vurderte om dette kunne vært annerledes. *"De andre lærerne har vært inne i klassen presentert seg, men vi har ikke kontakt med dem. Det kunne kanskje vært annerledes. Noen må følge opp i de andre fagene også."* En mor forteller at hun kun har kontakt med

kontaktlæreren men at hun skulle ønske det var helt klart hvem som har ansvaret for hennes barn og hvordan det går med ham på skolen. *”Det er så uklart med alle lærere osv.”*

Vi opplevde at kontaktlæreren var veldig godt likt blant foreldrene og at hun sto på langt utover det man oppfattet som ”ordinær arbeidstid”. Flere foreldre undret seg litt i forhold til sin opplevelse av hvor imøtekommende og fleksibel læreren var. *”Kontaktlærer er veldig tilgjengelig. Det vet jeg ikke om hun hadde vært hvis vi hadde hatt et problem – det er vel først da man ville sett hvor tilgjengelig skolen egentlig er.”*

Vi lurte også på om det var noen forskjell i hvem av foreldrene skolen henvendte seg til når de tok kontakt. Når vi går inn og ser på hvem skolen tar kontakt med ser det slik ut: 11 svarte mor, 2 svarte far og 7 svarte begge. To av foreldrene svarte at det varierer hvem skolen tar kontakt med av dem og et foreldrepar kunne fortelle at skolen ikke tok kontakt i det hele tatt. En far svarte på dette spørsmålet at dersom man så bort fra vår henvendelse, tok skolen kontakt med mor. Han ga klart uttrykk for overraskelse over at vi hadde tatt kontakt med ham og lurte på hvordan vi hadde fått til det.

Det var ifølge foreldrene hovedsaklig to årsaker til at skolen tok kontakt med hjemmet. Den ene var for å gi informasjon og den andre årsaken var elevens atferd. De fleste foreldre beskriver informasjon som viktigste årsak til at skolen tar kontakt. Det kan være informasjon om møter eller turer. En far nevner spesifikt at han savner at de får informasjon om når det for eksempel skal være vikar i klassen. Det mener han burde vært på sin plass å få vite om. To foresatte fortalte at de hadde tatt kontakt med skolen i forbindelse med sykdom hos eleven som resulterte i at denne ikke kunne/skulle delta i en eller annen aktivitet på skolen. I begge tilfellene hadde legens og de foresattes vurderinger blitt overprøvd av læreren uten at læreren hadde vært i kontakt med eller søkt tilleggsopplysninger hos foreldrene. En far forteller at han får e-post fra skolen når barnet hans ikke oppfører seg, og en mor har en liknende opplevelse i det hun forteller at skolen ved noen episoder har sendt henne e-post ”når noe ikke har vært bra”. Henvendelsene fra skolen som ikke dreide seg om informasjon og møteinnkallinger handlet i all hovedsak om at eleven viste uønsket atferd.

### **5.3 Foreldrenes vurdering av kontaktforholdet til skolen**

Spørsmålet om hvordan foreldrene vurderte sitt kontaktforhold til skolen er generelt og gir åpning for mange tolkninger og svar på hva den enkelte forbinder med sin kontakt med

skolen. Vi mener at begrepet ”tilpasset opplæring” også handler om at samarbeidet med foreldrene skal være tilpasset den enkelte familie nettopp for å følge opp sitt i tråd med det skolen mener er viktig å legge vekt på. Derfor ba vi også foreldrene vurdere om de mente kontaktforholdet var tilpasset deres behov eller ikke. Dette også for å sjekke om det gikk automatisk i at de som evt. var fornøyde mente at samarbeidet var tilpasset og de som evt. var misfornøyde karakteriserte samarbeidet som ikke tilpasset, samt å se hva foreldrene la i begrepet ”tilpasset”. Vi ser av svarene at det sprikte en del i forhold til hva foreldrene la vekt på i sitt kontaktforhold til skolen og hva som var viktig for dem i forhold til om det fungerte bra eller ikke. Noen var veldig fornøyd, andre var misfornøyd. *”Meget bra (...)Vi har ingenting å sette fingeren på.”* sa et foreldrepar, mens et annet sa *”Etter hvert bra (...) Vi fikk sjokk før jul fordi barnet måtte følges opp mye tettere.”*

Mange foreldre hadde en formening om hva de syntes om skolens henvendelser. Av de som hadde telefonisk kontakt med skolen, svarte noen at kontaktlærer kun ringte til dem når det var noe negativt. E-postbruken ved skolen viste seg å være av stort omfang og mange foreldre dro fram denne i sin vurdering av kontaktforholdet til skolen. Et par foreldre bemerket spesielt at de opplevde det som ubehagelig å forholde seg til e-post som tok opp negative episoder vedrørende eleven. En forelder gav uttrykk for at vedkommende savnet den personlige kontakten med skolen og uttrykte bekymring for den utstrakte bruken av elektronikk. Vedkommende hadde gitt uttrykk for at det var ønskelig med mer personlig kontakt med skolen uten at dette var blitt tatt til følge. Forøvrig gav flere av foreldrene uttrykk for at de syntes bruken av e-post var omfattende, uten at disse utdypet om det var positivt eller negativt. En mor mente at dette var en fin form for kontakt fordi lærer kunne svare når hun hadde tid, og en far sier e-post er fint pga. tidsklemma. En annen mor fortalte om sin erfaring med bruk av e-post i kontakten med skolen at hun har brukt e-post for å melde ifra til lærer samme dag at eleven ikke skulle ha gym. Moren fikk ikke svar tilbake på denne, men da barnet kom hjem fikk moren vite at læreren hadde sagt at eleven skulle gå tur i gymtimen. *”Da blir jeg irritert fordi hun overprøver min kompetanse som mor. Når barnet knapt kan gå 400 meter før hun er tom, så skal hun ikke sendes ut i en gymtime”.*

Imidlertid var det ingen av de foreldrene som fortalte om henvendelser fra skolen som gikk på uønsket atferd hos eleven som i utgangspunktet var uenige i lærerens vurderinger. Det disse foreldrene beskrev som problematisk for dem var at læreren tilsynelatende verken hadde tid til eller gav rom for å drøfte problematikken på en måte hvor eleven og foreldrene var i en reell

eller likeverdig dialog med læreren. Flere foreldre mente at deres forslag til løsninger på problemene enten ikke ble hørt eller ikke tatt til etterretning av læreren hvilket de mente var med på å forsterke konflikten. Disse foreldrene mente at alt for mye tid gikk med til faglige og praktiske ting som gikk på bekostning av verdifullt relasjonsarbeid og arbeid med det sosiale miljøet i klassen.

En forelder tok opp uenighet med kontaktlærer i sin vurdering av kontaktforholdet. Vedkommende fortalte at skolen hadde uttrykt at de var fornøyd med utviklingen i klassen ved første foreldremøte om høsten. Imidlertid viste det seg at eleven hadde under gjennomsnittlig bra karakterer til jul. Dette mente vedkommende forelder at ikke kvalifiserte til beskrivelsen ”god utvikling” og mente at en månedlig e-post om hvordan det gikk ville vært veldig fint å få.

Et annet aspekt ved samarbeid ved hjem-skole samarbeid som foreldrene tok opp i sin vurdering var en usikkerhet på hva skolen forventet av dem i forhold til å hjelpe elevene med lekser. Noen beskrev at de følte de måtte undervise eleven hjemme og at dette var slitsomt. *”Jeg tenker også, uten at jeg vet så mye om det, at hvis jeg ikke husket alt jeg lærte på skolen for snart hundre år siden – hvordan skulle det blitt da? Mor kan jo ikke noe om dette her. Hvordan blir det for elevene hvis de ikke har foreldre som kan hjelpe dem?”*. Noen opplevde det også som veldig uklart hva elevene faktisk skulle kunne på det stadiet de til enhver tid var. *”Hun vi har på skolen nå lærer mye, men jeg er i mye større grad enn med de forrige ungene en hjemmelærer for henne. Vi driver på ganske mye og min frustrasjon eller mitt problem er at jeg vet ikke hva hun skal kunne når hun kommer fra skolen og spør om jeg kan hjelpe henne med leksene slik og sånn. Dette er en helt ny situasjon for meg. Jeg kan hjelpe henne, men jeg har ikke peiling på hva det er forventet om hva hun skal på skolen”*.

I forlengelsen av foregående avsnitt var en annen tendens vi så hos foreldrene at de hadde en formening om at skolen forventet noe annet eller la noe annet i ”samarbeid” enn det foreldrene gjorde. Slik samarbeidet fungerte nå, hadde mange av foreldrene inntrykk av at det handlet om å være tilgjengelig for dugnader og møter. De mente at dette ikke burde være det primære i et samarbeid mellom hjem og skole. Her ser vi altså en klar forskjell i hvordan foreldrene mener samarbeidet bør være og hvordan det faktisk er. *”Nå går samarbeidet på at alle foreldrene skal være så aktive. De tenker ikke på at det blir et lite helvete for oss. Ungene*

*blir helt stressa.*” Det kom også frem at foreldrene mener det er ulik oppfatning mellom skolen og foreldrene om hva de skal forvente av eleven, dette beskrives som ikke tilpasset.

Foreldrenes reflektering over og undring rundt begrepet tilpasset samarbeid gjorde at det kom fram mange ulike og interessante tema. Et av dem, og som opptok mange foreldre, var viktigheten av at skolen holdt kontakt med begge foreldrene når foreldrene ikke lenger bor sammen. Også de hvor foreldrene bor sammen påpekte faktisk dette. Det kunne synes som om det ikke gikk noen automatikk i at begge hjem fikk informasjon når foreldrene ikke bor sammen. I et tilfelle fikk den ene forelder all informasjon mens den andre ikke fikk noe. Når da den andre gjorde skolen oppmerksom på dette fikk vedkommende all informasjonen og den som i utgangspunktet hadde fått informasjon fikk plutselig ikke noe. Andre foreldre som ikke bodde sammen fortalte at til tross for at begge hadde gitt skolen beskjed om sine respektive e-postadresser og telefonnumre kontaktet skolen konsekvent kun en av dem. *”At begge foreldrene har rett til informasjon når vi har delt foreldreansvar! At jeg som mor ikke kan nekte far tilgang på informasjon. Da må skolen ta tak i det og finne ut hva som gjelder. Så får skolen ta kontakt med den andre part som barna ikke bor hos og høre om vedkommende ønsker informasjon. Det er jo ingen som spør fedrene når det er delte hjem. Det er jo **vår** unge, ikke bare min”.*

Et tema som gikk som en rød tråd gjennom hele undersøkelsen var at når det ikke gikk like greit for eleven, svarte foreldrene at de ikke var fornøyde med samarbeidet eller at det ikke var tilpasset elevens eller deres behov. *”Jeg ønsker meg mer regelmessig kontakt. Oppdatering fra skolen. Den største bekymringen min er hvorvidt hun blir sett, at hun ikke får utfordringer nok og samtidig at de bruker henne som buffer”.* En mor beskrev samarbeidet som *”ikke tilpasset”* og sa *”det er mer jobb enn det er artig”.* Hun syntes skolen var sene med å involvere henne i forhold til hvordan hun kunne hjelpe barnet sitt. Denne eleven er i følge mor *”litt urolig”.* Moren følte at det første halvåret på ungdomsskolen ble for mye ansvar for eleven i form av å følge 3 ukers lekseplan, logger og lister. Denne overgangen var ikke godt nok forberedt fra skolens side, mente moren. I tillegg hadde barnet hennes problemer i forhold til skriving og dette ble ikke sett eller tatt tak i før etter 8 måneder på ungdomsskolen. Moren forteller at hun synes konferansetimene kun blir brukt til praktiske gjøremål, som å finne fram skolebøker. Andre igjen legger vekt på at samarbeidet ikke er tilpasset fordi deres syn ikke blir tatt hensyn til når elevene skal deles inn i grupper. Et siste eksempel på foreldrenes

vurdering av samarbeidet er at foreldre som er engstelige for at barnet ikke blir sett fordi det er så rolig og kategoriserer dette som at samarbeidet kunne vært bedre tilpasset.

Foreldrene påpekte ulike momenter med forbedringspotensiale og på den måten fikk vi mange synspunkter på hvordan det foreldrene kategoriserer som et tilpasset samarbeid kan se ut. Et fellestrekk vi så var at i de tilfeller hvor eleven hadde en grei utvikling mente foreldrene at samarbeidet var tilpasset deres behov. Flere mener samarbeidet er tilpasset fordi det går bra med barnet på skolen. *"Mitt barn har ingen spesielle behov, så jeg synes det fungerer bra"*. Noen mener samarbeidet er tilpasset fordi de får telefon fra skolen når eleven ikke oppfører seg bra. Andre igjen legger vekt på at samarbeidet er tilpasset fordi det omhandler elevens sosiale ferdigheter og rolle i gruppa. En annen variant er at foreldrene mener det ikke trengs tilpasset samarbeid nettopp fordi det går bra med barnet på skolen.

Vi fant også en ambivalens hos foreldrene om hvordan de skulle vurderte kontaktforholdet til skolen. En forelder svarte at vedkommende var veldig fornøyd med kontakten med skolen og at inntrykket var at både skolen og lærerne gjorde en veldig god jobb. Likevel uttrykte vedkommende usikkerhet i forhold til hvorvidt lærerne klarte å se alle barna og få med seg nyansene i hvert enkelt barn. På bakgrunn av det var forelderen usikker på hvorvidt de fikk den informasjonen de burde hatt om hvordan eleven har det på skolen. Dette var det også en annen forelder som påpekte i forhold til sitt barn. Vedkommende var også usikker på hvorvidt lærerne klarte å fange opp alle signaler og stemninger fra elevene og mente at informasjonen hun fikk nødvendigvis måtte bære preg av observasjonsevnen til læreren.

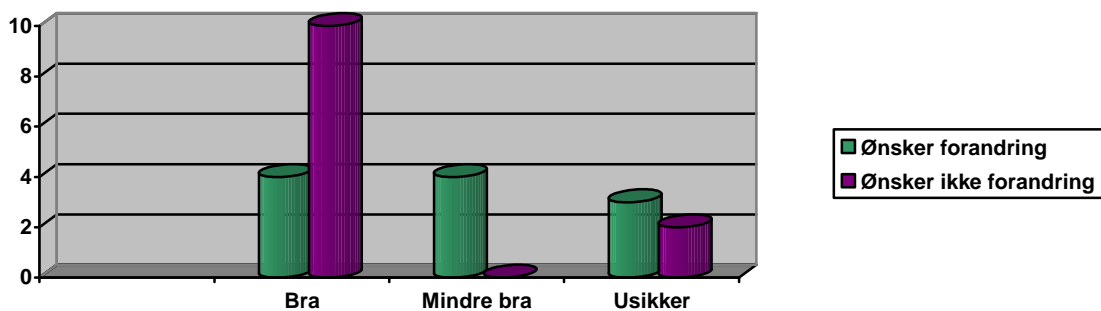
Noen av foreldrene var ikke så klare på hvordan de vurderte kontakten med skolen. *"Greit i forhold til kontaktlærer. Vet ikke hvem de andre lærerne er"*. En annen svarte *"sklir det helt ut får vi vel beskjed"*. Andre igjen mente de kunne kontakte skolen hvis de fikk behov for det. *"Har bestandig mulighet til å ta kontakt med skolen ved behov"* *"Jeg føler det er bra. Ønsker jeg kontakt er jeg sikker på at jeg vil få respons på det"* Mange foreldre ga uttrykk for at de var fornøyd med skolen men la likevel til en usikkerhet i forhold til hva slags forhold de egentlig hadde med skolen. Denne ambivalensen kom til uttrykk bl.a. som: *"Hadde man visst mer kan det hende man hadde følt andre behov"* *"Jeg er egentlig fornøyd, men det skyldes nok at jeg har et slikt barn som jeg har. Hadde jeg hatt et barn med spesielle behov så ville jeg ønsket mer kontakt."* *"Veldig bra egentlig. Vi aner jo ikke om det er mye eller lite, for vi har jo ikke hatt elever der før, men vi får jo den informasjonen vi trenger."* En forelder sa



følgende i sin vurdering av kontaktforholdet til skolen: *”Det kan sikkert være mye å sette fingeren på som jeg ikke har tenkt på, men det er vel slik man tenker på først når man får behov for det eller merker at man har behov for det.”*

#### 5.4 Foreldrenes ønske om/forslag til annen kontaktform

På spørsmålet om de ønsket seg en annen form for kontakt, delte foreldregruppa seg i to hvor litt under halvparten svarte at de kunne tenke seg en annen form og litt over halvparten ikke kunne tenke seg en annen form for kontakt med skolen. Vi har sett på sammenhengen mellom ønsket om forandring og graden av fornøydhet i kontaktforholdet. Gruppa delte seg slik vi viser i tabell 3 under.



**Tabell 3: Foreldrenes vurdering av kontaktforhold sett i sammenheng med ønsker om forandring.**

Den delen av foreldrene som synes kontaktforholdet til skolen var mindre bra eller var usikre, opplevde at deres barn hadde utfordringer i skolehverdagen, enten av faglig eller sosial art. De ønsket forandringer som gikk på at de savnet bedre forberedelser ved overgangen fra barne- til ungdomsskole, ønsket å bli mer involvert i det skolefaglige, bedre informasjon om valgfag, regelmessige oppdateringer av klassens og elevens utvikling, mer personlig kontakt, mer tid på konferansetimer, mer innflytelse på skolehverdagen, lengre konferansetimer, at all informasjon skal være skriftlig og gå til begge foreldre.

De foreldrene som mente at samarbeidet kunne bli bedre eller ikke fungerte trakk frem lærerens mangel på tid som et problem i tillegg til at flere mente at skolen ikke hadde kompetanse til å håndtere enkelte problemer som oppsto. *”Det kan bli et problem av ting som ikke er et problem. Jeg er ikke redd for problemer som kommer frem, men hvis hun har vært*

*sint på samboeren til faren, selv om jeg vet at det går bra. Så om man har kranglet om morgenen så... Det må være andre instanser enn læreren som gjør disse undersøkelsene.*

Flere foreldre mente at skolen med fordel kan flytte fokus fra ting av faglig og praktisk art til det som angikk klassens sosiale utvikling, spesielt i konferansetimene. De ønsket et større fokus på det positive som skjedde i klassen og mindre sanksjonering. Foreldrene snakket også litt om i hvilken grad de selv kunne foreta noen grep for eventuelt å bedre det sosiale i klassen/elevenes vennekrets. Sistnevnte var noe flertallet oppriktig ønsket å være delaktige i utenom skoletiden men påpekte i den forbindelse viktigheten av at de faktisk fikk hyppig informasjon om hvordan det sto til rent sosialt i klassen. *”Hvis man fikk informasjon kunne det bli lettere å stille et spørsmål på foreldremøtet. Og stille de rette spørsmålene. Ofte når man kommer på foreldremøtet har man nok litt blanke ark.”*

Den delen av foreldrene som synes kontaktforholdet til skolen var bra, opplevde også at deres barn klarte seg fint på skolen. De ønsket endringer som gikk på at de ønsket regelmessig oppdatering, ønsket mer muntlig og dermed personlig kontakt, ønsker et reelt samarbeid (slik det er nå er det på skolens premisser), ønsker ikke flere konferansetimer men mulighet for å bruke mindre tid på de to som var slik at de som trenger mer tid kan få det. Noen syntes at de fikk for mye informasjon og ønsket mindre kontakt enn hva de hadde, det kom opp forslag om å ”gi bort” sin konferansetime til foreldre som trengte mer tid.

### **5.5 Foreldrenes innflytelse på samarbeidet**

I flere av intervjuene svarte foreldrene at de syntes de hadde innflytelse på samarbeidet med skolen. *”Vi føler at vi har litt innflytelse på forholdene som angår vårt barn...(...) Ikke alt man har innflytelse på, f.eks. hvem som underviser i klassen.”* De foreldrene som mente de hadde innflytelse på samarbeidet er de som har barn som klarer seg fint på skolen. Disse foreldrene var i utgangspunktet fornøyd med skolen og ikke alle hadde ”testet ut hvor stor innflytelse de hadde på samarbeidet.

Vi så at i nesten halvparten av intervjuene mente foreldrene at de sikkert hadde innflytelse hvis behovet for det skulle dukke opp. *”Vi har nok innflytelse hvis vi står på nok når vi eventuelt får behov for det.”* Nesten like mange av de spurte nevnte at de ikke opplevde å ha innflytelse i overgangen fra barne- til ungdomsskole og spesielt i forhold til å sette elevene sammen i grupper. Et foreldrepar påpekte at innflytelse var en tosidig prosess hvor foreldrene

må være aktive på den ene siden og lærerne må være interesserte i at foreldrene deltar i samarbeidet rundt eleven på den andre siden. Dette mente foreldrepåret det ikke alltid er muligheter for. En annen forelder nevnte i samme kategori at skolen har regien men at foreldre kan ta opp ting ved behov.

De foreldrene som er usikre på om de har innflytelse er de som også er usikre på om deres barn egentlig blir sett av læreren. I tillegg ser vi at de foreldrene som er usikre mener at det vil vise seg om de har innflytelse hvis de trenger å ta kontakt med skolen i måten de da blir møtt på. Noen mener også at de ved å ”stå på nok” vil få innflytelse. Noen av foreldrene visste ikke om de hadde innflytelse eller ikke. En av foreldrene sa at vedkommende var usikker på om han fikk nok informasjon om sin elev til å kunne mene noe. Lærer definerer, ifølge faren, hva som er god utvikling. *”Det har vi ikke testet ut så det er vanskelig å si.”*

I et fåtall av intervjuene svarte foreldrene at de ikke hadde innflytelse på samarbeidet i det hele tatt. En av disse mente det ikke bør handle om hvorvidt foreldrene har innflytelse eller ikke, snarere om hva eleven har behov for. Vedkommende syntes at de hadde blitt hørt når de hadde tatt tak i ting i forhold til sitt barns skolesituasjon.

### **5.5.1 Foreldrenes forslag til hvordan samarbeidet kan bli bedre og de evt. få mer innflytelse**

På dette spørsmålet opplevde vi at svarene sprikte en del og det var tydelig at foreldrene hadde ulik oppfattelse av hva som kunne forbedres og hva det ville si å ha innflytelse. Vi gjengir noen av svarene for å vise bredden og for å få fram at mange hadde flere tanker rundt hva de ønsket seg av samarbeidet med skolen. En forelder nevnte behovet for at lærer tar kontakt med hver enkelt hvis det er noe som et forbedringspotensiale i forhold til å få mer innflytelse. En annen forelder ville gjerne ha mer innflytelse/bedre dialog i forhold til hvordan lærerne utførte undervisninga i klassen. Et foreldrepar understreket at ”systemet skole” måtte fungere slik det er tenkt det skal. De utdypet dette med at slik de oppfatter samarbeidet nå, er det skolen som styrer. Denne uttalelsen kan tolkes som at disse foreldrene ikke har fått testet om systemet fungerer som det skal fordi de har et barn som fungerer bra på skolen. På den måten er de i tvil om de har reell innflytelse. Mange foreldre fortalte også at de mente samarbeidet med skolen skulle handle om ”åpen kommunikasjon begge veier”, disse hadde et oppriktig ønske om å være i dialog med skolen og lærerne.

I noen av intervjuene svarte de vi snakket med at de måtte være mer aktive selv hvis de skulle kunne få mer innflytelse. Flere foreldre nevnte at regelmessige oppdateringer på klimaet i klassen ville kunne påvirke samarbeidet på den måten at de da visste mer om hva de skulle mene noe om. Noen nevnte at de ønsket å få tilbakemeldinger når ting gikk bra, og at dette kunne påvirke deres måte å forholde seg til skolen på. Kun en av de spurte sa at vedkommende ikke trengte mer innflytelse, mens en av foreldrene regnet med at skolen legger til rette hvis eleven har spesielle behov slik at foreldrene ikke trenger å ha innflytelse på det. En av foreldrene sa at vedkommende verken forventa eller savna mer samarbeid, bare mer informasjon. En forelder uttrykte bekymring i forhold til at vedkommende opplevde skolens struktur som uoversiktlig når det gjaldt hvem som har det helhetlige ansvaret for elevene *”Jeg skulle ønske det var helt klart hvem som har ansvaret for mitt barn og hvordan det går med ham på skolen”*

## **5.6 Samarbeid rundt overgangen fra barne- til ungdomsskole**

Det skulle vise seg at dette punktet var et viktig og sårbart tema for foreldrene, og her hadde de fleste mye å snakke om og klarere forslag til hvordan skolene kunne samarbeidet bedre seg i mellom og med foreldrene. I halvparten av intervjuene syntes foreldrene at overgangen til ungdomsskolen hadde gått bra men flertallet av dem understreket at de kjente skolen fra før fordi de hadde/hadde hatt eldre barn der. Noen av dem kjente ikke skolen fra før og savnet litt info. De syntes det hadde gått greit fordi deres elev hadde vært motivert og klart seg bra. *”Den har vært ganske grei. Eleven syntes det var godt å begynne på ungdomsskolen. Var innstilt på en annen liga.”*

Et par av de intervjuede følte at samarbeidet rundt overgangen hadde vært dårlig. Dette gikk på at skolen hadde bedt dem om råd i forhold til å sette elevene sammen i grupper og at disse rådene ikke var blitt fulgt. På den måten hadde eleven havnet i gruppe hvor vedkommende ikke kjente noen fra før og overgangen hadde dermed blitt vanskelig fordi eleven var forespeilet noe annet. *”Vi gikk på samtaler før sommerferien og da sa skolen at elevene kom til å bli fornøyde. Da trodde vi at eleven skulle komme sammen med venninnen. Vi ble veldig overrasket da de splittet dem slik.”* Her ser vi at de foreldrene som hadde barn som syntes overgangen var vanskelig, opplevde at samarbeidet med skolen rundt dette hadde vært dårlig.

Noen av foreldrene fortalte at de opplevde overgangen og samarbeidet rundt denne som vanskelig. Disse hadde selv tatt initiativ til å komme med opplysninger om f. eks spesielle

hensyn skolen burde ta i forhold til deres barn ved overgangen til/oppstarten av ungdomsskolen. De opplevde at deres råd ikke ble tatt hensyn til og at overgangen derfor ble vanskelig for barnet. Av disse nevnte også flere foreldre at de ikke hadde fått nok informasjon og at elevene ikke hadde fått nok informasjon om hvordan dette kom til å bli slik at oppstarten ble hard for eleven. *”Det som kunne vært bedre er samarbeidet mellom barne- og ungdomsskolen slik at de kunne forberedt ungene mer på overgangen og hatt gode linker seg imellom.”*

## **5.7 Anmerkninger**

I utgangspunktet var ikke anmerkninger noe tema for oss. Vi hadde ikke det som noe punkt på intervjuguiden, men det ble umiddelbart klart for oss at dette var et brennhett tema som vi måtte forholde oss til idet vi så at det her lå en kime til store konflikter mellom hjemmet/eleven og skolen. *”Ikke får de skikkelige tilbakemeldinger når de har fått en anmerkning, ikke vet de hvorfor de har fått en anmerkning, for det kommer ofte i ettertid. Jeg tenker at hvis det er en unge som stadig får anmerkning fordi han glemmer så må man gå inn og finne ut hvorfor han glemmer da.(...) Gi dem oppmuntring i stedet for straff!(...)Anmerkningssystemet praktiseres forskjellig. Noen setter anmerkning før de selv har kommet inn døra, det blir urettferdig og lite forutsigbart”. ”Etter som jeg forstår får ikke alle anmerkninger for at de snakker i timen og det blir feil. Der er noen ungdommer som kanskje har større problemer og da får slippe igjennom og for meg blir det feil. Derfor er ikke jeg enig i den anmerkningsspraksisen. Jeg er ikke enig i gjennomføringen”.*

Bruken av anmerkninger var noe som engasjerte foreldrene i så stor grad at de hadde ønske om å snakke om dette i forbindelse med samarbeid hjem/skole. Anmerkningene ble brukt som et slags barometer i forhold til ordenskarakter. Noen av foreldrene hadde ett tall på hvor mange anmerkninger som skulle til for eksempel for å få nedsatt ordenskarakter, mens andre hadde et annet. Mange visste ikke hvorfor det ble satt eller at de ble satt. Da vi analyserte intervjuene i etterkant fant vi at i en tredel av intervjuene var foreldrene negative til systemet. De mente det ikke var forutsigbart og at det fungerte dårlig. *”Flere av tilfellene har gått på at de ikke har fått beskjed på forhånd og så har de bare fått beskjed om at de har anmerkning og ferdig med det. Det må være litt smidighet.”*

Som noen forelder uttrykte det i forhold til anmerkningssystemet: *”Læreren må være så profesjonell at den kan tåle det ubehagelige slik at ikke elevene får ansvaret for det som ikke*

*fungerer". "Vårt barn ble stresset fordi han skulle fra plass til plass og fikk anmerkning fordi han ikke fant frem og kom for sent (... )det blir uklart fordi elevene ikke vet når de har fått det heller. Plutselig får de vite det uka etter at de har fått anmerkninger (...) dette anmerkningssystemet burde vurderes og tas opp. Det er etter min oppfatning et gammeldags og konservativt system som det overrasker meg at de bruker". Flere foreldre mente at det var ulik praksis og ulike grenser blant lærerne på hvordan anmerkningene skulle gis. "Anmerkningssystemet flyter kanskje litt - noen er raske til å sette anmerkning og noen sier ikke ifra i det hele tatt, det er jeg ikke fornøyd med. Uklare grenser og forskjellige lærere setter forskjellige anmerkninger og at ungene kanskje ikke er klar over at de har fått anmerkningene og for hva."*

Det var kun et par foreldre som syntes anmerkningssystemet var forutsigbart og fungerte bra. *"Helt greit å bruke det siden det har vært mye glemming og uro i klassen."*

### **5.8 Erfaring med andre yrkesgrupper i skolen, eksempelvis barnevernspedagog**

På slutten av hvert intervju stilte vi et tilleggs spørsmål for å finne ut om foreldrene visste om og evt. hadde hatt kontakt med den barnevernspedagogen som var ansatt ved skolen. Ingen av dem vi snakket med hadde erfaring med barnevernspedagog ansatt i skolen og kun en av de foreldrene vi intervjuet visste at det var ansatt en ved den gjeldende skolen. Mange ble veldig overrasket da vi fortalte det til dem og de stilte mange spørsmål rundt dette, og flere blandet denne sammen med sosiallæreren som mange hadde hørt om. *"Blir helt satt ut når jeg skjønner at vi ikke er blitt informert om det, kunne godt tenkt meg å drøfte en del med en barnevernspedagog som er ansatt i skolen og kjenner systemet og miljøet. Hvorfor er ikke denne personen nevnt på møtene?"*

Over halvparten av foreldrene ble nysgjerrige på denne funksjonen i skolen og stilte mange spørsmål rundt bruk av denne komplementære kompetansen i skolen. Vi redegjorde i de tilfellene kort for hovedfunksjonene til de barnevernspedagogene som arbeider i skolen slik vi kjenner til det gjennom vår praksis. Vi var for øvrig bevisste på å ikke gå inn i noen form for dialog i forhold til barnevernspedagogen som var ansatt på gjeldende skole. Mange foreldrene hadde gode forslag til bruken barnevernspedagogen. Halvparten av foreldrene hadde konkrete forslag som gikk på å bistå i forhold til uønsket atferd hos eleven, konfliktløsning i hjemmet, når ting ikke fungerer, når det er behov for noe annet enn lærer, hos barn med spesielle behov, for å avlaste lærer og at det var en alternativ person å ha kontakt med enn kontaktlæreren.

*”Tenk hvis jeg har problemer med å håndtere det som har med skolen å gjøre i forhold til ungene så kunne jeg brukt en barnevernpedagog.” ”Er barnevernpedagogen med i undervisningen som ressurs der? Jeg innbiller meg at dere (barnevernpedagogene) kommer inn når ting ikke fungerer så bra og at hjemmet må inn i bildet.*

For å oppklare misforståelsen med at foreldrene blandet sammen sosiallærer og barnevernpedagog, forklarte vi i grove trekk om barnevernpedagogens kompetanse med bakgrunn i rammeplanen. Nesten halvparten av foreldre mente at de ville ha nytte av en slik person i forhold til deres barns skolehverdag. *”Det synes jeg absolutt at skolen trenger(...)Det er en annen kompetanse, kanskje den kan forklare hvorfor det blir sånn. Det er jo mange forsvarmekanismer blant ungdommene som læreren tar personlig og det kan hende de (barnevernpedagogene) hadde vært litt mer åpne for ting og endringer som har skjedd.”*

### **5.9 En egen historie – foreldresamarbeid med minoritetsspråklige**

Vi fikk da vi innledet samarbeidet med skolen en innføring i hvilke elever som tilhørte ”vår” gruppe. En av elevene var minoritetsspråklig, og her måtte vi belage oss på kontakt med hjemmet via morsmållærer eller tolk. Etter å ha vurdert nøye det etiske ved å beskrive historien som dannet seg rundt denne eleven, har vi kommet fram til at innefor rammen av denne oppgaven er dette forsvarlig. Et, for oss, viktig argument for å ta med denne historien, er at vi mener samarbeid med minoritetsspråklige familier representerer et generelt problem i skolens foreldresamarbeid som vi mener bør komme fram (se også vår generelle framstilling av dette i kap. 2). Vi ønsker derfor å beskrive hvordan vi fikk befatning med utfordringer knyttet til hjem-skolesamarbeid med minoritetsspråklige.

Kontaktlærer fortalte at hun hadde etablert et samarbeid med moren til eleven. Dette foregikk gjennom morsmållærer som var hjemme hos familien en dag i uka. Mor møtte ikke opp på foreldremøter eller andre felles tilstelninger på skolen. Hun kunne nås på telefon, med bruk av tolk. Da kontaktlærer ikke kunne vise til en fast tolk hun brukte, henvendte vi oss til kommunen og fikk utdelt en liste over godkjente tolker. Den ene tolken jobbet tilfeldigvis i denne perioden på samme skole som en av oss, og gjennom snakk med han viste det seg at han kunne oversette informasjonsbrevet vi hadde laget til foreldrene slik at moren til eleven fikk samme brev og invitasjon som de andre foreldrene. Det lyktes oss ikke å etablere en fast avtale med han, da han pendlet mye og var fraværende i lange perioder.

Morsmållæreren til eleven var godt kjent i familien, derfor tok vi kontakt med ham. Han kunne fortelle at det å være tolk i en liten by opplevdes som vanskelig. Dette skyldtes angivelig at miljøet er lite. I tillegg er det gjennomsliktig slik at det i de familier hvor det var konflikter eller en vanskelig familiesituasjon ikke var ønskelig med lokal tolk. Han kunne videre fortelle at mor snakket veldig dårlig norsk og ikke engelsk i det hele tatt, derfor anbefalte han oss å skaffe telefontolk. Han fortalte at det hadde kontaktlærer brukt ved flere anledninger. Dette var tolker som satt i en annen by og hvor vi kunne ringe. Han hadde ikke noe telefonnummer til disse, men sa at kontaktlærer kunne formidle det til oss.

I denne perioden lyktes det oss ikke å få tak i kontaktlærer, da hun var sykmeldt. Vi spurte kontordamen på skolen om hun hadde telefonnummer til telefontolker men hun ante ikke at dette var noe alternativ og kunne derfor ikke gi oss noen informasjon. Disse faktorene resulterte i at det gikk nye to uker før vi fikk til et møte med kontaktlærer. Hun kunne da fortelle at hun ikke hadde brukt noen tolk i det hele tatt og at hun ikke ante at det var mulig å bruke telefontolk. Hun beskrev det som "flaks" at mor hadde kommet til den avtalte konferansetimen hun var satt opp på i og med at hun kun hadde sendt med skriftlig informasjon om dette på norsk via eleven.

Tilfeldighetene ville det slik at morsmållærer tok kontakt med en av oss da vedkommende traff ham i sentrum av byen. Han ville fortelle at mor hadde sagt at det var greit at vi brukte ham som tolk. Likevel mente han at det var en dårlig idé fordi hans kone var venninne med moren. Han trakk i den forbindelse frem legekantorene som eksempel på noen som brukte telefontolk fordi de behandlet sensitive opplysninger og sammenlignet deres arbeid med vårt arbeid med oppgaven. Han fortalte at legekantorene hadde telefonnummer til telefontolkene og anbefalte oss å ringe dit. I den forbindelse undret vi oss over hvorfor han ikke hadde informert oss om dette i utgangspunktet. Det var nærliggende for oss å tro at han i utgangspunktet hadde visst at kontaktlærer ikke hadde informasjonen om telefontolker. Vi var med andre ord ikke kommet et skritt lenger på flere uker og ante at dette kunne være et problem flere lærere måtte forholde seg til da det etter hvert har blitt en stor andel fremmedspråklige elever i kommunen.

Da tok vi kontakt med et legesenter i byen, la frem vår problemstilling for legesekretæren og spurte om de kunne hjelpe oss. De kunne fortelle at de, i de tilfeller hvor det var behov for tolk, ringte kommunen direkte til en bestemt kontaktperson. Vi fikk navn og telefonnummer



til vedkommende. Vi var altså tilbake til utgangspunktet. Nå startet imidlertid en omfattende ferd i den offentlige sektors byråkratiske verden. Damen vi skulle ha tak i var enten på kurs, møter eller avspasserte og ingen andre i kommunen kunne gi oss den informasjonen vi var ute etter. På flyktingetjenesten fikk vi heller ingen kontakt av de samme årsaker.

Vi valgte på dette tidspunktet å avtale et møte med mor og sette et klokkeslett, fordi vi trodde vi bare var et telefonnummer unna å få tak i telefontolk. Med andre ord holdt vi fast i troen på at det var viktig å skaffe til veie en telefontolk for også å få en dialog med mor på det hun eventuelt opplevde som var vanskelig ved samarbeidet med skolen. Underveis til hjemmet forsøkte vi å oppnå kontakt med personen i kommunen som legekantoret hadde henvist til. Dette var mislykket, så vi valgte tilslutt å benytte oss av at en av oss kjente flyktingekonsulentene i kommunen. Vi tok direkte kontakt med henne, forklarte situasjonen og at dette var konfidensielt mellom oss. Hun forklarte villig vekk hva vi måtte gjøre, hvem vi kunne bruke som tolk og satte oss inn i situasjonen rundt denne kulturen, en situasjon som var helt forskjellig fra det morsmåslærer hadde presentert for oss. Hun fortalte at hun kjente mor og sønn godt og bekreftet at det ikke ville bli noen god situasjon å snakke med mor uten tolk i og med at hun snakket så dårlig norsk og heller ikke snakket engelsk. Hun bekreftet at vi kunne bruke telefontolk men at dette var helt unødvendig i dette tilfellet. Dessuten kunne vi ikke bare ringe telefontolken uten først å ha avtalt tidspunkt. I tillegg måtte vi ha telefon med høyttaler. Hun stilte kommunens telefon til vår disposisjon når vi måtte ønske og var meget velvillig til å hjelpe oss så langt det var mulig.

På dette tidspunktet innså vi at møtet med mor ikke var mulig å gjennomføre til avtalt tidspunkt og ringte henne derfor for å avlyse avtalen. Vi forklarte at det skyldtes at vi ikke hadde klart å få tak i tolk og beklaget dette. Dernest spurte vi om det var mulig for henne å stille opp til et intervju senere når vi hadde fått avtalt tid med en tolk i nabokommunen som flyktingekonsulentene anbefalte oss. Vi fortalte mor hvilken tolk vi hadde tenkt å bruke og spurte henne om det var greit for henne. Hun bekreftet dette, var positiv til nytt møte og virket interessert i å bidra. Denne samtalen foregikk delvis på norsk og delvis på engelsk idet mor selv brukte ett og annet ord på engelsk og derfor gav inntrykk av at hun forsto hva vi formidlet.

Vi hadde nå i 2 måneder fulgt de prosedyrer og råd vi fikk fra skolens personale, herunder morsmåslærer, uten at dette førte frem. Det er på det rene at tiden løp fra oss. Vi hadde lovet

foreldregruppen en rapport før skoleslutt og målet vårt var også å få til en foreldresamling hvor vi gikk igjennom de tendensene vi på dette tidspunktet så.

I vår søken etter en eller annen person som kunne linke oss til et menneske som kunne hjelpe oss med å etablere kontakt med mor og en tolk snakket vi flere ganger med barnevernpedagogen som er tilsatt på skolen. Han kunne fortelle at gutten, hvis mor vi skulle intervju, viste tydelige tegn på uro og angst i forhold til den avtalen vi hadde om å komme hjem til dem. Han hadde flere ganger spurt barnevernpedagogen om hva dette egentlig gikk ut på. Usikkert hvor han hadde hørt om oss, hva han hadde hørt og fra hvem. Guttens åpenbart sterke følelsesmessige reaksjoner på innblanding i hans private sfære ble utløsende for den konklusjonen vi trakk om at det var best å avslutte. I tillegg til at hele prosessen gav for store utfordringer i forhold til de tidsbegrensninger vi hadde på undersøkelsen, gav vårt arbeid noen negative ringvirkninger som lå utenfor vår kontroll.

Siden vi også på dette tidspunkt var gått inn i siste måned av skoleåret valgte vi derfor å konsentrere oss om å gå igjennom materialet og skrive en sluttrapport til foreldrene og skolen. Videre forsøk på å få tak i tolk for å gjennomføre intervjuet trakk såpass ut at vi dessverre så oss nødt til å avslutte den delen av prosjektet. Vi bestemte oss derfor for å sende mor rapporten hvor vi la ved et brev der vi takket henne for å ha vist velvillighet og fleksibilitet i forhold til å møte oss og bidra til prosjektet. Vi beklaget at vi ikke hadde klart å etablere noe samarbeid med noen som kunne hjelpe oss med å gjennomføre intervjuet med henne.

Som vi viser med denne historien om vårt forsøk på å etablere kontakt med og intervju en mor til et fremmedspråklig barn, er denne prosessen så tidkrevende og komplisert på mange plan, at vi undrer oss over om en enkelt kontaktlærer har kapasitet til å forvalte denne oppgaven i tillegg til de andre han/hun er pålagt. Så langt vi fikk rede på finnes det ikke rutiner for samarbeid med foreldre til minoritetsspråklige barn på den skolen vi gjorde undersøkelsen på. Av vår vandring rundt i kommunesystemet kom det også fram at det heller ikke her var etablert rutiner på dette. Det er nærliggende for oss å stille spørsmål ved om det er slik at skolene ikke ønsker samarbeid med disse foreldrene/og eller om disse foreldrene ikke ønsker kontakt med skolen?

## 5.10 Oppsummering av funn

I vår undersøkelse var hjem/skole samarbeid lagt opp på følgende måte:

- 2 konferansetimer pr. skoleår – dvs. en om høsten og en om våren
- 2 foreldremøter pr. skoleår – et om høsten og et om våren
- Telefonkontakt
- Bruk av e-post
- Bruk av dataprogrammet ”It’s learning”
- Dugnader i regi av skolen
- Felles foreldreaktiviteter etter initiativ fra foreldrene

Den vanligste kontaktformen var, foruten konferansetimer og foreldremøter, e-post fra skolen til hjemmene. Det var kontaktlæreren som hadde kontakten med hjemmene. Timelærerne var perifere i likhet med resten av skolens personale.

Rent umiddelbart virket det som om foreldrene var fornøyd med samarbeidet med skolen slik det ble praktisert. Etter hvert som vi gikk inn på ulike aspekter ved samarbeidet og stilte oppfølgingsspørsmål viste det seg imidlertid at de fleste foreldrene så forbedringspotensiale i samarbeidsformen. Vi fant også ut at de fleste foreldrene antok at nettopp deres samarbeid med skolen var det som var ”standard” eller ”normalt” mens vår undersøkelse viste at det var stor sprik mellom hvor ofte de hadde kontakt med skolen og på hvilken måte denne kontakten ble foretatt. Dersom foreldrene hadde vært fornøyd med samarbeidets form og omfang ville man kunnet sagt at samarbeidet var tilpasset og at tilpassingen var årsaken til spriket. Foreldrene var imidlertid ikke helt fornøyd, slik at spriket derfor ikke kan forklares med at samarbeidet var tilpasset.

Undersøkelsen viste at innholdet i konferansetimene i all hovedsak handlet om elevens skolefaglige utvikling. I tillegg var det to overordnede grunner til at skolen tok kontakt med hjemmet pr. telefon; praktisk informasjon og elevenes atferd. E-post ble brukt for å sende generell og praktisk informasjon men det var også foreldre som fortalte om at problemer rundt deres barn var blitt tatt opp på e-post. Flere foreldre påpekte at de savnet regelmessige statusrapporter i forhold til klassens utvikling generelt og deres barn spesielt.

Som vi har sett var det få foreldre som hadde noen formening om hva et tilpasset samarbeid er og hva som gjør det tilpasset. Mange påpekte flere elementer i samarbeidet med betydelig forbedringspotensiale. I tillegg var det foreldre som syntes kontakten med skolen i alt for stor utstrekning foregikk ved hjelp av e-post og savnet den personlige kontakten som foregår pr. telefon og ansikt-til-ansikt.

Vi så to ytterpunkter som skilte seg ut; det ene var de som ønsket hyppigere kontakt og det andre var de som gjerne kunne sett at det var mindre kontakt. Midt mellom der lå de som var rimelig fornøyd slik det fungerte for dem. De foreldrene som ønsket hyppigere kontakt var i all hovedsak de med barn som trengte mer oppfølging, mens de foreldre der barna greide seg bra på skolen ønsket seg mindre eller i hvert fall ikke mer kontakt. En av disse foreldrene mente skolen burde kunne tilpasse kontakten slik at de som ikke ønsket eller hadde behov for så mye kontakt kunne "gi bort" sin tid til noen som hadde behov for mer kontakt/tettere oppfølging.

Det kan også se ut som om skolen har en særlig utfordring i samarbeidet rundt minoritetsspråklige elever både i forhold til å etablere kontakt og å kommunisere.

Ingen av foreldrene visste at det var ansatt en barnevernpedagog ved skolen, og da vi fortalte at det var ansatt en, trodde de fleste at det var snakk om sosiallæreren.

Vi skal videre ta for oss noen av punktene foreldrene mente var viktige i forhold til å etablere et godt samarbeid mellom hjem og skole, se på hva som kan være kilder til konflikter og til slutt vil vi påpeke hva som kan gjøres for å forbedre samarbeidet ytterligere. Dette vil til sammen danne grunnlaget for et forslag til hjem-skole samarbeid som vi vil komme med i siste kapittel av oppgaven.

### **5.11 Elementer ved samarbeidet hjem-skole som fungerte bra**

Som vi har sett var foreldrene i utgangspunktet fornøyd med samarbeidet med kontaktlæreren på grunnlag av at det var åpnet opp for at de kunne ta kontakt ved behov og at flertallet fikk e-post som holdt dem regelmessig oppdatert om hvordan elevenes framgang forløp.

Det å bruke e-post i et samarbeidsforhold er en effektiv og tids- og kostnadsbesparende måte å holde kontakt på. Programvaren er laget slik at det enkelt kan lages kontaktlister som gjør at

alle som skal ha post kan få det samtidig og umiddelbart ved hjelp av noen tastetrykk. Flertallet av foreldrene var fornøyde med bruk av e-post for å holde kontakt med skolen. Mange trakk fram at det var en rask måte å gi skolen beskjed på, f.eks. om at barnet ikke kunne delta i gym samme dag. I dette tilfellet erstatter e-post den tidligere ”meldingsboka”.

Som vi også viste av funnene tidligere i kapitlet satte mange foreldre det at det var åpen linje mellom hjem og skole høyt i forhold til å beskrive hvorvidt samarbeidet var godt eller ikke. De som var fornøyd satte pris på en åpen linje. Da vi undersøkte nærmere hva ”en åpen linje” var fant vi ut at det betydde at kontaktlæreren kunne kontaktes når foreldrene hadde behov for det, uavhengig av arbeidstid. I tillegg innebar ”åpen linje” at eventuelle problemer i forhold til eleven eller hjemmet kunne tas opp med kontaktlæreren.

En mor som sa ifra til kontaktlæreren tidlig om sine bekymringer rundt barnet er fornøyd med lærerens oppfølging av dette. Vi ser også at et stort flertall av foreldrene synes det er positivt at kontaktlærer er kjapp og effektiv og ser ut til å være populær hos barna. Et par av foreldrene trekker fram som en positiv ting ved samarbeidet at kontaktlærer er flink til å dele ut ekstraoppgaver til barna.

## **5.12 Momenter som kan være kilde til utfordringer i samarbeidet**

Følgende vil oppsummere sentrale momenter i vår undersøkelse som kan være kilder til utfordringer i samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Ved å relatere utfordringene til teori, vil de samtidig danne grunnlaget for et forslag til organisering av samarbeid mellom hjem og skole, som beskrives i kapittel 6.

### **5.12.1 Individuelle forskjeller - samarbeidets kvalitet avhengig av personlig kompetanse**

Et hjem-skole samarbeid som vi har avdekket her krever at alt ansvar fra skolens side om samarbeid legges på kontaktlæreren. Dette er en person som skal forvalte og ta seg av alle elevenes behov så vel som de foresattes behov for oppfølging i forhold til samarbeidet rundt deres barn. En slik gjennomføring vil med andre ord være personavhengig, og dermed kunne by på store variasjoner i måten å forvalte dette ansvaret på. Elevene og foreldrene vil være prisgitt at kjemien og samarbeidsklimaet til kontaktlærer fungerer for at de skal kunne få det utbyttet av samarbeidet de har krav på og ønsker. Etter vår mening er et slikt system sårbart, og står som det største ankepunktet ved denne formen for samarbeid.

Dersom det vi har funnet i vår studie er allmenngyldig i skolen vil kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole være personavhengig. Ogden (2003) beskriver lærere som er tilgjengelige, behandler eleven vennlig og konsekvent samt gir konkret hjelp med skolearbeidet som skolens kanskje viktigste ressurs. Han påpeker at arbeidet som lærer både har en menneskelig og en faglig side og at ikke alle lærere har forutsetninger for et så krevende arbeid. De må kunne være konstruktive i konflikter og tåle motgang, de må ha overskudd og ideer og de må ha en genuin respekt for sine elever, også de vanskelige, sier han (Ogden, 2003, s. 185).

### **5.12.2 Involvering av foreldre i det skolefaglige**

Når det gjelder den faglige utviklingen hos elevene kan det gjennom vår undersøkelse se ut som lærerne er reserverte/uklare i forhold til å involvere og informere foreldrene om dette arbeidet. Som det framkommer av Opplæringsloven finnes det klare føringer for at hjemmet skal involveres også i det faglige arbeidet rundt elevene:

Hjemmet skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. Det må også legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen i skolen (Oppl.l § 1-2 og forskrift kap. 3).

Flere av foreldrene i vår undersøkelse påpekte at det var uklart for dem hva skolen forventet at de skulle bidra med i forhold til å hjelpe elevene med lekser og i det å undervise dem hjemme. Det var også uklart for dem hva elevene faktisk bør lære seg/skal kunne og dette var mange foreldre frustrerte over. Det som var helt klart var at mange foreldre følte at de måtte bidra i undervisningen av ungdommene hjemme i tillegg til å bistå dem i leksearbeidet. Flere påpekte at de enten var glade for at de hadde utdanning selv slik at de klarte å hjelpe barna, eller de var glad de hadde samboere eller ektefeller som klarte å hjelpe barna i det skolefaglige. Noen gjorde et poeng ut av at de som var aleneforsørgere ikke i like stor grad som de som var to hadde muligheter for å bistå barna i leksearbeidet. Dette gikk ut over barna som på grunn av liten hjelp hjemme ikke fikk like stort utbytte av skolen faglig sett. Funnene er i tråd med hva skolehistoriker Alfred Oftedal Telhaug (2007) skriver i Dagbladet i artikkelen "Skole for overklassens barn" 13. august 2007. Den danske journalisten og kommentatoren Lars Olsen hevder i boken "Den nye ulikhet" (I følge Telhaug, 2007) at det er skapt et utdannelsessystem i Danmark som er innrettet etter de velstiltes barn hvor foreldrene har masse av teoretisk utdanning i bunn. Telhaug (2007) trekker paralleller til norske forhold og påpeker at det er kun de foreldrene som har masse teori i utdannelsen sin som evner å følge

opp barna i tilstrekkelig grad. Han skriver at det må ikke bli slik at skolen velter barnas læringsoppgaver over på foreldrene og slik bidrar til å øke de sosiale og kulturelle forskjeller i befolkningen. Han hevder at utviklingen i skolen har gått i retning av at den skaper ulike muligheter for elevene (Telhaug, 2007).

### **5.12.3 Mye informasjon – mangel på dialog, drøfting og reell medvirkning**

Vi har sett at de fleste foreldrene er fornøyd når det gjelder mengden praktisk informasjon de får. Likevel var noen usikre på hva slags forhold de egentlig hadde til skolen. Denne usikkerheten skyldes at de ikke var trygge på om de fikk den informasjonen de burde få både i forhold til klassen generelt og til sitt barn spesielt. I tillegg har vi sett at foreldre har opplevd at deres vurderinger av elevenes helse har blitt overprøvd av lærerne. Dette er i tråd med hva Nordahl (2004) sier om at det kan se ut til at informasjonen om undervisning og læring er omfattende, men at foreldrene opplever at denne informasjonen ikke kombineres med drøftinger og medvirkning fra foreldrene. Han sier at dette kan forstås i den retning at skolen implisitt anvender sin institusjonelle makt slik at foreldrene ikke får mulighet til dialog og medvirkning.

### **5.12.4 Økende krav om digitale ferdigheter og utstyr i hjemmene, negativ utvikling i forhold til det relasjonelle?**

Et annet moment er at i og med at en så stor del av kontakten baserer seg på e-post vil dette legge press på foreldrene om å skaffe seg og bruke datamaskin. Dette kan man ikke forutsette at alle er interesserte i eller f.eks. har økonomi til å forvalte. I et samarbeid forutsetter det at alle foreldre ikke bare har tilgang til datamaskin tilknyttet internett, men også samtykker i at e-post kan brukes til informasjon fra skolen, samt at alle foreldrene forstår det språket posten sendes på. E-post som sendes til alle i en felles liste kan kun inneholde generell informasjon.

I et forebyggende perspektiv vil personlig kontakt på sikt gi en sterkere relasjon og dermed gi større mulighet for å ta opp eventuelle problemer som kan oppstå. Nordahl (2004) sier at en sterkere grad av dialog vil ha mange fordeler, eksempelvis kunne det føre til at lærerne får mer kunnskap om elevene slik at de kan gi en bedre tilpasset opplæring. Han sier videre at på denne måten kan også foreldrene bidra til barnas læring og utvikling slik det forutsettes i de nasjonale målene for samarbeid mellom hjem og skole der man i læreplanverket sier at foreldrene skal inviteres til å ta del i den pedagogiske og sosiale virksomheten på skolen og skolen skal bistå i barnas utvikling. Han påpeker at dersom denne typen intensjoner skal

realiseres kreves det mer dialog, drøftinger og medvirkning og en klarere forståelse av den institusjonelle makten som eksisterer og brukes i samarbeidet (Nordahl, 2004, s. 227). Dette forutsetter at man er i en god dialog basert på respekt og tillit som på sikt vil kunne skape gode og sterke relasjoner.

#### **5.12.5 Begge foreldres rett til opplysninger om barnet**

Som vi viste i presentasjonen av materialet kom det klart fram i vår undersøkelse at der mor og far ikke bor sammen, gikk det ikke automatisk i at begge fikk samme informasjon fra skolen. For skolen kan det se ut som merarbeid å måtte passe på at begge foreldre får informasjon som angår barnet, men vi mener dette på sikt vil lønne seg da det å ha et godt samarbeid med begge foreldre gir mer rom for å arbeide konstruktivt hvis konflikter eller utfordringer skulle oppstå på et senere tidspunkt. Nordahl (2004) skriver om foreldre som har erfart at makt kan realiseres gjennom samarbeid med skolen og andre foreldre når samarbeidet er basert på dialog og ønske om enighet.

Det vil være avgjørende å etablere en god relasjon til foresatte for å få til et godt samarbeid rundt elever. I de tilfeller hvor barnet har to hjem, plikter skolen å ha kontakt med begge. Begge hjem har krav på lik informasjon jfr. barnelovens § 47: ”Rett til opplysninger om barnet”. Der går det fram at dersom den ene forelderen har ansvaret alene, plikter denne å gi den andre opplysninger om barnet når det blir bedt om det. Den som ikke har foreldreansvar har også rett til å få opplysninger om barnet fra offentlige institusjoner som blant andre skolen er, dersom det ikke er til skade for barnet. Avslag på slike krav om opplysninger kan klages til fylkesmannen. Fylkesmannen kan i særlige tilfeller avgjøre at den som ikke har foreldreansvaret kan miste opplysningsretten (Barneloven, 1981).

#### **5.12.6 Anmerkningssystem – middel til ro og orden eller kime til konflikt?**

Ogden (2003) sier at selv om elevene har ansvar for sin atferd, så er det viktig at skolens påpeking av dette ikke får preg av moralisering. Vi fant i vår undersøkelse at det er uheldig å ha et anmerkningssystem som går på å straffe negativ oppførsel, når kriteriene ikke er klart definerte. Slik anmerkningssystemet blir beskrevet av foreldrene, mener vi at hensikten med det faller bort idet det praktiseres ulikt og kun dreier seg om å telle feil. Det gjelder også for skolens kommunikasjon med elevens foresatte, da dette lett fører til en forsterkning av konflikten og manglende samarbeidsvilje. Dersom skolen må ha et system for å kunne sette ordens- og oppførselskarakter bør det være helt klare kriterier for hva som belønnes slik at



alle (elever og foreldre) vet hva som er ønskelig oppførsel. Anmerkningssystemet opptok de fleste foreldre som noe negativt ved samarbeidet. Etter vår tolkning inngår slike typer systemer som en del av den såkalte ”skjulte læreplan” som er en form for normer og regler som ikke er nedfelt skriftlig noe sted men som likevel eksisterer. Det at det ikke er formalisert gjør at det er store rom for individuell tolkning og dermed blir praktiseringen av disse reglene opp til enhver lærer. Slik sett blir systemet uforutsigbart og ikke rettferdig og er lite egnet til å vurdere elevenes prestasjoner etter.

Ogden (2003) hevder at skolens evne og muligheter til å tilpasse undervisning og skolemiljø til individuelle forskjeller blant elevene er viktig for hvordan elevene oppfører seg og fungerer i skolen, og mener at uønsket atferd signaliserer både elev- og skoleproblemer. Han sier videre at vi gjennom forskning har lært hvilke atferdssignaler vi skal se etter for å avdekke problemer. På den måten kan elever i faresonen oppdages tidlig og få kompetent hjelp så raskt som mulig. Dette bekrefter det vi har sett i vår praksishverdag om at mange elever trenger hjelp utover skolens tilrettelegging for å mestre skolehverdagen. I mangel på noe annet tar man i bruk anmerkningssystemet for å holde elevgruppen noenlunde under kontroll mens uroen i gruppen og/eller hos enkeltelever i mange tilfeller er et symptom på at det trengs supplerende kompetanse for å løse flokene. Ogden (2003) skriver også at analyser av straff viser at den bare virker etter hensikten når den som straffes har et positivt forhold til den som straffer og oppfatter straffen som en rimelig og forståelig konsekvens v noe en har gjort.

Foreldrenes skepsis til anmerkningssystemet er altså rimelig og i tråd med hva forskning har vist. Utsagnene fra foreldre vitner foruten om mangel på kontroll også om manglende kommunikasjon, dårlige relasjoner og liten oversikt. Dette er i tråd med hva Nordahl (2004) sier om at lærerne lett kan velge strategiske handlinger for å opprettholde sin egen posisjon i skolen i stedet for å velge dialog med sikte på å komme fram til enighet. Et anmerkningssystem praktisert slik vi har fått det beskrevet fra foreldrene i vår undersøkelse, virker åpenbart mot sin hensikt og skaper uro og flere konflikter både i elevgruppa og i forholdet mellom skolen og foreldrene.

#### **5.12.7 Usikkerhet rundt elevenes sosiale miljø og ivaretagelse av den enkelte**

Vi fant i vår undersøkelse at til tross for at foreldrene følte det gikk bra for deres barn på skolen, hadde flere likevel en usikkerhet rundt hvorvidt deres barn fikk den oppfølgingen det trengte. En mor nevnte spesielt at hun var bekymret for om hennes barn virkelig ble sett i alt

det effektive og travle som foregikk på skolen. Hun var usikker på hvem som hadde ansvaret for at nettopp hennes barn hadde det bra på skolen, i og med at det kun var en person (kontaktlærer) som skulle følge opp alle elevene i basisgruppa. Ei mor tok opp sin bekymring for at hennes datter ble brukt som en slags "buffer". Som vi så, etterlyste flere foreldre også en regelmessig oppdatering i forhold til hvordan det sosiale miljøet i gruppen/klassen var til enhver tid. Nordahl (2004) sier at kartleggingsundersøkelser i skolen har vist at det er visse fellestrekk blant foreldre som har henholdsvis positive og negative erfaringer med samarbeidet med skolen.

I tillegg var flere foreldre kritiske til hvordan inndelingen i grupper hadde foregått. Noen mente det var uheldig at venner fra barneskolen ble splittet, og noen sa at de syntes det var underlig at lærerne ikke tok hensyn til foreldrenes innspill i dette. En far sa at det ikke trengte å være slik at alle skulle være venner med alle. Han mente det var naturlig at en skulle slippe å være sammen med noen en ikke likte.

#### **5.12.8 Tilrettelegging i forhold til fremmedspråklige familier**

Som vi har vist ser det ut til at det krever mye tilrettelegging fra skolen sin side for å få til et godt samarbeid med fremmedspråklige familier. Det må arbeides på mange plan for å etablere et system som sikrer at fremmedspråklige familier blir tatt med i et ordinært samarbeid. Vi ser at det fra kommunalt hold ikke finnes planer eller tilrettelegging i forhold til tolketjeneste etc. Fra nasjonalt hold er ligger det ikke forskrifter på området og skolene har heller ikke rutiner for hvordan de skal gå fram for å få disse familiene med i et samarbeid. Slik det ser ut utfra vår undersøkelse vil det kreve mye av en kontaktlærer å bygge opp et slikt nettverk av tolk, morsmållærer osv. for hver enkelt fremmedspråklige elev.

#### **5.12.9 Andre kontaktpersoner ved skolen**

Det kommer fram av vår undersøkelse at alle foreldre med ett unntak kun hadde kontakt med kontaktlæreren. Av andre personer/funksjoner ved skolen som ble nevnt er sosiallærer som en av foreldrene hadde samarbeidet med i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen, en annen person er trinnleder som svarte på en henvendelse fordi kontaktlærer var syk. En tredje person som er nevnt er rektor i tillegg til at foreldrene fortalte at de andre lærerne hadde presentert seg på foreldremøte slik at de hadde sett dem. Ingen av foreldrene nevnte f.eks. rådgiver, helsesøster eller barnevernpedagog som alternative kontaktpersoner.

### **5.13 Behov for komplementær kompetanse i form av barnevernpedagoger i skolen?**

Våre data viser at lærernes kompetanse er utilstrekkelig til å fylle skolens utvidete oppgaver, der er behov for en sterkere sosialfaglig kompetanse. Denne mener vi barnevernpedagogen kan ivareta.

Barnevernpedagogens kompetanse gjør denne i stand til å sikre og bedre levekårene for barn og unge, spesielt for de som har eller står i fare for å utvikle sosiale og eller psykiske problemer, samt i forhold til barn og unges familiesituasjon. Sosialpedagogisk teori og praksis kan bidra til å øke barnas personlige, sosiale og samfunnsmessige kompetanse.

Barnevernpedagogen kan i skolen bidra til å observere elever og elevergrupper, analysere samspill og iverksette tiltak for evt. å bedre det sosiale miljøet for enkeltelever eller grupper. Barnevernpedagogen kan veilede lærere eller lærerteam i forhold til arbeid med enkelte barn, grupper elever eller i samarbeid med foreldre. Denne kan også drive forebyggende arbeid blant elevene med tanke på at disse skal oppleve mestring i tillegg til å forhindre og minske risikoen for at disse utvikler uheldige atferdsmønstre eller opplever nederlag faglig eller sosialt. Barnevernpedagogen kan delta i samtaler med foreldre, og bidra til å løse evt. konflikter som har oppstått. I tillegg kan barnevernpedagogens kunnskap om gruppering av elever og sosiale systemer være et viktig bidrag i skolenes arbeid med overgang mellom barne- og ungdomsskole.

Mer konkret kan barnevernpedagoger i skolen arbeide på tvers av skolens struktur og dermed representere noe annet enn hva som er forventet at lærerne skal. Med dette mener vi at barnevernpedagogen kan være sammen med elevene utenom skoletimene og på den måten bygge en relasjon til elevene gjennom å gjøre andre aktiviteter enn det skolefaglige. En kan tenke seg at barnevernpedagogen kan ta følge med elever på skoleveien, lage skolefrokost, arrangere aktiviteter i friminutt eller etter skoletid. Gjennom å bli kjent med elevene gjennom dette ressursfokuset vil barnevernpedagogen kunne observere hvordan elevene fungerer i andre sosiale settinger, hvilke interesser de har, i hvilke typer aktiviteter de ser ut til å trives osv.

Når så lærer og barnevernpedagog setter seg sammen for å komme fram til hvordan skoledagen skal tilpasses, vil de til sammen ha et helhetlig bilde av eleven og på den måten ha større mulighet for å lykkes. Læreren har gjort sine faglige vurderinger og

barnevernpedagogen bidrar i samarbeidet ved å trekke fram ressursområder hos eleven som kan benyttes for å oppnå bedre mestring i det faglige. For eksempel kan en elev med konsentrasjonsvansker, som av den grunn ikke henger med i matematikkundervisningen, oppleve mestring i en elevgruppe hvor han/hun er ekspert eller instruktør for de andre. Slik kan en gradvis overføre positive opplevelser fra f. eks. fotballbanen inn i klasserommet. På den måten vil læreren kunne få et mer nyansert bilde av elevene enn det denne danner seg kun i den skolefaglige settingen, eleven vil ha andre referanser og positive relasjoner.

Vi så at flere av foreldrene i vår undersøkelse etterlyste en månedlig oppdatering av hvordan det sosiale miljøet i klassen var, hvordan hver enkelt av deres elever ble tatt vare på og om de ble sett. Dette er en av de utvidete oppgavene som vi mener en lærer ikke har fullt ut kapasitet til å ivareta i en travel skolehverdag. En barnevernpedagog vil kunne observere de sosiale relasjonene og miljøet som oppstår blant elevene. Denne fagpersonen har kompetanse i å ”lese” hva enkelte barn trenger av støtte for å klare å fungere maksimalt blant andre barn utfra sine forutsetninger. Det være seg barn med spesielle vansker og som derav trenger ekstra støtte eller det kan dreie seg om barn som greier seg godt skolefaglig men som er sjenerte og lett blir oversett av venneflokket eller av lærer. Med en slik type observasjon i tillegg til et godt bilde av elevens faglige ståsted vil en lærer, gjerne i samarbeid med barnevernpedagogen, kunne møte foreldrene med en mer helhetlig beskrivelse av hvordan skolehverdagen til deres barn ser ut. I tillegg vil en barnevernpedagog kunne bidra med tiltak som kan endre skolesituasjonen til enkelte elever som opplever den som problematisk. Barnevernpedagogen, når vedkommende er tilknyttet en klasse, kan også sende ut noen sosialfaglige ukesrapporter til foreldrene i samarbeid med læreren.

Foreldrene vil dermed bedre kunne kjenne igjen sitt barn og bli tryggere på at det blir ivaretatt på skolen. Dette i tråd med det vi mener Kunnskapsløftet legger føringer for, nemlig tilpasset opplæring og tettere foreldresamarbeid.

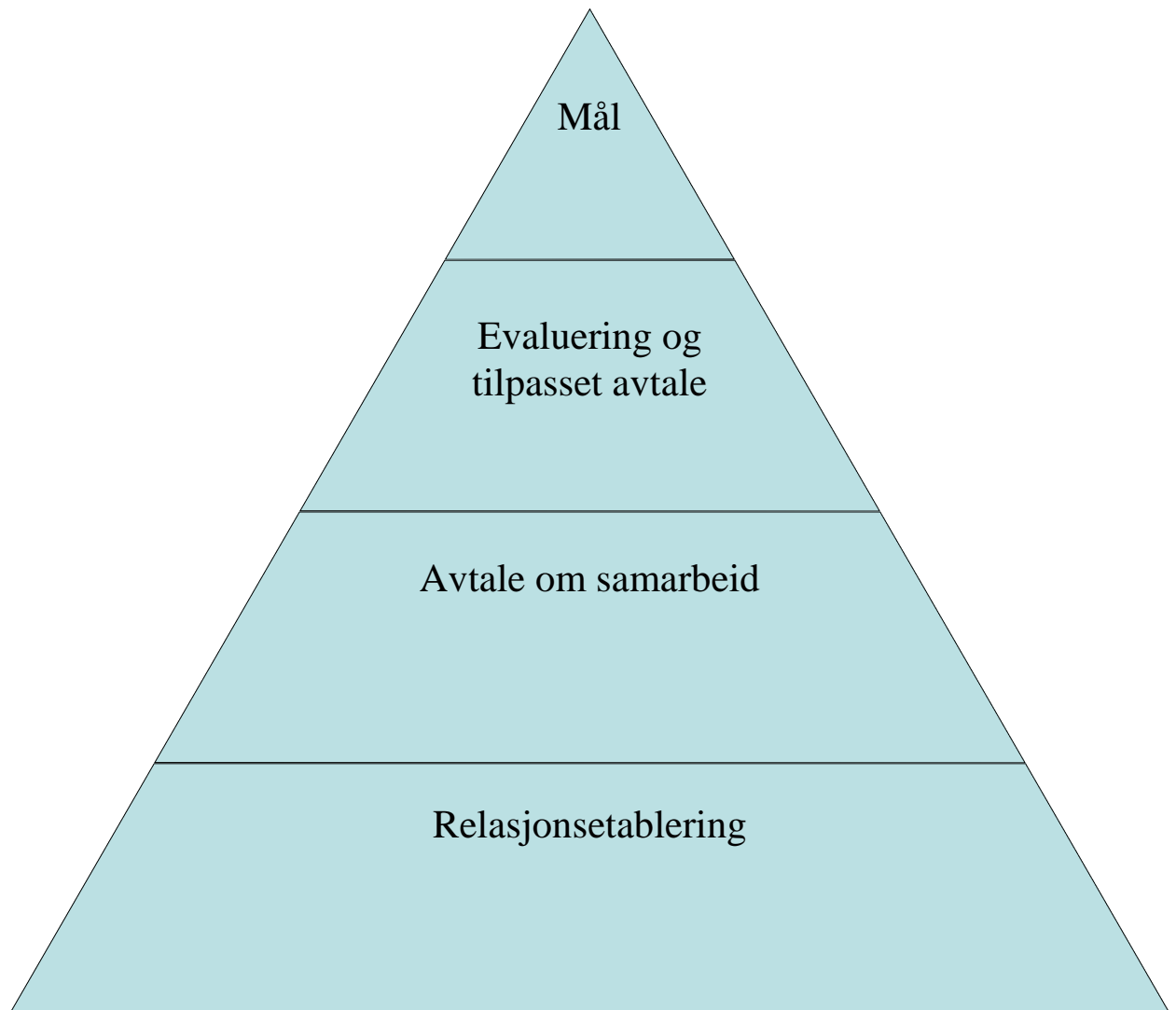
I politisk plattform for en flertallsregjering (2005), Soria Moria-erklæringen, poengteres at: ”Regjeringen vil arbeide for en mangfoldig fellesskole. Hvert menneske er unikt og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt” (Barn, utdanning og forskning, 2005, s. 44).

## **6 PRINSIPPER FOR HJEM-SKOLESAMARBEID – FORSLAG TIL ORGANISERING**

Vi bygger forslaget på det samme grunnprinsippet som vi har omtalt tidligere som ”sonen for nærmeste utvikling”, eller stillasbegrepet som har sitt utspring i Vygotskys læringsteori (i følge Hansen & Nielsen, 1999). Utgangspunktet for samarbeid er at alle deltakerne (lærer, foreldre og barnevernpedagog) ønsker å bidra til at barnet skal oppleve mestring. Vi har illustrert tenkemåten ved å bruke en modell i form av en pyramide (se fig. 1) fordi det viser at grunnlaget må være på plass før en kan klatre videre opp for til slutt å nærme seg og nå det endelige målet på toppen. En utvikler hele tiden en ny kompetanse og formulerer nye mål utfra det grunnlaget man har lagt og de erfaringene man har ervervet seg. Slik bør det også være i skolen, der vi utfra vår undersøkelse mener det er for lite helhetlig og langsiktig tenkning rundt samarbeid med hjemmet. Modellen er forenklet og en kan tenke seg at det er uendelig mange trinn i den, da man hele tiden bør strekke seg etter å evaluere og utvide målene, og legge inn mange delmål underveis.

Undersøkelsen vår viste at foreldrene med få unntak kun henvendte seg til kontaktlæreren når de hadde kontakt med skolen. Dersom dette funnet er allmenngyldig, bør det i kontaktetableringen med foreldrene presenteres hvilke faggrupper som er representert ved skolen og hva disse kan bidra med i et samarbeid, slik også flere av foreldrene i gruppen vi intervjuet uttrykte da de via oss fikk vite at det var barnevernspedagog ved skolen. Slik kan foreldrene allerede fra starten av se at skolen tilbyr et mangfold av muligheter for tilpasset opplæring.

Det bør også være innarbeidet et samarbeid innad på hver enkelt skole som gjør at lærere har et forum der de kan drøfte sammen med andre lærere og andre faggrupper dersom de står overfor utfordringer som strekker seg utover deres kompetanse og fagområde. Eksempler på slike utfordringer kan være bekymringer rundt en elev som har endret atferd fra å være blid og utadvent til å bli stille og ”usynlig”, en elev som har stort fravær, mobbeproblematikk eller foreldre som ikke svarer på henvendelser eller uteblir fra foreldresamtaler.



**Fig. 1: Modell over hjem-skole samarbeid**

### **6.1 Relasjonsetablering**

Vi mener at å jobbe med å bygge opp gode relasjoner mellom hjem og skole ved skolestart vil kunne forebygge at konflikter utvikler seg på sikt. Dette er grunnmuren i vår modell. Relasjonen mellom hjem og skole bygges på gjensidig anerkjennelse og et felles mål om at det er eleven og dennes utvikling som skal være i fokus, i tråd med tidligere beskrivelser i denne oppgaven (f.eks. Løvlie Schibbye, 2002). Det er i hjem-skole samarbeid lærerens

oppgave å ta initiativ til å skape denne relasjonen, og i følge Nordahl (2007) må en lærer opprette dette gode forholdet til foreldrene for at samarbeidet skal bli reelt.

Som vi også avdekket i vår undersøkelse foreligger det ingen nasjonale og få lokale planer/skisser for hvordan kontakt med hjem og skole skal håndteres i praksis. Det er derfor i all hovedsak opp til den enkelte kontaktlærer hvordan denne skal etablere relasjoner til og samarbeide med foreldrene. Faste rutiner for samarbeidet vil etter vårt syn kunne avhjelpe den enkelte lærer i å ”finne opp kruttet” hver gang et nytt skoleår står for døren, samt at skolen vil framstå som en mer samlet og strukturert enhet som tar foreldrene og dermed også elevene på alvor. Kvaliteten på samarbeidet skal ikke bli personavhengig.

## **6.2 Forberedelser til det første møtet med foreldrene**

Styrking av det vi beskriver som grunnmuren i modellen kan være at lærer tar muntlig kontakt med hvert enkelt hjem i forkant av det første foreldremøtet og/eller foreldresamtalen, hver enkelt skal føle at nettopp de er viktige i forhold til å hjelpe sitt barn og at skolen ønsker å samarbeide med dem om dette. Det bør her avklares om foreldrene har spesielle ønsker i forhold til hvordan de ønsker å motta informasjon fra skolen, for eksempel om de ønsker brev, e-post eller om de ønsker å motta denne muntlig gjennom telefonsamtale. Skolen sender så ut informasjon og et skjema (se fig. 2) som foreldrene skal fylle ut i forkant av samtalen slik at får mulighet til å forberede seg til møtet med læreren. En kan også tenke seg en viss fleksibilitet i valg av møtearena ved å åpne for å avtale møter i andre lokaler enn skolens. Informasjon som sendes til foreldre bør også legges ut på hjemmesidene til skolen, helst med oversettelser til de aktuelle språk skolens samlede foreldregruppe til enhver tid representerer.

Læreren bør, før det første møtet med foreldrene, ha tenkt igjennom og øvd seg på hvordan samtalen skal foregå for å skape et godt klima. Samtalen danner grunnlaget for deres videre samarbeid og bør derfor planlegges nøye med tanke på at det er nøkkelen til en god skoleopplevelse for eleven.

God skole  
Gladvegen 2  
1111 Smileby

### Velkommen til samarbeid

God skole er opptatt av at deres barn skal få oppleve mestring og oppnå de mål han/hun har mulighet til utfra sine forutsetninger. Den viktigste brikken i denne jobbingen er at dere som kjenner barnet/ungdommen best er med på å forme målsetningene underveis. Vi mener det er viktig at elevene har så trygge rammer rundt læringen som mulig og derfor ønsker vi oss engasjerte foreldre.

Til første samarbeidsmøte ønsker jeg derfor at dere gjør dere noen tanker i forhold til hvilke ønsker og forventninger dere har til skolen i forhold til målene for deres barn. Det er fint om dere fyller ut punktene under.

---

Ønsker i forhold til det sosiale miljøet:

Ønsker i forhold til skolefag:

Forventninger til kontaktlærer:

Ønsker andre kontaktpersoner ved skolen,

Helsesøster:

Sosialarbeider:

Sosiallærer:

Med hilsen

Kontaktlærer

**Helsesøster** tar seg først og fremst av det som har med helse å gjøre, gjennomfører vaksinasjonsprogram og helsesjekk, men kan også bidra som en samtalepartner i sosiale problemstillinger.

Sosialarbeider kan være **barnevernpedagog** som er utdannet til sosialpedagogisk arbeid med barn og unge og deres sosiale miljø, **vernepleier** utdannet til å arbeide med mennesker med ulike funksjonsvansker og **sosionom** som er utdannet til å arbeide med mennesker med sosiale vansker. Disse kan bistå i forebyggende og/eller direkte arbeid med elever som sliter psykisk, fysisk eller sosialt og deres sosiale miljø.

**Sosiallærer** er en lærer som har avsatt en del av stillingen sin til å jobbe i forhold til det sosiale miljøet på skolen.

**Fig. 2: Forslag til invitasjon til foreldresamtale om samarbeid.**



### 6.3 Det første møtet - avtale om samarbeid

I et forsøk på å sikre at foreldrene får større innflytelse på elevens læring og individuelle behov, valgte vi å utforme et forslag til samarbeidsavtale (se fig. 3). Her er foreldrenes vurderinger utgangspunktet for tilpasset opplæring, avtalen forplikter begge parter og den skal være et hjelpemiddel i arbeidet med å finne elevens "sone for nærmeste utvikling" som vi har beskrevet over. Dette er også i tråd med forskrifter til opplæringsloven (2006) som sier at: "(Foreldre)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" (§ 3 -2).

Avtale om samarbeid	
Sted og dato: .....	
Avtale mellom	
----- Foreldre/Foresattes navn	----- og ----- Kontaktlærer
I foreldresamtalen ble foresatte og kontaktlærer enige om følgende:	
<b>Foresattes vurderinger av elevens behov for tilpasset undervisning.</b>	
<b>Faglig:</b>	
Hva kan skolen bidra med?	
Hva kan foresatte bidra med?	
<b>Sosialt:</b>	
Hva kan skolen bidra med?	
Hva kan foresatte bidra med?	
<b>Langsiktig mål:</b>	
Avtalen gjelder til ....(dato), da den evalueres i nytt møte mellom foresatte og skolen.	

Fig. 3: Forslag til samarbeidsavtale mellom hjem og skole.

Samarbeidsavtalen nedfelles skriftlig i løpet av den samtaletiden som er satt opp. Denne skal være lettfattelig for alle og den bør ikke inneholde for mange punkter, noe som kan sette begrensninger.

Vi finner det viktig at innholdet i samarbeidsavtalen er individuelt utfra hver enkelt families behov. I tillegg bør det også utvises fleksibilitet i forhold til hyppighet av kontakt. Foreldre som etter elevens behov ikke ønsker så mye kontakt med skolen kan delta på kun et minimum og foresatte som ønsker mer dermed kan få det. Summen av tid læreren bruker bør derfor bli den samme fordi det vil variere hvor mye den enkelte familie krever.

### **6.3.1 Evaluering og tilpasset avtale**

Evalueringen av felles arbeidsmål, nedfelt i samarbeidsavtalen, finner sted rundt halvgått skoleår. Det må selvsagt være mulighet for å gjøre denne vurderingen før hvis foreldre eller lærer føler behov for det, men vi ser på det som et minimum at det gjøres etter ca. et halvt skoleår, slik også lovverket krever. Formålet med dette møtet er å snakke om hvorvidt avtalen har bidratt til å støtte elevens utvikling. Her ser en på hva en har lyktes med og evt. hva en bør endre på eller jobbe videre med. Vi ser for oss at det kan være fornuftig at eleven selv er med på disse møtene, men bare på en avsatt del. Dette fordi vi mener at for at de voksne skal vinne tillit hos barnet må de markere hva som er voksnes ansvar og hva som er barnas. Noen oppgaver er det de voksne som har og skal ha ansvar for uten at dette går utover elevens medvirkning til egen læring. En bør på forhånd avklare hvor lang del av møtene eleven skal være med og hvilket tema de skal ta opp sammen med eleven.

### **6.3.2 Mål**

Målene i avtalen skal være i tråd med kunnskapsløftet og opplæringsloven, dvs. at elevene skal ha basisferdigheter i tillegg til samhörighet i ei sosial gruppe (herunder inneha visse sosiale ferdigheter), foreldrene skal tas med i arbeidet osv. En måloppnåelse skal vurderes av lærer, evt. i samarbeid med andre faggrupper og evalueres sammen med eleven og dennes foreldre.

### **6.4 Andre møtepunkter mellom hjem og skole**

I tillegg til de individuelle møtene mellom hjem og skole, er det felles møter hvor alle foreldrene deltar. Antall foreldremøter skal være to i året. Foreldremøtenes innhold lages av lærer og foreldreprerentant i fellesskap. På foreldremøter bør andre lærere og fagpersoner ansatt ved skolen delta i størst mulig grad for å etablere kontakt med og relasjoner til foreldrene og for å gi disse større valgmuligheter til kontaktpersoner utfra behov senere.

Foreldrenes arbeidsutvalg bør ta initiativ til felles møtepunkter for foreldrene slik at nettverk dannes dem i mellom som en forebygging i forhold til å stå sammen i det å bry seg om og følge med på barnas arenaer spesielt i ungdomsårene.

Kontaktlærer bør, i samarbeid med sosialfaglig ansatt, sende ut en generell informasjon minst en gang i måneden om det sosiale miljøet i basisgruppa og aktuelle faglige problemstillinger som de arbeider med denne måneden, der bør det også stå hva som er forventet at foreldre skal hjelpe barna med og hvor de finner informasjon og tilleggsinformasjon i forhold til leksene og det sosiale miljøet.

I tillegg bør skolen etablere et sosialpedagogisk team hvor den sosialfaglige ansatte kan gjøre vurderinger, gi veiledning og beslutte hvilke observasjoner og tiltak som til enhver tid er hensiktsmessige i forhold til tilpasning rundt elev/foreldre.

## **6.5 Oppsummering av prinsipper for hjem-skolesamarbeid**

Læreren har ansvaret for at foreldresamtaler gjennomføres. Innholdet i foreldresamtalene bør til enhver tid styres av barnets behov for tilrettelegging. Eleven bør kun være med på en på forhånd avtalt del av denne samtalen. I tillegg bør andre faggrupper ved skolen delta, enten på forespørsel fra lærer, foreldre eller utfra egne observasjoner av barnet.

Det bør utarbeides en skriftlig og forpliktende samarbeidsavtale mellom foreldrene og lærer. Fremmedspråklige hjem bør få all info oversatt til sitt språk og det bør være tolk til stede i alle møter med skolen.

Foreldre bør til enhver tid kunne ta kontakt med skolen, skriftlig, muntlig eller ved personlig oppmøte og de bør kunne snakke med den eller de av skolens personale de ønsker. Dette dog innenfor skolens arbeidstid og kun i avtalte tilfeller utenfor denne.

Generell informasjon bør til enhver tid finnes på skolens hjemmeside.

Andre møter mellom hjem og skole er foreldremøter, dugnader, foreldrenettverk og lignende.

## 7 KONKLUSJON

Vår oppgave tok utgangspunkt i hvordan barnevernpedagogens kompetanse kan være et bidrag til å utvikle et bedre samarbeid mellom hjem og skole i tråd med idealet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole.

Tradisjonelt har skolen hatt stor definisjonsmakt i forhold til å definere konformitet og avvik hos elever. Barn som ikke har klart å tilpasse seg har blitt ekskludert. Etter hvert har mangfoldet i elevgruppen blitt større og man har fått krav om inkludering av alle barn og unge uavhengig av deres forutsetninger og bistandsbehov. Dette har ført til at skolen har søkt ekstern kompetanse for å løse de utvidede oppgavene denne inkluderingen har medført.

Samarbeid mellom hjem og skole blir et stadig viktigere moment som må styrkes ytterligere dersom man skal ivareta barnets behov og rettigheter i skolen i tråd med lovverkets krav og intensjonene for opplæringen.

Gjennom samtaler med 33 foreldre til elever på 8. trinn om deres opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole fant vi noen klare tendenser:

- Foreldrene til de elever som har en tilfredsstillende utvikling på skolen også mener at samarbeidet med skolen fungerer bra, mens de foreldrene som har elever som av ulike årsaker ikke har noen god skolehverdag også opplever samarbeidet med skolen som problematisk og vanskelig.
- Samtlige foreldre mente at deres kontaktforhold til skolen tilsvarte normalen og at både omfanget og innholdet var likt for alle. Vår undersøkelse viste imidlertid at dette ikke var tilfelle.
- Samarbeid med hjemmene til minoritetsspråklige elever hadde manglende rutiner.
- Idealet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole stiller økte krav til skolens struktur, innhold og kompetanse.

Forskning, offentlige dokumenter og reformer har vist at det gjenstår mye arbeid før man kan si at skolen er en arena hvor alle inkluderes og får tilpasset opplæring. Et viktig moment i videre arbeid med å oppfylle kravene til skolen, er å styrke samarbeidet mellom hjem og skole. For å kunne styrke dette samarbeidet mener vi imidlertid at noen sentrale forutsetninger må være tilstede, forutsetninger vi mener skolen pr. i dag ikke har tilstrekkelig av. Dette

gjelder blant annet relasjonskompetanse, kommunikative ferdigheter, et helhetlig menneskesyn og gjensidig anerkjennelse. Skolens samarbeid med hjemmet må settes i et mer strukturert system.

Sosialfaglig spesialistkompetanse ansatt på skolen vil gi et lavterskeltilbud som i kraft av nærheten til skolens indre liv vil kunne være en styrke i å både forebygge og håndtere utfordringene i skolehverdagen. Et slikt tverrfaglig samarbeid forutsetter imidlertid at den komplementære kompetansen benyttes på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer blant annet at faggruppen får et klart mandat og tydelige retningslinjer i tråd med skolens overordnede prinsipper, at den komplementære yrkesgruppens faglige identitet ivaretas og at den anerkjennes som en ressurs for skolen.

## REFERANSELISTE

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Borge, Anne Inger Helmen (2003). *Resiliens : Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as

Bråten, Stein (2004). Vilkår for dialogisk vitenformidling og reflektiv samtale med klient eller pasient. I: Bråten, Stein (2004). *Kommunikasjon og samspill : Fra fødsel til alderdom* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Eide, Solveig Botnen & Skorstad, Berit (2005). *Etikk : Utfordring til ettertanke i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Eide, Tom & Eide, Hilde (2004). *Kommunikasjon i praksis : Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ericsson, Kjersti & Larsen, Guri (2000). *Skolebarn og skoleforeldre : Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S

Ferm, Christer (1994). *Samarbeid skole – hjem : Demokrati i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Fremmedordbok (1989). *Kunnskapsforlagets skoleordbøker*. Oslo: Kunnskapsforlaget A/S Gyldendal Norsk forlag

Føreland, Marie (2003). Rektor – skolens ansikt utad. I Worning Berglyd, Ingrid (2003). *Skole-hjem-samarbeid : Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget

Hansen, Jan Tønnes & Nielsen, Klaus (red.) (1999). *Stilladsering : En pædagogisk metafor*. Århus: Forlaget Klim

Hundeide, Karsten (2003). *Barns livsverden : Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Klefbeck, Johan & Ogden, Terje (2003). *Nettverk og økologi : Problemløsende arbeid med barn og unge* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lauvås, Kirsti & Lauvås, Per (2004). *Tverrfaglig samarbeid : Perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Løvlie Schibbye, Anne-Lise (2002). Anerkjennelse. I Løvlie Schibbye, Anne-Lise (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morken, Ivar (2006). *Normalitet og avvik : Spesialpedagogiske utfordringer : En innføring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Nordahl, Thomas (2002). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (2004). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. I Imsen, G. (red.) (2004). *Det ustyrlige klasserommet : Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge : Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, Thomas (2007). *HJEM og SKOLE : Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, Terje (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Røkenes, Odd Harald & Hanssen, Per-Halvard (2004). *Bære eller briste : Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget

Tønnesen, Liv Kari B. (2004). *Norsk utdanningshistorie : En innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

### **OFFENTLIGE DOKUMENTER:**

Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10. februar 1967 (forvaltningsloven)

Lov om grunnskolen av 13.juni 1969 nr. 24 (grunnskolelova)

Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7 (barnelova)

Lov om grunnskoler og videregående opplæring av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova)

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Læreplan for grunnskolen og den videregående opplæring, Kunnskapsløftet (2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Mønsterplanen for grunnskolen (1987). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 1994:8. *Kompetanseutvikling i arbeidet for psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet

NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring : "...og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse : Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet



NOU 2003:16. *I første rekke : Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2004:23. *Barnehjem og spesialskoler under lupen : Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945-1980*. Oslo: Barne- og familiedepartementet

Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole : Ny læreplan*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 14 (1997-1998). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse : ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet

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

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999): *Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kompetanse for utvikling : Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

## **RAPPORTER:**

Askheim, Ole Petter (1988). *Fra spesialskole til kompetansesenter : hva består utfordringene i for spesialskolene?* (Arbeidsrapport/ Skoleforskningsprosjektet Spesialskolen som ressurscenter bind nr. 4). Gjøvik: Kirke-, og undervisningsdepartementet: Øverby skole: Østlandsforskning: Oppland distriktshøgskole

Askheim, Ole Petter (1988). *Spesialpedagogiske kompetansesentra : prinsippgrunnlaget.* (Arbeidsrapport/ Skoleforskningsprosjektet Spesialskolen som ressurscenter bind nr. 5). Gjøvik: Kirke-, og undervisningsdepartementet: Øverby skole: Østlandsforskning: Oppland distriktshøgskole

Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen : Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet* (NOVA-rapport 15/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Barn, utdanning og forskning (2005). I: *Politisk plattform for en flertallsregjering* (rapport publisert 2005, 20. desember ). Soria Moria: Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet.

Foreldreutvalget for grunnskolen (2004). *Minoritetsspråklige foreldre : en ressurs for elevenes opplæring i skole.* (Sluttrapport utviklingsprosjekt 2002-2004). Oslo: Utdannings-, og forskningsdepartementet

Nordahl, Thomas & Skilbrei, May-Len (2002). *Det vanskelige samarbeidet : Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole* (NOVA-rapport 13/02). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Strømstad, Marit, Carlsten, Tone Cecilie, Haustätter, Rune, Nordahl, Thomas & Markussen, Eifred (2007). *Inkluderende spesialundervisning? : om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007* (rapport nr. 1 fra: Gjennomgang av spesialundervisning : evaluering av Kunnskapsløftet, bind nr. 19). Oslo: NIFU STEP

### **TIDSSKRIFT:**

Olsen, Ole Petter (2001). Norsk skolehistorie : sett gjennom spesialpedagogiske briller.  
*Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk*, nr. 4, s. 25

### **MASTER-, OG HOVEDFAGSOPPGAVER:**

Dvergsnes, Eli (2001). *Nye yrkesgrupper i skolen : om å være ansatt som sosialarbeider på en skole og om å ha ansatt en sosialarbeider på skolen, i lys av muligheter for tverrfaglig samarbeid*. Hovedoppgave i sosialt arbeid. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Nilsson, Gunn Heidi (2005). *Et teoretisk blikk på pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Masteroppgave i pedagogikk. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

### **ARTIKLER OG INNLEGG:**

Djupedal, Øystein (2006, 28. mars). *Inkluderende skole : Politiske visjoner*.  
<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Aktuelt/Taler-og-artiklar/Kunnskapsministerens-taler-og-artikler/Djupedal/2006/Inkluderende-skole---politiske-visjoner.html?id=113958>

Solhjell, Bård Vegar (2008, 18. januar). *Ein god skule skal bli betre*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/kunnskapsminister-bard-vegar-solhjell/taler-og-artikler/2007/Ein-god-skule-skal-bli-betre.html?id=498170>

Telhaug, Alfred Oftedal (2007, 13. august). *Skole for overklassens barn*. Dagbladet s. 54

### **ANDRE ELEKTRONISKE KILDER:**

Elie Wiesel [www.ordtak.no](http://www.ordtak.no) , sett 14.04.2008

Fellesorganisasjonen (2008).

<http://www.fo.no/getfile.php/Filer/Aktuelt%20pdf-filer/barnevernpedagogen.pdf>  
<http://www.fo.no/barnevernpedagogen/barnevernpedagogen-article332-232.html> , sett 14.04.2008

FOstudentene (2008).

<http://www.fostudentene.no/cms/upload/files/Dokumenter/Barnevernpedagogyrket.pdf> , sett 14.04.2008

Human-Etisk Forbund (2008).

[http://www.human.no/upload/Humanisme/hef\\_brosjyre\\_web.pdf](http://www.human.no/upload/Humanisme/hef_brosjyre_web.pdf), sett 14.04.2008

NSD (2008). <http://www.nsd.uib.no/personvern/>, sett 14.04.2008

Talseth, S. (1997).

[http://www.selvhjelp.no/Selvhjelpskunnskap/Teori\\_og\\_metodikk/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=242](http://www.selvhjelp.no/Selvhjelpskunnskap/Teori_og_metodikk/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=242) , sett 14.04. 2008

UIO (2008).

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=relasjon&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5sordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>, sett 14.04. 2008

## VEDLEGG TIL OPPGAVEN

### Vedlegg 1 Brev til skolesjefen

Marianne Kval/Merete Jørstad

15.11.05.

Skolesjef Tord Buer Olsen

#### **Samarbeid hjem/skole.**

Vi er to mastergradstudenter som er ansatt som barnevernpedagoger på skoler i kommunen. Mastergradsstudiet vi er tilknyttet er ”Helse- og sosialfaglig arbeid med barn, unge og deres familier” med fokus på utsatte barn og unge.

Som skolesjefen også er kjent med har vi i tillegg vært deltagere i et større FOU-prosjekt på Hil. Prosjektet er ledet av førsteamanuensis Ole-Petter Askheim som også er vår veileder i arbeidet med masteroppgava.

Våren 2006 skal vi skrive masteroppgave, og vi har valgt ”skole/hjem-samarbeid” som tema for oppgava vår.

Vi ønsker å utvikle en modell for samarbeid mellom hjem og skole som er fleksibel i forhold til tilpasning til den enkelte elev og i tråd med målsettingen om å skape en inkluderende skole.

I utgangspunktet ser vi for oss 8. trinnet som en målgruppe idet vi erfaringsmessig vet at dette er en sammensatt elevgruppe med mange utfordringer.

I den forbindelse ønsker vi å samarbeide med en skole som er motivert for slikt utviklingsarbeid.

Gjennom media har vi merket oss ungdomsskolens målretta arbeid for å utvikle en bedre skole og å aktivt inkludere andre yrkesgrupper slik at skolehverdagen kan bli lettere for elevene. Dette utviklingsarbeidet snakkes det mye om på Hil generelt og på masterstudiet spesielt.

Vi ser for oss at vårt arbeid med mastergradsoppgaven kan være et godt supplement i denne positive utviklingen av skolen.

Vedlagt følger en foreløpig skisse over fremdrift og metode for arbeidet med masteroppgava slik vi ser det for oss nå.

Som tidligere nevnt blir det viktig for oss å kunne samarbeide med en skole hvor personalet er motivert for utviklingsarbeid, i dette tilfellet et utviklingsarbeid som ikke vil medføre merarbeid for lærerne utover noen samtaler med oss.

På bakgrunn av dette ber vi om at skolesjefen undersøker hvorvidt Åretta er en aktuell samarbeidsskole for oss og i så fall legger til rette for at vi skal kunne samarbeide med dem. Vi ønsker ikke å iverksette et slikt arbeid på de skolene vi er tilknyttet.

Da avsatt tid til prosjektet er knapp ber vi om snarlig tilbakemelding på denne henvendelsen, senest innen 01.12.05.

Skulle noe være uklart eller at skolesjefen ønsker ytterligere opplysninger kan vi treffes på telefon (Marianne) eller (Merete)

Med hilsen

Marianne Kval

Merete Jørstad

Vedlegg: Skisse over fremdrift og metode for arbeidet med masteroppgava.

## **METODE OG FREMDRIFTSPLAN FOR MASTEROPPGAVE**

**Studenter:** Merete Jørstad og Marianne Kval

**Veileder:** Førsteamanuensis Ole-Petter Askheim, Hil.

**Tema:** Barnevernpedagogens funksjon/rolle i skole/hjem-samarbeid.

### **Bakgrunn for masteroppgava:**

I vårt arbeid som barnevernpedagoger i skolen har vi erfart at samarbeid mellom hjem og skole ikke alltid oppleves å ha ønsket kvalitet. Spesielt er det foreldrene som opplever at de ikke blir sett på som likeverdige samarbeidspartnere av skolens personale. Dette fører ofte til konflikter som farger foreldrenes og lærernes holdninger til hverandre i så stor grad at elevene kommer i en lojalitetskonflikt som skaper store problemer for dem.

### **Foreløpig problemstilling:**

Utvikle en anbefalt modell for samarbeid mellom hjem og skole som er fleksibel i forhold til tilpasning til den enkelte elev og i tråd med målsettingen om å skape en inkluderende skole.

Hvordan kan barnevernpedagogens kompetanse være et bidrag i et slikt samarbeid?

### **Metode:**

Undersøke/avdekke samarbeidspartnernes opplevelse av målsetting, innhold og kvalitet på skole/hjem-samarbeid.

- Utarbeide kontrakt mellom oss og samarbeidspartnere som ivaretar personvern, taushetsplikt og sikkerhet.
- Arbeide i forhold til en basisgruppe på 8. trinn.
- Intervju med rektor og kontaktlærer og eventuelt andre involverte lærere i aktuelle basisgruppe.
- Intervju med foreldrene.
- Eventuelt intervju med elevene i basisgruppa.

## **FREMDRIFT:**

### **November 2005:**

- 09.11.05.                   Leverer fremdriftsplan til Ole-Petter Askheim
- 11.11.05.                   Møte med Ole-Petter Askheim samt prosjektgruppa (FOU).
- 15.11.05:                   Sende brev til skolesjefen vedrørende prosjektet og be om samarbeidsskole.
- 25.11.05.                   Svarfrist for skolesjefen.

### **Desember 2005:**

Be om møte med samarbeidende skole v/ rektor.

Ha ferdig utarbeidet informasjonsbrev til foreldrene om oppgavens målsetting og metode.

Rektor evt. avklare med FAU hvorvidt de trenger å informeres/involveres.

Presentere oppgava, metode og fremdriftsplan.

Avklare alle formaliteter rundt personvern, taushetsplikt og sikkerhet.

Rektor videreformidler prosjektet til aktuelle kontaktlærere.

I samarbeid med rektor distribuere informasjonsbrev/brev med invitasjon til foreldresamarbeid til foreldrene.

### **Januar 2006:**

**Uke 2:                   Møte med kontaktlærere og andre aktuelle lærere tilknyttet valgte basisgruppe.**

*Aktuelle spørsmål vil være blant annet:*

Hva er din opplevelse av et godt samarbeid med hjemmet?

Hvordan ser en god samarbeidspartner ut for deg i skole/hjem-samarbeid? Hvorfor?

Hva tror du må til for å fange opp og skape engasjement hos *samtlig*e foreldre når det gjelder elevenes faglige og sosiale utvikling på skolen? På hvilken måte bør det gjøres?

Hva tror du er årsaken til at enkelte foreldre tilsynelatende ikke er engasjert?

Hvordan kan skolen differensiere foreldresamarbeidet slik at det tilpasses den enkelte elev?

Bearbeiding av innsamlet data.



**Uke 3:                   Veiledning**

**Uke 4 - 7:               Oppstart og gjennomføring av foreldresamtaler.**

Bearbeiding og fletting av innsamlet data.

Gjøre klart for presentasjon for foreldre og lærere.

**Februar 2006:**

**Uke 7, 8 og 9 ->     Utarbeide fleksibel modell for samarbeid skole/hjem**  
på bakgrunn av møter, veiledning og innsamlet/bearbeidet data.

**Mars 2006 ->:     Legge frem resultatene fra prosjektet for rektor, lærere og foreldre.**

Høgskolen i Lillehammer 15.11.05.

Merete Jørstad og Marianne Kval

## Vedlegg 2 Svar fra skolesjefen



Marianne Kval/Merete Jørstad  
Saksumdalsvegen 801

2608 LILLEHAMMER

Dato: 20.12.2005  
Vår ref.: TOROLS 05/04220-  
002  
Arkivkode: A12  
Løpenum: 05/020034  
Deres ref:


### SVAR - ØNSKE OM SAMARBEID MED SKOLE OM MASTEROPPGAVE

Vi viser til deres brev av 15.11.05 der dere ber skolesjefen undersøke hvorvidt [redacted] ungdomsskole er en aktuell samarbeidsskole i forbindelse med deres arbeid med masteroppgave.

Skolesjefen har ingen innsigelser til at dere ønsker et samarbeid med en av skolene i Lillehammer. Vi ber imidlertid om at dere tar direkte kontakt med rektor [redacted] ved [redacted] ungdomsskole for å avklare om [redacted] kan være en aktuell samarbeidsskole for dere.

Lykke til med oppgaven!

Med hilsen

  
Tord Buer-Olsen  
Skolesjef

Kopi: [redacted] ungdomsskole

#### GRUNNSKOLE

Besøksadresse: Storgata 51  
POSTADRESSE: Serviceboks, 2626 Lillehammer

Telefon: 61 05 05 00  
Telefax: 61 05 08 31

Bankgiro: 6188 05 44100

### **Vedlegg 3    Infoskriv til foresatte**

**Til foresatte**

Lillehammer 13.01.06.

Vi er to studenter på Høgskolen i Lillehammer hvor vi tar en mastergrad i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge og deres familier. I forbindelse med at vi skal skrive masteroppgave har vi vært så heldige å få samarbeide med Ungdomsskolen.

#### Presentasjon av oss:

**Merete Jørstad**, 35 år, barnevernpedagog, mastergradstudent ved Høgskolen i Lillehammer. Ansatt som barnevernpedagog i Lillehammer kommune og jobber til daglig ved en ungdomsskole.

**Marianne Kval**, 40 år, barnevernpedagog, mastergradstudent ved Høgskolen i Lillehammer. Ansatt som barnevernpedagog i Lillehammer kommune og arbeider til daglig ved en barneskole.

#### Presentasjon av prosjektet:

Vi har sett viktigheten av at foreldrene blir tatt på alvor når det gjelder deres synspunkter på hvordan deres barn/ungdom opplever skolehverdagen.

I vårt daglige arbeid i skolen har vi derfor blitt stadig mer opptatt av hvordan samarbeidet mellom hjem og skole blir ivaretatt.

For at elevene skal få maksimalt ut av sine evner rent skolefaglig og sosialt må samarbeidet mellom hjem og skole bygge på blant annet gjensidig tillit og åpenhet som viktige faktorer. Imidlertid vet vi også at et godt samarbeid bygger på mye mer, men at foreldrenes og skolens oppfatning av hva dette er sannsynligvis spriker noe.

Det er derfor vi nå vil invitere dere til et samarbeid.

Vi skal forske på hjem/skole-samarbeid med det mål å utvikle en modell for dette som er fleksibel i forhold til den enkelte elev og dennes behov.

#### Metode:

Vi ønsker å bruke våren til å samle inn data. Det vil i første omgang gjøres i form av samtaler med dere foresatte. I samarbeid med kontaktlærer vil vi forsøke å få arrangert en felles samling hvor vi presenterer vårt arbeid mer detaljert.

Vi ønsker å snakke med alle foresatte i denne gruppen vi har valgt oss ut.

Alle opplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt og vil bli anonymisert.

Alt materiale vi produserer i forbindelse med dette arbeidet vil på en eller annet måte være tilgjengelig for foresattegruppa, men dette vil vi komme nærmere tilbake til.

Fordi det er viktig for oss at alle deltar må vi be om at de som eventuelt har noen reserverasjoner tar kontakt med oss **innen 01.02.06.:**

Merete Jørstad.

Marianne Kval

Kontaktlærer kan kontaktes dersom dere ønsker å avklare noe med henne.

Med hilsen

Marianne Kval og Merete Jørstad

## Vedlegg 4 Intervjuguide

### Utkast til intervjuguide hjem/skolesamarbeid.

#### **Intervjuobjekt:**

Omsorgsrolle: (mor, far, fosterforelder) .....

Yrke: .....

Hvilket morsmål har du? .....

Bor du sammen med barnet? .....

Hvis ikke, omfang av samvær: .....

\*\*\*\*\*

Hva slags kontakt har du med skolen?

På hvilken måte? (Telefon, mail, personlig oppmøte)

Med hvem?

Hvor ofte?

For hva?

Hvem tar initiativet til kontakten? Hvorfor?

Hvordan vurderer du kontaktforholdet til skolen?

Bor foreldrene sammen?

Hvem tar skolen kontakt med? (mor eller far)

På hvilken måte mener du at samarbeidet er/ikke er tilpasset de behov ditt barn har?

Kunne du ønsket en annen form for kontakt? I så fall, hva slags?

Hyppighet, kontaktform osv.

Hva bør samarbeidet dreie seg om slik du ser det?

I hvor stor grad føler du at du har innflytelse på samarbeidet?

Hvordan kan samarbeidet bli bedre/du få mer innflytelse?

Marianne og Merete, februar 2006.

## Vedlegg 5 Tidsskjema intervjuer (anonymisert)

### TIDSPUNKT INTERVJUER (Foreldresamtaler uten elever)

<b>Tirsdag</b>	<b>18.00</b>	<b>19.00</b>	<b>20.00</b>		
<b>14.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>		
<b>Onsdag</b>	<b>16.00</b>	<b>17.00</b>	<b>18.00</b>		
<b>15.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>		
<b>Torsdag</b>	<b>10.00</b>	<b>11.00</b>	<b>12.00</b>	<b>13.00</b>	<b>14.00</b>
<b>16.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	<b>Reservert</b>	<b>NN</b>
<b>Torsdag</b>	<b>16.00</b>	<b>17.00</b>			
<b>16.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>			
<b>Torsdag</b>	<b>18.00</b>	<b>19.00</b>	<b>20.00</b>		
<b>16.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>		
	<b>10.00</b>	<b>11.00</b>			
<b>Fredag 17.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>			

<b>Tirsdag</b>	<b>12.00</b>		<b>18.00</b>	
<b>21.03.06.</b>	<b>NN</b>		<b>NN</b>	<b>19.00 NN</b>

<b>Torsdag</b>	<b>17.00</b>	<b>18.00</b>	<b>19.00</b>	
<b>23.03.06.</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	<b>NN</b>	

**MØTESTED:** Høgskolen i  
Lillehammer  
**Adkomst:** Se vedlagte  
kart.

**Vedlegg 6 Rapport til utvalget**

**RAPPORT**

**INTERVJUER MED FORELDRENE I 8.**

**PÅ ... UNGDOMSSKOLE**

**SKOLEÅRET 2005/2006**

## **Innledende kommentar**

I denne rapporten vil vi trekke frem noen momenter som vil bli sentrale i vårt videre arbeid med masteroppgava. Underveis i rapporten vil vi foreta noen vurderinger og påpeke muligheter og utfordringer for skolesystemet.

Siden vårt videre arbeid skal handle om å utvikle en fleksibel modell for samarbeid mellom hjem og skole vil det være naturlig å spesielt ha fokus på endringspotensialet i forhold til den standarden som eksisterer innenfor skoleverket i dag.

Kontaktlærer har en sentral rolle i en basisgruppe. Man kommer ikke utenom at samarbeid med foreldrene vil være personavhengig. I dette tilfellet var informantene udelt positive til kontaktlærerens engasjement og innsats.

I og med at vi videre i rapporten gjør noen kritiske vurderinger er det derfor viktig for oss å understreke at vår tolkning av de funn vi har gjort ikke er kritikk av kontaktlærer eller dennes arbeid men forbedringspotensialer i skolesystemet generelt.

Vi gjennomførte 24 intervjuer, hvorav alle ble holdt på Høgskolen i Lillehammer med unntak av 2 som ble holdt hjemme hos familien og 1 som ble holdt på skolen hvor eleven går. 33 foreldre møtte til intervju. Av disse var det 12 intervjuer med kun mor, 3 intervjuer med kun far og 9 intervjuer med begge foreldrene. Vi var begge til stede under alle intervjuene.

Vi avvirket såkalte åpne intervjuer. Det vil si at vi brukte spørreord i spørsmålsstillingene våre (hvordan, hvorfor, på hvilken måte) i tillegg til at vi benyttet en intervjuguide som hjelpemiddel for å holde oss til de forhåndsbestemte tema. Vi ønsket at intervjuene skulle ha form av en dialog, derfor stilte vi mange oppfølgingsspørsmål underveis.

Anonymisering og krav til personvern gjør at rapporten og masteroppgava vil bære preg av at vi uttrykker oss i generelle vendinger. Nyanseringene vil i hovedsak ligge i at vi benytter begrepene ”mange”, ”noen”, ”de fleste”, ”enkelte”, ”flere” osv.

Siden dette tross alt er et lite utvalg velger vi denne uttrykksformen i stedet for å presisere antall foreldre som har sagt hva.



## Hva er hjem-skole samarbeid?

Da vi startet med oppgaven vår visste vi at det fra nasjonalt hold (i Kunnskapsløftet) ikke foreligger noen klar definisjon på hva et hjem-skole samarbeid skal inneholde. Konkret skal nevnes at Kunnskapsløftet sier følgende om samarbeid med foreldrene:

*”Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overtas av skolen, men bør utøves også i samarbeide mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet” ( s. 17).*

Videre sier Kunnskapsløftet at skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen (s. 29).

Dr. polit. og forsker ved NOVA, Thomas Nordahl, tolker ovenstående slik at foreldrene ut ifra et normativt grunnlag er tildelt en sterk og aktiv rolle i skolen. Hjem og skole er avhengig av hverandre for å løse den fellesoppgaven de har i forhold til barnas læring og oppvekst.

Samarbeid sees som en forutsetning for å ivareta de grunnleggende rettighetene til foreldrene og for å kunne bidra til best mulig læring og utvikling for det enkelte barn. Hans kartleggingsundersøkelser av 2000 og 2002 viser imidlertid at det er særlig i samarbeid forstått som dialog, drøftinger og reell medvirkning at foreldrene i liten grad slipper til (Imsen m. fl. 2004, s. 221).

Før vi tok til med intervjuene hadde vi en hypotese som gikk på at innholdet i hjem-skole samarbeid ved den enkelte skole ikke var klart definert. Vi hadde en del empiri som tilsa at både skolen og hjemmet hadde noen forventninger til hverandre men at dette ikke var nedfelt i skolens planer og vedtekter. Videre hadde vi erfart at dersom det går bra med eleven på skolen har foreldrene og læreren en klar formening om at samarbeidet fungerer utmerket. Der eleven av en eller annen grunn ikke finner seg til rette på skolen eller sliter faglig har vi imidlertid erfart at samarbeidet oppfattes som vanskelig av foreldrene og at de føler avmakt. Nordahl sier i forhold til dette at foreldre med mer negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole har felles kjennetegn som gjør at de skiller seg klart fra foreldre med positive samarbeidserfaringer. Disse foreldrene uttrykker ofte at de kjenner lærerne dårlig. De har

ingen god og trygg relasjon til læreren og de er derfor forsiktige med både hva de sier og med i det hele tatt å ta kontakt (Imsen m. fl. s. 228).

De fleste foreldrene i vårt prosjekt var fornøyd med samarbeidet slik det fremstår i dag. Spesielt trakk flere av dem frem kontaktlærers engasjement og innsats.

## **KONTAKTEN MELLOM HJEMMET OG SKOLEN**

Skolen hadde en mal for kontakt med hjemmet som var basert på øvrig standard i kommunen; felles foreldremøter 2 ganger pr. år og individuelle samtaler med foreldrene og eleven sammen 2 ganger pr. år som et minimum.

Kontakten med skolen gikk hovedsakelig på mail og det var i stor grad skolen som tok kontakt med foreldrene ved å sende ut generell informasjon som gikk til alle foreldre. Imidlertid viste det seg at hyppigheten av denne varierte mye. Ved gjennomgang av materialet så vi at foreldrene beskrev et sprik som strakte seg fra et par ganger i måneden til flere ganger i uka.

Flere foreldre sa at de savnet den personlige kontakten med læreren, det å kunne prate ansikt til ansikt eller over telefonen. De sa imidlertid at de var klar over at de kunne ta den kontakten selv, men ønsket ikke å være til bry og lot derfor være. Siden kontaktlærer valgte utstrakt bruk av mail var alle foreldrene klare på at de fikk masse generell informasjon veldig tidlig i forhold til eksempelvis turdager og andre praktiske ting. Flere understreket likevel at de savnet informasjon om endringer av mer planlagt karakter, så som når en lærer skulle ha permisjon, dra på kurs eller annet og man skulle sette inn vikar.

Et annet moment som flere trakk frem var ønsket om hyppigere oppdateringer i forhold til spesielt klassemiljøet og hva elevene jobber med konkret i gitte perioder. En variant av et ukebrev/månedsbrev ble foreslått.

*Sitat: "Alle systemer gir merarbeid på lærerne selvsagt, men om man får statusrapport for de siste 14 dagene hadde det sikkert vært fint. Fått en liten oppsummering av hva som har skjedd og hva som skal skje. Det kan jo være informasjon som man får fra læreren som man ikke får fra eleven".*

Når det gjaldt i hvilken grad foreldrene følte at samarbeidet var tilpasset deres barns behov var det en klar tendens til at man var usikre på hva eleven faktisk hadde lært og hva det var forventet at foreldrene skulle bistå med hjemme. Flere påpekte at de opplevde det som vanskelig å være leksehjelp for ungdommene sine siden de ikke visste om ungdommen faktisk hadde lært det han/hun hadde i lekse.

Vår tolkning av dette er at her kan det ligge grobunn for store konflikter i samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Man kan se for seg at det vil være store forskjeller på i hvilken grad foreldrene har kapasitet til å bistå ungdommene med hjemmearbeid. Eksempelvis vil det være nærliggende å tenke seg at en enslig forelder nødvendigvis ikke har samme kapasiteten som to. Denne tolkningen får vi også støtte på i faglitteraturen. Vi vil derfor påpeke viktigheten av at skolen faktisk tar dette momentet med i betraktningen når de tilpasser opplæringen for den enkelte elev. Dette gjelder også i forhold til dugnader, foreldreaktiviteter og annet som arrangeres i regi av skolen og som blir besluttet på foreldremøter. En slik avklaring i forhold til forventinger bør ligge som et fundament i skolens grunntanke rundt foreldresamarbeid.

Ved hjelp av en slik fundamental avklaring vil man kunne tenke seg at skolen står bedre rustet til å ivareta alle familiekonstellasjoners behov for tilpassing. Noen foreldre vil alltid føle et større behov for å engasjere seg enn andre. Det vil da være viktig at det både blant foreldre og lærere er rom og aksept for at noen foreldre ikke ønsker eller har kapasitet til å være engasjert på samme måte. Slik vil man kunne unngå at samarbeidsklimaet blant foreldre blir dårlig og samtidig ivareta den ressursen et foreldrenettverk representerer. Man kan se for seg at foreldrene har ulike roller og bidrag ut ifra sin kompetanse og interesse for slik å skape et sterkt og utfyllende foreldrenettverk.

Sitat: "Skolens oppgave burde være å bremse geskjeftige foreldre og løfte de som ikke er så engasjert".

### **Foreldresamtaler/konferansetimer og tilpasset samarbeid.**

Da vi kom inn på temaet foreldresamtaler/konferansetimer kom det på det rene at en stor del av foreldregruppa opplevde dette som en ren formalitet som man fikk lite eller ingenting ut av. Flere påpekte at de mente at eleven ikke burde være tilstede under hele samtalen dersom skolen hadde et reelt ønske om foreldremedvirkning. Med eleven til stede følte foreldrene det umulig å ta opp tema de opplevde at eleven faktisk ikke burde involveres i. De gav uttrykk for

skepsis i forhold til hvorvidt de fikk vite det de faktisk burde. Et eksempel på dette var hvorvidt lærerne klarte å fange opp nyansene i enkeltindividet.

I tillegg var det mange som stilte seg kritiske til hvor stor plass anmerkninger og praktiske forhold fikk i samtalen. De uttrykte bekymring for hvorvidt man i en travel og effektiv skolehverdag faktisk klarte å se den enkelte elev, og spesielt de som ikke utmerket seg ved å ta stor plass i klasserommet.

Da foreldrene reflekterte litt sammen med oss over hva de ønsket av skolen og hvor tilpasset samarbeidet var deres barn viste deg seg at flere kunne tenke seg andre varianter av samarbeid.

Vi så tre klare hovedtrekk:

1. Ønske om færre møter enn det som praktiseres i dag.
2. Ønske om møter med et annet innhold enn det som er i dag.
3. Ønske om lengre konferansetimer hvor fokus ligger på elevens muligheter, utfordringer og generelt ståsted både faglig og sosialt.

Slik vi påpekte innledningsvis ift. de funn Nordahl har gjort bekreftet også vår undersøkelse at de foreldre hvis barn fungerte utmerket på skolen også opplevde samarbeidet som uproblematisk; de som ønsket færre møter følte at deres ungdommer fungerte godt på skolen og at samarbeidet med skolen var problemfritt.

Flere foreldre mente at skolen med fordel kan flytte fokus fra ting av faglig og praktisk art til det som angikk klassens sosiale utvikling. I tillegg ønsket de et større fokus på det positive som skjedde i klassen og mindre sanksjonering. De snakket også om i hvilken grad de selv kunne foreta noen grep for å eventuelt bedre det sosiale i klassen/elevens vennekrets. Det siste punktet her angående det å engasjere seg i det sosiale rundt ungdommene var noe flertallet oppriktig ønsket å være delaktige i utenom skoletiden. De påpekte i den forbindelse viktigheten av at de faktisk fikk hyppig informasjon om hvordan det sto til rent sosialt i klassen.

## **Overgang barne-/ungdomsskole**

Vi tok opp foreldrenes opplevelse av overgangen mellom barne- og ungdomsskole og fikk to klare funn:

1. De foreldrene som hadde hatt barn på ungdomsskolen før syntes overgangen var helt grei.
2. De andre opplevde ulike grader av usikkerhet og forvirring. I tillegg følte mange at verken de eller elevene var godt nok forberedt på hvor stor overgang dette faktisk er. De trakk fram forventningene til elevenes egeninnsats. De opplevde at elevene i løpet av et par uker skulle gå fra å være ”barn” på en barneskole, med få eller ingen krav til dem, til å være ”voksne” på en ungdomsskole med store krav til ansvar for egen læring.

### **Erfaringer med bruk av barnevernpedagog i skolen.**

Det var naturlig for oss å trekke inn spørsmålet om bruk av barnevernpedagog i skolen og hvilke erfaringer de eventuelt hadde med det.

Ingen av foreldrene visste at det er ansatt barnevernpedagog på ungdomsskolen og flere uttrykte forskrekkelse over at de faktisk ikke var informert om det fra skolens side. Det var heller ingen av dem som hadde erfaringer med bruk av barnevernpedagoger i skolen, men mange hadde en klar formening om hva dennes arbeid kunne og/eller burde inneholde.

De fleste av foreldrene visste at det er en sosiallærer på skolen og flere tenkte at det var denne personen vi refererte til da vi stilte spørsmålet om de hadde erfaring med bruk av barnevernpedagog i skolen. Vår kommentar til dette er at her bør skolen fronte den kompetansen skolen sitter med nettopp i forhold det foreldregruppa var opptatt av; miljøet i klassa og relasjonene til medelever og lærere.

## **Avsluttende kommentar**

Takket være en proaktiv rektor fikk vi umiddelbart positiv respons på vår forespørsel om å få samarbeide med ungdomsskolen rundt vårt prosjekt. Han har stilt seg bak prosjektet, gitt uttrykk for at han synes det er spennende og interessant og lagt til rette for at vi skulle lykkes best mulig.

Han valgte ut en aktuell basisgruppe for oss, og vi ville aldri kommet så raskt i mål med vårt arbeid med foreldresamtaler hadde det ikke vært for en handlekraftig og engasjert kontaktlærer som så på prosjektet vårt som et spennende utviklingsarbeid.

Spesielt vil vi takke en reflektert og engasjert foreldregruppe som stilte opp med iver og glød for å bidra i vårt prosjekt.

Det er en stor foreldregruppe hvor alle intervjuene ble avviklet innenfor en tidsramme på en uke. Noen mente at dette ville bli ganske slitsomt for oss, men faktum er at vi har opplevd dette som berikende og spennende både rent faglig og personlig. Samtalene har vært preget av et genuint engasjement blant foreldrene og et stort ønske om å bidra til at ungdommenes skolehverdag skal bli best mulig.

Med engasjement, humor og ironi har foreldregruppa innviet oss i sin opplevelse av hva et samarbeid med skolen er, hva det ikke er og hva det burde være.

Tusen takk skal dere ha alle sammen!

Med hilsen

Marianne Kval og Merete Jørstad

## Vedlegg 7 Lokalt utarbeidet plan for hjem-skolesamarbeid

### Samarbeid mellom hjem og skole

Samarbeid mellom foreldre, elev, lærer, rådgiver og skoleledelsen er nødvendig for å utvikle skolens læringsmiljø og som arbeidsplass, dette samarbeidet er viktig for å kunne realisere målene i det nye læreplanverket.

En forutsetning for godt samarbeid, er god kommunikasjon. Vi på ...skole forplikter oss til, og vil etter beste evne legge til rette for en god kommunikasjon. Første kravet er at dere får god informasjon om hvordan opplæringa er lagt opp, hva elevene skal møte på de ulike trinnene, hvilke arbeidsmetoder som blir brukt osv.

Et viktig prinsipp er at samarbeidet baseres på gjensidig respekt, og at vi klarer å sette eleven i sentrum. ...skole plikter å legge forholdene til rette slik at samarbeidet med foreldrene blir godt. Det vil bli utarbeidet et årshjul for samarbeidet hjem-skole. Kontaktlærerne er avhengig av en aktiv foreldregruppe der foreldrekontaktene er sentrale samarbeidspartnere.

Skolen er pålagt å holde god kontakt med foresatte, og mellom annet arrangere foreldremøter og samtaletimer i samråd med foreldrekontaktene og lærerne i klassen. Foreldrekontaktene for neste skoleår velges i løpet av vårhalvåret.

Samtaletime holdes minst to ganger hvert skoleår. Det er ønskelig at eleven deltar sammen med de foresatte.

Etter skolestart vil hjemmet få opplyst kontortiden til klassens lærere (Lokalt utarbeidet informasjonshefte 2006).