



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Samarbeid mellom hjem og skole

Hva forventer egentlig foresatte, og hvordan møter skolen disse forventningene?

Mathilde Sofie Osvoll

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2017



Forord

Denne mastergradsoppgaven omhandler samarbeidet mellom hjem og skole, hvor jeg har fokusert på foresatte og deres tanker og erfaringer rundt temaet. Arbeidet med denne oppgaven har på den ene siden vært tøff, krevende og vanskelig. Men på den andre siden har det vært utrolig interessant og lærerikt, og vel verdt alle arbeidstimer. Jeg sitter mange erfaringer rikere, og de refleksjoner jeg nå har gjort meg rundt samarbeidet mellom hjem og skole tror jeg vil bidra til å gjøre meg til en enda bedre lærer. Forhåpentlig vil oppgaven kunne bidra til at andre kanskje endrer sin praksis og møter foresatte, lærernes aller viktigste støttespillere, på en mest mulig tilfredsstillende måte.

Når arbeidet med oppgaven nå er ferdig er det mange som fortjener en stor takk, for at jeg i det hele tatt har fått mulighet til å ferdigstille arbeidet mitt. Først og fremst må en takk rettes til mine intervjupersoner for deres bidrag med erfaringer og reflekterte tanker.

Tusen takk til veileder Lisbet Rønningsbakk for gode råd, oppmuntrende ord og for at du har vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for det. Dine konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill har vært til stor hjelp.

Videre må en spesiell takk rettes til mamma Lena og pappa Eddmar for barnepass, matlaging og all støtte i en svært hektisk periode. Øvrig familie og min kjære, Markus, takk for all forståelse og motivasjon.

Til slutt vil jeg også takke bestemor Anne og bestefar Kåre for korrekturlesing.

Harstad, 21.05.2017

Mathilde Sofie Osvoll

Sammendrag

Styringssignaler forteller tydelig hvordan samarbeidet mellom hjem og skole burde fungere. Men hvilke forventninger har egentlig foresatte til dette samarbeidet, og hvordan opplever de at det fungerer i praksis? Målsetningen med denne avhandlingen er å rette fokuset på foresatte, og hvordan de føler at skolen møter dem. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer har jeg undersøkt følgende problemstilling: *"Hvilke forventninger har foresatte til samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan opplever de at skolen møter disse?"*. For å belyse problemstillingen er det benyttet teori og forskning som omhandler betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole, samt styringssignaler som beskriver hvordan det i teorien skal gjennomføres. Jeg har intervjuet fire foresatte med barn på forskjellige skoler og klassetrinn.

Resultatene av intervjuene, sett i lys av teorien, viser at de forventninger foresatte har til samarbeidet med skolen i stor grad samsvarer med de føringer styringssignaler legger. Foresattes erfaringer med samarbeidet når ikke helt opp til deres forventninger og ønsker, men de godtar det slik det er. Man kan komme langt med en åpen dialog, og ved å se på hverandre som likeverdige i samarbeidet.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
2	TEORI.....	3
2.1	SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE	3
2.1.1	<i>Det normative grunnlaget og oppdrageransvaret.....</i>	<i>4</i>
2.2	ULIKE NIVÅER I SAMARBEIDET	5
2.3	STYRINGSSIGNALER FOR FORELDRESAMARBEID I BARNEHAGE OG SKOLE.....	6
2.3.1	<i>Læreplanverket</i>	<i>6</i>
2.3.2	<i>Rammeplan for barnehage.....</i>	<i>7</i>
2.3.3	<i>St.meld. nr. 31 - Kvalitet i skolen.....</i>	<i>7</i>
2.4	BETYDNINGEN AV ET GODT SAMARBEID	8
2.5	OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE.....	10
3	METODE	12
3.1	INTERVJU.....	12
3.1.1	<i>Den som blir intervjuet</i>	<i>13</i>
3.1.2	<i>Strategisk utvalg.....</i>	<i>14</i>
3.1.3	<i>Presentasjon av studiets intervjupersoner</i>	<i>15</i>
3.2	FORMELL OG REELL TILGANG	16
3.3	GJENNOMGANG AV INTERVJUENE	17
3.4	VALG AV ANALYSEMETODE.....	18
3.5	HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI.....	19
4	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	21
4.1	FORSKNINGSETIKK	21
4.1.1	<i>Konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt.....</i>	<i>22</i>
4.1.2	<i>Fritt og informert samtykke.....</i>	<i>23</i>
4.2	DATAKVALITET	24
4.2.1	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>25</i>
4.2.2	<i>Validitet.....</i>	<i>26</i>
4.2.3	<i>Generalisering</i>	<i>27</i>
5	ANALYSEPROSESSEN.....	28
5.1	TRANSKRIBERING	28
5.2	KODING OG KATEGORISERING.....	29
6	ANALYSE, DRØFTING OG FUNN.....	32
6.1	SAMARBEID.....	32
6.1.1	<i>Formidling av informasjon.....</i>	<i>32</i>
6.1.2	<i>Tilpasning/ tilrettelegging</i>	<i>35</i>
6.1.3	<i>Tilgjengelighet</i>	<i>37</i>
6.2	SAMHOLD	40
6.2.1	<i>Relasjonsbygging</i>	<i>40</i>
6.2.2	<i>Inkludering</i>	<i>43</i>
6.3	OPPSUMMERING AV FUNN	45
7	AVSLUTNING.....	47
7.1	SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅLET	47
7.2	VEIEN VIDERE.....	48
7.3	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	49

REFERANSER.....	51
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	54
VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NORSK VITENSKAPELIG DATATJENESTE.....	57
VEDLEGG 3: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT	58

1 Innledning

Når jeg ser tilbake på mine praksisperioder gjennom utdanningen, samt vikartimer, er det spesielt en del av læreryrket jeg føler jeg har mindre kjennskap til enn andre, nettopp samarbeidet mellom skole og hjem. Jeg har fått observere foreldresamtaler og konferansetimer, og jeg har deltatt på et par foreldremøter. Jeg vet at det er en svært krevende og viktig prosess å opprettholde et samarbeid mellom skole og hjem som fungerer godt for alle involverte parter. Med bakgrunn i egne erfaringer, har jeg gjort meg opp en tanke om at mange foresatte går skolen i møte med et noe urealistisk syn på hvordan et samarbeid mellom hjem og skole burde fungere. Med denne oppgaven vil jeg forsøke å avklare noen tanker og forventninger hos foresatte rundt samarbeidet med skolen, samt hvordan de opplever at skolen møter disse.

1.1 Tema og problemstilling

Samarbeidet mellom hjem og skole står som tema for oppgaven, hvor fokuset rettes mot foresatte. I dag kan skole og SFO ses som de mest betydningsfulle arenaer for barn og unge (Drugli og Nordahl, 2016, s. 2). På grunn av blant annet SFO-ordningen tilbringes det langt mer tid på skolen enn før. Dette innebærer at samarbeidet mellom skole og hjem er viktigere nå enn noen gang (ibid.)

Når jeg skal påta meg lærerrollen ønsker jeg å kunne møte mine elevers foresatte på en god og hensiktsmessig måte. Alle foresatte skal oppleve å bli hørt og involvert i skolehverdagen til sine barn. For å kunne gjøre dette, må jeg være forberedt når jeg påtar meg lærerrollen og går foresatte i møte. Jeg ønsker i den forbindelse å komme i dialog med foresatte, og få tak på deres tanker og forventninger. Videre vil jeg gjøre meg opp noen refleksjoner om hvordan man som skole kan gjøre sitt ytterste for å møte alle foresatte på en måte som bidrar til et godt og engasjerende samarbeidsforhold mellom partene. Valgt problemstilling for prosjektet lyder slik;

”Hvilke forventninger har foresatte til samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan opplever de at skolen møter disse?”

Jeg har bevisst valgt en åpen og eksplorerende problemstilling som gir meg gode muligheter til å kunne fange opp forskjellige nyanser i foresattes tanker og forventninger. Når jeg etter hvert skal fungere som kontaktlærer for store klasser med tilhørende foresatte, vil det naturlig nok være store forskjeller i foresattes tenkemåte, engasjement, hva de forventer av meg og skolen og hvordan de foretrekker at samarbeidet skal fungere. Å kunne møte alle disse forskjellige individene på en tilfredsstillende måte ser jeg på som utfordrende, og i den sammenheng ønsker jeg å gå litt i dybden på nettopp dette problemet.

Det er viktig at et godt samarbeidsforhold mellom hjem og skole tidlig etableres. Dette er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for hver enkelt elev, og for å skape et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2017).

2 Teori

Prosjektet mitt er ikke en pedagogisk utprøving. Målet bak prosjektet er ikke å forbedre undervisningen, men å undersøke hvordan foresatte opplever samarbeidet mellom hjem og skole. Jeg har derfor ikke tatt utgangspunkt i noen spesifikk fagteori, men hensikten med dette kapitlet er å definere noen sentrale begreper, samt å avklare hva styringssignaler sier om samarbeidet mellom hjem og skole. Denne teorien vil benyttes for å belyse funnene i studiet presentert i kapittel 6 *Analyse, drøfting og funn*.

2.1 Samarbeid mellom hjem og skole

Tanken bak all opplæring og oppdragelse er et man som voksne ønsker å påvirke barn og unge i noen bestemte retninger (Nordahl, 2009, s. 13). Som foresatte ønsker man at sine barn skal lære å utvikle seg så langt som mulig, og ut fra egne forutsetninger. Foresatte og lærere må i den sammenheng påta seg et felles ansvar og samarbeide for at disse ønskene skal realiseres (Nordahl, 2009, s. 13). Skolen har hovedansvaret for å tilrettelegge forholdene for at samarbeidet mellom hjem og skole etableres, men både foresatte og skolen har plikt til å bidra til at samarbeidet fungerer etter intensjonene (Imsen, 2012, s. 176). Skole-hjem-samarbeid er et overordnet begrep som beskriver forholdet og en gjensidighet i relasjonene mellom hjem og skole.

Bronfenbrenner beskriver samarbeidet mellom skole og hjem som et ”mesosystem”, som er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer. Et godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevenes liv. Engasjementet og holdningen foresatte viser til skolen har stor betydning for hvordan barn finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen. Meso innebærer altså samspill, kommunikasjon gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring mellom aktører på de arenaer som bindes sammen. Prosesser som dette vil normalt føre til trivsel, fellesskapsopplevelse, støtte og konsensus (Bø, 2012, s. 174).

I internasjonal forskningslitteratur benyttes begrepene *foreldreinvolvering* og *foreldremedvirkning* om samarbeidet (Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). Begrepet foreldreinvolvering ble i større grad benyttet i tidligere studier. Hjem og skole ble før sett på

som to separate arenaer, hvor skolen og foresatte hadde helt ulike ansvarsområder (Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). Foreldreinvolvering viser til foresattes engasjement og aktivitet for å støtte læringsprosessen og den faglige utviklingen hos deres barn. Lærerne og skolen kan på ulike måter støtte opp om og invitere til foreldreinvolvering, men den må utøves av de foresatte selv (ibid.). I senere år har det vært fokusert mer på det gjensidige aspektet i samarbeidsforholdet, og begrepet foreldresamarbeid tar over. Begrepet viser til likeverd og gjensidighet mellom hjem og skole. Man kan si at samarbeidet fungerer optimalt når foresatte ses på som engasjerte og gjensidige partnere (Drugli og Nordahl, 2016, s. 4). Begrepet foreldresamarbeid retter søkelyset mot hvordan et konstruktivt og gjensidig samarbeidsforhold mellom partene kan etableres (ibid.). I min studie har jeg valgt å ha fokus på foresattes forventninger til samarbeidet med skolen, så det blir interessant å se hvordan de ser for seg denne ansvars- og arbeidsfordelingen.

2.1.1 Det normative grunnlaget og oppdrageransvaret

I Norge har alle foresatte rett og plikt til å sørge for skolegang til egne barn, man kan si at foreldrerollens mest grunnleggende og felles kjennetegn er nettopp å være foreldre i skolen (Nordahl, 2009, s. 16). Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre, og de har en felles oppgave når det gjelder barnas læring og utvikling (Nordahl, 2009, s. 17). Nordahl beskriver samarbeidet mellom hjem og skole som en forutsetning for å ivareta grunnleggende ferdigheter for både foreldre og barn. Samarbeidet mellom hjem og skole må baseres på likeverd og gjensidighet, som innebærer at skolens premisser alene ikke kan ligge til grunn for samarbeidet. Dette samarbeidet skal også dekke foresattes behov, og ta utgangspunkt i deres situasjon (Nordahl, 2009, s. 17).

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet 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.

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet s. 17).

For at foresatte skal kunne forvalte sitt oppdrageransvar, er de avhengig av et nært samarbeid med dem som har ansvar for opplæringen til deres barn. Ifølge Nordahl (2009) baserer politikere sjelden sine vurderinger av skolen på foresattes erfaringer, og den enkelte skoleleder og lærer viser også relativ lav interesse for foresattes meninger (Nordahl, 2009, s. 17). Med denne oppgaven er det nettopp foresattes erfaringer og meninger som står i fokus. Med oppdrageransvaret så klart plassert hos foresatte, og med de sterke føringer som ligger for samarbeidet mellom hjem og skole, burde det vært mye større interesse for foresatte og deres opplevelse av samarbeidsforholdet (Nordahl, 2009, s. 17).

2.2 Ulike nivåer i samarbeidet

Ifølge Nordahl (2009) handler samarbeidet mellom skole og hjem på mange måter om at alle barn skal få sine muligheter for læring og utvikling realisert gjennom å bli anerkjent, oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen (Nordahl, 2009, s. 15). Når Nordahl beskriver skole-hjem-samarbeidet opererer han med tre ulike nivåer av samarbeid. På det laveste nivået er *informasjon*. Kommunikasjonen er toveis, hvor lærer på den ene siden orienterer hjemmet om hvordan opplæringen foregår og hvordan barnet klarer seg på skolen, mens foresatte på sin side informerer skolen om hvordan hjemmesituasjonen er og hvordan barnet opplever skolen.

Det neste nivået er *dialog* og *drøftinger*, som innebærer en reell og sannferdig kommunikasjon mellom lærere og foreldre om forhold som angår undervisning, elever, læringsmiljø og utvikling av skolen (Nordahl, 2009, s. 29). Man skal kunne ytre og fremme synspunkter og oppfatninger, og dialogen skal ikke preges av at partene ønsker å vinne en diskusjon. Det er viktig at foresatte opplever å bli hørt og trodd (ibid.).

Det tredje og høyeste nivået er *medbestemmelse* og *medvirkning* som innebærer "(...) at både skolen og foreldre skal ha innflytelse på de beslutninger og den pedagogiske praksis som berører elevene" (Nordahl, 2009, s. 29). Denne formen for partnerskap innebærer at skole og hjem fatter beslutninger sammen, og med et felles ansvar for barna må man ses på som likeverdige parter. Når hjem og skole har åpne og gode dialoger og kommer frem til enighet

gjennom felles beslutninger vil det kunne realiseres samarbeid og samhandling mellom foresatte og lærere til fordel for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2009, s. 29).

2.3 Styringssignaler for foreldresamarbeid i barnehage og skole

Samarbeidet mellom hjem og skole, viktigheten og betydningen av å gjennomføre det på en god måte, er forankret i både læreplanverket, rammeplan for barnehage, opplæringsloven, og i en rekke forskningsartikler og stortingsmeldinger. Nedenfor vil jeg vise til hva de ulike styringssignalene sier om dette samarbeidet. Dette vil jeg senere i oppgaven benytte meg av når problemstillingen for studiet skal besvares, for å belyse og støtte opp om de foresattes utsagn. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) sier at:

Opplærerna i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (Opplæringsloven, 2017).

Både læreplanverket og rammeplan for barnehage viser til at et godt samarbeid med hjem (foreldre og andre foresatte) er viktig for trivsel, motivasjon og læring. Et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig gjennom hele grunnopplæringen, men vil endre karakter når barna blir eldre og overtar mer av ansvaret for egen læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanverket og rammeplan for barnehage sier også noe om hvordan samarbeidet med hjemmet skal foregå. Nedfelt i barnekonvensjonen og i barneloven står det at hjemmet har hovedansvaret for barns oppdragelse og danning. Barnehage skal representere et komplimenterende miljø til hjemmet, mens samarbeidet mellom skole og hjem fremstår som et gjensidig ansvar, der skolen pålegges å ta initiativ og tilrettelegge for samarbeidet.

2.3.1 Læreplanverket

Grunnlaget for samarbeidet mellom skole og hjem dannes gjennom opplæringsloven og læreplanverket, og de foresatte skal gis mulighet til å ha innflytelse på sine egne barns sosiale og faglige læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen skal gi hjemmet

informasjon om mål for opplæring i fagene, samt hvordan den faglige utviklingen for deres barn er i forhold til mål. Skolen skal også veilede hjemmet i hvordan de kan bidra til å fremme måloppnåelse for deres barn. Hjemmet skal også informeres om hvordan skolen legger opp undervisningen, samt hvilke arbeidsmetoder og vurderingsformer som benyttes. Foresatte må inviteres til å kunne delta i drøftinger rundt utvikling av skolen (ibid.)

2.3.2 Rammeplan for barnehage

Barnehagens rammeplan skal gi styrer, pedagogiske ledere og øvrig personale en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Den skal også gi informasjon til foresatte, eier og tilsynsmyndighet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mens læreplanene for fag i Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som beskriver hva hvert enkelt barn skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn, inneholder rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver prosessmål som beskriver hvordan barnehagen skal bidra til opplevelser og erfaringer, samt hvordan det må arbeides for å nå disse målene. Rammeplanen inneholder altså ikke mål for mestring eller hva de skal kunne når de forlater barnehagen.

2.3.3 St.meld. nr. 31 - Kvalitet i skolen

Ofte er foresatte og lærere usikre på hva et skole-hjem-samarbeid innebærer, og hvilken ansvarsfordeling hjem og skole skal ha. Det er usikkerhet rundt hva det konkret innebærer å skape rom for foreldreinvolvering, og hva som ligger i det å være involvert i egne barns utdanning (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 33).

Når man som foresatte for barn i skolen støtter opp om elevenes læring og fremmer positive holdninger til skolen, bidrar man til sitt barns faglige og sosiale utvikling. For å opprettholde et godt samarbeid mellom hjem og skole, forutsetter det at begge parter kommuniserer på en god og tydelig måte, slik at både skolens og foresattes forventninger blir avklart og at det ikke oppstår misforståelser.

Mange foresatte med lav utdanning og innvandrerbakgrunn har en positiv holdning til skolen, men har gjerne større utfordringer med samarbeidet enn andre (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 33). Det kan være at de ikke har de samme forutsetninger for å hjelpe sine barn med det faglige arbeidet. Undersøkelser viser at foresatte med barn som har utfordringer med opplæringen synes samarbeidet med skolen er vanskelige enn andre. Disse ønsker at skolen formidler bedre informasjon om undervisningen og barnas faglige fremgang og trivsel. (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 33). Jo mer hjelp barna får, dess mer fornøyd ser de foresatte ut til å være (ibid.).

Det blir spennende å se hvilken oppfatning intervjupersonene i dette studiet har til samarbeidet med skolen, og hvordan de føler skolen ivaretar og legger til rette for samarbeidet.

2.4 Betydningen av et godt samarbeid

Det beste grunnlaget for å lykkes med oppdragelse og opplæring har man når voksne står sammen om det. I tillegg vil barn oppleve trygghet og forutsigbarhet når regler og verdier er mest mulig like i hjemmet og på skolen (Nordahl, 2009, s. 18). På et generelt grunnlag kan man si at alle foresatte ønsker at egne barn skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta aktivt i fellesskapet sammen med andre barn både i og utenfor skolen (Drugli og Nordahl, 2016, s. 9). Noe av det mest problematiske en forelder/foresatt kan oppleve er nettopp at egne barn og unge er ensomme, isolerte og kanskje i tillegg utsatt for mobbing og plaging fra andre barn (Nordahl, 2009, s. 14). Videre ønsker de fleste foresatte at deres barn skal lære de grunnleggende ferdighetene¹ og kunnskapene i ulike skolefag (ibid.). Det er klare ønsker om at egne barn skal få oppleve mestring, motta ros og oppmuntring i skolen. På denne måten legger man et godt grunnlag for at barn og unge skal utvikle en god selvoppfatning (Nordahl, 2009, s. 14). På mange måter omhandler samarbeidet mellom hjem og skole at alle barn skal få sine muligheter for læring og utvikling realisert gjennom anerkjennelse, opplevelse av tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen (Nordahl, 2009, s. 15).

¹ Fem ferdigheter nedfelt i Kunnskapsløftet; muntlige ferdigheter, å lese, å skrive, å regne og digitale ferdigheter.

Kvaliteten i samarbeidet mellom hjem og skole vil alltid være bedre dersom det utøves av profesjonelle som er klar på at det er viktig å gjøre et faglig godt arbeid overfor barna (Drugli og Onsøien, 2010, s. 14). Det foreligger mye forskningsbasert kunnskap som beskriver viktigheten av et godt samarbeid mellom foresatte og lærere, og den betydning det har for barn og unges utvikling og læring i skolen (ibid.). Det er godt dokumentert at god foreldreinvolvering fremmer både faglig og sosial utvikling hos barn (Drugli og Onsøien, 2010, s. 14). Når et godt samarbeid mellom hjem og skole foreligger, vil foresatte kunne stille med en bedre forståelse av hva skolen forventer av dem. Dette gjør dem tryggere i møtet med lærerne og skolen som system. Bedre innsikt i skolen som system vil også kunne føre til at foresatte engasjerer seg mer i skolefaglige aktiviteter (Drugli og Onsøien, 2010, s. 14).

Forskning viser at et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole, hvor også foresatte har en aktiv rolle, har en positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen (Drugli og Nordahl, 2016, s. 6). Det vil kunne bidra til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, og bedre arbeidsvaner. I tillegg bidrar det til gode relasjoner til lærere og medelever, en mer positiv holdning til skolen, bedre arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Drugli og Nordahl, 2016, s. 6). Også foresatte og lærere vil dra nytte av et positivt skole-hjem-samarbeid. Foresatte vil få mer informasjon om undervisningen og andre forhold knyttet til sitt barns læring, i tillegg til å bli bedre kjent med læreren. Lærerne vil oppnå bedre innsikt i elevenes behov, og vil på den måten kunne støtte elevene på en mer tilpasset måte i skolehverdagen (Drugli og Nordahl, 2016, s. 6).

Det er ingen tvil om at fordelene ved et godt samarbeid mellom hjem og skole er mange, for alle involverte parter. Det ligger klare føringer for hvordan samarbeidet burde gjennomføres. Med denne oppgaven ønsker jeg å se hvordan foresatte erfarer dette samarbeidet, og om det når opp til deres forventninger.

2.5 Overgang fra barnehage til skole

Kunnskapsdepartementet har utarbeidet en veileder, ”Fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole”, som har til formål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, og at overgangen blir god når barna begynner på skolen. For å få dette til er man avhengig av at barnehage- og skoleeiere, og barnehager og skoler opprettholder et godt samarbeid.

Både barnehage og skole har ansvar for å gjøre overgangen for barn til en god opplevelse. Gjennom rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og i prinsipper for opplæringen er det fastslått at barnehage og skole skal samarbeide til barnets beste. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, kapittel 5.1, heter det at

”Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem”.

(Kunnskapsdepartementet 2006, s. 53).

I prinsipper for opplæringen står det at *”godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og vidaregående opplæring skal medverke til å lette overgangen mellom dei ulike stega i opplæringsløpet”.*

Når rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver ble revidert i 2006, ble det blant annet lagt vekt på å se sammenhenger mellom barnehagens rammeplan og skolens læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Skole og barnehage har ulik mandat, men man kan i stor grad se sammenhenger for fagområdene og fagene. Både barnehagens rammeplan, og skolens læreplan peker på viktigheten av sosial, språklig og kulturell kompetanse. Ved å ha oversikt over og kjenne til de ulike planenes målformuleringer, vil man få en dypere forståelse for hverandres mandat og oppgaver.

Veilederen, som skal styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, understreker at man ikke må være like for å opprettholde et godt samarbeid. Det bygger på forståelse og kunnskap om hverandres likheter og særpreg.

”Samarbeidet mellom barnehage og skole vil først og fremst kunne utvikles og styrkes når det skjer i dialog og med gjensidig respekt som grunnlag. En av målsettingene er å bli bedre kjent med hverandres innhold og oppgaver og på den måten lettere kunne se og sørge for sammenheng mellom de to arenaene. Hvis voksne ser helheten, er det også større sannsynlighet for at barna vil oppleve den”.

(Kunnskapsdepartementet, 2008).

Skole og barnehage skal altså samarbeide for å gjøre barnas overgang så god og trygg som mulig. Det blir spennende å se hvordan foresatte opplever denne overgangen, og hvordan de ivaretas i denne prosessen.

3 Metode

Metode er det redskapet som benyttes i en undersøkelse, og det kan beskrives som å følge en viss vei mot et mål (Dalland, 2012, s. 114). Å forske kvalitativt innebærer at man som forsker setter seg inn i og forstår deltakernes perspektiv (Postholm, 2005, s. 17). Kvalitative metoder er fra tidligere forbundet med forskning som innebærer tett kontakt mellom forskeren selv, som intervju og deltakende observasjon (Thagaard, 2011, s. 11). ”Når forskningsspørsmålet betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant, kan kvalitative metoder være særlig velegnet” (Thagaard, 2011, s. 12). Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for prosessen med å innhente datamaterialet som jeg senere skal analysere. Jeg vil følgende beskrive metoden jeg har benyttet; intervju. Videre gir jeg en presentasjon av intervjupersonene og intervjuene. Til slutt redegjør jeg for en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming for å fortolke datamaterialet i prosjektet.

For å innhente den informasjonen jeg trenger for å besvare problemstillingen, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer som metode. Denne metoden er fleksibel, og det er mulig å gjennomføre den så å si overalt ved at intervjuene kan gjennomføres via telefon, epost, videosamtaler etc. Intervju som metode gir også gode muligheter for å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 77). Når man benytter seg av intervju er det viktig at man legger bort observatøren i seg. Et intervju er gjerne mer en dialog enn rene spørsmål og svar, og det er denne samtalen det er viktig å holde fokus på.

3.1 Intervju

Jeg benytter meg av intervju som metode fordi slike undersøkelser egner seg godt til å innhente den informasjonen jeg søker fra informantene – med tanke på synspunkter, opplevelser og selvforståelse hos informantene (Thagaard, 2011, s. 13). Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon, og det gir et godt grunnlag for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2011, s. 87).

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. På den ene siden har man det ustrukturerte, et intervju som i sin helhet kan betraktes som en åpen samtale mellom forsker og

intervjuperson, hvor man på forhånd har bestemt hovedtema (Thagaard, 2011, s. 89). Fordelen med et intervju gjennomført på denne måten, er at man som forsker får mulighet til å følge opp og stille utdypende spørsmål til emner som intervjupersonen bringer opp og som forskeren selv ikke har tenkt på i forkant. På den andre siden kan man se et relativt strukturert intervju. Her er spørsmål formulert på forhånd, ofte er også rekkefølgen bestemt. Denne fremgangsmåten gir intervjupersonene frihet til å utforme svarene sine. Ved en strukturert tilnærming har man mulighet til å kunne sammenligne svarene – fordi alle har svart på de samme temaene (ibid.).

Formålet med studiet er å innhente tanker, forventninger og erfaringer fra foresatte rundt samarbeidet mellom hjem og skole, for videre å kunne si noe om hva som oppfattes som et godt og tilfredsstillende samarbeidsforhold. For å innhente de data jeg ønsker, velger jeg å benytte meg av semistrukturert intervju. Her tar jeg utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men spørsmål, tema og rekkefølge kan variere. Med intervjupersonenes samtykke vil jeg benytte meg av lydopptak, som jeg fortløpende transkriberer. Jeg vil da kunne slappe litt mer av på noteringsfronten, og konsentrere meg mer om det informantene sier. Ved kun å notere risikerer jeg å få mangelfulle data, i og med at det ikke vil være mulig å notere alt. Fordelen med opptak er at alt som blir sagt blir bevart, og jeg vil kunne konsentrere meg om intervjupersonen og dens reaksjoner under intervjuet. Når sitater skal benyttes i presentasjonen av resultatene, vil jeg også kunne finne utsagnene ordrett på lydopptaket (Thagaard, 2011, s. 102).

3.1.1 Den som blir intervjuet

Jeg velger å kalle personene som blir intervjuet for *intervjupersoner*, jf. Kvale og Brinkmann (2009) via Dalland (2012, s. 153). Ofte blir en person som intervjues kalt respondent, informant eller intervjuobjekt. Repstad (2007) (via. Dalland, 2012, s. 152) beskriver en respondent som en ”person som svarer på spørsmål”, mens han beskriver en informant som en ”lokalkjent person som forskeren får informasjon fra”. Betegnelsen intervjuobjekt forteller ikke mer enn at personen er et objekt for våre spørsmål (Dalland, 2012, s. 152). Intervjuperson er en betegnelse som dekker over alle disse. Det vil være opp til en selv i hvert enkelt tilfelle å gi en dypere beskrivelse av hvorfor nettopp denne personen er valgt (Dalland,

2012, s. 153).

Før gjennomføringen av intervjuene, har jeg tenkt godt gjennom at intervjupersonene vil være forskjellige i sin måte å besvare spørsmål på. Noen vil ha et rikt språk og har lett for å ordlegge seg, mens andre må jeg kanskje jobbe mer med og stille helt konkrete spørsmål for å få de opplysninger jeg trenger.

3.1.2 Strategisk utvalg

For å innhente informasjon, har jeg bevisst valgt intervjupersoner jeg på en eller annen måte har bekjentskap til. Ved kvalitative intervju baserer man sin forskning på strategiske utvalg, altså velger man ut dem man intervjuer ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2011, s. 55). Tre av intervjupersonene som deltar i mitt studie er personer som jeg har kjennskap til fra tidligere. De er valgt ut fordi jeg mener at de med sin bakgrunn som foresatt i skolen, vil kunne bidra med kunnskaper og erfaringer som vil være relevant for å kunne undersøke problemstillingen min. Den siste intervjupersonen har jeg funnet gjennom et bekjentskap.

Ved strategisk utvelging i kvalitative studier, blir utvelgingen av enheter vanligvis ikke foretatt før selve datainnsamlingen. Den gjøres derimot underveis i studiet, basert på foreløpige analyser (Grønmo, 2016, s. 113). Under datainnsamlingsprosessen videreutvikles de strategiske eller teoretiske vurderingene som ligger til grunn for utvelgingen. Når nye intervjupersoner velges ut og danner grunnlag for innsamling og analyse av data, vil også egen innsikt øke med tanke på hvilke nye intervjupersoner som vil være strategisk relevant og interessant å inkludere i utvalget (ibid.). Kvalitative studier omhandler ofte personlige og til dels nærgående temaer, og det kan være problematisk å finne personer som ønsker å stille som intervjupersoner. Man må da benytte seg av en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg intervjupersoner som ønsker å bidra i undersøkelsen. Utvelging av intervjupersoner, basert på denne fremgangsmåten, omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2011, s. 56). Jeg har gjort et strategisk utvalg fordi intervjupersonene innehar egenskaper og erfaringer som er relevant for min problemstilling. Fremgangsmåten for å velge disse ut er basert på den tilgjengelighet de har for meg som forsker (ibid.).

Jeg velger personer jeg kjenner fra tidligere, fordi jeg vet at disse vil kunne bidra med nyttig og god informasjon til mitt prosjekt. Temaet er ikke diskutert på forhånd med intervjupersonene, og dermed er jeg ikke påvirket av deres synspunkter når jeg møter dem til intervju. Rent praktisk ser jeg på det som positivt at det fra tidligere er opprettet en form for tillitt, noe som kan gjøre intervju-situasjonen mer avslappet og behagelig både for meg som forsker og for de som intervjues. Dersom jeg føler at deler av innsamlet data har mangler, eller at jeg ikke har forstått det helt riktig, vil det være kort vei tilbake til intervjupersonene. Dermed blir informasjonen mest mulig korrekt og pålitelig. Når jeg benytter meg av intervjupersoner som jeg har bekjentskap til fra før, vil jeg kunne stille til intervju med en formening om hvordan jeg bør møte hver enkelt for å få så gode og meningsfulle data som mulig. Dette mener jeg vil styrke mine intervjuer og gjøre dem enda mer troverdig.

3.1.3 Presentasjon av studiets intervjupersoner

Utvalget av intervjupersoner består av fire foresatte med barn på forskjellige trinn. Jeg benytter meg bevisst av betegnelsen ”foresatt” gjennom oppgaven, fordi barns omsorgspersoner av ulike grunner kan være andre enn foreldre. I forkant av intervjuene ønsket jeg også at menn skulle delta på intervju for å få med begge foresattes synspunkter. Av uvisse årsaker ønsket imidlertid kun kvinnelige representanter fra hjemmene å stille. Ifølge Imsen (2012) er eleven den viktigste informanten mellom hjemmet og skolen, og blant de voksne er det uten tvil mor som oftest ivaretar kontakten med skolen (Imsen, 2012, s. 176). Thagaard (2011) skriver at når forsker og intervjupersoner er av samme kjønn, får man grunnlag for felles forståelse (Thagaard, 2011, s. 106). Fordelen med å kun intervju kvinner er at det kan være lettere for dem å dele informasjon med meg, da vi kan ha mye til felles.

Bakgrunnen for valg av intervjupersoner er å kunne sammenligne foresattes tanker og forventninger til skolen og samarbeidet med hjemmet. Utvalget av intervjupersoner består av en mor med ett førskolebarn og ett barn på tredje trinn. Den neste har ett bonusbarn som er førskolebarn, og eget barn på tredje trinn. Den tredje intervjupersonen har ett barn på andre trinn og ett barn på fjerde trinn. Den siste intervjupersonen har fire barn, hvor det yngste går på 7. trinn. Hennes eldste barn er 29 år, som har gitt henne 22 år som foresatt i skolen. Når jeg

omtaler de foresatte i kapittel 7 *Analyse, drøfting og funn*, vil jeg kalle disse F1, F2, F3 og F4.

To av mine intervjupersoner har førskolebarn. Disse ønsker jeg å ta med for å se litt på hvordan de oppfatter samarbeidet mellom barnehage og skole, hvordan barnehagen jobber for å forberede barna til skolen, og hvordan overgangen til skolen oppfattes. Via resten av intervjuene vil jeg kunne si noe om hvordan foresatte opplever at skolen møter deres forventninger til et samarbeid. Blant de jeg intervjuer er det også et tilfelle hvor barnet har delt bosted. Dette vil ikke fokuseres stort på, men det er av interesse å se hvordan disse foreldrene opplever formidling av informasjon og samarbeid når barnet har delt bosted.

3.2 Formell og reell tilgang

At jeg som forsker har fått formell tilgang til informasjon er ikke ensbetydende med at jeg har fått reell tilgang (Wadel og Fuglestad, 2014, s. 212). For at den informasjonen jeg får tilgang til via mine intervjupersoner også skal være reell, er jeg avhengig av å skape så gode relasjoner som mulig til de som deltar i mitt studie. Ved å ha fokus på å etablere et tillitsforhold til mine intervjupersoner vil jeg kunne få bedre og mer fyldig informasjon, og muligheten for at informasjon blir tilbakeholdt minsker. Gode relasjoner og tillit kan være avgjørende for hvilken informasjon jeg som forsker får tilgang til, og for kvaliteten på denne informasjonen (Wadel og Fuglestad, 2014, s. 214).

I forkant av intervjuene hadde jeg som nevnt tidligere allerede opprettet en form for relasjon til intervjupersonene. Jeg innledet kontakten til dem med en helt uformell samtale, og videre spurte jeg om de ønsket å delta i prosjektet. Alle var godt kjent med meg som person, og jeg forklarte studien nøye slik at det ikke skulle være tvil om deres rolle ved en eventuell deltakelse. På bakgrunn av den gode relasjonen jeg hadde til intervjupersonene, både før, under og etter intervjuene, vil jeg vurdere tilgangen til informasjon som reell.

3.3 Gjennomgang av intervjuene

Jeg har som nevnt gjennomført fire intervju med foresatte for barn på barnetrinnet. Jeg vil her redegjøre for hvordan gjennomførelsen av intervjuene utspant seg.

Når kontakt med intervjupersonene var opprettet og de var vel informert om hva deltakelse i dette studiet ville innebære fikk de selv bestemme tid og sted for gjennomførelse av intervjuene. Et overordnet mål når et intervju skal gjennomføres er å legge til rette for en tillitsfull og fortrolig atmosfære, som kan bidra til at intervjupersonen åpner seg og bidrar med den informasjonen man som forsker ønsker (Thagaard, 2011, s. 99). Forholdene rundt et intervju kan ha stor innvirkning på samtalens kvalitet. Alle intervjupersonene ønsket å møtes i sine egne miljø, enten det var hjemme hos seg selv, på arbeidsplassen eller på skolen. I tråd med Dalland (2012) visste jeg fleksibilitet ovenfor intervjupersonenes ønsker, og jeg opplevde alle som trygge og komfortable i situasjonen. Tre av intervjuene fant sted tidlig på dagen, og kunne foregå helt uforstyrret. Det siste intervjuet ble gjennomført på ettermiddagen, etter endt arbeidstid for intervjupersonen. Selv om vi kunne sitte helt uforstyrret, var det mye tyngre å gjennomføre intervjuet etter en lang dag. Dette kan ha innvirkning på intervjuets kvalitet, ved at jeg kanskje ikke var like oppmerksom på intervjupersonens kroppsspråk og mimikk, eller det som ble sagt slik at jeg kunne stille gode oppfølgings spørsmål.

Som nevnt tidligere benyttet jeg meg av lydopptak på alle intervjuene. Det var et uvurderlig hjelpemiddel for meg, både under intervjuene og ved transkripsjon i ettertid. Der notater kan være mangelfulle, vil et lydopptak bevare alt som blir sagt i tillegg til at det fanger opp nyanser i språk og stemmeleie. Under intervjuene kunne jeg helt og holdent konsentrere meg om intervjupersonene og det de sa. Samtlige av intervjupersonene virket i starten skeptisk til at intervjuet skulle lagres på en lydfil, men det ble fort glemt og i etterkant var de helt komfortable med det.

Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle oppfattes som avslappet og uformell. Intervjupersonene skulle ikke føle noen form for press eller ubehageligheter. Med tanke på at alle intervjupersonene var bekjente av meg fra tidligere, startet jeg bevisst samtalen med å

snakke om felles erfaringer og opplevelser fra tidligere. Når stemninga var rolig og avslappet presenterte jeg oppgaven, og de fikk mulighet til å stille oppklarende spørsmål før vi begynte. Jeg benyttet den samme intervjuguiden² til alle intervjuene³, men rekkefølgen og oppfølgingsspørsmålene varierte. For å unngå misoppfatninger og mistolkninger var jeg hele veien opptatt av å supplere med oppklarende spørsmål til det som ble sagt. På denne måten styrket jeg validiteten som er knyttet til tolkning av data og omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger (Thagaard, 2011, s. 201). Jeg vil utdype dette mer i kapittel 5.5 *Reliabilitet og validitet*.

3.4 Valg av analysemetode

I arbeidet med å analysere datamaterialet, har jeg delvis benyttet meg av meningsfortetting som metode, samt åpen koding inspirert av ”grounded theory”. I prosessen har jeg hatt fokus på at analyseredskapene jeg benytter meg av skal bidra til å øke min egen oppmerksomhet og bevissthet rundt eventuelle skjevheter. Underveis har jeg derfor hele tiden stoppet opp og reflektert rundt hva som faktisk er sant, og hva jeg ønsker skal være sant (Nilssen, 2012:102). Ved all analyse er man avhengig av å ha evne til å stille effektive og gode spørsmål. I analyseprosessen må man stille spørsmål for å generere ideer, stimulere tenkingen og vurdere hvilke spørsmål som vil være gode og hensiktsmessig å stille i neste omgang (Nilssen, 2012, s. 102). Videre vil jeg presentere analyseprosessen for studien.

Meningsfortetting vil si at jeg har forkortet intervjupersonenes uttalelser i kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 212). I grounded theory er det tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. En rendyrket grounded theory-studie er fullstendig induktiv, altså forsøker forskeren å legge til side egne subjektive, individuelle teorier. På den måten lar man datamaterialet tale for seg uten at forskerens egne perspektiver påvirker teorien som utvikles på grunnlag av materialet (Postholm, 2010, s. 87). Ved åpen koding er første steg i prosessen å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 82).

² Se vedlegg 1: Intervjuguide

³ Jeg utdyper intervju som metode i kapittel 4.1 *Intervju*

Min egen forforståelse av temaet gjør at fremgangsmåten kun er inspirert av grounded theory, og kan derfor ikke ses som en fullstendig grounded theory-studie. Forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje, slik som verdier, kunnskap, erfaringer og holdninger til feltet eller området man skal studere (Nilssen, 2012, s. 68). Under intervjuene hadde jeg hele tiden i bakhodet at min egen forforståelse ikke skulle være førende når jeg stilte spørsmål og responderte til intervjupersonene. For at mine egne tanker ikke skulle påvirke utfallet av intervjuene måtte jeg hele veien være nøytral i mine spørsmål og svar. Selv uten å ville det, er det svært enkelt å la seg påvirke til kun å se det som kan bekrefte egen forforståelse (Dalland, 2012, s. 118). Jeg startet med en problemstilling som jeg ønsket å eksplorere og fant deretter en kilde til informasjon, altså intervjupersonene. Selve analyseprosessen redegjøres det grundig for i kapittel 5.2 *Koding og kategorisering*.

3.5 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk og fenomenologi er betegnelser som benyttes hver for seg, men også sammen. Tilnærmingene er til dels overlappende og like, og de legger vekt på fortolkning av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger. De tar i tillegg utgangspunkt i aktørenes egen forståelse av sine handlinger og fremhever at handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørenes intensjoner med handlingene (Grønmo, 2016, s. 392). Tolkning og forståelse er en viktig del for forskere i samfunnsvitenskapene og humaniora, fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener hvor meningen uttrykkes i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Nilssen, 2012, s. 71). I undersøkelsen min har jeg benyttet en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, med hovedvekt på fortolkning, og jeg vil videre utdype de ulike tilnærmingenes særegenhet.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Å fortolke vil si at man forsøker å finne frem til meningen i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2012, s. 57). Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig (Dalland, 2012, s. 57). I hermeneutiske studier legger forskeren størst vekt på sin egen fortolkning av aktørene og deres uttalelser (Grønmo, 2016, s. 393). En hermeneutisk tilnærming legger særlig vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet,

men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Et mål ved en hermeneutisk tilnærming er at jeg som forsker presenterer en ”tykk” eller ”tett” beskrivelse. En ”tynn” beskrivelse vil kun gjengi handlinger, mens en ”tykk” beskrivelse også inkluderer intervjupersoners utsagn rundt bakgrunnen til deres handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir, samt forskerens egen fortolkning. Kort fortalt fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2011, s. 39). Ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Tolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening eller uttrykke noe som virker uklart på en tydeligere måte (Nilssen, 2012, s. 72). Jeg har benyttet en hermeneutisk tilnærming ved å ta utgangspunkt i mine forkunnskaper og forforståelse til temaet skole-hjem-samarbeid når jeg behandler datamaterialet.

Fenomenologi betyr læren om fenomenene. Et fenomen er noe som fremtoner seg, det som viser seg eller kommer til syne (Dalland, 2012, s. 57). Innen fenomenologi er det sentralt å forstå fenomener på grunnlag av de perspektiver jeg som forsker har, og å beskrive omverdenen slik den erfares av meg (Thagaard, 2011, s. 38). Det grunnleggende utgangspunktet for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den. Til grunn for selve analysen ligger aktørenes egen opplevelse av fenomenene (Grønmo, 2016, s. 392). Fenomenologi kan mer bestemt sies å være et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 45). I fenomenologiske analyser må jeg som forsker unngå at mine egne personlige erfaringer eller forestillinger blir for fremtredende (Grønmo, 2016, s. 393). Tilnærmingen min er fenomenologisk fordi jeg har forsøkt å forstå intervjupersonenes opplevelse av skole-hjem-samarbeid, og jeg har vært avhengig av å få deres perspektiver, meninger og erfaringer knyttet til temaet.

4 Vurdering av studiets kvalitet

Hensikten med dette kapittelet er å vurdere studiets kvalitet, ved å se på forskningsetikk og datakvalitet. Jeg tar for meg forskningsetiske retningslinjer, og beskriver hvordan jeg har ivaretatt mine intervjupersoner. Til slutt presenterer jeg vurderingskriteriene for reliabilitet og validitet, og vurderer videre studiets kvalitet opp mot disse.

4.1 Forskningsetikk

Forskningsetikk omhandler gjennomføring og rapportering av forskning. Kort sagt handler det om å ivareta personvernet og sikre troverdighet (Dalland, 2012, s. 94). Informasjon og kunnskap om mennesker, deres livssituasjon, deres tanker og erfaringer er det kun menneskene selv som kan gi oss. For å kunne innhente slik kunnskap er man avhengig av tillit, og da må de som deltar i forskningen oppleve at de blir ordentlig ivaretatt (Dalland, 2012, s. 96). Som forsker er man pliktig å følge forskningsetikkloven, som er utformet med den hensikt å bidra til at forskning skjer i henhold til etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006). Alle forskningsprosjekter hvor personopplysninger behandles faller inn under personopplysningsloven innført i 2001, som betyr at prosjektene er meldepliktige (Thagaard, 2011, s. 25). Som forsker har jeg under alle omstendigheter fulgt Forskningsetikkloven og retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). Prosjektet er meldt inn til, og godkjent av, NSD⁴ (personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Dette er påkrevd fordi jeg under intervjuene benytter meg av lydopptak, i tillegg til at jeg lagrer datamateriale elektronisk som inneholder personopplysninger.

I en intervjusituasjon er de etiske problem særlig knyttet til forskerens utforming av spørsmål, om hvor personlig og nærgående de kan være (Thagaard, 2011, s. 109). Under intervjuene tok jeg hele veien hensyn til prinsippet om at intervjupersonene ikke skal ta skade av å delta på mitt forskningsprosjekt. Jeg måtte hele tida tenke gjennom hvor personlig jeg som forsker kunne være i intervjusituasjonen. I og med at intervjupersonene deltar frivillig i mitt prosjekt, går det en grense for hvor pågående jeg kan være (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 82).

⁴ Se vedlegg 2: Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

4.1.1 Konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt

Kravet om konfidensialitet er et etisk grunnprinsipp i forbindelse med forskning. Dette prinsippet innebærer at:

”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres”.

(NESH, 2009, punkt 14).

Gjennom mine intervjuer vil jeg bli sittende på personopplysninger som navn, både på foresatte, elever og lærere, samt navn på skoler. Jeg vil også få informasjon om hvilke klassetrinn elevene går på. Alle disse opplysningene behandles konfidensielt, og anonymiseres i publikasjon. Jeg vil være nøye med at all data som direkte eller indirekte kan knyttes opp til enkeltindivider blir behandlet på en forsvarlig måte, i tråd med etiske grunnprinsipper for forskning (NESH, 2009).

Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 46). Personopplysningsloven sier at opplysninger man har fått via undersøkelser kun kan anvendes slik det er nødvendig for forskningsarbeidet, og et brudd på taushetsplikten vil straffes etter straffeloven §121 (Dalland, 2012, s. 104).

4.1.2 Fritt og informert samtykke

”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem”.
(NESH, 2009, punkt 9).

Et fritt og informert samtykke innebærer at man gir sitt samtykke helt uten ytre press eller at personlig handlefrihet begrenses (Postholm, 2005, s. 152). Den som involveres i forskning skal være fullt og helt klar over hva forskningen innebærer, og et samtykke blir gitt på et fritt og selvstendig grunnlag. Som nevnt var tre av mine intervjupersoner⁵ bekjente av meg, mens den siste kom jeg i kontakt med via en annen bekjent. Jeg valgte å opprette kontakt med ønskede intervjupersoner skriftlig via melding, hvor jeg kort fortalte hva jeg studerer og skriver master i, med videre forespørsel om de kunne tenke seg å delta. Den fjerde sendte jeg melding til først etter at jeg hadde fått bekreftet at denne personen ønsket å delta. Jeg forespurte den jeg kjenner om å videresende forespørsel til den aktuelle personen om deltakelse i mitt studie. Da jeg fikk bekreftet at personen ønsket å delta, tok jeg selv ta kontakt. På den måten fikk intervjupersonen mulighet til å tenke seg om, og vedkommende sto friere til å takke nei, enn om jeg kontaktet personen direkte (Dalland, 2012, s. 163). Ved å kontakte intervjupersonene på denne måten, fikk alle mulighet til å tenke seg om, og sto fritt til å takke ja til sin deltakelse.

At et samtykke er informert innebærer at man som forsker informerer deltakerne til sitt studie om alt som vil angå hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (Postholm, 2005, s. 152).

⁵ Intervjupersonene er presentert i kap. 4.3 *Presentasjon av studiens intervjupersoner.*

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv⁶ som ble sendt som vedlegg til intervjupersonene, slik at alle var informert om studiens bakgrunn og formål, hva deltakelse i studien vil innebære, hva som vil skje med informasjonen om hver enkelt og at de når som helst kan trekke sitt samtykke uten å måtte oppgi grunn. Alle intervjupersonene ga skriftlig samtykke til å delta.

4.2 Datakvalitet

Hensikten med et datamateriale er at det skal kunne belyse bestemte problemstillinger, og kvaliteten av materialet øker etter hvor velegnet materialet er til å belyse de aktuelle problemstillingene (Grønmo, 2016, s. 237).

”Datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, og dersom så vel utvelgningen av enheter og informasjonstyper som innsamlingen av data er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte, i tråd med forutsetningene og framgangsmåtene i de samfunnsvitenskapelige undersøkelsesoppleggene som brukes. Jo bedre disse forutsetningene er oppfylt, desto høyere kvalitet har datamaterialet”.

(Grønmo, 2016, s. 238).

Forholdet mellom data og sannhet forankres teoretisk, metodisk og kontekstuell, og beskrivelsen av både datainnsamlingen og datamaterialet må være så eksplisitt som mulig. Kvaliteten i datamaterialet avhenger også av at man under innsamlinga av data tar utgangspunkt i så presise begreper og språklige formuleringer som mulig (Grønmo, 2016, s. 238). Som forsker er jeg opptatt av at kvaliteten i datamaterialet skal være så god som mulig, og vil her vurdere denne kvaliteten gjennom vurderingskriteriene reliabilitet og validitet, som Grønmo omtaler som de viktigste aspektene ved de ovennevnte forutsetningene for datakvalitet (2016, s. 238). Som overordnede kriterier for vurdering av datakvalitet kan

⁶ Se vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

reliabilitet og validitet være utfyllende for hverandre, med tanke på at de referer til ulike forutsetninger for god kvalitet (Grønmo, 2016, s. 242).

4.2.1 Reliabilitet

I all forskning må man spørre seg om hvor pålitelig innsamlede data er. Dette betegnes som reliabilitet og knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2011, s. 198). Påliteligheten kommer til uttrykk ved at en annen forsker som anvender de samme undersøkelsesmetoder kommer frem til samme resultat (Grønmo, 2016, s. 240). Reliabilitet kan både knyttes til kvaliteten av den informasjonen et prosjekt baserer seg på, og til vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjonen fra studien (Thagaard, 2011, s. 199). Som forsker reagerer man ulikt på forskjellige intervjupersoner, og på samme intervjupersoner til ulike tidspunkt. Dersom man opptrer mekanisk, altså at man forholder seg så likt som mulig i situasjoner som er gjentakende, vil informasjon gå tapt (Thagaard, 2011, s. 200). Underveis gjennom prosjektet har jeg vært opptatt av at reliabiliteten skal ivaretas, altså har nøyaktighet og pålitelighet vært i fokus.

Datamaterialet er pålitelig fordi jeg har vært svært nøye med hvordan jeg har behandlet og transkribert datamaterialet. Jeg startet med å transkribere⁷ intervjuene umiddelbart etter møtet med intervjupersonene, og gjorde denne jobben helt ferdig før neste intervju. På den måten hadde jeg full kontroll over intervjuene før og etter transkripsjon. Reliabiliteten kan også anses som høy fordi jeg under transkriberingsprosessen, etter hvert enkelt intervju, og når jeg var ferdig med alle fire intervjuene, lyttet gjennom lydopptakene for å kontrollere datamaterialet.

Reliabiliteten ser jeg på som noe svekket fordi jeg kun har intervjuet en av de foresatte i hjemmene. I problemstillingen etterspør jeg foresattes tanker, forventninger og erfaringer til samarbeidet med skolen, mens datamaterialet mitt kun inneholder informasjon fra den ene i husholdningene. Selv om den ene sier og mener noe, så er det gitt at den andre sier og mener

⁷ Transkriberingsprosessen redegjøres for i kapittel 6.1 *Transkribering*.

det samme. Jeg tror at dersom jeg hadde intervjuet begge foresatte fra hvert hjem, enten som gruppeintervju eller hver for seg, så ville reliabiliteten i datamaterialet vært enda høyere.

4.2.2 Validitet

Validitet er tilknyttet tolkning av data, og omhandler gyldigheten av de tolkninger forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2011, s. 201). Selv om datamaterialet har høy reliabilitet og kan ses på som pålitelige, er det ikke sikkert at disse data er relevante eller treffende for det vi har til hensikt å studere (Grønmo, 2016, s. 251). Validiteten av datamaterialet kan altså være lav, selv om reliabiliteten er høy. Ifølge Grønmo (2016, s. 257) er den viktigste fremgangsmåten for å vurdere validiteten å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet. Grønmo (2016, s. 252-257) viser til ulike typer av validitet. Man kan spesifisere en rekke forskjellige kriterier for validitet, og derfor er det også vanlig å skille mellom ulike validitetstyper. Grønmo (2016, s. 254) knytter særlig kompetansevaliditet, kommunikativ validitet, og pragmatisk validitet (jf. Kvale, 1996) til kvalitative data. Jeg vil i det følgende vurdere validiteten i min studie gjennom å se på kompetansevaliditet og kommunikativ validitet.

Kompetansevaliditet viser til kompetansen forskeren innehar for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet. Jo mer kompetent forskeren er på feltet, jo større er mulighetene for å innhente et datamateriale med høy validitet (Grønmo, 2016, s. 255). Jeg har sikret validitet til mitt datamateriale ved at jeg har prioritert mye tid til å lese meg opp på feltet før jeg startet intervjurunden. På den måten gjorde jeg meg opp klare tanker og mål for hva jeg ønsket ut av intervjuene, og jeg kunne stille godt forberedt til intervju. Jeg har også brukt god tid til å forberede intervjuene, for å sikre høy validitet. Jeg har også satt meg godt inn i intervju som metode, og jeg har gjennomført et test-intervju. I og med at jeg ikke hadde gjennomført slike lange og omfattende intervju tidligere, ønsket jeg å teste meg selv og se hvordan jeg håndterte en slik situasjon. På den måten ble jeg mer obs på min måte å stille spørsmål og hvordan jeg oppførte meg i en intervjusituasjon. Validiteten ble vurdert underveis i intervju- og transkriberingsprosessen, og jeg gjorde endringer der det var nødvendig (Grønmo, 2016, s. 255).

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren selv og andre rundt datamaterialet om hvor godt og treffende det fremstår ut fra problemstillingen i studien (Grønmo, 2016, s. 255).

”Hvis drøftingene resulterer i enighet eller konsensus om at det ikke foreligger spesielle problemer eller svakheter i forhold til intensjonene med studien, kan validiteten antas å være tilfredsstillende”.

(Grønmo, 2016, s. 255).

Jeg har sikret høy validitet ved å diskutere datamaterialet med mine intervjupersoner. Når de kjenner seg igjen i mine beskrivelser, og ”godkjenner” mine fremstillinger, kan validiteten betraktes som tilfredsstillende. Dersom det er feil eller svakheter i datamaterialet, vil det være muligheter for å rette opp i disse, og validiteten styrkes enda mer. Dette kalles gjerne aktørvalidering (Grønmo, 2016, s. 255).

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger. Dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag, kan validiteten anses som høy (Grønmo, 2016, s. 256). Gjennom mitt studie har jeg undersøkt hvilke tanker og forventninger foresatte har til skole-hjem-samarbeidet, og hvordan de opplever at samarbeidet fungerer i praksis. Datamaterialet jeg har fått gjennom intervjuene med foresatte gir meg grunnlag til å si noe om veien videre, som vil gi et handlingsgrunnlag.

4.2.3 Generalisering

Generalisering omtales også som overførbarhet, og knyttes til at den forståelsen man utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene (Thagaard, 2011, s. 207). Spørsmålet er om den tolkningen jeg som forsker utvikler, kan være relevant i andre sammenhenger (ibid.). Når jeg ut fra mine fire intervjuer opplever at de foresatte i stor grad har samme type forventninger til skolen, vil jeg anta at funnene av prosjektet potensielt er generaliserbare.

5 Analyseprosessen

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for prosessen med å bearbeide datamaterialet. Jeg har transkribert, kodet, kategorisert og analysert. Det må nevnes at analyseprosessen har pågått parallelt med datainnsamlingen, selv om den redegjøres for i dette kapittelet. Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, som innebærer at jeg ikke kan gi et klart starttidspunkt for analysen (Postholm, 2010, s. 86). Analysen deles inn i deskriptiv analyse og teoretisk analyse. Den deskriptive analysen tar for seg arbeidet med å strukturere datamaterialet. Videre gjør jeg en teoretisk analyse, hvor jeg tar i bruk substantiv teori (Postholm, 2010, s. 86).

5.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, at noe endres fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 187). I mitt tilfelle omhandler transkriberingsprosessen å transformere intervjuene fra lydopptak til skrift. Jeg vil følgende beskrive denne prosessen.

Intervjuene ble som nevnt bevart ved bruk av lydopptak, slik at jeg under selve intervjuene kunne ha fullt fokus på intervjuenes emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og liknende registreres, og gir mulighet til å gå tilbake og lytte til intervjuene igjen og igjen (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 187). Å transkribere et intervju er en tidkrevende prosess, avhengig av opptakets kvalitet og i hvor effektiv den som transkriberer er. Det sies at en time med opptak tar fire til seks timer å transkribere (Nilssen, 2012, s. 47), og mange velger å la en sekretær transkribere intervjuene for å spare tid. Denne jobben har jeg prioritert å gjøre selv, med bakgrunn i de fordelene det gir meg. Transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen, og ved å gjøre denne jobben selv, vil man lære mye om sin egen intervjustil (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 189). En annen fordel ved å gjøre transkripsjonene selv er at jeg sitter igjen med god oversikt og kontroll over datamaterialet. Jeg prioriterte transkriberingen av intervjuene umiddelbart etter samtalene med intervjupersonene, i tråd med Nilssen (2012, s. 48). Ved å transkribere hvert enkelt intervju ferdig før neste intervju, sikret jeg at datamaterialet ikke ble blandet, og jeg hadde fullt fokus på det aktuelle intervjuet.

Jeg har en formening om at ved å gjøre det på denne måten, og med intervjuene ferskt i minne, ble transkriberingsprosessen enklere. Intervjuene varte i gjennomsnitt ca. 45 minutter, og ble transkribert til henholdsvis 10, 11, 11 og 12 sider. Selve transkriberingsprosessen tok til sammen rundt 40 timer.

5.2 Koding og kategorisering

Datamaterialet er som regel omfattende, komplekst og uoversiktlig i kvalitative studier, slik oppfattet jeg også mitt datamateriale som så skulle analyseres (Grønmo, 2016, s. 266). Foran meg hadde jeg en jobb med å forenkle og sammenfatte innholdet i transkripsjonene mine for å kunne oppdage generelle og typiske mønstre, og på den måten få oversikt over sentrale og viktige tendenser i datamaterialet mitt (ibid.). Følgende vil jeg beskrive prosessen med å bearbeide, kode og kategorisere datamaterialet, som videre har ført frem til studiens funn.

Som nevnt i kapittel 3.4 *Valg av analysemetode*, har jeg benyttet meg av både meningsfortetting og åpen koding⁸ i første trinn av analyseprosessen. Taylor og Bogdan (1998) hevder at det er nyttig å sortere materialet på så mange ulike måter som mulig (Nilssen, 2012, s. 85). Bakgrunnen for å ha benyttet to metoder om hverandre slik forklarer jeg med at når jeg skulle starte analyseprosessen, fant jeg det vanskelig å legge min egen forforståelse av temaet helt vekk. Med et førskolebarn i hjemmet, har jeg selv gjort meg opp egne tanker og forventninger til samarbeidet mellom hjem og skole. Denne forforståelsen har til en viss grad påvirket prosessen frem mot analysen, og den har hatt innvirkning på analyseprosessen. Man har alltid sine egne fordommer eller forforståelse med inn i en undersøkelse, som betyr at man har en mening om et fenomen før vi undersøker det (Dalland, 2012, s. 117). Jeg måtte fokusere på at datamaterialet skulle leses og tolkes med et åpent sinn, og mine egne tanker måtte da legges til side.

Koding av datamaterialet er en viktig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom å forenkle og sammenfatte tekstenes innhold (Grønmo, 2016, s. 266). For å starte prosessen med å analysere transkripsjonene, fant jeg det naturlig å knytte intervjupersonenes utsagn til

⁸ Metodene redegjøres for i kapittel 3.4 *Valg av analysemetode*.

spørsmålene i intervjuguiden. Jeg laget en tabell hvor alle spørsmålene fra intervjuguiden ble koblet til den enkeltes utsagn. På denne måten fikk jeg oversikt over det materialet som direkte var koblet til mine spørsmål, og jeg kunne lett sammenligne det som var sagt. Under denne prosessen komprimerte jeg intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, i tråd med meningsfortetting som metode (Kvale og Brinkmann, 2010). Denne prosessen ga meg imidlertid lite i forhold til kategoridannelse, og for å få et klarere inntrykk av hva som var felles i datamaterialet, måtte det omorganiseres enda mer.

Videre gikk jeg mer over på åpen koding, som betyr at man identifiserer, koder, klassifiserer og setter navn på de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). At kodingen er åpen innebærer først og fremst at det er de empiriske data som er bestemmende for hvilke koder jeg som forsker velger, samt at problemstillingen vil fungere som en veileder for mine vurderinger av hvordan datamaterialet skal inndeles og karakteriseres (Grønmo, 2016, s. 268). Hensikten er at jeg som forsker skal være åpen nok til å kunne oppdage uforutsette og overraskende empiriske fenomener, mønstre og sammenhenger (ibid.). I mitt tilfelle betyr det at jeg leste gjennom alt datamaterialet på nytt, og denne gangen noterte jeg ned koder i margin. Ved å bearbeide datamaterialet på denne måten, sikret jeg meg å få med alle viktige detaljer, i tillegg til å gjøre det ryddig og oversiktlig. Jeg analyserte kjerneinnholdet i mine intervjuer for å kunne avgjøre hva som er signifikant. Jeg hadde fokus på at jeg skulle møte datamaterialet med et åpent sinn, og ha en åpen holdning til hva datamaterialet forteller (Nilssen, 2012, s. 78). Egen forforståelse⁹ må i størst mulig grad settes til side slik at datamaterialet får tale for seg. Dette viste seg raskt å være utfordrende, og at jeg automatisk rettet fokuset mot de uttalelsene som var i tråd med min egen forståelse av temaet, samt de som var i strid med egne tanker og erfaringer. Jeg måtte hele tiden være påpasselig med å legge dette til sides, slik at analysen og retningen datamaterialet ble tolket på ikke skulle påvirkes av min forforståelse. Jeg leste gjennom transkripsjonene mens jeg noterte i margin alt jeg så for å få en helhetlig oversikt over materialet og en første forståelse (Nilssen, 2012, s. 83).

⁹ Jeg har redegjort for egen forforståelse i kapittel 3.4 *Valg av analysemetode*.

Mens første trinn av analyseprosessen min tok utgangspunkt i transkripsjonene, bygger de neste trinnene på selve teksten og de kodene som jeg utviklet i første fase av analysen (Grønmo, 2016, s. 268). Disse kodene la grunnlaget for å videre utvikle kategorier og begreper. En kategori er en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper (Grønmo, 2016, s. 268). Koding som tar sikte på å utvikle kategorier kan ikke omtales som helt åpen. Denne må foregå mer systematisk enn den første kodingen, og må nå ta utgangspunkt i bestemte felles egenskaper ved ulike fenomener som beskrives i materialet (Grønmo, 2016, s. 268). For å identifisere og definere disse egenskapene, måtte alle koder og stikkord fra den åpne kodingen gjennomgås, i forsøk på å finne fellestrekk ved flere av kodene. Jeg satt nå igjen med en stor mengde koder som skulle kategoriseres. Målet med en slik kategorisering er å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det store datamaterialet, som skal gi meg svar på min problemstilling (Nilssen, 2012, s. 85). Jeg gikk nøye gjennom alle kodene, og jeg så at det var noen begreper som gikk igjen. Med disse begrepene i fokus gjennomførte jeg intervjuene enda en gang for å se hvor de gikk igjen. Jeg satt med en følelse av at begrepene var for vide og vanskelig å bygge analysen videre på. Jeg måtte gå tilbake i datamaterialet for å se etter sammenhenger mellom disse begrepene og resten av datamaterialet. Etter å ha lest grundig gjennom datamaterialet enda en gang, satt jeg fortsatt igjen med de samme begrepene: *tilgjengelighet, informasjonsformidling, tilrettelegging, relasjonsbygging, inkludering og motivasjon*. Jeg fant det nærmest umulig å sitte igjen med én kjernekategori, så med bakgrunn i nevnte begreper, satt jeg igjen med to kjerne kategorier som analysen videre vil bygge videre på: ”Samarbeid” og ”Samhold”.

6 Analyse, drøfting og funn

Med analyseprosessen kommer du frem til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene (Nilssen, 2012, s. 104). Som nevnt kom jeg frem til to kjerne kategorier gjennom analyseprosessen: 1) *Samarbeid* og 2) *Samhold*. Disse kategoriene er fremstilt på bakgrunn av intervjupersonenes utsagn, og underbygges av relevant teori. Med dette kapittelet vil jeg for det første presentere empirien gjennom en fremstilling av utvalgte sitater fra de foresatte. For det andre vil jeg foreta meg analysen parallelt med en drøfting av empirien sett i lys av tidligere forskning og relevant teori, presentert i kapittel 2. Gjennom å analysere datamaterialet sett i lys av teori, vil jeg besvare problemstillingen for prosjektet: *”Hvilke forventninger har foresatte til samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan opplever de at skolen møter disse?”*.

6.1 Samarbeid

Kategorien ”Samarbeid” oppsto naturlig med bakgrunn i prosjektets problemstilling og utsagn fra de foresatte. Styringssignaler viser tydelig hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal og bør fungere, men jeg ønsket å undersøke hva foresatte egentlig forventer med samarbeidet, og hvordan de opplever det fungerer. Gjennom intervjuene ble det klart at alle intervjupersonene hadde en klar formening om hvilke forventninger de hadde til samarbeidet, men det var større variasjon i hvordan det fungerte i praksis. Følgende vil jeg utdype kategorien ved å dele den inn i tre subkategorier: *formidling av informasjon, tilpasning/tilrettelegging og tilgjengelighet*. Som forsker må jeg være i dialog med materialet, og jeg må lytte til det materialet forteller meg (Nilssen, 2012, s. 106). For å være i stand til å skape mening må jeg som forsker la teksten åpne seg for mine spørsmål, og jeg må lytte til det den sier (Nilssen, 2012, s. 106).

6.1.1 Formidling av informasjon

Innledningsvis i intervjuene stilte jeg spørsmål rundt deres tanker i forhold til oppstart av nytt skoleår, og hvilken type informasjon som formidles til dem.

Vi har fått informasjon om innskriving, og har vært på det. Sett på klasserom, sett på hvordan skolen ser ut, og at de kan meldes på SFO. Det er det vi har fått.

- F1

Ingenting, bare om oppmøte og innskriving.

- F2

Før de startet i førsteklassen hadde de jo førskoleuka, som var veldig bra. Men sånn veldig mye mer informasjon før skolestart var det vel ikke. Da var det mer, sånn som nå, han går i sjuende.. nå må vi jo finne oppstartdatoer selv. Det kommer ingen info fra skolen.

- F3

Jeg tror ikke det er noe.. det er stort sett bare om oppmøte.

- F4

Av intervjuene og disse utsagnene ble det klart at foresatte opplever at svært lite informasjon når frem til dem. Utover dato og sted for oppmøte vet de svært lite om det kommende skoleåret de skal ta fatt på sammen med barn og lærer. Ifølge Nordahl (2009) vil gjensidig informasjon, dialog og medvirkning føre til at foresatte kan stole på at deres barn har det bra, og de får en sikkerhet for at det er greit å ta opp utfordrende og problematiske ting som kan dukke opp (Nordahl, 2009, s. 62).

Vi vet jo ikke hvor mange klasser, hvor mange de blir i klassen, hvordan klassene blir satt sammen. Vi får ikke vite hvilke lærere de får før vi kommer i august. Det synes jeg er litt dumt at vi ikke får, at barna ikke får litt mer forberedelsestid.

- F1

Den informasjonen som er kommet har vi måttet tvunget frem. Har sendt mail, ringt og purret til både barnehage og skole.

- F2

Ut fra sitatene over tolker jeg det slik at foresatte ønsker mer og fyldigere informasjon fra skolen, særlig i forkant av nytt skoleår, slik at de sammen med barna kan stille forberedt til skolestart.

Det er jo vår jobb som foreldre å ha ting klart i forhold til oppførsel. Jeg kunne tenkt meg informasjon om hva som er viktig at vi har fokus på og trener ekstra på. Det å få se planen for det året i fagene, kanskje trenger han ekstra utfordringer. Hvis vi ikke vet om det, så kan vi heller ikke si ifra om det.

- F4

Når jeg stilte spørsmål rundt den informasjonen skolen sender ut om hvordan deres aktuelle barn har det på skolen og hvordan de jobber med fag, fikk jeg litt varierende svar, og det er tydelig stor variasjon i hvordan lærere praktiserer og opprettholder samarbeidet med hjemmet. Når jeg tolker de foresattes utsagn ser jeg at deres opplevelse av skolens måte å informere dem om deres barn går fra å motta absolutt ingen ekstra informasjon, til å få løpende SMS og telefoner når noe skjer. Elevsamtalene som finner sted en gang i halvåret er hovedsakelig der foresatte mottar den verdifulle informasjonen om hvordan deres barn gjør det faglig og sosialt, hva de gjør i fag og hvordan de arbeider. Denne samtalen finner som nevnt sted en gang i halvåret, altså før jul og en gang på vårparten.

Vi var jo på konferansetime for en drøy måned siden, hvor det var satt av en halvtime. Da går hun gjennom hvert fag, men så blir man ikke halvferdig engang. Det var ikke muligheter for oss til å komme med tilbakemeldinger.

- F2

Vi har jo ukeplan hvor det står hva de skal gjøre og hvis de skal ha noe med seg og sånn, men informasjon individuelt om mine to kommer jo på de elevsamtalene som er ca. en halvtime, en gang i halvåret. Det skulle gjerne vært 15 min mer, det kunne gjort forskjell. Det virker ikke som om det er tid til å gå gjennom alt de skal.

- F4

Det kunne vært mer. Men så er det jo noe med at barna skal løsrive seg også, man kan ikke være på dem hele tiden. Men jeg tenker at det kunne vært litt mer, selv om de er blitt såpass stor.

- F3

Det kommer tydelig frem at de foresatte har et sterkt ønske om å involveres i skolehverdagen til sine barn. Dette ønsket vedvarer selv om de når klassetrinn lengre opp. Alle

intervjupersonene ga uttrykk for at det er greit med den generelle informasjonen som gis ukentlig på ukeplanen, men at den tiden de får til rådighet på elevsamtaler ikke er tilstrekkelig. De opplever at elevsamtalene preges av stress og dårlig tid, og skulle ønske det ble prioritert litt ekstra tid til hver på samtalene. Det vises dog forståelse for at lærerne har hektiske dager, mange elever og foresatte som skal ivaretas.

Jeg tror ikke de har tid, de er jo 20-30 elever i klassen, og to voksne. Jeg har full forståelse for at det er mye.. de skal jo følge opp i forhold til fag, det sosiale.. altså, de er jo bare mennesker de også så det skjønner jeg.

- F2

6.1.2 Tilpasning/ tilrettelegging

Alle elever har ifølge opplæringsloven §1-3 rett til å få undervisningen tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Men det er ikke bare opplæringen som tilpasses for elever. Tilpasninger generelt ble et tema som gikk igjen i alle intervjuene, alt fra tilpasset undervisning, til tilpasninger for å forenkle og motivere. Den ene av de foresatte forteller om hvordan hennes barn noen ganger ikke vil si noe, at læreren kan se at det er noe men barnet vil ikke fortelle. For å løse dette har de foresatte samsnakkert med barnet hjemme og kommet frem til at den beste løsningen på problemet er at hun kan skrive det hun vil si på en lappe som hun kan gi til lærer.

Jeg tror ikke alltid man skal presse barna til å snakke, da kan man avtale at de kan skrive på en lappe. Det er ikke så enkelt for alle å si noe, det viktigste er at det blir sagt. Det er ikke så farlig om det blir sagt muntlig eller skriftlig.

- F1

En annen forteller om et klistremerke-system som skal bidra til forbedret oppførsel, hvor det gis klistremerker når eleven har gjennomført gitte arbeidsoppgaver og lignende. Når det er samlet fem klistremerker venter en belønning.

Læreren foreslo det, skrev det i en mail og spurte hva vi syntes om det. At det måtte være fokus på det positive, det er viktig. Hun lurte på hva vi syntes om det,

og vi mailet tilbake om at ja det høres fint ut, veldig bra at det fokuseres på det positive..

- F4

Kravet om tilpasset opplæring gjelder ikke bare de elever som ikke holder følge i undervisningen, det er også gjeldende når det er behov for ekstra utfordringer. Ut fra egne forutsetninger og behov skal undervisning tilrettelegges. Jeg tolker intervjupersonenes utsagn slik at de er svært opptatt av deres barns skolehverdag, undervisning og de opplegg som gjennomføres i regi av skolen. Til tross for at foresatte er pliktig å sørge for egne barns skolegang, har de også rett til innflytelse på denne skolegangen (Nordahl, 2009, s. 16). Både lovverk og læreplaner i Norge følger opp retten til foreldremedvirkning som innebærer at foreldre har rett til å påvirke de erfaringer deres barn gjør gjennom skolegangen. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre gjennom barnas oppvekst, og de har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling (Nordahl, 2009, s. 17). Jeg har tolket intervjupersonenes utsagn til at de generelt er svært interessert i elevenes skolehverdag, og at de ønsker å bidra med løsninger og forslag som kan fremme trivsel og læring for deres barn. Jeg ser derimot at graden av medvirkning varierer. En av de foresatte beskriver å fritt kunne ytre sine tanker og meninger som åpent blir tatt imot. En annen forteller om tilpasset undervisning (tospråklig barn) som ikke lar seg gjennomføre på grunn av for lite ressurser, men at de som foresatte kunne bidratt med mye. I helt motsatt ende forteller en av de foresatte om hvordan hennes barn kjeder seg på skolen på grunn av lite utfordringer, men at hun føler seg avvist når hun forsøker å innlede en dialog.

Vi har fått litt tilpasset undervisning, med andre lesebøker blant annet fordi hun trenger litt ekstra utfordringer. Det skal være lystbetont å gjøre skolearbeid. Vi foreslo dette til skolen, det ar ikke et forslag fra dem. Det er ikke noen vits å gjøre leseleksen hjemme når hun kan den utenat etter å ha lest den på skolen.

- F1

Vi har tatt opp det her med at de er tospråklige og har et høyere nivå på enkelte ting, muntlig, men de er på samme nivå skriftlig i forhold til bokstaver. Det er vi som foreldre som må gi dem de ekstra utfordringene, det får de ikke på skolen. Det er det ikke ressurser til.

- F4

De inviterer til åpen dialog, men når du prøver å komme i den dialogen så blir du avvist. Nå i tredje klasse har de jo masse lekser, og når han sitter i timene med leksene så blir han jo sur for at det er kjedelig. Da burde kanskje jeg ringt eller sendt beskjed om at han kanskje kunne gjort andre oppgaver.. Kommunikasjon er så viktig, og at det settes av tid. Men det nytter ikke å love hvis du ikke holder det.

- F2

Samarbeidet mellom hjem og skole skal ha et felles mål, nemlig å bidra til den enkelte elevs faglige, sosiale og personlige utvikling (Overland, 2011, s. 125). I den nasjonale læreplanen heter det at samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet. Dette innebærer at samarbeidet ikke skal baseres på skolens premisser alene, men at også foreldre/foresattes behov skal dekkes opp (Overland, 2011, s. 126).

Vi som foresatte kan kanskje være litt mer.. altså, terskelen for å ta kontakt med skolen kan kanskje være litt lavere. Hvis det er noe så kan man faktisk bare ringe istedenfor å vente til det er blitt en kjempecase. Og så kan vi kanskje være litt åpen i forhold til alternative ting, man trenger kanskje ikke være så "A4".

- F2

Foreldreutvalget for grunnsopplæringen sier at dersom et godt skole-hjem-samarbeid skal kunne gjennomføres må foresatte få ha reell medvirkning og medbestemmelse (Foreldreutvalget for grunnsopplæringen, 2017). Med bakgrunn i intervjuene tror jeg foresatte gjerne ønsker å inviteres til medvirkning, at de får en "plass", og at deres tanker og forslag lyttes til. De har en formening om at de kan bidra på en positiv måte med tanke på tilrettelegging for deres barn.

6.1.3 Tilgjengelighet

Et tema som dukket opp hos alle intervjupersonene når det var snakk om samarbeidet mellom skole og hjem var lærerens tilgjengelighet, både for deres barn og for dem som foresatte. I den forbindelse delte de også sine tanker rundt hvilken kontaktform som benyttes, både fra læreren og fra dem selv. Jeg fikk et klart inntrykk av at deres opplevelse av lærerens tilstedeværelse og tilgjengelighet varierte, men at de hadde en felles forståelse for hvordan de

ønsket at det skulle være. En av de foresatte forteller om hvordan hun blir oppfordret til å ta kontakt, men at hun kvier seg til å gjøre det fordi hun føler at hun forstyrrer. Læreren har allikevel ikke tid til å gjøre noe med det hun måtte ha på hjertet.

Det er alltid "vi må se, vi må snakke med ledelsen". Men på en annen måte er de veldig flinke til å si at man bare må ta kontakt når det er noe, men når man gjør det så hjelper det ikke, for da blir du møtt med at "det har jeg ikke tid til".

- F2

En annen forteller om et velfungerende samarbeidsforhold mellom hjem og skole, hvor jeg ut fra hennes utsagn tolker det slik at det settes stor pris på god kommunikasjon og en gjensidig forståelse. Det må være greit å ta kontakt, lett å sende og motta beskjeder.

Det er veldig lett å ta kontakt med læreren. Hun har sagt at hun ikke ønsker telefoner etter halv fire, hvis det ikke er veldig viktig selvfølgelig. Hvis det ikke er noe det står om så vil hun helst ha det mellom 08.00 og 15.30. Det er jo veldig greit at hun sier ifra om det, for da vet man jo at det ikke bare er å ringe.

- F1

Videre ytrer en tredje foresatt om hvordan hun tenker at som lærer må man kanskje være tilgjengelig utover arbeidstiden. Hun setter pris på å også kunne ta en telefonsamtale etter at barna er lagt på kvelden.

Jeg mener ikke at læreren skal være tilgjengelig 24/7, men sånn tilgjengelig at hvis jeg sender en melding om hun kan ta kontakt i løpet av dagen så gjør hun det. Om man må ta en telefon når barna er lagt, så bør det være greit. Det bør være lett å ta kontakt, og læreren burde være lett tilgjengelig. Jeg setter pris på at lærerne ofte ringer på kvelden etter at både hennes og mine barn er lagt.

- F3

Den siste intervjupersonen viser en litt annen holdning, og har tilsynelatende litt andre forventninger når det ble snakk om lærerens tilstedeværelse. I motsetning til de andre foresatte kan hun fortelle at hun ikke har telefonnummeret til læreren, men at kommunikasjonen foregår på mail, og dette er for henne helt uproblematisk. Læreren ringer

til henne hvis det er noe viktig, men kommunikasjon via tekstmeldinger forekommer ikke. Med mindre noe er vanskelig eller utfordrende i barnas skolehverdag hører de hjemme lite eller ingenting fra skolen. I følge henne selv er ”intet nytt godt nytt”.

Altså, kommer det ikke noen info.. er alt i orden så er det i orden og da holder vi oss på den linja.

- F4

Når jeg stilte spørsmål rundt hvilke personer i skolen hjemmet har mest kontakt med, var det liten tvil om at kontaktlæreren er den som har hovedansvar for samarbeidet mellom hjem og skole. Mine tolkninger av intervjupersonenes utsagn at dette er en løsning de er komfortabel med.

Jeg tenker flere kokker, mer søl.

- F4

Men i tillegg til kontaktlærer er det svært ofte også flere voksenpersoner inne i klassene, som faglærere og assistenter. Disse har foresatte liten eller ingen kjennskap til. Min tolkning er at alle de fire intervjupersonene er tilfreds med å ha en fast person å forholde seg til, at det er en som har hovedansvaret for kommunikasjonen og samarbeidet med hjemmet. Men samtidig savner samtlige av dem et ansikt på de andre lærerne og voksenpersonene som er en sentral del av skolehverdagen til deres barn.

De har assistenter inne innimellom. Jeg skulle gjerne visst hvem de er, hvem som ellers er i klassen. De kan jo se litt andre ting enn den ene som er der hver dag.

- F1

Jeg kunne gjerne tenkt meg å vite hvem de andre lærerne er. Han har fem som er inne i klassen, og noen av dem aner jeg ikke hvem er, jeg har ikke peiling. Og de kommer heller ikke på foreldremøter og konferansetimer. Nei... og det synes jeg kanskje er litt dumt. Det kunne vært greit å ha et ansikt på dem. Jeg tenker at alle lærerne kanskje burde vært på ett av møtene, eller på utviklingssamtaler for eksempel.

- F3

Jeg kunne tenkt meg å hatt et ansikt også på faglærerne. At de kanskje var med på det første foreldremøtet på høsten, at de presenterer seg selv. Og også hvis det skiftes lærere i løpet av året, at man får litt info om at den og den har jobbet der og hatt de klassene, så man ikke bare har navnet men litt info om hvem de er.

- F4

6.2 Samhold

Kategorien ”Samhold” ble til, som en utfyllende kategori til ”Samarbeid”. Gjennom min tolkning av intervjuene ble jeg tidlig oppmerksom på deres fokus på nettopp samhold og inkludering. For å utdype kategorien har jeg også her valgt å dele den inn i to subkategorier: *relasjonsbygging og inkludering*. Et mål med samarbeidet mellom hjem og skole er å etablere et så trygt, stabilt og utviklende lærings- og skolemiljø som mulig. For skolen og for lærerne vil det være en klar styrke å ha foresattes støtte i sitt daglige arbeid (Imsen, 2012, s. 176). Samarbeidsområdene mellom hjem og skole spenner over et bredt spekter, alt fra skole og oppvekstmiljø til samarbeid om den enkelte klasse og elev. Når det gjelder skole og oppvekstmiljø, dreier samarbeidet seg ofte om dugnader eller fellesarrangementer ved skolen, som konserter og loppemarkeder. Når det er snakk om samarbeidet om den enkelte klasse og enkelteleven, fokuseres det gjerne på karakterer, prøver, eksamener, disiplinspørsmål og temaer om selve undervisningen (Imsen, 2012, s. 176). Når jeg bruker begrepet ”samhold”, er det lærere og foresatte jeg fokuserer på. Følgende vil jeg gi min tolkning av intervjupersonenes erfaringer og tanker knyttet til samholdet som utspinner seg mellom hjem og skole.

6.2.1 Relasjonsbygging

Jeg ble tidlig oppmerksom på intervjupersonenes bruk av ordet ”relasjon” i ulike sammenhenger gjennom intervjuene, både når det gjaldt relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom hjem og skole. Min tolkning er at dette for dem er en viktig faktor for å kunne se på samarbeidet mellom hjem og skole som tilfredsstillende. Jeg vil se på elevenes relasjon til hverandre og lærer, sett i lys av samarbeidet mellom hjem og skole. For å kunne utvikle positive relasjoner til andre, er det nødvendig at en viser interesse og engasjerer seg i

den andre. Uten interesse i den andre vil det ikke være mulig å utvikle positive relasjoner (Overland, 2011, s. 171). Alle intervjupersonene trakk dette frem i intervjuene, og jeg tolker det til å være et viktig samarbeidsområde for de foresatte. Når det eksisterer ulike problemer i sosiale systemer, vil det ofte være kjennetegn eller symptomer som indikerer at systemet er i ubalanse (Overlad, 2011, s. 201). I en skoleklasse kan disse symptomene være utrygghet, redusert motivasjon og trivsel, mangel på konsentrasjon, dårlig arbeidsinnsats, bråk osv. (ibid.).

Forskning viser at klasserommet og skolen i minst like stor grad er en sosial arena som en læringsarena for elevene (Fuglestad 1993, via Overland, 2011, s. 201). For alle barn og unge er sosiale relasjoner til sine jevnaldrende svært viktige i utviklings- og læringssammenheng (Overland, 2011, s. 202). Skolen er den arena hvor barn og unge tilbringer aller mest tid sammen med andre jevnaldrende. Dette innebærer at elever også i stor grad handler ut fra forventninger fra medelever, og ikke bare ut fra lærerens forventninger til dem (ibid.). Det er uten tvil foresatte som kjenner sine barn best, og de vet gjerne allerede før skolestart hva som kan bli utfordrende for deres barn.

I delkapittel 2.3 *Overgang fra barnehage til skole*, tar jeg for meg en veileder som Kunnskapsdepartementet har utarbeidet. Denne heter ”*Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*”, og er utarbeidet nettopp for å styrke sammenhengen mellom de to arenaene, og for å gjøre overgangen trygg og god. Selv om både skole og barnehage har ansvar for å gjøre overgangen til en god opplevelse i nært samarbeid med barnas hjem (Kunnskapsdepartementet, 2006) er min tolkning at foresatte har ulik opplevelse hvordan dette samarbeidet fungerer. En av de foresatte har et barn som har behov for noe tilrettelegging på grunn av sykdom, og ved spørsmål om hennes opplevelse av samarbeidet mellom barnehage og skole forteller hun at skolen hadde svært liten eller ingen informasjon om hennes barn når han begynte i første klasse. Hun forteller om at hun selv hadde et godt samarbeid med barnehagen, men har selv vært nødt til å kontakte skolen for å sørge for at informasjon om hennes barn ble formidlet.

Jeg følte at det "hetet" at de skulle samarbeide, men når alt kom til alt så synes jeg ikke de samarbeidet så veldig mye.

- F3

Overgangen fra barnehage til skole var blant annet et tema hvor viktigheten av relasjonsbygging mellom elevene ble tatt opp. En av de foresatte forteller hvordan hennes barn synes det ukjente er skummelt, som for eksempel når han skal slutte i barnehage og begynne på skole. Barnehagen hans ligger ikke i skolekretsen, og han kjenner ingen som skal begynne i hans klasse.

Han er veldig tøff når han er blitt kjent med de andre, er ikke redd for å snakke, og han er ikke redd for å uttrykke seg – men det er når han kjenner dem. Før han blir kjent så synes han det er vanskelig.

- F1

Hun ytrer meninger om at de to førskoledagene elevene får på våren er alt for lite til å bli kjent med de andre barna, en uke burde det vært. Hun har selv tatt kontakt med andre førskolebarn som skal starte på den aktuelle skolen, og ordnet møter privat slik at barna skal bli kjent.

Det er jo bare å ta forhåndsregler og bli kjent med de andre barna, og forhåpentligvis i løpet av sommeren bli enda bedre kjent med noen barn slik at han får en relasjon til dem og gleder seg, og synes det er greit å være der sammen med dem.

- F1

Videre får jeg vite om sosiale utfordringer for en av de foresatte barn som nå skal begynne på skolen, og også henne oppfatter jeg som bekymret for det sosiale og de relasjoner han får til de andre elevene. Hun er tydelig på at hans trivsel på skolen avhenger av samarbeidet mellom hjem og skole.

Det er jo litt viktig det her med dialogen med hjem og oss som foresatte da, for å legge til rette for et godt arbeidsmiljø for barna. For det er jo en jobb for dem å gå på skolen, og i forhold til det med mobbing, det å utvikle seg...

Mine tolkninger av utsagnene over er at foresatte i stor grad er bekymret for barna sine når et nytt kapittel i livet skal startes, og de skal gå fra å være størst i barnehagen til å være minst i skolen.

En annen foresatt forteller om en avsluttende samtale hun hadde med pedagogisk leder i forhold til hva som skulle formidles videre, hun skulle ha en samtale med læreren på skolen. Som foresatte fikk de mulighet til å formidle hvis det var spesielle ting som burde tas hensyn til, og så fikk de vite hvordan barna lå an på forskjellige områder.

*Men, det var ikke noe som ble tatt med videre egentlig, de startet på "scratch".
På en måte er det jo godt, men samtidig er det utfordringer med å starte på nytt
hvis det er noe.*

En fundamental betingelse for gode relasjoner er tillit. Partene må oppleve hverandre som forutsigbar, troverdig og at de vil en vel (Overland, 2011, s. 170). Tillit oppnås ikke på grunnlag av kunnskap eller posisjon, det må man gjøre seg fortjent til gjennom handlinger (ibid.). Min tolkning er at alle intervjupersonene ønsker å skape så gode relasjoner som mulig, både for seg selv og for sine barn. De vil gjerne starte så tidlig som mulig med å forberede sine barn til skolegangen, ved å bli kjent med kommende medelever og lærere under trygge omgivelser. Dette anser de som tillitsskapende, og vil kunne bidra til bedre læringsmiljø og fremme motivasjon hos deres barn.

6.2.2 Inkludering

Alle fire intervjuene tok opp lærerens måte å inkludere dem som foresatte. Dersom samarbeidet mellom hjem og skole begrenser seg til at skolen og lærerne kun formidler informasjon til hjemmets foresatte, kan ikke samarbeidet ses på som reelt¹⁰ (Nordahl, 2009, s.

¹⁰ Jeg gjør rede for samarbeidet mellom hjem og skole delkapittel 2.1 *Samarbeid mellom hjem og skole.*

29). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et skriv med råd og tips til foresatte om hvordan de kan ta del i skolehverdagen til barna, og bidra til et bedre samarbeid. Et av punktene sier at man som foresatt kan sette seg inn i hva skolen driver med, et annet sier at man kan fortelle skolen og den aktuelle lærer hva som forventes (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg oppfatter at de foresatte generelt er opptatt av barnas skolehverdag, de ønsker å ta del i det som skjer på skolen. Som sagt tolker jeg av intervjuene at interessen for medvirkning er stor, og de har også en formening om hva de selv kan bidra med hvis de får lov.

Jeg ønsker at skolen kan bli flinkere til å inkludere oss foreldre med tanke på hva vi kan bidra med hjemme for å forbedre motivasjon, hva vi må ha fokus på.

- F4

Min tolkning av intervjuene er at de ikke bare ønsker å få informasjon om hva barna arbeider med og hvordan de arbeider på skolen, men de kunne gjerne tenkt seg å få forslag om hva de selv kan bidra med hjemme for å fremme læring og motivasjon.

For eksempel når vi er på butikken, at de får være delaktig der med penger osv. For de skal jo lære det utenom på skolen også.

- F4

Men det er ikke bare lærerens måte å inkludere de foresatte fokuset ligger på, lærerens inkludering tas også opp. Det beskrives hvordan noen lærere er mye mer engasjert enn andre. En av de foresatte forteller hvordan hun har møtt lærere som er kjempeinteresserte i barn, og videre like interessert i de foresatte. Samarbeidet og kontakten hun hadde med disse lærerne kan ikke sammenlignes med kontakten som oppnås med de lærerne som er helt ferdig med arbeidsdagen når de går hjem. Ofte arrangeres det arrangementer utenfor skoletiden, både i regi av skolen og på foresattes initiativ. De foresatte forteller om de lærerne som på den ene siden alltid stiller opp, og på den andre siden de lærerne som aldri stiller opp.

Jeg tenker at de lærerne som alltid stiller opp får man jo tettere kontakt med.

- F3

6.3 Oppsummering av funn

Gjennom intervjuene har jeg fått innblikk i foresattes forventninger til samarbeidet med skolen, samt deres opplevelse av hvordan dette samarbeidet fungerer i praksis. Jeg ser av intervjuene at de foresattes forventninger til samarbeidet i stor grad kan sammenlignes, men at deres erfaringer med samarbeidet i praksis varierer. Ingen av de foresatte tilhører samme skole, og dette kan være litt av forklaringen på de store forskjellene på hvordan skolen praktiserer samarbeidet med hjemmene. Jeg velger dog å ikke ta dette med i min analyse, på bakgrunn av at de foresatte viser til så store forskjeller i samarbeidet til hvert av barna.

Gjennom studiet kom det frem at de foresatte i liten grad opplever at skolen formidler informasjon til hjemmene. Før skolestart sendes det kun ut informasjon om tid og sted for oppstart. Øvrig informasjon om klasser, lærere og eventuelle planer i ulike fag uteblir. Dette er noe de gjerne ønsker. De er ivrige og engasjerte, og vil så gjerne at både de som foresatte og deres barn skal kunne stille forberedt til skolestart. Til tross for dette viser de forståelse for lærerens hektiske hverdag, og har slått seg litt til ro med at ”intet nytt er godt nytt”. Dersom det er spesielle hendelser som angår deres barn forventes det derimot beskjed fortløpende. Dette oppfatter jeg også at de får. Det kommer frem av intervjuene at de som foresatte opplever situasjonen rundt foreldresamtalene som ”stresset”, de får ikke tid til å gå gjennom alt de kunne tenke se å ta opp. Læreren har ikke tid. De skulle ønske at det ble prioritert litt ekstra tid til hver på samtalene.

Tilpasset opplæring er noe alle barn og unge har krav på. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp, som omfatter all opplæring som foregår i regi av barnehage eller skole (Briseid, 2012:35). Opplæringslovens formålsparagraf (§1-2) lyder slik: ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen*” (Opplæringsloven, 2005). Det betyr at alle som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har krav på å få undervisningen tilpasset. Ingen av intervjupersonene har barn som ikke holder følge med undervisningen, men flere av dem har barn som ikke får nok utfordringer. De er klar over kravet om å få undervisningen tilpasset, men kun en av dem kan fortelle at hennes barn har fått leseleksen sin tilrettelagt egne forutsetninger. De andre forteller om mangel på ressurser i skolen, og at de bare godtar at det er sånn. Jeg oppfatter at det hadde vært noe annet dersom barna deres ikke hadde holdt følge med den ordinære undervisningen.

Jeg oppfattet at de foresatte var mer opptatt av tilpasninger på andre plan enn selve undervisningen. Dette kan være en ordning hvor læreren kan ta imot påskrevne lapper, slik at eleven som ikke ønsker å prate slipper å føle tvang. Det kan være klistremerkeordninger for å motivere og bidra til forbedret oppførsel. Intervjupersonene ga klare uttrykk for at de kan bidra positivt dersom de inviteres inn til å samarbeide om tilrettelegging for deres barn, både faglig og sosialt.

Lærerens tilgjengelighet opptar de foresatte, og har betydning for hvordan de oppfatter samarbeidet med skolen. Noen lærere er alltid tilgjengelig, andre er kun lærer i arbeidstiden. Av intervjuene forstår jeg det slik at de ønsker at læreren skal være tilgjengelig for meldinger, og at det tas kontakt tilbake når han/hun har tid og mulighet. Felles for alle de foresatte er at de setter pris på en lærer som er lett tilgjengelig. Da menes det ikke at han eller hun skal være tilgjengelig døgnet rundt, men at det bør være lett å ta kontakt. Det er også forventninger om respons på de henvendelser de foresatte har til læreren. Min tolkning av intervjuene er at en felles og gjensidig forståelse av hva som forventes av hverandre i samarbeidet, legger det beste grunnlaget for et nært og åpent samarbeid. Dette er også helt i tråd med teorien som er presentert i kapittel 2 *Teori*.

Gode relasjoner er viktig for de foresatte. De er interessert i å skape og opprettholde gode relasjoner, ikke bare mellom hjem og skole, men de ønsker også å bidra til gode elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner. De er klare på at en god og trygg oppstart er viktig, og synes ikke to førskoledager er tilstrekkelig for å gjøre barna forberedt på det som møter dem til skolestart. Noen av dem har tatt saken i egne hender, og invitert til møter med kommende medelever på fritiden.

Gjennom intervjuene ble jeg oppmerksom på engasjementet hos foresatte for å kunne medvirke i skolehverdagen. De ønsker at lærerne skal inkludere dem, la dem komme med forslag til forbedringer og tilpasninger. Det er ikke tilstrekkelig å kun motta informasjon, de ønsker å bidra selv. Ren informasjonsformidling går under det Nordahl (2009) beskriver som det laveste nivå av samarbeid. I tråd med det Nordahl skriver, er ikke denne formen for samarbeid tilstrekkelig eller tilfredsstillende for noen parter.

7 Avslutning

Målsetningen med dette studiet har vært å rette fokuset mot foresatte i møtet med skolen, og hvordan de ser for seg at samarbeidet mellom hjem og skole burde fungere. Jeg vil svare på forskningsspørsmålet ut fra de viktigste funnene fra kapittel 6 *Analyse, drøfting og funn*. Jeg vil kort reflektere rundt veien videre, for så å avrunde oppgaven med en avsluttende kommentar.

7.1 Svar på forskningsspørsmålet

Gjennom et kvalitativt intervjustudie har jeg undersøkt følgende problemstilling: *”Hvilke forventninger har foresatte til samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan opplever de at skolen møter disse?”*. Gjennom analysen kom jeg frem til to hovedkategorier; samarbeid og samhold. Disse valgte jeg å utdype med fem subkategorier; formidling av informasjon, tilpasning/ tilrettelegging, tilgjengelighet, relasjonsbygging og inkludering.

Ut fra analysen og drøftingen er min konklusjon at de forventningene de foresatte har til samarbeidet mellom hjem og skole i stor grad samsvarer med de føringer som Kunnskapsdepartementet og har lagt via styringssignaler.

- De foresatte har forventninger og ønsker om at skolen sender ut nødvendig informasjon som bidrar til at de i størst mulig grad kan ta del i barnas skolearbeid.
- De foresatte forventer at de skal involveres i skolehverdagen. De er engasjerte og ivrige, og forventer at de inviteres til å medvirke i skolehverdagen.
- De forventer at skolen tar kontakt hvis det er noe.
- De forventer at det skal være lett å ta kontakt, og at læreren er lett tilgjengelig.
- Det er viktig for de foresatte at de føler seg sett og hørt, og at lærerne tar seg tid til dem.
- De forventer at deres barn får opplæringen sin tilpasset, uansett nivå, på en måte som gjør den motiverende og engasjerende.

Når det kommer til spørsmålet om hvordan foresatte opplever at skolen møter deres forventninger, er det tydelig at forventningene og erfaringene ikke samsvarer på en tilfredsstillende måte. På noen områder har de ingen innvendinger, mens på andre områder var de klar på at skolen kunne endret sin praksis i hvordan de møter og inviterer foresatte til å samarbeide for læring og utvikling hos deres barn.

- Skolen sender ut lite informasjon. I forkant av nytt år sendes det kun ut informasjon om oppmøte. Informasjon om hva og hvordan det arbeides på skolen kommer bare på foreldresamtaler og foreldremøter. I følge de foresatte er ikke dette tilstrekkelig.
- De foresatte opplever i liten grad å inkluderes i det som skjer på skolen, og tar det som et godt tegn når de ikke hører noe.
- Skolen tilrettelegger i liten grad undervisningen når det er behov for ekstra utfordringer, de foresatte føler heller ikke at de inviteres til å komme med forslag.
- De foresatte finner det lett å ta kontakt, men opplever ofte at skolen og lærerne ikke har tid til dem.
- Når det kommer til kontaktpersoner i skolen, er det stort sett kun elevenes kontaktlærer de kommuniserer med. Dette er for de fleste foresatte helt greit, men samtlige kunne gjerne tenkt seg å også få møte øvrige lærere.

Av intervjuene kommer det frem at selv om de foresatte ikke er helt tilfreds med samarbeidet på noen områder, så er det bedre å bare godta det slik enn å klage. Det aller viktigste for dem er å holde en god tone. I problemstillingen etterspør jeg foresattes *forventninger*, men velger å også legge til deres *ønsker*. Jeg opplever at de på flere områder har ønsker for samarbeidet, uten at dette nødvendigvis forventes.

7.2 Veien videre

Jeg har med denne oppgaven gjort rede for at foresattes forventninger til samarbeidet med skolen ikke nødvendigvis samsvarer med deres opplevelser av hvordan det gjennomføres i praksis. Hensikten med avhandlingen er å kanskje kunne bidra til at lærere får bedre innsyn i hva foresatte tenker om samarbeidet med skolen, og på den måten bli bevisst på egen praksis. Som nevnt ser jeg at de forventninger foresatte har til samarbeidet mellom hjem og skole, i

stor grad samsvarer med de føringer som er lagt for hvordan det på best mulig måte skal gjennomføres. Jeg opplever at skolen kanskje snubler litt. Ved å gjøre små endringer i hvordan man møter hjemmet, tror jeg man kan tilfredsstille langt flere foresatte og elever.

Jeg tror lærere for sjelden tenker over egen praksis når det kommer til samarbeidet med hjemmet, og at mye går av seg selv. Det er ikke slik at alle foresatte er fornøyd, selv om de ikke klager. Ved å ha klare og tydelige forventninger til hverandre, en åpen dialog og en lav terskel for å kontakte hverandre, tror jeg man vil kunne stå mye tettere sammen om barnas læring og trivsel. Det er viktig at man som lærer er oppdatert, og åpen for å gjøre endringer i sin måte å møte hjemmet med elevenes foresatte.

7.3 Avsluttende kommentar

Når jeg nå skal ta fatt på hverdagen som lærer, er jeg bevisst på at mine elevers foresatte er de aller viktigste støttespillerne jeg har. Jeg ser frem til å møte et mangfold av foresatte og elever, og vil ha stort fokus på å gjøre skolehverdagen trygg og god for alle. Trivsel fremmer læring og motivasjon, og man må aldri slutte å arbeide for gode relasjoner og et godt læringsmiljø. Kommunikasjon og forståelse må legges vekt på, og jeg må hele veien være bevisst på å justere egen praksis slik at alle føler seg sett og hørt. Den som tier, samtykker nødvendigvis ikke.

Referanser

- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., Tønder, A. H. (2012). *Utvikling av skoler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., Tanggard, L. (2012). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer – profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.
- Drugli, M. B., Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Evenshaug, O., Hallen, D. (2011). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2017) *Hjem-skole-samarbeid*. Lesedato: 20.05.2017. Hentet fra <http://www.fug.no/foreldre-og-skolen.141854.no.html>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2017). *Hva skal det samarbeides om?* Lesedato: 19.05.2017. Hentet fra <http://www.fug.no/hva-skal-det-samarbeides-om.141887.no.html>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet

- fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen – nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lesedato: 21.05.2017. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2015, 08.09). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Lesedato: 19.05.2017. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec3?q=hjem#KAP3-1-6>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016, 26.04). *Samarbeid med skolen – råd til foreldre*. Lesedato: 21.05.2017. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/rad-til-foreldre/>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- individuelt, semistrukturert intervju

Varighet: 50 min – 60 min

Tema

Skole-hjem samarbeid

Problemstilling

”Hvilke tanker og forventninger har foresatte til et godt samarbeid mellom skole og hjem, og opplever de at skolen møter disse på en tilfredsstillende måte?”

Form

Intervjuet gjennomføres med kun student og informant(er) til stede. Student intervjuer, noterer og benytter seg av lydopptak for å få med alle detaljer. I etterkant skrives det referat for å oppsummere viktige punkter.

1. Rammesetting

- Uformell prat (2-5 min)
- Informer om prosjekt og problemstilling (5-10 min)
 - Bakgrunn og formål for samtalen
 - Informasjon om hva intervjuet skal brukes til
 - Spørsmål om taushetsplikt og anonymitet avklares
 - Få klarhet i om informanten har forstått prosjektet
 - Innhente samtykke til deltakelse og bruk av lydopptak
 - **Start lydopptak**

2. Erfaringer (5 min)

- Overgangsspørsmål
 - Hvilke tanker har du/dere gjort deg rundt oppstarten av skoleåret?
 - Hvilken informasjon får du/dere som foresatte fra skolen?
 - Kan du/dere si litt om erfaringer rundt samarbeidet med skolen?
- Avklar og ta utgangspunkt i informantens tidligere erfaringer til temaet

3. Fokusering (40-50 min)

- Nøkkelspørsmål

Persondata

- Hvor mange år har du/dere vært foresatt til barn i skolen?
- Har du/dere hatt tilknytning til flere skoler?
 - Hvis ja; er det stor forskjell på skolene med tanke på skole-hjem samarbeid?
- Har du/dere barn på flere trinn?
 - Hvis ja, fungerer samarbeidet på ulike måter?
- Hvordan opplever/opplevde du/dere overgangen fra barnehage til skole?
 - Samarbeidet barnehage og skole i forkant og underveis?
 - Hvilken informasjon blir gitt, og hvem gir denne informasjonen?
- Hvordan trives barnet/barna på skolen?
 - Dersom barnet ikke trives, hva tror du/dere er grunnen?
- Er du/dere fornøyd med informasjonen fra skolen om hvordan ditt/deres barn har det, hvordan han/hun arbeider osv., hva det jobbes med i fagene osv.?
 - Hvordan gis denne informasjonen?

- Hvilken kontaktform benyttes mellom hjem og skole? (Telefon, meldingsbok, konferanser på skolen, epost?)
 - Hvilken kontaktform ser du/dere på som den viktigste?
 - Hvordan foregår kontakten mellom skolen og hjemmet,? Hvilken kontaktform benyttes (telefon, meldingsbok, konferanser epost)?
- Hvem har du/dere kontakt med (klassekontakt, faglærer, rektor, PPT)?
- Hvilke forventninger har du/dere som foresatt(e) til samarbeidet med skolen?
- Ut fra erfaringer, legger skolen til rette for et godt samarbeid med hjemmet?
 - Er det noe du/dere er mer eller mindre fornøyd med i forhold til samarbeidet?
- Hva kan skolen gjøre, og hva kan dere foresatte gjøre for å opprettholde et godt samarbeid?
- Dersom du/dere har barn på høyere klassetrinn, har du/dere andre forventninger nå til skole-hjem samarbeidet enn tidligere?
 - På hvilken måte?
- Oppfølgingsspørsmål

4. Tilbakeblikk (5-10 min)

- Muntlig oppsummering, gjennomgang av de viktigste punktetene gjennom intervjuet
- Avklare misforståelser, spørre om man har forstått det riktig dersom noe er uklart
- Ønsker informanten å legge til noe mer?
- **Stopp lydopptak**

Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk vitenskapelig datatjeneste



Lisbet Rønningsbakk
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 13.03.2017

Vår ref: 52688 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52688</i>	<i>Skole-hjem-samarbeid</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lisbet Rønningsbakk</i>
<i>Student</i>	<i>Mathilde Sofie Osvoll</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Sombyl

Kontaktperson: Anne-Mette Sombyl tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg går lærerutdanningen ved UiT, Norges Arktiske Universitet, og er nå i gang med å skrive avsluttende mastergradsoppgave. Formålet med studien er å undersøke hvordan skolen på best mulig måte kan møte foresattes ønsker og forventninger til samarbeidet mellom skole og hjem. Problemstillingen som skal analyseres lyder slik:

”Hvilke tanker og forventninger har foresatte til et godt samarbeid mellom skole og hjem, og opplever de at skolen møter disse på en tilfredsstillende måte?”

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien krever aktiv deltakelse av foresatte for elever på barnetrinnet. Deltakelsen i studiet består i et intervju, hvor spørsmålene vil omhandle den aktuelle foresattes erfaringer og tanker om et samarbeid med skolen. Dataene registreres ved hjelp av notater og lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger, og alle data blir lagret på en egen passord-beskyttet PC. Personidentifiserende opplysninger lagres adskilt fra øvrige data. Deltakere i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2017. Alle personopplysninger og lydopptak blir da destruert og slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, blir alle opplysninger om deg slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Mathilde Sofie Osvoll på e-post (mosvoll@gmail.com) eller per telefon (412 02 495), eventuelt kan veileder Lisbet Rønningsbakk kontaktes på e-post: lisbet.ronningsbakk@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)