



Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet

Randi Faugstad og Eirik Sørnes Jenssen

SAMMENDRAG

Denne studien undersøker *Hvordan lærere opplever deres muligheter til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid*. Studien bygger på intervju av ti lærere ved fire skoler som uttrykker sine synspunkter på egne muligheter, sine utfordringer og sitt handlingsrom i dette samarbeidet.

Studien viser at lærerne i stor utstrekning utvikler sitt skole-hjem-samarbeid ut fra egne erfaringer og oppfatninger, og at de finner lite støtte i strukturer og rutiner ved skolene. Et funn er at foreldremøte og utviklingssamtalene er preget av formaliteter som synes å stå i veien for et reelt foreldresamarbeid.

Nøkkelord: *samarbeid, handlingsrom, skolekultur*

Randi Faugstad,
Høgskulen på
Vestlandet,
E-post: randi.faugstad@hvl.no

Eirik Sørnes Jenssen,
Høgskulen på
Vestlandet, E-post:
eirik.jenssen@hvl.no

ABSTRACT

Teachers experiences of their opportunities in school-home cooperation

This study investigates *How teachers experience their opportunities to establish a good school-home cooperation*. The study is based on interviews with ten teachers at four primary schools in which the teachers relate their experiences of opportunities for and challenges of establishing collaboration between the school and the home, as well as their professional place within this collaboration.

The study has shown that, to a great extent, the teachers have developed their own practices of dealing with school-home cooperation. The teachers seem to receive little support from structures and routines within the schools. One finding is that the teachers' meetings with parents and parent-teacher conferences are largely characterized by formalities that seem to hinder a genuine collaboration.

Keywords: *cooperation, professional space, school culture*

Innledning

Det er en grunnleggende forståelse i lovverket at opplæringen i skolen skal skje «i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringslova, 1998, § 1–1). Denne tydelige rettesnoren for opplæringen er utdypet i forskrift til opplæringsloven (2006), som blant annet legger føringer når det gjelder samarbeidsform, hyppighet og innhold. De lovpålagte føringene er å forstå som et minimumskrav, og den enkelte lærer og skole kan velge et mer omfattende samarbeid. Selv om de juridiske tekstene legger noen rammefaktorer, vil de samme kravene både tolkes og oppfattes ulikt, og det konkrete samarbeidet vil finne sin form i spenningen mellom ulike forventninger, tolkinger og lærernes evne til å skape gode relasjoner til samarbeidspartnere.

Ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl m.fl., 2016) har foreldre de siste tiårene fått en tydeligere posisjon i skolen, noe som kan utfordre lærerrollen (Dahl m.fl., 2006, s. 25), og det viser seg at foreldre kan ha så store og omfattende forventninger til læreren, at de vanskelig lar seg innfri (Dahl m.fl., 2006, s. 200). Hvordan lærerne opplever samarbeidet og hvilket handlingsrom de opplever å ha i samarbeidet mellom skole og hjem i dette nye terrenget vet vi nokså lite om. Ekspertgruppens kartlegging viste at det er behov for studier som analyserer lærerrollen nedenfra og fremhever behovet for studier som er opptatt av lærernes erfaringer (Dahl m.fl., 2016, s. 214). Utvalget nevner spesielt at forskning om samarbeid mellom skole og foreldre er ett av områdene som bør styrkes. Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever samarbeidet med foreldre, og hvordan de erfarer og tar i bruk handlingsrommet mellom krav og muligheter i samarbeidet med foreldre.

Det er bred forskningsmessig enighet om at reelt samarbeid mellom skole og hjem har positiv effekt på barns skolefaglige og kognitive utvikling, og at det fremmer foreldres engasjement i skolen (Drugli & Onsøien, 2010; Nordahl, 2000a; Olsen & Traavik, 2010). Forskning viser i tillegg at aktiv foreldredeltaking i barns skolegang har positiv effekt på barns motivasjon, sosiale kompetanse og på undervisningskvaliteten (Webster-Stratton, 2006). På den andre siden viser undersøkelser at lærere ser på samarbeidet mellom skole og hjem som en ressurskrevende aktivitet (Strøm, Borge & Haugsbakken, 2009) og at dette er et område der lærere kan føle at de mangler kunnskaper og ferdigheter (Finne m.fl., 2011; Westergård, 2013).

Læreres opplevelser av samarbeidet med foreldre kan gi oss innsikt i hva som er viktig for at lærere skal oppleve mestring i samarbeidet og hvordan de utnytter sitt handlingsrom. Gjennom bruk av intervju med erfarne lærere ønsket vi å undersøke problemstillingen *Hvordan opplever lærere sine muligheter til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid?*

Teoretisk innramming

Ifølge lovverket er det foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse. Skolen sitt oppdrag er å drive opplæring i nært samarbeid og forståelse med foresatte

(Opplæringslova, 1998, § 1–1). Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem er grundig dokumentert i forskning. For eleven har det vist seg å føre til bedre læringsutbytte, økt trivsel, færre atferdsproblemer og positiv holdning til skolen (Baker, 2011; Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli, 2013; Fan & Chen, 2001). For foreldrene kan informasjon om skolens arbeid og positive relasjoner til læreren påvirke deres holdninger til skolen (Hill & Tyson, 2009; LaRouque, Kleiman & Darling, 2011; Nordahl, 2000b). Foreldres involvering i barns skolegang virker i tillegg positivt inn på barns læringsutbytte (Epstein & Sanders, 2000; Hattie, 2009). Det er også grunnlag for å si at et velfungerende samarbeid vil gi læreren bedre innsikt i elevens ferdigheter og et bedre grunnlag for å tilpasse undervisningen (Jenssen, 2012).

Forskrift til opplæringsloven (2006) beskriver og utdypet bestemte samarbeidsformer. Blant annet skal det holdes et foreldremøte ved starten av hvert skoleår hvor foreldrene blir informert om skolen, innhold i opplæringen, foreldremedvirkning og annet som er relevant for foreldrene. I tillegg skal kontaktlærer gjennomføre en planlagt og strukturert samtale med foreldrene minst to ganger i året. Disse samtalen dreier seg om hvordan eleven arbeider daglig, elevens kompetanse i fagene og generell utvikling med hensyn til læreplanverket. Disse juridiske føringene er å oppfatte som et minimumskrav, og det er mulig, og kanskje nødvendig med et mer omfattende samarbeid. Den enkelte lærer og skole har altså et handlingsrom når det gjelder å utforme samarbeidets form og hyppighet.

Vi har hentet inspirasjon fra Bronfenbrenners (1977) økologiske modell og fra generell systemteori (for eksempel von Bertalanffy, 1968), som beskriver hvordan ulike system og nivå virker sammen og påvirker hverandre, direkte og indirekte. Samarbeidet mellom skole og hjem kan sees i spenningsfeltet mellom krav og muligheter som kommer til uttrykk på ulike nivå. Det finnes ingen skarpe eller veldefinerte grenser mellom nivåene (Grønmo, 2016). Vi har valgt å kalle disse nivåene for samfunnsnivå (hele samfunnet), skolenivå (skolefelleskapet) og individnivå (den enkelte lærer). Samfunnsnivået legger føringer for samarbeidet skole-hjem gjennom lover, forskrifter og læreplanverk. I tillegg påvirkes samarbeidet av andre bestemmelser på samfunnsnivå, som for eksempel arbeidstidsbestemmelser og dokumentasjonskrav. Skolenivået omfatter hvordan det arbeides på skolen for å etablere kollektive holdninger og samarbeidsrutiner i skole-hjem-samarbeidet, gjerne gjennom at lærere og foreldrerepresentanter i fellesskap diskuterer og utvikler samarbeidsrutiner. Med individnivå menes i denne sammenheng samarbeidet mellom den enkelte lærer og foreldregruppe. Det er individnivået som er perspektivet som ligger til grunn for denne studien.

Et politisk siktemål er at det er størst mulig koherens mellom samfunns-, skole- og individnivået. Det vil si at de intensjoner og målsettinger som kommer til uttrykk i forskrifter og planverk blir forankret på skolenivå og gjenspeiles i handlinger mellom lærere og foreldre. Det er likevel lett å tenke seg at det kan oppstå spenninger mellom de ulike nivåene som vil kunne påvirke hvordan lærere opplever sitt handlingsrom og sine muligheter. For eksempel kan spenninger mellom individ- og skolenivå oppstå gjennom ulike holdninger til foreldresamarbeid blant lærere ved

samme skole, eller når det oppleves motsetninger mellom å ivareta elevenes behov og skolens innsparingskrav. På lignende måte vil det kunne oppstå spenninger mellom de andre nivåene: for eksempel i spørsmål om hvilke politiske målsettinger som skal prioriteres og implementeres ved den enkelte skole, eller hvordan lærere skal bruke den ubundne tiden for å fremme foreldresamarbeid etc. Gjennom beskrivelse av spenningsnivå ligger det implisitt et handlingsrom mellom krav og muligheter. Hvordan lærere foretar valg og prioriteringer, og begrunnelsene de gir, vil trolig være nokså ulike (Imants, Wubbels & Vermunt, 2013). Studien til Imants m.fl. viser at lærere tolker og opplever handlingsrommet ulikt, noe som trolig vil innebære ulike praksiser på samme arbeidsplass. Ulike praksiser kan komme til uttrykk i det Andy Hargreaves (1996) kaller fragmentert individualisme, hvor lærerne utvikler sin praksis alene. Det oppstår når de kollektive samarbeidsformene mangler eller ikke fungerer, og vanskeliggjør den enkelte lærers profesjonsutvikling og skolens utvikling som en lærende organisasjon (Jenssen & Roald, 2014). Kollegial kunnskapsutvikling må forstås som meningsskaping og praksisutvikling i arbeidsfellesskapet (Qvortrup, 2001; Wells, 1999). For å få det til må de individuelle erfaringene utvikles til eksplisitt kunnskap gjennom kollektiv refleksjon over handlingene i et helhetsperspektiv (Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge m.fl., 2005).

Læreres opplevelse av deres handlingsrom begrenses av de ytre rammene (på samfunnsnivå), men også av de rammene som er bestemt kommunalt eller på skolenivå. På den enkelte skole vil også den tradisjon eller kultur som finnes når det gjelder foreldresamarbeid, påvirke det opplevde handlingsrommet og hvilke muligheter som finnes. Det er også grunn til å anta at lærernes personlige verdi- og læringssyn påvirker hvordan de vurderer samarbeid og hvordan de tolker og utnytter handlingsrommet som finnes (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Å utvikle den enkelte lærers opplevelse av handlingsrom krever kollektiv innsats (Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Irgens, 2010). Ved å gjennomføre slikt arbeid kollektivt i profesjonsfellesskapet i skolen, kan en redusere parallelle praksiser ved samme skole (Jenssen & Roald, 2014), og kvaliteten på samarbeidet kan økes (Nordahl & Skilbrei, 2002).

Metode

For å komme i kontakt med informanter til studien kontaktet vi rektorer ved to skoler i to ulike fylker. Det ble sendt ut et informasjonsbrev pr. e-post til rektorene, sammen med en prosjektbeskrivelse og ønske om å intervjuere lærere på mellomtrinnet. Mellomtrinnet ble valgt fordi lærerne her møter foreldre med erfaring med barn i skolen, og vi antok at de har forventninger til samarbeidet. Rektorene valgte ut informantene: kontaktlærere for 5., 6. og 7. trinn. Av lærerne som ble intervjuet var sju menn og tre kvinner fra fire skoler, to skoler fra hvert fylke. To skoler ligger i en liten bykommune, hvorav begge er barneskoler. De to andre skolene ligger i en stor bykommune. Den ene skolen er en barne- og ungdomsskole, den andre er en barneskole. Intervjuene foregikk på skolen der lærerne arbeidet og de varte om lag en

time. Lærerne var i alder fra 37 til 54 år, og hadde fra 10 til 28 års praksis som lærer. Ni lærere hadde allmennlærerutdannelse som bakgrunn, de fleste med ulike fag som tilleggsutdannelse. En lærer hadde universitetsutdannelse med flere fag.

For å samle inn data om lærernes subjektive opplevelser og oppfatninger valgte vi kvalitativt forskningsintervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2010). Det ble utarbeidet en fleksibel intervjuguide som ga intervjuer muligheter for å stille oppfølgings spørsmål. Hovedtemaene i guiden tok utgangspunkt i hvordan lærerne forstod og tok i bruk handlingsrommet mellom krav og muligheter i foreldresamarbeidet, ulike typer samarbeid, samt hvilke utfordringer lærerne opplevde i sitt arbeid med å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker og deretter transkribert. I arbeidet med å analysere empirien har vi hatt en induktiv tilnærming (Nilssen, 2012; Tjora, 2017). Dette dannet grunnlaget for en fortolkende analyse der vi søkte å skape meningsbærende enheter i en kontinuerlig veksling mellom de ulike delene og helheten (Kvale & Brinkmann, 2010; Tjora, 2017). Selv om intervjuguiden i stor grad styrte utviklingen av kategoriene, og i praksis fungerte som referansepunkter (jf. Tjora, 2017), erfarte vi at empirien ga rom for å justere disse. De endelige kategoriene ble: *samarbeidsformer*, *opplevelse av handlingsrom* og *utfordringer*.

En utfordring med hensyn til troverdigheten av studien kan være at lærerne i intervjuene ønsket å fremstå i tråd med de forventninger som stilles til lærerrollen gjennom lovverk og forskrifter. Vi har gjennomgått transkripsjonene flere ganger over tid for å undersøke ulike tolkningsmuligheter. Informantene har mottatt informasjon om studien og undertegnet samtykkeerklæring. Lærerne og skolene er anonymisert. Studien var ikke meldepliktig ifølge Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Sitatene er omsatt til normert bokmål.

Resultat

Studien har tatt utgangspunkt i erfarne læreres opplevelse av sine muligheter til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid. Problemstillingen er: *Hvordan opplever lærere sine muligheter til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid?* Lærernes erfaringer og refleksjoner om sine muligheter, er presentert gjennom kategoriene «samarbeidsformer», «opplevelse av handlingsrom» og «utfordringer».

Samarbeidsformer

Lærerne ga klart uttrykk for at et godt samarbeid med foreldrene er viktig for å skape en felles forståelse og et grunnlag for en utvikling hos elevene. Dette kom imidlertid nokså ulikt til uttrykk i handlinger og holdninger. Det er særlig *foreldremøte* og *utviklingssamtalen* som trekkes frem når lærerne skal beskrive samarbeidet med hjemmet. Vi fikk inntrykk av at gjennomføring av foreldremøter i stor grad er et pliktlop, og at selve møtet har en form som domineres av informasjon fra skolen til foreldrene.

En lærer sier det slik: «Læreren informerer litt om ståsted, klassemiljøet, hvordan elevene jobber i fagene og alle disse vanlige tingene. Og så *prøver* vi å sette av tid der foreldrene kan diskutere tema som de kan engasjere seg i».

Lovverket legger noen føringer for foreldremøtet: «Skolen skal i starten av kvart opplæringsår halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20–3). Kanskje disse føringene i lovverket virker inn på møteformen, der lærerne tolker teksten isolert og tilstrekkelig til å omhandle informasjon som form, og innholdsbeskrivelsene som tilstrekkelig tema. Ingen av lærerne reiste spørsmål ved formen på foreldremøtene eller foreslo alternative organiseringer. Foreldremøtet oppleves som fast i form og innhold, og med lite handlingsrom. Det er heller ikke en samarbeidsform som blir trukket frem for å gi eksempler på positivt eller vellykket samarbeid. En lærer ga uttrykk for å tilpasse sitt engasjement ut fra hvordan foreldrenes interesse ble tolket: «Samarbeidet forsterkes når foreldrene følger med. Jeg kan miste energi, miste litt interesse når jeg ser at foreldrene ikke følger med eller følger opp.» En annen lærer går så langt som å betvile foreldremøtets muligheter som samarbeidsform: «Egentlig vil jeg si at jeg har ikke noe spesielt utbytte av foreldremøtene. Jeg har mistet litt troen på at det kommer så mye ut av foreldremøtene. Men hvis en møter opp så vet du i alle fall hvem som er der, at det er minst like viktig. Noen foreldregrupper kan være veldig passiv.»

Foreldremøtet er også forbundet med en viss grad av usikkerhet: «Det er lett å bli litt stresset foran foreldremøter fordi man egentlig ikke har helt kontroll, særlig som nyutdannede. Alle har et ønske om å bli likt eller godtatt som lærer, og det er lett å trække feil». Det var likevel ingen av lærerne som reflekterte over hvordan skolen og profesjonsfellesskapet kunne utvikle foreldremøtene som samarbeidsarena, selv ikke når de fungerte lite tilfredsstillende. Vi fikk et inntrykk av at dette var et ansvar for den enkelte lærer. Lærerne trakk heller ikke veksler på klassekontaktene. Klassekontaktene var ikke delaktig i planlegging av møtet, utarbeiding av sakliste eller hadde ansvar for deler av møtet.

En annen samarbeidsform som alle lærere gjennomførte var den lovpålagte utviklingssamtalen som skal gjennomføres minimum to ganger i året (Forskrift til opplæringslova 2006 § 20–3). I forkant av samtalen utarbeider lærerne en individuell utviklingsplan (IUP) med fokus på elevens faglige og sosiale utvikling, og trivsel. Ordningen med IUP skal være forankret i skolens kollektive handlingsplaner, der intensjonen er å få til gode dialoger mellom lærer, elev og foreldre om konkrete utviklingspunkt. Likevel kan utviklingsplanen ha ulik status og praktiseres ulikt, ikke minst når det gjelder oppfølging av avtaler inngått i utviklingssamtalene mellom foreldre, lærer og elev. Noen lærere fulgte systematisk opp avtalen, mens andre lærere uttrykte at «det blir mye fint prat, vi skal prøve, men det skjer veldig lite.» En lærer uttaler: «Vi burde følge opp mellom den første og den andre utviklingssamtalen. Nå er det ofte slik at du ser på målene i neste utviklingssamtale. Der kunne vi hatt en bedre struktur for at elevene skal oppleve at det er fokus på avtalen.»

Dette kan tolkes som om formalitetene rundt utviklingssamtalen er viktigere, enn å sette innholdet i samtalene ut i praksis for lærerne. På den måten kan det synes som om samarbeidet i praksis ikke lever opp til det som trolig er intensjonene om samarbeid som vi finner på samfunnsnivå, at samarbeidet skal bidra til faglig og sosial utvikling for eleven. Strukturene er nødvendige, men ikke tilstrekkelige for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid.

Opplevelse av handlingsrom

Et interessant funn er at handlingsrommet lærerne erfarer ikke bare påvirkes av egne erfaringer og opplevelser, men også av kollegaenes praksis. Når en av lærerne skal fortelle en suksesshistorie, trekker læreren frem hvordan et samarbeid mellom skolen, en fotballtrener og hjemmet, førte til felles regler for atferd. Dette samarbeidet krevde innsats fra læreren utover arbeidstiden på skolen, noe læreren mente var en god investering som elevene, klassen og læreren høstet av i skoletiden. Likevel kunne lærerens handlingsvalg bli oppfattet som usolidarisk av kolleger siden vedkommende gikk ut over det som var vanlig bruk av den ubundne tiden. Det samme krysspresset kan vi se hos læreren som ønsker å bygge gode relasjoner til elevene og gjerne vil foreslå klasseaktiviteter utover skoletiden: «Av og til tror jeg det hadde gavnet meg veldig i jobben hvis jeg kunne foreslå at vi skulle ta en tur, ut å se på stjernene, grille litt. Vi er forskjellige og da kan det jo bli noe en kvir seg til, hvis det er noe som blir pålagt. Hvis det var frivillig blir det veldig sånn at de som har hun til lærer får sånn og sånn ... Ja, det skal ikke mye til før du får høre det.»

Andre lærere ville ha en klar grense mellom sin fritid og skolen. «Jeg er jo lærer. Jeg vil hjelpe eleven, men jeg setter klare grenser for hvor mye jeg vil involvere meg i familielivet til folk. Det er ikke min jobb.» Handlingsrommet til lærerne blir altså påvirket av egne opplevelser, men også av kollegers forventninger og korrigeringer. Siden temaet ikke ble diskutert faglig i kollegafellesskapet, ble muligheter som ligger i handlingsrommet underkommunisert og noe som dannet grunnlag for ulike praksiser på samme skole. Slike parallelle praksiser kan, som eksemplene over viser, føre til gnisninger mellom lærerne.

Alle lærerne er medlem av ulike lærerteam. Teamene blir trukket frem som det stedet hvor støtte og råd kan hentes, særlig når det oppstår utfordringer i samarbeidet med hjemmene. Lærerne gir uttrykk for et ønske om at teamet skal gjøre «... at vi ser muligheter og prøver å finne løsninger sammen. Og ikke graver oss ned i sanne elendighetsbeskrivelser – det kan fort skje.» Eksempler på slike beskrivelser blir trukket frem av flere: «Det blir mer huff, nå var det den moren eller faren. Hør her hva han har skrevet ... Så blir vi litt slik, huff, vi skjønner hva du mener, og du får nå bare ...». Selv om lærerne gir uttrykk for opplevelse av kollegial støtte, sitter vi igjen med et inntrykk av at diskusjonen kunne vært mer faglig og profesjonell. Det er påfallende at eksemplene som trekkes frem utelukkende handler om reaktive

handlingene. Ingen nevner hvordan de arbeider proaktivt i kollegiet og legger kollektive planer for samarbeidet med foreldrene i «fredstid».

Lærerne ga også noen eksempler på kontakt med hjemmet ut over det som er nevnt konkret i rammeverket. Da nevnes det at de gjerne kan ta kontakt med foreldre når positive hendelser inntreffer. Dette kan legge et godt grunnlag for samarbeidet: «Når foresatte forstår at jeg bryr meg om barna deres, er det akkurat som om de senker skuldrene. Da er det lettere å få i gang et godt samarbeid».

Empirien i denne undersøkelsen viser at skole-hjem samarbeidet varierer mye, også innenfor samme skole. Våre data tyder på at kolleger kan være støttespillere når det oppstår utfordringer, men også ha en korrigerende kraft om den enkelte lærers samarbeid går ut over det som er normen på skolen. Vårt inntrykk er at foreldresamarbeid i praksis er et ansvar for den enkelte lærer, og at samarbeidet med hjemmet i stor grad avhenger av den enkelte lærers opplevelse av handlingsrom.

Utfordringer

Utfordringer i samarbeid med hjemmene kommer tydeligst til uttrykk når lærerne opplever at skole og hjem har ulike verdier eller vurderinger av samme fenomen. Lærerne mener for eksempel at enkelte foreldre kan ha et urealistisk bilde av egne barns ferdigheter eller atferd. Lærerne trekker frem historier der de beskriver og forklarer utfordringer som oppstår i skolehverdagen, men som ikke foreldrene har erfart hjemme, som oppleves som utfordrende å skulle samarbeide om. Når samarbeidet blir krevende forteller lærerne at de må stole på seg selv og gjøre det de mener er best for barnet. Det innebærer at de må tørre å formidle skolens side av saken til foreldrene, tørre å møte utfordringene og være «tydelige på hva vi kan gjøre for å bedre situasjonen, istedenfor å trekke nisselua ned.» Det synes som om lærerne opplever dette som krevende fordi de står alene om valgene uten støtte fra et profesjonsfelleskap.

En spesiell utfordring oppstår i situasjoner der læreren havner i skvis mellom å skulle forsvare systemet og imøtekomme foreldrenes rettigheter. En slik situasjon kan for eksempel oppstå når elevene, av en eller annen grunn, ikke får det antall timer spesialundervisning de er forespeilet, eller at disse timene må gå ut en periode. Da er det vanskelig å skulle stå til ansvar og forsvare valgene skolen har tatt. Å befinne seg i en slik klemme mellom systemets valg og foreldrenes rettigheter kan virke utmattende og uhandterlig for lærerne i undersøkelsen. En lærer sier det slik: «Det er jammen ikke for mye ressurser på noen av elevene. Og hvis du da skal ha vanskelige foreldre på toppen og føle at du ikke strekker til hverken her eller der ... så er veien til sykemelding ganske kort.»

Når lærerne føler krysspresset mellom ulike krav og forventninger og egen overbevisning, opplever de seg handlingslammet. Det kan virke som om lærerne vinger mellom å forsvare og å kritisere systemet. Da kan de som i utsagnet over komme til å karakterisere foreldre som «vanskelige», selv om de er opptatt av opplæringstilbudet

til barnet sitt. Opplevelsen av å være rådvill og å ikke strekke til gjør at en føler seg handlingslammet. En lærer gir uttrykk for det på denne måten: «Jeg føler at vi blir litt fanget i et system. (...). Så de gangene mobbeproblematikk kommer opp, så sliter vi. Vi ror mye for å prøve å holde oss flytende. For det er ikke alltid vi klarer, eller skjønner hvordan vi skal klare å løse ting, altså. Det føler jeg er det vanskeligste med foreldresamarbeid.»

I denne situasjonen gir lærerne uttrykk for en opplevelse av å være en del av et system som ikke makter å leve opp til intensjonene på samfunnsnivå om et inkluderende skolemiljø. Det kan også stilles spørsmål om de har de nødvendige redskaper eller erfaring til å analysere og håndtere ulike situasjoner som oppstår på en tilfredsstillende måte. Det gis et sterkt inntrykk av at praksis i liten grad er forankret på skolenivå, men at det i stor grad blir den enkelte lærer som sitter med eneansvar i en privatisert praksis.

Hvordan opplever lærere muligheter til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid?

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever og forstår sitt ansvar i samarbeidet med foreldre, og hvordan de opplever og tar i bruk handlingsrommet mellom krav og muligheter. Empirien viser at foreldresamarbeidet utformes i spenningene mellom krav og muligheter på ulike nivå (Jf. Bronfenbrenner, 1977; von Bertalanffy, 1968).

Myndighetene utarbeider politiske mål og intensjoner for skole-hjem-samarbeidet på samfunnsnivå. Disse legger føringer og rammer for arbeidet ved den enkelte skole. Innenfor disse rammene må skolen og lærerne gi foreldresamarbeidet en konkret utforming og innhold ved å implementere en praksis som samsvarer med de politiske intensjonene. Skoler er komplekse organisasjoner hvor flere faktorer virker inn på hvordan handlingsrommene blir tatt i bruk og hvordan foreldresamarbeidet blir håndtert. I denne studien viser det seg at samarbeidet i stor grad skjer uten en kollektiv bearbeiding og forankring, men i stor grad gjennomføres ut fra personlige tolkninger og tilpasninger til rammevilkårene.

Foreldremøte og utviklingssamtaler er politiske virkemidler for å sikre foreldresamarbeid og danne grunnlag for gode oppvekstmiljø. Lærerne i denne studien, gir få eksplisitte betraktninger om samfunnsmandatet og rammeverket. De gjennomfører foreldremøte og utviklingssamtaler slik de er påkrevd, og foreldremøtene domineres av informasjon fra skolen til foreldrene. Våre informanter gir inntrykk av at foreldresamarbeid i praksis ikke samsvarer helt med intensjonene. Det er interessant at lærerne har få betraktninger om at det finnes et handlingsrom i disse samarbeidsformene. Det er vårt inntrykk at lærernes egne erfaringer ikke blir bearbeidet i fellesskapet og utviklet til kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995; Qvortrup, 2001; Wells, 1999). Dette synes å ha ført til at handlingene blir reproduserte, selv om de ikke fungerer etter intensjonene. Det synes også å gjelde utviklingssamtalene der de individuelle utviklingsplanene skal ha mål for elevenes faglig og sosiale utvikling og

trivsel. Det varierer i sterk grad hvordan disse blir fulgt opp i praksis. Lærerne i studien gir inntrykk av at utviklingsplanene i like stor grad er et ritual og en hjelp for å håndtere møtene, som et middel til systematisk samarbeid og oppfølging.

Et noe overraskende funn er at flere lærere gir uttrykk for at kollegaene påvirker handlingsrommet i foreldresamarbeid både i positiv og negativ retning. Dersom en lærer investerer for mye tid i samarbeidet og strekker samarbeidet ut over skolens arbeidstid, kan dette skape press på at kolleger skal gjøre det samme. Dette blir sett på som usolidarisk av kolleger. Kollegaenes holdninger kan ha en justerende effekt og oppleves som en begrensning av samarbeidet med foreldrene. Selv om lærerne gir uttrykk for at kollegaer i teamene kan gi støtte og omtanke når foreldresamarbeidet blir utfordrende, gir de uttrykk for at diskusjonene kunne vært mer faglige og konstruktive.

I hvilken grad skolen har kultur for å løfte frem samspeillet mellom individuelt og kollektivt arbeid, vil påvirke handlingskompetansen til lærere (Irgens, 2010). I denne undersøkelsen virker det ikke som om lærerne opplever særlig støtte og veiledning fra ledelse eller eksisterende strukturer til kollektiv utvikling av hjem-skole samarbeidet. De lovpålagte samarbeidsformene som er forankret på samfunnsnivå, fungerer som plikt oppgaver, og lærerne i denne undersøkelsen ser ikke, eller opplever ikke at de gir mange muligheter. Et resultat er at samarbeidsformene fremstår som rituelle oppgaver og i liten grad preges av samarbeid og utvikling. Dette vil påvirke lærernes profesjonsutvikling og skolens utvikling som en lærende organisasjon (Jenssen & Roald, 2014).

Selv om lærerne beskriver de pålagte samarbeidsformene nokså avmålt, snakker alle lærerne generelt positivt om foreldresamarbeid og trekker frem mulige gevinster det kan gi i tråd med tidligere forskning (Drugli & Onsøien, 2010; Nordahl, 2000a; Olsen & Traavik, 2010). Vi opplevde at når lærerne selv hadde tatt initiativ til samarbeid, utover de lovpålagte møtene, fortalte de mer entusiastisk, hadde flere positive erfaringer og så flere muligheter. Forskning viser at lærere som utvikler proaktive strategier for å involvere foreldre i skolens arbeid, og entusiasme i samarbeidet, påvirker kvaliteten i relasjonen på en god måte (Bandura, 1997; Klassen & Chiu, 2010). Når positive relasjoner til lærerne kan påvirke foreldres holdninger til skolen (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011) oppleves det viktig å utvikle strategier for å få dette til. Dersom et godt samarbeid med foreldre kan føre til at elever oppnår bedre læringsutbytte og trivsel, færre atferdsproblemer og positiv holdning til skolen (Baker, 2011; Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001), vil dette også påvirke klassemiljøet, lærernes arbeidsmiljø og undervisningskvaliteten (Webster-Stratton, 2006). Noen lærere gir uttrykk for at de holder kontakt langt ut over arbeidstid, og gjerne ringer eller sender SMS for å følge opp avtaler. Eller at de samarbeider med fotballtrener om atferdsregler, fordi det virker positivt inn på livet i klasserommet. Drivkraften for å gjøre en ekstra innsats kan forstås ut fra personlige verdi- og læringssyn, og ikke fordi det er regulert på samfunns- eller skolenivå. Lærerne foretar personlige tilpasninger og gjør det de selv synes er rett. I disse tilfellene synes det som om handlingsrommet og mulighetene for å etablere og opprettholde et godt skole-hjem samarbeid er betydelig rikere og mer omfattende enn det ellers kan gi inntrykk av.

En spenning som opptrar lærerne er når de havner i klem mellom å skulle forsvare systemets forventning og å komme foreldrene i møte med forståelse. Et slikt krysspress blir omtalt som svært belastende og noe en ikke kan stå lenge i. Spenningsforhold mellom ulike nivå vil kunne virke inn på lærernes holdninger og opplevelse av handlingsvalg (Jf. Bronfenbrenner, 1977; von Bertalanffy, 1968). De fleste lærerne hadde likevel tillit til egne evner og vilje til å stå i vanskelige situasjoner.

Når det i stor grad overlates til den enkelte lærer å gi foreldresamarbeidet et innhold, både lovpålagt og egeninitiert, blir en konsekvens at det utvikles en fragmentert individualisme med flere parallelle praksiser ved skolene. Da fremstår det som vilkårlig hvilket skole-hjem samarbeid som omslutter den enkelte klasse og elev. I verste fall vil en kunne få flere reaktive samarbeid preget av brannslukking og adhoc-løsninger. Gjennom en mer kollektiv orientering kan skolen utvikle en organisasjon som understøtter kvalitetsutvikling av foreldresamarbeid (Irgens, 2010). Tiden synes å være moden for å utvikle kollektive handlingsprosesser i stedet for individuelt baserte handlingsvalg. Kollektive prosesser der lærerne sammen utvikler faglige samarbeidsformer og utvikler de mulighetene som finnes i samarbeidet.

Avslutning

Denne studien har vist at lærere i stor grad utvikler sin egen praksis i skole-hjem-samarbeidet, der handlingsrommet påvirkes av både egne ønsker og oppfatninger, og kollegers innflytelse. Dette fører til at skole-hjem samarbeidet kan variere mye innad i samme skole. Lærerne uttaler seg generelt positivt til foreldresamarbeid, men samtidig inviterer de i liten grad foreldre inn i samarbeidet, noe som gir inntrykk av at formalitetene i samarbeidet vektlegges sterkere enn selve samarbeidet. Denne studien støtter tidligere forskning som tyder på at lærere trenger mer kompetanse om skole-hjem-samarbeid (Finne mfl., 2011; Westergård, 2013). Det synes å mangle en kollektiv utviklingskraft på skolenivå. For å utvikle mestringsforventning og proaktive strategier (Bandura, 1997; Westergård, 2010) i samarbeid mellom skole og hjem må rammeverkets intensjoner på samfunnsnivået, og lærernes handlingsrom på individnivået, avklares og utvikles på skolenivået. En tydelig skolekultur som bygger på forutsigbarhet og sammenheng mellom forventet og opplevd atferd, skaper tillit (Irgens, 2009).

Litteratur

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual matters.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher' agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 700–719.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.

- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Report Number 433. Nottingham: Department of Education and Skills.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(2), 217–225.
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. Oslo: Cappelen.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. I M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: Sintef Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Forskrift til opplæringsloven (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hill, N. J. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Imants, J., Wubbels, T. & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' Enactments of Workplace Conditions and Their Beliefs and Attitudes toward Reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323–346.
- Irgens, E. J. (2009). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid. I Andreassen, R. A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jenssen, E. S. (2012). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. (Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)). Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nordahl, T. (2000a). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport nr. 8. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2000b). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Avhandling til dr.polit.-graden). Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- Nordahl, T. & Skilbrei, M. L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet: evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Nova rapportserie, rapport nr. 13/2002. Oslo: Nova.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Strøm, B., Borge, L. E. & Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Nr. 04/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General Systems Theory*. Harmondsworth: Penguin.
- Webster-Stratton, C. (2006). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school. Prevalence, correlates, development and prevention*. Faculty of Arts and Education. (PhD Thesis UiS no. 103 June 2010). Stavanger: University of Stavanger.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91–99.