



Ma

## Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

*”Hun mente at det var for tidlig og det ble liksom bare snakket bort. Hun syntes at han ikke var så dårlig til å lese. Ja, det tok kjempelang tid. Og det er jo liksom fire år med kamp før vi er der. Han er jo ikke dum, han er veldig flink til veldig mye, men det er bare det at han sliter noe helt enormt i norsk og i engelsk.”*

**En studie av foresatte sin opplevelse av samarbeidet med skolen etter innføringen av forsterket opplæring**

**Ane Marte Bakke Kristiansen**

**November 2011**

## Summary

The topic investigated concerns early childhood intervention and school- home cooperation. Previous research (Nordahl, 2003, 2007; Johnsen, 2008) has shown that parents whose children struggle academically often cooperate poorly when compared to other parents. In autumn of 2009 a decree was added to the Education act § 2-2a. The decree outlined that children in first to fourth grade who are in need of extra academic support should get additional “intensified” tutoring. The intended aim was to decrease the number of children who might need special education<sup>1</sup> later in life. In other words, it applies to those children who are not receiving special education pursuant to § 5-1, but whom fall at the low end of the normal distribution in terms of reading and arithmetic scores (Proposition. No. 55, 2008-2009). With a focus on children who struggle with reading, the intent was to uncover the answer to the following question:

*How do parents with children in need of special support experience cooperation with the school after implementation of intensified tutoring?*

Qualitative research interviews were conducted in two different primary schools located in a municipality known for its focus on early childhood intervention. A total of eight informants were interviewed, and the central concepts of the interviews concerned cooperation, relationships, power and empowerment. The main trend was that most of the participants reported being relatively satisfied with the cooperation, both prior to and after the intensified tutoring was introduced. The participants reported having a good relationship with the child’s teacher; they felt they were given enough information and they maintained that they would not hesitate to contact the school if necessary. Furthermore, they reported being under the impression that their child’s teacher viewed them as a resource in the effort to improve the child’s reading scores.

Nevertheless, the cooperation could also be characterized by information-exchange, coincidences and low levels of parental influence. There are no set guidelines for the

---

<sup>1</sup> *Special needs education is a statutory right for pupils who do not have or cannot receive satisfactory benefits offered by the mainstream curriculum (§ 5.1, Chapter 5 of the Education Act).*

conditions of the cooperation; this did however not appear as a problem by the majority. Half of the informants had also been told to "wait and see", in cases where children should have been identified as having difficulties writing and reading. The majority also reported that their child was frustrated and /or were crying while doing homework, and three out of eight relayed that they had felt powerlessness in meeting with school staff. The majority did not know much about the intensified tutoring or how it was organized, however they thought it had a positive impact in terms of their child's improved reading skills.

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er forsterket opplæring og skole-hjem-samarbeid. Tidligere forskning (Nordahl, 2003, 2007; Johnsen, 2008) har vist at foreldre som har barn som strever faglig i skolen, ofte har et dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre. Høsten 2009 ble det bestemt gjennom Opplæringslovens § 2-2a, at barn fra første til fjerde trinn skal få forsterket opplæring. Målet er blant annet å redusere antall barn som får behov for spesialundervisning på et senere tidspunkt i livet. Det gjelder med andre ord for de av barna som *ikke* får spesialundervisning<sup>2</sup> etter § 5-1, men som skårer i nedre sjiktet hva lesing eller regning angår (Ot.prp. nr. 55, 2008-2009). Med bakgrunn i denne satsingen ønsket jeg å finne svar på følgende problemstilling, med fokus på barn med lesevansker:

*Hvordan opplever foreldre til barn som trenger ekstra tilrettelegging, samarbeidet med skolen etter innføringen av forsterket opplæring?*

Jeg valgte å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju, og intervjuet totalt åtte informanter fra to forskjellige barneskoler i en kommune som har tidlig innsats som satsingsområde. Sentrale temaer i intervjuet er samarbeid, relasjoner, makt og myndiggjøring. Hovedtendensene i empirien er at de fleste foreldre opplever å være relativt fornøyde med samarbeidet med skolen, både før og etter at den forsterkede opplæringen ble innført. De forteller at de har en god relasjon til læreren, at de får nok informasjon, og at de *ikke* vegrer seg for å ta kontakt med skolen dersom det er noe. Flertallet har i tillegg inntrykk av at læreren ser på dem som en ressurs i arbeidet med barna.

Samarbeidet ser dog ut til å preges av informasjonsutveksling, tilfeldigheter og lite reell faglig medvirkning og innflytelse. Det er ikke gitt tydelige føringer for premissene for samarbeidet, men dette oppleves ikke som et problem av flertallet. I tillegg viser det seg at halvparten har fått beskjed om å ”vente og se”, i stedet for å kartlegge barna for lese- og skrivevansker. Flertallet opplever at barna ofte er frustrerte og/eller gråter i arbeidet med leksene, og tre av

---

<sup>2</sup> Spesialundervisning er en lovfestet rett som skal gis i skolen etter enkeltvedtak når eleven ikke får eller kan få tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (§5-1, kap.5 i Opplæringslova, 1998).

åtte har opplevd å føle avmakt i møte med skolens ansatte. Flertallet vet ikke så mye om hva forsterket opplæring er, ei hvordan den organiseres, men forteller at de tror den har positiv effekt i form av at barna leser bedre.

## **Forord**

Da er tiden kommet for å sette punktum for perioden i livet mitt hvor jeg har skrevet masteroppgave. Det har vært en spennende periode med både opp- og nedturer. Jeg vil likevel understreke at jeg ikke ville vært denne erfaringen foruten. Etersom jeg jobber som lærer i skolen tror jeg at jeg nå har fått med meg en viktig ballast som forhåpentligvis vil styrke meg i møte med fremtidige foreldregrupper.

Først av alt vil jeg rette en takk til informantene mine. Jeg hadde ikke klart å fullføre denne oppgaven hvis det ikke hadde vært for dere. Tusen takk for at dere velvillig stilte opp, og delte deres erfaringer med meg.

Jeg hadde heller ikke klart å fullføre uten at venner, medstudenter, familie og kollegaer hadde ”troa” på meg fra første stund. Jeg ønsker i den anledning å rette en spesiell takk til noen av dere som har vært spesielt viktige for meg dette halve året:

Takk til medstudenter i Volda for gode tips og støtte i prosessen.

Takk til Åsa, Marit Johanne og Malin som har lest over oppgaven med et kritisk blikk.

Takk til Lars for korrekturlesing.

Takk til øvrige venner, familie og kollegaer som har sagt at ”Dette klarer du, Ane!”

Jeg vil også rette en spesiell takk til min veileder, Professor Tobias Werler, for konstruktive tilbakemeldinger underveis.

Oslo, november 2011

Ane Marte Bakke Kristiansen

# Innhold

**FORSIDE**

**SUMMARY**

**SAMMENDRAG**

**FORORD**

**INNHold**

<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING</b>	<b>1</b>
<i>Innledning</i>	1
TEMA OG BAKGRUNN	1
<i>Dagens skole- et testregime?</i>	1
<i>Frafall i videregående skole versus tidlig innsats</i>	2
<i>Avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet</i>	4
<i>Føringer fra lovverket og rammeplaner om skole-hjem-samarbeid</i>	4
<i>Innføring av forsterket opplæring</i>	5
<i>Begrepsavklaring</i>	6
<i>Problemstilling</i>	7
<i>Videre oppbygning</i>	7
<b>KAPITTEL 2: TEORI</b>	<b>9</b>
<i>Innledning</i>	9
FORSKNING OM SKOLE-HJEM-SAMARBEID	9
<i>Betydningen av et godt samarbeid</i>	9
<i>Avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet</i>	12
<i>Forskning om tidlig innsats</i>	14
TEORETISK TILNÆRMING TIL FORELDRESAMARBEID	16
<i>Samarbeid</i>	16
<i>Makt</i>	19
<i>Relasjonens betydning</i>	21
<i>Myndiggjøring av foresatte</i>	23
<b>KAPITTEL 3: METODE</b>	<b>25</b>
<i>Innledning</i>	25
<i>Metodevalg</i>	25
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	26
<i>Subjektiv opplevelse og forforståelse</i>	26

<i>Tematisering og planlegging av prosessen</i>	27
<i>Utvalg og tilgang på informanter</i>	27
<i>Intervjuguide</i>	29
<i>Søknad om tillatelse</i>	29
<i>Prøveintervju</i>	30
<i>Beskrivelse av innsamlingsprosessen</i>	30
<i>Reliabilitet og validitet</i>	32
<i>Forskningsetikk</i>	34
<b>KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV DATA</b>	<b>36</b>
<i>Innledning</i>	36
<i>Presentasjon av informanter og skoler</i>	36
SKOLE-HJEM-SAMARBEID	37
RELASJON TIL LÆREREN	45
MYNDIGGJØRING	46
FORSTERKET OPPLÆRING	49
MAKT	54
<b>KAPITTEL 5 DRØFTING</b>	<b>57</b>
<i>Innledning</i>	57
SKOLE-HJEM-SAMARBEID	57
RELASJON TIL LÆREREN OG MAKT	63
MYNDIGGJØRING	68
FORSTERKET OPPLÆRING	69
<b>KONKLUSJON</b>	<b>72</b>
<i>Innledning</i>	72
PROBLEMSTILLINGEN PÅ ET GENERELT PLAN- ET MULIG SVAR?	72
FUNN I LYS AV DE FIRE TEMAOMRÅDENE SAMARBEID, RELASJONER, MAKT OG MYNDIGGJØRING	73
PARADOKSALE TENDENSER I SKOLEN?	75
KRITISKE REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE	77
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>88</b>
<i>Vedlegg 1 Informasjons- og samtykkeskjema</i>	
<i>Vedlegg 2 Intervjuguide</i>	
<i>Vedlegg 3 Godkjenning fra Personvernombudet</i>	



# **Kapittel 1: Innledning**

## **Innledning**

Temaet for denne oppgaven er foreldresamarbeid og forsterket opplæring. Fokus er rettet mot foreldre som har barn som strever med lesing i småskolen. I det følgende kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for dette valget. Jeg starter med å skissere et bilde av skolesituasjonen etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006). Dette bildet viser tegn på avstander mellom intensjoner og realiteter. Her kommer jeg blant annet inn på det som kan se ut som et testregime (s.1), belyser problematikken med frafall i videregående skole, samt greier ut om tidlig innsats versus en "vente- og-.se-holdning" (s.2). Videre tar jeg kort for meg status på feltet når det gjelder skole-hjem-samarbeid (s.4), føringer om foreldresamarbeid ut ifra rammeplaner og lovverk (s.4), samt en introduksjon av forsterket opplæring (s.5). Deretter følger en begrepsavklaring av tidlig innsats, forsterket opplæring og spesialundervisning (s.6), før problemstillingen presenteres (s.7). Avslutningsvis kommer en oversikt over oppgavens videre oppbygning (s7).

## **Tema og bakgrunn**

### **Dagens skole- et testregime?**

Skolen kan se ut til å være preget av sterk statlig målstyring. Nasjonale prøver, sammenligning og konkurranse, mål og testing kan være stikkord som kjennetegner dagens utdanningspolitikk (Stray, 2011). Kunnskapsløftet (2006) ble innført i Kristin Clemets periode som kunnskapsminister, og kan sies å kjennetegnes av et sterkt fokus på mål og individuelle prestasjoner. Selv om andre kunnskapsministre med annen partitilhørighet har regjert den siste tiden, er dette fortsatt sentrale tendenser i dagens skole (Haugstad, 2011). Clemet innførte Kunnskapsløftet (2006) blant annet med lovord om større lokal frihet. Til tross for dette - kan all testingen i dag føre til det motsatte? Fra å være en skole med en sterk enhetsskoletanke, kan det se ut som vi nå står overfor en skole hvor det samfunnsøkonomiske nytteperspektivet stiller sterkest (Thunes, 2010). Fag som kunst og håndverk, musikk og kroppsøving står kanskje ikke like sterkt når lærerne vet at resultatene fra de nasjonale prøvene i norsk, matematikk og engelsk snart skal offentliggjøres i lokalavisene?

Å minke avstanden mellom sosiale lag og å gi alle de samme mulighetene, har lenge vært et mål i den sosialdemokratiske enhetsskoletanken (Bakke, 2011). Elevene skal ha de samme mulighetene selv om de kommer fra forskjellige kår. Foresattes sosioøkonomiske bakgrunn skal ikke avgjøre elevens fremtid og muligheter. Kunnskapsløftet ble også innført delvis for å kunne redusere dette skillet, ettersom evaluering av Reform- 97 blant annet avdekket store og systematiske forskjeller i læringsutbytte avhengig av blant annet foreldrenes utdanning (Haug, 2004).

Dagens skole kan også karakteriseres som et målorientert testregime (Sinnes & Jegstad, 2011). Hvilke konsekvenser har dette? En vektlegging av teorifag, samt effektivisering av undervisningen og en ”teaching for the test”-holdning er mulige utfall. Fokus rettes mot sammenligning med andre land, prestasjoner og tester. ”En skole for alle”-ideologien kan se ut til å bli litt glemt i dagens konkurranserettede utdanningspolitikk (Elstad & Sivesind, 2010). Dette støttes også av nyere klasseromsforskning av blant annet Haug (2009 sitert i Bachmann, Haug & Myklebust, 2010). I Læringsplakaten er individet nevnt hele fem ganger, mens fellesskapet kun nevnes én gang i løpet av de elleve punktene (Bachmann & Haug, 2006). Det legges dermed til rette for at de teoristerke elevene blir skolevinnerne, disse gjerne barn av akademikerforeldre. Dette *kan* føre til at skolen forsterker det sosioøkonomiske skillet, fremfor å redusere det.

### **Frafall i videregående skole versus tidlig innsats**

I en rapport av Markussen et al (2010) kommer det frem at kun 60-80 prosent av elevene består den videregående opplæringen. Frafallet i videregående skole er med andre ord fortsatt stort, noe som er til skade både for den enkelte elev som ikke fullfører, og for samfunnet som helhet. St. meld. nr. 16 (2006-2007) ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, samt St. meld. nr. 31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen”, belyste problematikken med både frafall i videregående skole og sosiale skjevheter i samfunnet. Meldingene løftet frem tidlig innsats som et av hovedtiltakene for å redusere skjevhetene (Kunnskapsdepartementet [KD], 2007; 2008a). Tidlig innsats ser ut til å ha vært et viktig utdanningspolitisk handlingsbegrep siden St. meld. nr. 16 (2006-2007) ble lansert i 2006-2007 (KD, 2007). Begrepet ”tidlig innsats” innebærer at man setter inn nødvendige tiltak dersom man avdekker vansker hos barn i førskole- og skolealder. Det skal jobbes for at tiltakene settes inn så tidlig som mulig,

fremfor at man ”venter og ser” om vanskene forsvinner ved for eksempel barnets modning (NOU, 2009). I St. meld. nr. 16 (2006-2007: 96) står det følgende:

*”...ulikheter i læring og deltakelse oppstår tidlig, og (at) disse forskjellene videreføres og til dels forsterkes oppover i utdanningssystemet. For eksempel vil frafall i videregående opplæring ofte henge sammen med manglende læringsutbytte på et tidligere stadium. Departementets utgangspunkt er videre at det er lønnsomt å sette inn tiltak tidlig, både for den enkelte, for skolen og for samfunnet”*(KD, 2007:96).

St. meld. nr. 23 (2007-2008) ”Språk bygger broer, St. meld. nr. 11 (2008-2009) ”Læreren-Rollen og utdanningen, samt St. meld. nr. 44 (2008-2009) ”Utdanningslinja” og St. meld. nr. 41 (2008-2009) ”Kvalitet i barnehagen”, vektlegger også prinsippet om tidlig innsats (KD, 2008b; 2009a; 2009b; 2009c). I rapporten fra Markussen et al (2010) vektlegges også tidlig innsats som tiltak for å øke andel ungdommer som fullfører videregående skole.

PIRLS-undersøkelsen (Progress in International Reading Literacy Study) fra 2006 viser at norske elever skårer svakest i lesing av elever fra de nordiske landene (Roe & Solheim, 2007). OECD (2006) påpeker i sin rapport om likeverd, at skolene mangler strategier for hvordan de skal følge opp elever som har vansker. Nordahl og Sunnevåg (2008) finner *også* at det er stor avstand mellom idealer og realiteter - spesialundervisningen iverksettes først når den enkelte elev har et klart definert problem<sup>3</sup>. Dette fører til at andelen barn med spesialundervisning *øker* jo lenger opp i utdanningssystemet man kommer. Dette kan vitne om et rådende kategorisk- og individsentrert perspektiv, fremfor et relasjonelt og systemrettet perspektiv. Det kategoriske- og individsentrerte perspektivet vektlegger i mer eller mindre grad elevenes feil og vansker gjennom identifisering av vansker og en påfølgende diagnostisering (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Uten diagnose kan derfor hjelpen utebli ut ifra dette perspektivet. Det relasjonelle og systemrettede perspektivet kan ifølge Persson (1998) sies å være det motsatte av dette. Her vektlegges blant annet sosiale prosesser og læring i et inkluderende fellesskap. Man ser kritisk på skolens organisatoriske form og hvordan man bedre kan imøtekomme brukernes behov, fremfor å se på brukerne som problemet (Nordahl & Sunnevåg, 2008). På sett og vis fremtrer skole-Norge dermed i dag mer som en *reparerende instans*, fremfor en

---

<sup>3</sup> Spesialundervisning er en lovfestet rett som skal gis i skolen etter enkeltvedtak når eleven ikke får eller kan få tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (§5-1, kap.5 i Opplæringslova).

som forebygger og setter inn tiltak tidlig. I praksis kan dette bety at eleven som strever ikke får ekstrahjelp før han skårer så dårlig at han ligger flere år bak sine medelever (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Mye har nok skjedd med både motivasjon og selvbilde i den perioden. Sjansen for frafall i videregående kan kanskje se ut til å bli større for elever med denne type erfaring i tidlig skolegang?

### **Avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet**

Samtidig viser forskning av blant annet Nordahl (2003, 2007) at foreldre som har barn med vansker, har et dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre. Noen føler de har en dårlig relasjon til læreren, er forsiktige med hva de sier, og er avventende med å ta opp eventuelle saker. Dialogen med læreren kan ha vanskelig for å komme i gang. Ti prosent av foreldrene sier de ikke tør å si fra til læreren om hva de mener, av frykt for at det skal gå utover barnet deres. Halvparten av foreldrene svarer at de har lite direkte kontakt med læreren (ibid.). Det er med andre ord stor avstand mellom idealer og realiteter *også* når det gjelder samarbeidet i skolen. Engelske studier av Desforges (2003) viser videre at elevenes prestasjoner i syvårsalderen og helt frem til 16-årsalderen er seks ganger mer avhengig av hva foreldrene gjør for barnet hjemme, enn hva som blir gjort på skolen. Et godt samarbeid mellom pedagogen og de foresatte er dermed svært avgjørende - *spesielt* for de av barna som har vansker, og som kan trenge ekstra oppfølging også hjemmefra.

### **Føringer fra lovverket og rammeplaner om skole-hjem-samarbeid**

Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har det vært mer fokus på samarbeidet mellom skole og hjem. 9. juli 2010 trådte også flere nye lovendringer i kraft, noe som signaliserer et sterkere fokus på foreldresamarbeid. Denne endringen er et av flere tiltak for å forebygge frafall i videregående skole (KD, 2010a). I Rundskriv 7 fra Utdanningsdirektoratet presiseres informasjon om endringene i forskrifter til Opplæringsloven hva angår innholdet i samarbeidet mellom hjemmet og skolen (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2010). Opplæringsloven § 1-1, Formålet med opplæringen, ble også endret til å inneholde begrepet ”skal”: ”*Opplæringa i skole og lærebedrift skal (min utheving), i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*” (Opplæringsloven, 1998 § 1.1). Samarbeidet som skal foregå mellom skolen og hjemmet blir presisert flere steder i dagens lovverk, forskrifter og læreplan. Disse bygger på FNs erklæring om menneskerettigheter (1948). I Artikkel 26, punkt 3. står det

følgende om samarbeid mellom skole og hjem: ”Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få”. Under Forskrift til Opplæringsloven kap.20 § 20-1 står det følgende om foreldrenes rolle som ressurs:

*”... Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring” (Udir, 2010 § 20-1)*

I § 20-3 står det videre at skolen skal holde kontakt med foreldrene gjennom hele opplæringsåret, og at foreldrene skal kjenne til sin medvirkningsrett. Det står også spesifisert at kontaktlæreren skal ha en strukturert samtale med foreldrene minst to ganger i løpet av skoleåret, hvor det skal klargjøres hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læringen og utviklingen til eleven. Ifølge Rundskriv 7 innebærer dette at det skal drøftes hvordan foreldrene kan bidra og hjelpe eleven med skolearbeidet (Udir, 2010).

I den generelle delen av Kunnskapsløftet (2006) står det at foreldrene har primæransvaret for oppdragelsen av sine barn, og at dette bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem (KD, 2006). Under ”Prinsipper for opplæringen” kommer det frem at det er skolens ansvar å legge til rette for samarbeidet, samt ta initiativ til det, men det er også et gjensidig ansvar mellom de to partene. Foreldrene skal ha reell mulighet for innflytelse på barnas faglige og sosiale læringsutvikling (KD, 2006). Foreldre kjenner barna best og har kunnskap som skolen trenger for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. For å etablere et godt samarbeid er det avgjørende at begge parter kommuniserer tydelig og at forventninger til samarbeidet er avklart (KD, 2008a). Samarbeidet skal preges av dialog mellom to likeverdige parter (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF], 1998).

### **Innføring av forsterket opplæring**

Fra høsten 2009 ble det, i tråd med tilrådingen fra Departementet (KD, 2008a), bestemt at 430 millioner kroner av kommunenes frie midler skulle brukes til forsterket opplæring fra første- til fjerdeklasse i blant annet norsk, for å etterleve kravet om tidlig innsats (Raaum & Westgaard, 2008). Midlene var tiltenkt ekstra ressurser som kunne styrke de elevene som ikke får spesialundervisning etter § 5, men som skårer i nedre sjiktet hva lesing og/eller regning

angår (Ot.prp. nr. 55, 2008-2009). Ved å sette inn tiltak tidlig, var hovedtanken at færre elever ville få bruk for spesialundervisning på et senere tidspunkt. Det kunne også føre til høyere læringsutbytte og mindre frafall senere i utdanningsløpet. Plikten til å gi forsterket opplæring ble vedtatt av Stortinget, og i Opplæringsloven § 1.3 står det følgende:

*”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning”* (Opplæringslova, 1998 § 1.3).

Denne elevgruppen kunne tidligere falle mellom to stoler: de skåret for godt til å kunne få spesialundervisning etter § 5-1, men hadde behov for noe mer enn ordinær undervisning.

### **Begrepsavklaring**

Tilpasset opplæring, forsterket opplæring, samt spesialundervisning er alle begreper som blir mye brukt i skolen. Før jeg går videre med å introdusere problemstillingen, finner jeg det hensiktsmessig å avklare disse. Spesialundervisning er, som nevnt ovenfor, en lovfestet rett etter § 5-1, kap.5 i Opplæringsloven (1998). Elever som ikke får, eller kan få, et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett på spesialundervisning etter enkeltvedtak. De skal ha det samme timeantallet, men skal få tilpasset undervisningen slik at de får utbytte av den. Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep (Bachmann & Haug, 2006). Det har blitt brukt i ulike læreplaner over en lang periode, og har også endret innhold og mening underveis. Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet: Den smale forståelsen kjennetegnes av at man organiserer undervisningen på bestemte måter og setter inn tiltak overfor enkeltindivid, mens den vide forståelsen er mer omfattende og kan ifølge Haug (sitert i Bachmann & Haug, 2006) sees på som en ideologi som skal gjennomsyre hele organisasjonens virksomhet. Målet er at alle skal få en så god opplæring som mulig innenfor fellesskapets rammer. Tilpasset opplæring vil her bli brukt ut ifra den vide forståelsen. Den er også overordnet både ordinær undervisning og spesialundervisning. Videre er det sentralt å understreke at verken tilpasset opplæring eller forsterket opplæring er en individuell juridisk rett, slik som spesialundervisningen. Den forsterkede opplæringen er heller ikke for alle, slik som den tilpassede opplæringen. Den er

for de elevene som skårer i nedre sjiktet hva lesing og regning fra første- til fjerdeklasse angår, og som ikke får spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven (1998).

### **Problemstilling**

Ut ifra det skisserte ovenfor er problemstillingen for denne studien som følger:

*Hvordan opplever foreldre til barn som trenger ekstra tilrettelegging, samarbeidet med skolen etter innføringen av forsterket opplæring?*

Ordet ”hvordan” fra problemstillingen operasjonaliseres her til å gjelde foresatte sine opplevelser sett i lys av samarbeid, makt, relasjoner og myndiggjøring (dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4). Foreldrene jeg vil rette fokus mot, er de som har barn som trenger ekstra tilrettelegging i leseopplæringen, men som ikke får spesialundervisning etter § 5-1. Jeg har valgt foresatte med barn som har gått minst ett år på skole etter at den forsterkede undervisningen har vært innført, og minst ett år hvor den ikke har vært innført. Det er barn som i dag går enten i fjerde- eller femteklasse. Dette var avgjørende for at foresatte skulle ha mulighet til å fortelle om hvorvidt de opplever noen forskjell på samarbeidet før og etter midlene til forsterket opplæring ble satt inn. Begrepet samarbeid betyr her noe mer enn et uforpliktende samarbeid mellom to parter. Det kjennetegnes av at to parter jobber sammen mot et felles mål, samtidig som kommunikasjonen er preget av dialog med innflytelse fra begge parter (Nordahl, 2003). Partene skal også være likeverdige, noe som understrekes i St. meld. nr.14 fra 1997-1998 (KUF, 1998). Formålet med samarbeidet er å realisere barnets muligheter for utvikling og læring både sosialt og faglig (Se også Kap. 2, s.16).

### **Videre oppbygning**

I det neste kapittelet tar jeg først for meg nasjonal og internasjonal forskning som handler om betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid. Deretter ser jeg på forskning som undersøker betydningen av tidlig innsats. I del to av teorikapittelet tar jeg for meg teori knyttet til foreldresamarbeid. Her kommer jeg inn på samarbeids- og maktbegrepet, relasjonens betydning og myndiggjøring av foresatte. I kapittel 3 begrunner jeg metodevalg for innsamling av data, samt forsøker å synliggjøre hvordan jeg har gått frem i prosessen – fra planlegging av forskningsskisse til ferdig produkt. Reliabilitets- og validitetsspørsmål, samt forskningsetiske spørsmål er også viet plass i dette kapittelet. I kapittel 4 presenterer jeg empirien. I denne fremstillingen er funn som kan gi meg svar på problemstillingen sentrale. I

kapittel 5 analyserer og drøfter jeg de mest sentrale funnene i lys av teori og forskning gjennomgått i kapittel 2. Her tilføyer jeg også annen forskning der jeg finner det nødvendig. Til slutt følger en konklusjon som redegjør for opplevelsen til foreldre etter innføringen av forsterket opplæring. Avslutningsvis tar jeg for meg noen av de spørsmålene jeg stilte innledningsvis i lys av egen empiri, før jeg ser på kritiske aspekter ved egen oppgave og veien videre.



## **Kapittel 2: Teori**

### **Innledning**

Dette kapittelet er delt i to. I den første delen ser jeg på hva nasjonal og internasjonal forskning sier om betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid (s. 9). Deretter følger en presentasjon av tidligere forskning som sier noe om foresatte sin opplevelse av samarbeidet med skolen (Nordahl, 2003, 2007; Johnsen, 2008) (s.12). Hva er de generelle tendensene som går igjen? Avslutningsvis i del én, vil jeg kort ta for meg forskning om tidlig innsats og forebygging (s.14). I del to tar jeg for meg ulike teoriperspektiv som angår foreldresamarbeidet (s.16). Viktige stikkord i denne sammenhengen er samarbeid og ulike forståelsesrammer (s.16), maktbegrepet i lys av institusjonell- og kommunikativ makt (s.19), relasjonens betydning (s.21), samt myndiggjøring av de foresatte (s.23). Samlet vil dette være grunnlaget for drøftingskapittelet som kommer senere i oppgaven.

### **Forskning om skole-hjem-samarbeid**

#### **Betydningen av et godt samarbeid**

Nordahl (2000) og Birkemo (2001) finner at det ser det ut til å være klare sammenhenger mellom foreldres utdanningsnivå og barnas skolefaglige prestasjoner. Foresatte med høy utdanning ser ut til å ha barn som presterer bedre i skolen enn andre. Dette støttes også av Bakken (2010) som i en nyere undersøkelse finner at hjemmebakgrunn spiller en vesentlig sterkere rolle enn det gjorde for ti til 15 år tilbake. Bakken (2010) har, gjennom sitt andre undervisningsprosjekt, undersøkt skoleprestasjonene til de første kullene av ungdomsskoleelever etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Elevene har hatt mellom ett til tre års opplæring med den nye reformen. Undervisningsprosjektet er en del av et større evalueringsprosjekt som undersøker om den nye læreplanen kan bidra til å redusere sosial ulikhet i læringsutbytte basert på kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning (Bakken, 2010). Her kan det se ut til at de sosiale skillene stadig reproduseres, i stedet for å gi alle elever like muligheter. De sosiale ulikhetene er med andre ord ikke blitt mindre etter at Kunnskapsløftet ble innført. Bakken (2010) påpeker at det mest sentrale funnet i delrapporten er at det ser ut til at foreldrenes utdanningsbakgrunn har økende betydning for elevprestasjonene i skolen. Det vil

likevel være for tidlig å trekke konklusjoner om at noen enkeltforhold ved Kunnskapsløftet har bidratt til et sterkere skille mellom sosiale lag, ettersom reformen ikke har vært innført tilstrekkelig lenge.

Samtidig viser engelske studier av Desforges (2003) at det ikke nødvendigvis trenger å være et så stort skille mellom elevenes prestasjoner ut ifra foreldrenes utdanningsnivå. I samarbeid med sin kollega Abouchaar, har han skrevet rapporten "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review", som blant annet tar for seg foreldrenes betydning for barnas prestasjoner i skolen. Rapporten er basert på ulike forskningsresultater og evalueringer. Ifølge Desforges (2003) kan man redusere spriket med cirka 30 prosent ved at alle foreldre involverer seg like mye i barnas skolegang. Foresatte bør derfor få vite hvilken betydning de har for sine barns skolefaglige prestasjoner. Desforges (2003) finner videre at elevenes prestasjoner i syvårsalderen er seks ganger mer avhengig av hva foreldrene gjør hjemme enn hva som blir gjort på skolen. Først i 16-årsalderen ser skolen ut til å være en viktigere faktor enn hjemmet for læringsutbyttet. Et godt samarbeid mellom pedagogen og de foresatte er dermed svært avgjørende - *spesielt* for de barna som har vansker, og som trenger ekstra oppfølging også hjemmefra.

Jeynes (2011) finner tilsvarende funn i sin undersøkelse. Han har foretatt en kvantitativ undersøkelse om foreldreinvolvering i USA som inkluderer en rekke metaanalyser. I hans undersøkelse om "Parental involvement and Elementary school achievement" kommer det også frem at foresatte har stor innflytelse på barnas prestasjoner i skolen. Den enkeltstående faktoren som har størst innflytelse på barnas prestasjoner i skolen ser ut til å være foreldrenes forventninger. I tillegg er "parental style" sterkt forbundet med elevens prestasjoner. Det vil si i hvilket omfang foresatte har en støttende og hjelpsom tilnærming til barnet sammen med en adekvat grad av disiplin i hjemmet. Det inkluderer også i hvilken grad foresatte demonstrerer kvaliteter som å vise tillit og være imøtekommende (ibid.). Å lese sammen med barnet gir nest størst effekt, mens det å snakke med barnet om skolen har tredje størst effekt. Samlet viser undersøkelsen at foreldrenes generelle involvering i skolen har størst effekt på barnas prestasjoner, også uavhengig av kjønn og minoritetsbakgrunn (ibid.). Å involvere seg generelt, ved både å lese sammen med barnet, ha forventninger også videre, kan se ut til å gi

bedre effekt enn å kun involvere seg på et enkeltområde. Det viser seg også at variabler som reflekterer en generell holdning om at man involverer seg gir sterkest resultat.

Jeynes (2011) påpeker at foreldrenes forventninger til barna kan se ut til å danne en utdanningsorientert atmosfære i barnets sinn gjennom graden av støtte. Dette kan ifølge Jeynes (2011) bety at noen foreldre har mer innflytelse på barnas prestasjoner enn de kanskje er klare over. Samtidig kan dette bryte med tidligere oppfatninger om hva som skal til for å påvirke barnas resultater. Jeynes (2011) sier for eksempel at det er en vanlig oppfatning å tro at det å sjekke lekser, samt delta på skolens tilstelninger, har stor betydning for barnas resultater i skolen. I denne undersøkelsen kommer det frem at dette ikke er av spesielt stor betydning (ibid.). I en metaanalyse om foreldrestrukturens innflytelse på barnas prestasjoner i skolen, ser det ut til at det å involvere seg i leksene, til og med kan bidra til en negativ innflytelse på barnas prestasjoner. Dette funnet bør imidlertid sees i lys av at de foresatte som sjekker leksene til barna i større grad kan ha barn som strever i skolen (ibid.).

Hvordan barna presterer i skolen kan med andre ord sies å være avhengig av blant annet hva som forventes av foreldrene. Dette støttes også av Hattie (2009), som har tatt for seg de siste 15 års forskning og synteser med 800 metaanalyser på hva som påvirker barns prestasjoner i skolen. Her kommer det også frem at foreldrenes rolle er av svært avgjørende karakter når det gjelder barnas prestasjoner i skolen (ibid.). Vet ikke foreldrene at de spiller en sentral rolle med tanke på barnas prestasjoner, finner de det kanskje heller ikke hensiktsmessig å involvere seg like mye. Hattie (2009) påpeker at det nettopp finnes store forskjeller når det gjelder foreldrenes involvering i barnas læringsprosess. Noen foreldre kjenner godt til skolens språk og normer, mens andre foreldre trenger å lære om dette for å kunne ha forventninger til barnas prestasjoner. Det bør bygges bro mellom hjemmet og skolen for at forventningene til barna skal være tilpasset og utfordrende nok. Barnet er ikke tjent med å leve i to separate verdener med ulike krav og forventninger. Videre sier Hattie (2009) at skolen og hjemmet må jobbe sammen for at barnet skal prestere etter de målene man har satt seg. Dette er også noe Nordahl (2007) finner sentralt for å blant annet redusere de sosioøkonomiske skillene. Han påpeker at lærerne i større grad bør reflektere over de verdiene man viderefremidler i skolen, slik at de matcher det store mangfoldet av elever og foresatte. Det er ikke elevene og de foresatte som skal tilpasse seg skolen, men skolen som skal tilpasse seg dem.

I evalueringen av undersøkelsen av utviklingsprosjektet kalt Læringsmiljø og pedagogisk analyse (Lp-prosjektet), kom det frem at elevene forbedret seg både faglig og sosialt i den perioden skolen aktivt gikk inn for å forbedre skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2005). Utviklingsprosjektet foregikk fra 2003 til 2005 på 14 skoler. Et av målene var å styrke og forbedre skole-hjem-samarbeidet. Lærerne fikk opplæring i hvordan de kunne fremme samarbeidet, samtidig som de fikk innsikt i betydningen av dette. Evalueringen ble gjennomført gjennom kartleggingsundersøkelser ved starten og avslutningen av prosjektet. Kontrollskoler gjennomførte de samme undersøkelsene, men her fikk man ikke det samme positive resultatet i forbindelse med samarbeidet. Foreldrene som deltok i prosjektet opplevde at de i større grad enn tidligere kunne diskutere undervisningen, og hva som gir god læring. De mente også at de i prosjektperioden fikk bedre informasjon om elevens utvikling og læring. Videre følte de at de hadde mer innflytelse på hva barna skulle lære og at lærerne tok mer hensyn til deres synspunkter (ibid.).

Samlet viser disse nasjonale og internasjonale forskningsresultatene at foreldrene spiller en helt sentral rolle i opplæringen av sine barn. Foreldre som støtter sine barn i opplæringen ved å snakke med dem om skolen, samt ha realistiske forventninger til dem, bidrar til deres faglige og sosiale utvikling. Ut ifra dette kan det, som Nordahl (2007) påpeker, se ut til at skolen ikke kan kompensere for foresattes betydning. De utgjør en stor og ikke minst viktig ressurs som kan se ut til å ha vært for dårlig utnyttet til nå (ibid.). For å kunne utnytte den sentrale rollen som foresatte spiller, er samarbeidet en avgjørende og viktig faktor, noe de neste avsnittene også indikerer.

### **Avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet**

Nordahl (2003, 2007) har gjennom to ulike kartleggingsundersøkelser studert blant annet skole-hjem samarbeidet. Den første undersøkelsen ble gjennomført i 1999, mens den andre ble gjennomført i 2002. Begge undersøkelsene var del av et utviklingsprosjekt i samarbeid med Foreldreutvalget i grunnskolen (Nordahl, 2003). Kartleggingsundersøkelsene ble i begge tilfellene gjennomført på første-, femte- og åttendeklassetrinnet på 35 grunnskoler i åtte kommuner (Nordahl, 2003). De to undersøkelsene gir i stor grad likt utfall. Svarprosenten var på 68 % i 1999 og 64 % i 2002, og regnes dermed som relativt tilfredsstillende. Nordahl gjennomførte også kvalitative intervjuundersøkelser for å supplere dataene fra den kvantitative undersøkelsen. Både skoleledere, lærere og foreldre har vært informanter. Målet

med undersøkelsene var å få frem foreldres meninger om skole-hjem-samarbeidet. Forskningen viser generelt at samarbeidet mellom skolen og hjemmet preges av enveiskommunikasjon (Nordahl, 2003, 2007). Skolen sender ut store mengder informasjon, mens foreldrene mottar. Foreldrene er fornøyde med informasjonen om kjerneområdene i skolens virksomhet, mens de er noe mindre fornøyde med informasjon om blant annet barnas trivsel i skolen (Nordahl, 2003). Videre ser det ut til at samarbeidet preges av lite reell medvirkning og dialog fra foreldrenes side. For eksempel hevder 83 prosent av foreldrene at de ikke har medbestemmelse eller innflytelse på undervisningen. Foreldrene opplever også i stor grad at all makt ligger hos læreren. Det kommer i tillegg frem at ingen av foreldrene har opplevd å få eksplisitt ros for den rollen de har som mor/far fra læreren (Nordahl, 2007).

I intervjuundersøkelsen finner Nordahl (2003) to undergrupper av foreldrene: De som har relativt positive erfaringer med samarbeidet, og de som har tydelige negative erfaringer. De av foreldrene som har positive erfaringer har barn som ikke strever faglig eller sosialt i skolen. Foreldrene kjennetegnes av at de har en god relasjon til læreren. De har heller ikke noe spesielt å utsette på undervisningen. Det går generelt bra med barna deres, og kanskje av nettopp den grunn føler de mindre behov for direkte medvirkning. Disse foreldrene har erfart at de gjennom dialog med læreren har kommet frem til enighet. Gruppen av foreldre med negative erfaringer til samarbeidet, kjennetegnes av at de har barn som strever i skolen. Denne foreldregruppen føler de har en dårlig relasjon til læreren, er forsiktige med hva de sier og avventende med å ta opp ting. Dialogen med læreren kan ha vanskelig for å komme i gang. Hele ti prosent sier de ikke tør å si fra til læreren om hva de mener, av frykt for at det skal gå utover barnet deres. Disse foreldrene føler ofte at de ikke blir hørt av læreren. De opplever også i større grad enn andre foreldre, at det er skolen og lærerne som er i besittelse av makten, og flere har erfaringer med avmakt i møte med lærerne. Halvparten av foreldrene svarer videre at de har lite direkte kontakt med læreren (Nordahl, 2003). Ut ifra dette kan man si at det er stor avstand mellom idealer og realiteter når det gjelder samarbeidet i skolen (Nordahl, 2003, 2007).

Johnsen (2008) har gjennom en del av prosjektet Kvalitet i opplæringa [KIO-prosjektet] undersøkt opplevelsen av hjem-skole-samarbeid til foreldre som har barn som strever i skolen. KIO-prosjektet er en tilnærmet representativ undersøkelse på kvaliteten i grunnskolen, og ble ledet av professor Peder Haug ved Høgskolen i Volda. Målet med prosjektet var å få større

kunnskap om hvordan kvalitet i undervisningen er forstått, praktisert og opplevd i skolen ut ifra perspektiv knyttet til begrepet tilpasset opplæring (Kvalitet i opplæringa, 2010). Johnsen (2008) har gjennom sin undersøkelse benyttet seg av data fra tredje -, sjette - og niendetrinn. Innsamlingen skjedde på grunnlag av spørreundersøkelser. Svarprosenten var på 80 prosent, noe som kan regnes som tilfredsstillende. I undersøkelsen til Johnsen (2008) finner hun tre undergrupper av foreldrene til barn som strever i skolen: Foreldre til barn som tar imot spesialundervisning, foreldre som er usikre på om barna får spesialundervisning og foreldre som vurderer at barnet burde hatt spesialundervisning, men som ikke får det. I studien kommer det frem at sistnevnte gruppe er de som er minst fornøyde med samarbeidet. De er verken fornøyde med skolen, lærerne eller opplæringen. De er usikre på hva som forventes av dem, og de uttrykker uro over barnet sin faglige og sosiale utvikling. De opplever likevel ikke å bli tatt på alvor. Hele 27 prosent sier også at de er redde for å si ifra til skolen i redsel for at det skal gå utover barnet deres (Johnsen, 2008). Disse funnene støtter opp under Nordahl (2003, 2007) sine funn om at de av foreldrene som har barn som strever i skolen, ser ut til å være mindre fornøyde enn andre. Andelen foresatte som er redde for å si ifra er derimot nesten tredoblet i Johnsen sine data. Videre er også foreldregruppen til Johnsen (2008), hvor barna får spesialundervisning etter § 5-1, et unntak i forhold til Nordahl (2003, 2007) sine funn. Disse foreldrene viser seg i Johnsen (2008) sin undersøkelse stort sett å ha en positiv relasjon til skolen. Nesten 90 prosent av foreldrene mener også at de opplever å ha innsyn i undervisningen. Det ser dermed ut som om foreldrene til de elevene som strever faglig og/eller sosialt, men som *ikke* får spesialundervisning, er de som er *minst* fornøyde med samarbeidet. I denne oppgaven er det nettopp disse foreldrene som er i fokus. Etter innføringen av den forsterkede opplæringen høsten 2009 har denne elevgruppen vært mer i fokus. Det gjelder ikke barn som kun strever på grunnlag av det sosiale, som for eksempel barn med atferdsvansker, men de av elevene som strever faglig i forhold til lesing og regning.

### **Forskning om tidlig innsats**

Det som i utgangspunktet kan fremstå som en liten uskyldig bagatell, kan få negative ringvirkninger for et barn på et senere tidspunkt. Ulike risikofaktorer som for eksempel lese- og skrivevansker, mange miljøskifter og mangelfull sosial kompetanse, kan samlet bringe et barn inn i en negativ læringssirkel, fremfor en positiv med påfølgende mestringsopplevelser (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Hagtvet, 2008). En risikofaktor kan ifølge Durlak (siteret i Nordahl et al., 2005:81) defineres som en faktor i nærmiljøet eller i individet som kan

assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden. Ved å forebygge og sette inn tiltak tidlig, kan man redusere behovet for tettere og spesiell oppfølging på et senere stadium i det enkelte barn sitt liv (Nordahl et al., 2005; Hagtvvet, 2008). Å forebygge betyr, ifølge Befring (2008), at man setter inn tiltak for å enten motvirke forverring av en tilstand, eller for å komme en uheldig utvikling i forkjøpet.

Det har over lengre tid vært kjent at de første årene i et barns liv er spesielt viktige for stimulering. Hjernen er ifølge Hagtvvet (2008) plastisk, ung og i hurtig utvikling. Et barn som ikke blir stimulert tilstrekkelig de første årene, kan blant annet utvikle mangelfulle språkkunnskaper, og dermed få et dårligere utgangspunkt ved skolestart enn andre barn. På 1970- og 1980-tallet ble nettopp sammenhengen mellom språklige ferdigheter i førskolealderen og senere lese- og skriveutvikling belyst av en rekke forskere som blant annet Lundberg, Frost og Petersen (1988), Olofsson og Lundberg (1983) og Bradley og Bryant (1983). Her kom det blant annet frem, ifølge Hagtvvet (2008), at man gjennom tidlig språkstimulering i førskolealderen kunne påvirke den senere lese- og skriveutviklingen i positiv retning.

Hagtvvet (1996, sitert i Hagtvvet, 2008) har i en undersøkelse fra 1980-tallet undersøkt forholdet mellom språklige, kognitive, og sosialemosjonelle ferdigheter i førskolealderen og skriftspråklige ferdigheter i skolealderen. 70 barn fra østlandsområdet ble fulgt fra de var fire til ni år. I perioden før de begynte på skolen ble det ikke satt inn pedagogiske tiltak for barna. Hagtvvet understreker at resultatene uttrykker barnas skriftspråklige kompetanse når det ikke er satt inn pedagogiske tiltak i forkant. Resultatene fra undersøkelsen viser at de av barna som kunne lese før de begynte på skolen, hadde et bedre utgangspunkt enn de andre barna i sammenligningsgruppen. Blant annet hadde de bedre språkforståelse, de skåret høyere på språklig intelligens, de var flinkere til å uttrykke seg muntlig og de fremsto som mindre utsatt for stress både i førskolealder og de første årene på skolen. I undersøkelsen kom det også frem at de av barna som senere utviklet dårlige leseferdigheter, generelt skåret dårlig på språklige oppgaver allerede i fireårsalderen. Denne gruppen viste seg også å være mer utsatt for stress i forhold til de andre barna. Undersøkelsen belyser dermed hvor viktig det er å sette inn tiltak tidlig, dersom man i førskolealderen avdekker språkvansker. Dersom man ”venter og ser” om vanskene forsvinner av seg selv, vil det kunne føre til at barnet mister både motivasjon og selvtillit, samt kommer inn i det Hagtvvet (2008) kaller negative læringssirkler. Feiling på ett

område vil også ofte kunne smitte over på andre områder, som for eksempel atferdsproblemer. Dette er også noe Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes (2006) understreker. Ved å styrke den enkeltes faglige og sosiale kompetanse gjennom tidlig innsats, kan man dermed også redusere antall barn med andre vansker.

I en relativt ny forskningsrapport av Wollscheid (2010) fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), påpekes *også* betydningen av tidlig innsats og tiltak. Rapporten, som er skrevet i samarbeid med Rambøll Management Consulting, gir en samlet oppsummering av forskningsbasert kunnskap som sier noe om hvordan man gjennom tidlig innsats kan redusere frafallet i videregående skole. Rapporten er et resultat av FOU sitt prosjekt ”Språk, stimulans og læringslyst hele veien”, og er skrevet på bakgrunn av St. meld. nr. 16 ”...og ingen stod igjen - *Tidlig innsats* for livslang læring” (2006-2007). Hovedvekten av tiltak er rettet mot barn og unge som er i risikozonen til å la være å fullføre videregående skole. I rapporten kommer det blant annet frem at barn som starter i skolen med gode språkferdigheter vil kunne ha bedre utbytte av den videre opplæringen i skolen, enn barn som starter uten denne ballasten. Uten tidlig innsats for de av barna som har svakere leseferdigheter, vil man også kunne bidra til å opprettholde de sosiale skjevhetene (Wollscheid, 2010). Tiltakene bør derfor settes i gang allerede i førskolealder om man skal legge et godt grunnlag for å redusere frafallet i den videregående skolen. Her bør tiltakene konsentreres rundt grunnleggende språklige ferdigheter. I grunnskolen er leseopplæringen og leselyst særlig i fokus. Det poengteres også at man bør styrke den videre leseopplæringen, etter at barna har knekt lesekoden (ibid.).

## **Teoretisk tilnærming til foreldresamarbeid**

### **Samarbeid**

Begrepet samarbeid kan forstås på forskjellige måter. Ravn (1995) sier at dette er selve hovedproblemet til samarbeidet mellom de foresatte og skolen. Begrepet har forskjellig innhold for de forskjellige aktørene, og det endrer seg også over tid etter hvert som nye politiske føringer gir det nytt innhold. En avklaring av begrepets betydning vil derfor være sentralt for et godt samarbeid. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har, som nevnt,



samarbeidsbegrepet vært mer aktuelt enn tidligere (jf. ny lovendring<sup>4</sup>). En grunnleggende forståelse av begrepet vil innebære at to eller flere parter jobber sammen mot et felles mål. Graden av felles målsettinger vil ifølge Nordahl (2007) være avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Med dette menes det at man i fellesskap bør komme frem til mål man skal jobbe mot både i hjemmet og på skolen. Har man for eksempel en felles forståelse av hvordan man bør jobbe for å fremme leselyst, kan man lettere oppnå målet enn om bare den ene parten jobber for dette. Et godt samarbeid kjennetegnes derfor blant annet av at både skolen og hjemmet, til tross for forskjellig utgangspunkt, prioriterer felles mål og aktiviteter (Nordahl, 2007). I det følgende velger jeg å bruke Ravn (1995:204) sin definisjon på begrepet samarbeid. Den påpeker at det dreier seg om et likeverdig forhold mellom partene (jf. St.mld.nr.14, 1997-1998), til tross for nettopp et forskjellig utgangspunkt:

*”Et forhold mellom mennesker, der i respekt for hinandens forskjellige kundskaber, færdigheder, egenskaber, erfaringer og holdninger arbejder mod samme mål på grundlag af en fælles sum af ressourcer. Det ideelle samarbejde hviler på gensidig tillid og på fælles ansvarsfølelse og beslutningstagen. Der er tale om et likeværdigt forhold”* (Ravn, 1995:204).

Ravn (1995) sier det er summen av både lærerens, barnets og de foresatte sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til et givende samarbeid. For å legge et godt grunnlag for dette, er det en forutsetning at partene kjenner hverandre godt og har en god dialog (Dette kommer jeg tilbake til under relasjonenes betydning). Som nevnt under forskning om foreldresamarbeid, viser det seg at det i dag på langt nær er slik i praksis. Dette er også noe Ravn (1995) vedkjenner.

Nordahl (2007) skiller mellom tre nivåer i samarbeidet. Disse er ”Informasjon”, ”Dialog og drøftinger”, samt ”Medvirkning og medbestemmelse” (Nordahl, 2007). På det første og mest elementære nivået, er den gjensidige informasjonen fra skolen til hjemmet og motsatt. Et eksempel på dette kan være at læreren kommer med opplysninger om hvordan det går med eleven sosialt og faglig på skolen, eller at foresatte informerer skolen. Som nevnt tidligere preges samarbeidet i skolen av dette nivået. Nivå to, ”Dialog og drøftinger”, innebærer at læreren og de foresatte kan drøfte og diskutere forhold som angår eleven. Det er rom for ulike

---

<sup>4</sup> 9.juli 2010 trådte, som nevnt i kapittel en, flere nye lovendringer til som angår skole-hjem-samarbeidet. Disse ble presentert i Rundskriv 7 fra Udir. Blant annet har Opplæringsloven § 1-1 fått innlemmet at det *skal* (min utheving) samarbeides i forståelse med hjemmet (Udir, 2010).

synspunkter, og foreldrene opplever å bli både hørt og sett. Den siste formen for samarbeid er ”Medvirkning og medbestemmelse” (Nordahl, 2007). Det betyr ikke at foreldrene skal bestemme alt alene, men at man gjennom gode dialoger og drøftinger kommer frem til felles beslutninger. Et eksempel på dette kan være samarbeid om hvor mye hjemmelekser barnet skal ha. Dersom man opplever at leksemengden er for stor eller for vanskelig, kan man i dialog med læreren komme frem til hva som kan være passelig mengde for barnet. Da skal man ideelt sett bli møtt av læreren på et likeverdig grunnlag.

Det er med andre ord både de foresatte og læreren som skal medvirke til det som foregår på skolen. Som vist ovenfor gjelder ikke dette bare selve undervisningen, men også andre forhold som berører skolen. Et annet eksempel kan være at flere av foreldrene ønsker at det skal jobbes mer med klassemiljøet. Da bør læreren, ut ifra definisjonen om samarbeid, i samråd med foreldrene komme frem til en måte å arbeide med dette på i klassen. Etter felles beslutninger om hvordan det skal følges opp videre, er begge parter videre forpliktet til å følge opp sin del av avtalen.

Man skal også, i henhold til lovverket, avklare hvilke spilleregler som gjelder for samarbeidet. Som nevnt i kapittel én, skal det blant annet drøftes hvordan foresatte på best mulig vis kan bidra og hjelpe eleven med skolearbeidet (Udir, 2010). Denne avklaringen vil ifølge Nordahl (2007) ha store konsekvenser for kvaliteten på arbeidet. Forventninger til samarbeidet, samt formelle prinsipper med reell medvirkning er sentralt i denne sammenheng (ibid.). Samarbeidet bør ikke bære preg av tilfeldigheter og lite formalisering. Snarere tvert imot (ibid.). Regler for møteinnkallelse, referatskriving, oppmøteplikt, hyppighet, samt hvordan kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen skal foregå, bør være formalisert ved den enkelte skolen, og avklart i det første møte med en ny foreldregruppe. Dette støttes også av Ravn (1995) som understreker behovet for en klargjøring av rammer og premisser for å kunne oppnå et velfungerende samarbeid.

Johnsen (2008) bruker begrepene en smal og en vid forståelse av samarbeidsbegrepet, etter Bachmann og Haug (2006) sin inndeling av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen tilsvarer konkrete måter samarbeidet fungerer på. Det kan være foreldremøter, telefonkontakt, meldingsbøker og leksehjelp. En vid forståelse av samarbeidsbegrepet innebærer i tillegg alt som har med samarbeid å gjøre mellom skolen og hjemmet. Det innebærer med andre ord alle nivå i Nordahls modell, men også de mer diffuse sidene som

hvordan foreldrene snakker med barna sine om skolen, eller hvilke holdninger de fremmer hos barna til skolen (Johnsen, 2008). Er det samsvar mellom foreldrenes holdninger og verdier, samt lærernes holdninger og verdier, vil dette også gjøre seg gjeldene for barnet, både i holdninger og ikke minst i læringsutbytte (jf. forskning om foreldresamarbeid).

## **Makt**

Makt kan defineres og forstås på forskjellige måter, og det finnes ulike teoretiske tilnæringsmåter til begrepet (Engelstad, 1999a). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Engelstad sin definisjon, som definerer makt ut ifra John Searle sin tenkning. Han definerer makt på følgende måte: "en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe" (Engelstad, 1999b:124). Maktbegrepet er sentralt innenfor skole-hjem-samarbeidet. I alle former for samarbeid finnes et maktforhold, og dette forholdet kan være nokså komplisert. Ordet makt er likevel ikke ensbetydende med noe negativt (Damsgaard, 2010). I lærerprofesjonen kan man for eksempel utnytte makten som følger med lærerrollen til noe positivt, ved å løfte og styrke foresatte ved å lete etter ressursene deres, og gi de tro på at de klarer å mestre utfordringene de står overfor (dette kommer jeg tilbake til under Myndiggjøring).

I forbindelse med skole-hjem-samarbeidet er det ulike forholdet mellom aktørene i samarbeidet sentralt. Den profesjonelle læreren må kunne samarbeide med *alle* foreldre. Det kan være foreldre uten høy akademisk utdanning, og det kan være foreldre med akademisk utdanning. Det kan være foreldre som stiller på foreldremøtene og engasjere seg mye, og det kan være foreldre som ikke gjør det. For å kunne skape et godt samarbeid preget av dialog må man kunne møte foreldrene på et likeverdig grunnlag uavhengig av deres bakgrunn. Avkall på autonomi er her et grunnleggende moment. I tillegg er refleksjon og bevissthet rundt makten som følger med profesjonen grunnleggende. Dette støttes også av Nordahl et al (2005). Den ene parten kan heller ikke ta alle avgjørelser om man skal oppfylle kravene til et godt samarbeid. Man må kunne komme frem til beslutninger i fellesskap, og deretter vise lojalitet til beslutningene som blir tatt (Nordahl, 2007). I det følgende presenterer jeg kort to generelle hovedtilnæringer til maktbegrepet i lys av institusjonell- og kommunikativ makt.

## **Institusjonell makt**

Både Foucault og Searle har utviklet teorier om institusjonell makt. Den institusjonelle makten kan generelt sies å kjennetegnes av den makten som eksisterer og oppstår innenfor en

institusjon i et samfunn. Sandmo (1999) tolker Foucault dit hen at makten fungerer strukturelt og gjennomstrømmer alt som foregår i samfunnet, spesielt der hvor kunnskap produseres. Forholdet mellom samfunnet og individet er sentralt, og sier noe om hvor mye makt som er ilagt den enkelte samfunnsinstitusjonen. Makten forvaltes blant annet ved at de som jobber der gjennomfører bevisste handlinger (Engelstad, 1999a). Nordahl (2003) sier at Searle bruker begrepet iterative tilskrivinger om disse handlingene. De som arbeider i institusjonen må aktivt bidra for å opprettholde den institusjonelle makten (Nordahl, 2007). Det gjøres blant annet ved å følge de tradisjonelle verdiene og normene som følger med de forskjellige rollene og oppgavene innenfor institusjonen. Et eksempel på en bevisst handling kan være å innkalle foresatte til et foreldremøte i skolens aula og bruke ”fagspråk” i møte med dem. Samtidig er institusjonens regler, normer og verdier med på å opprettholde makten, samt media og samfunnet forøvrig (ibid.). Dersom det gjentatte ganger står i avisene at skolen er en viktig læringsarena, og at lærerne har god kompetanse om barns utvikling og læring, vil dette påvirke den institusjonelle makten i skolen. Ettersom skolen er sentralstyrt følger det også institusjonell makt gjennom lovverket og læreplanen. Samtidig vil det være muligheter for den enkelte lærer å utøve individuell makt. Enkelte vil kanskje i større grad enn andre utnytte seg av denne makten (ibid.). Det er likevel en forutsetning at institusjonen blir akseptert og legitimert av brukerne for at den skal være velfungerende og bestå (Engelstad, 1999b.). Gjennom denne brukeraksepten vil institusjonen bygge opp makt. Dersom de foresatte mister tilliten til skolen, vil en konsekvens være at skolen som institusjon ikke lenger fungerer.

Nordahl (2007) påpeker videre at foreldre som selv har lyktes i skolen, kan tillegge skolen mindre makt, enn de av foreldrene som for eksempel har hatt vansker i skolen. Han understreker i den forbindelse at den institusjonelle makten *ikke* nødvendigvis er avhengig av at foresatte samarbeider med skolen. Det kan heller se ut til at jo mindre foresatte deltar, jo mer makt oppstår i institusjonen (ibid.). Føringerne som følger med lovverket og læreplanen kan innskrenke og begrense den enkelte sin mulighet til å handle, men ved å innfinne seg etter disse kan man i praksis få større handlingsrom. For eksempel vil en foresatt som forplikter seg til å følge opp barnet i leseopplæringen, kunne få et større handlingsrom ved valg av innlæringsmetode, enn en foresatt som ikke følger opp det man i samråd med skolen har blitt enige om (ibid.).

## **Kommunikativ makt**

Den kommunikative makten oppstår, ifølge Høibraaten (1999), når to parter blir enige i en gjensidig dialog. Et eksempel på dette kan være at læreren og foresatte kommer frem til hvordan det skal arbeides videre med matematikkleksen til barnet. Her stilles det krav til å kunne argumentere for sitt syn, snarere enn sanksjoner og trusler (Nordahl, 2007). Habermas (1999a) er kjent for sin teori om den kommunikative handling, som kan sies å tilsvare den kommunikative makten. Han er opptatt av hvordan mennesker påvirker hverandre gjennom både formelle og uformelle samtaler i hverdagen. Videre påpeker han at man i kommunikasjon med andre mennesker forutsetter at de snakker sant, er oppriktige og mener det som er normativt riktig å mene (Habermas, 1999b). Han understreker også at all kommunikasjon som foregår har enighet som hovedmål, og at alle som deltar i en konversjon på en kompetent måte vil vurdere om det som blir sagt er troverdig. Dersom et utsagn ikke blir vurdert som troverdig vil samtalen, ifølge Habermas (1999a), gå over i en diskurs. I diskursen stilles det spørsmål ved om det som blir sagt er gyldig eller ei. Fokus er ikke lenger på handlingene, men på å finne frem til de gyldige svarene på en saklig måte gjennom rasjonalitet. Rasjonalitet kan i denne sammenhengen sees på som prosedyren for å komme frem til enighet (ibid.).

Videre påpeker han at den kommunikative handlingen kjennetegnes av at partene er innstilte på å bli enige og at de er gjensidighetsorienterte. Han kaller dette for ”den ideelle samtalsituasjonen”. Her har begge parter like forutsetninger for å delta og innta ulike roller. Man bør forsøke å møte hverandre med en grunnleggende forståelse og innstilling om at motparten er ærlig og sannferdig. Det betyr ifølge Nordahl (2007) at begge partene formidler det de synes er viktig på et ærlig grunnlag. Partene skal komme frem til det som er normativt riktig å gjøre og være enige om dette. Videre vil det beste argumentet være avgjørende for samtals utfall (Habermas, 1999a).

## **Relasjonens betydning**

En god relasjon mellom lærer og de foresatte er det viktigste kjennetegnet på et godt skole-hjem-samarbeid. En positiv og god relasjon kjennetegnes av et forhold mellom to personer som er preget av likeverd, gjensidighet og tillit. Gjensidighet, som også er en forutsetning for en god dialog, betyr ikke at begge parter må gjøre det samme. Det handler ifølge Drugli og Onsøien (2010) mer om at begge parter skal kunne bidra på en likeverdig måte. Partene må

respektere hverandre, lytte til hverandre, og veksle mellom å referere og bekrefte det den andre parten sier. På den måten vil relasjonen mellom de to partene bli sterkere. En positiv og god relasjon kjennetegnes av et forpliktende forhold mellom to parter som varer over en lengre periode. Å etablere en god relasjon er noe som tar tid, og avhenger ifølge Rye (2007) av at partene har et tilstrekkelig samvær slik at tilknytning og tillit kan oppstå.

Nordahl (2007) sier at den mellommenneskelige relasjonen er selve byggesteinen for å kunne skape et godt samarbeid som er preget av medvirkning og likeverdig dialog. I forholdet mellom læreren og foresatte er det læreren som er den profesjonelle part, og som har ansvar for at samarbeidet skal komme i gang og fungere til det beste for eleven. Læreren bør derfor være oppmerksom på de foresattes reaksjoner, ivareta deres interesser på best mulig måte og samtidig forsøke å forstå deres livsverden. Man bør lytte med åpenhet og møte dem uten forutinntatte holdninger. Røkenes og Hansen (2002), samt Killèn (2007), kaller dette for relasjonskompetanse. Relasjonskompetansen handler om den enkelte profesjonsutøverens sine holdninger og om yrkesetiske retningslinjer og prinsipper. Stikkord i den forbindelse er respekt, anerkjennelse og aksept (Killèn, 2007). Man bør reflektere over egen yrkespraksis og kontinuerlig vurdere hvordan man i møte med de foresatte tar vare på deres verdighet. Dette gjelder ikke bare noen av de foresatte, men alle - også de som ikke stiller på foreldremøter og lignende. Killèn (2007) bruker begrepet helhjertet aksept om den aksepten som bør utøves i møte med andre mennesker. Man bør forsøke å forstå den enkelte sin livsverden og gi den enkelte støtte, anerkjennelse og empati. Rye (2007) påpeker også at man bør ha en åpen og utforskende holdning, samt være avventende, slik at det gis tid og rom til motparten. Videre må den profesjonelle gjøre seg fortjent til foresattes tillit. Opplever foreldrene at de ikke blir tatt på alvor vil de heller ikke få tillit til læreren. Tilliten følger ikke automatisk med rollen som lærer, men er noe som den enkelte må opparbeide seg gjennom handlinger. Dette støttes også av Nordahl (2007).

Ifølge Pianta (1999) er det godt dokumentert at relasjonskompetansen er noe som fungerer ulikt fra person til person. Noen har god evne til å skape en god relasjon, mens andre har større vansker med dette. Lærere med lav relasjonskompetanse vil oftere enn andre kunne havne i konflikter med foresatte. Hvilken relasjon som oppstår mellom foresatte og læreren vil derfor i stor grad kunne påvirke det videre samarbeidet (Drugli & Onsjøien, 2010). Nordahl (2007) og Pianta (1999) understreker derimot at man kan forbedre sin relasjonskompetanse

gjennom blant annet refleksjon og veiledning. Hvordan opplever foresatte situasjonen vi nå snakker om? Hvilke behov uttrykker foreldrene? Hvordan kan jeg på best mulig måte imøtekomme deres bekymringer? Foreldrene er, som nevnt tidligere, de som kjenner barna best og som har primæransvaret for oppfostringen (jf. Kunnskapsløftet, 2006). Av den grunn skal deres synspunkter både bli hørt og tatt på alvor. Læreren ser barnet i skolekonteksten, mens foresatte ser barnet i andre kontekster. Sammen kan de dermed få et rikere bilde av barnets situasjon.

### **Myndiggjøring av foresatte**

Innenfor det spesialpedagogiske feltet har det foregått et paradigmeskifte (Lassen, 2008). Fra å ha et problemfokus med vekt på enkeltindividets vansker, er det nå mer et mulighetsfokus med vekt på enkeltindividet sine iboende ressurser (Lassen, 2008). Empowerment eller myndiggjøring er et mye brukt begrep med et noe diffust og uklart innhold. Det brukes også forskjellig avhengig av hvilken arena man er på. Ifølge Askheim (2007) og Lassen (2008) kan ordet empowerment eller myndiggjøring bety overføring av makt. Empowerment som prinsipp betyr videre å styrke de som søker hjelp gjennom en vektlegging av den enkelte sine ressurser. Den enkelte skal gis muligheter til å ta ansvar for eget liv (Askheim & Starrin, 2007). Helt essensielt er den grunnleggende troen på at ethvert individ kan utvikle seg og vokse i positiv retning. I stedet for å ha fokus på vanskene og problemene, løftes det positive frem gjennom blant annet mestringsopplevelser og kompetanseutvikling.

I forbindelse med skole-hjem-samarbeid er fokus på hvordan de foresatte kan være en viktig ressurs for sine barn, og hvordan man kan utnytte dette, sentralt (Lassen, 2008). I møte med kontaktlæreren skal foresatte dermed fungere som en likeverdig samarbeidspartner. I praksis kan dette bety at man i samhandling skal komme frem til hvordan man for eksempel skal jobbe videre med barnet for å kunne nå et faglig eller sosialt mål. Dette er også i tråd med føringer fra lovverket og rammeplaner om hvordan samarbeidet skal fungere. Foreldrene skal få tro på at de kan mestre utfordringene de står overfor. Skal dette fungere i praksis er det sentralt at den enkelte får støtte og oppmuntring fra den profesjonelle part som i denne sammenhengen er læreren. Støtten bør komme til uttrykk gjennom blant annet tillit og innflytelse. Foresatte bør også oppleve at deres bidrag verdsettes (Nordahl, 2007).

Empowermentprinsippet stiller også krav til foreldrene, ettersom det innebærer at de utvikler ny kunnskap og forsøker å finne løsninger på utfordringene de står overfor. Sætersdal, Dalen

og Tangen (2008) understreker i sin artikkel om foreldresamarbeid, at mange foreldre ofte ønsker å overlate dette ansvaret til eksperten (her: læreren), og at de ofte kan bli skuffet dersom de ikke får ferdigutviklede tiltak presentert. I den sammenheng understreker forfatterne at det ikke er noen motsetning mellom det å myndiggjøre foreldrene og ha spisskompetanse på tiltak. Askheim (2003) understreker i tillegg at denne omfordelingen av makt, mellom den profesjonelle og foresatte, *også* kan utfordre den profesjonelle parten. Det kan oppleves som vanskelig eller truende å skulle gi foresatte mye makt etter empowermentprinsippet.



## Kapittel 3: Metode

### Innledning

I dette kapitlet vil jeg starte med å begrunne valg av metode ut ifra problemstillingen til denne undersøkelsen (s. 25). Deretter sier jeg litt om subjektiv opplevelse og forforståelse (s.26), tematisering- og planleggingsprosessen (s. 27), samt utvalg og tilgang på informanter (s.27). Videre tar jeg for meg arbeidet med intervjuguiden (s.29), søknadsprosessen med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (s.29), prøveintervjuets gang (s.30) og en beskrivelse av innsamlingsprosessen (s.30). Avslutningsvis tar jeg for meg viktige aspekt ved reliabilitet og validitet (s.32), samt forskningsetiske spørsmål (s.34).

### Metodevalg

Man kan skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsinnsamlingsmetoder. Kort og grovt sagt kan det sies at kvantitative data søker generaliserbar kunnskap, representative data og store utvalg, mens de kvalitative metodene søker dybden på sosiale fenomen, mening, opplevelse og mindre utvalg (Thagaard, 2009; Ringdal, 2007; Kvale, 2006; Merriam, 1998). Ercikan og Roth (2006) påpeker imidlertid at de fleste problemstillinger kan undersøkes på forskjellige måter, og at alle fenomener har trekk av både kvalitative og kvantitative sider. Hva slags metode man velger å ta i bruk, bør blant annet påvirkes av hvilke type data man er ute etter (Ringdal, 2007). I tillegg er forskerens kompetanse og type problemstilling, samt tilgjengelige ressurser av betydning. I denne oppgaven er jeg som kjent ute etter informantene sin *opplevelse* av samarbeid med skolen og i den forbindelse blir det naturlig å ta i bruk den kvalitative forskningsmetoden. En viktig målsetting her er ifølge Kvale (2006) å få en forståelse av informantens opplevelse av verden, samt betydningen av deres erfaringer. Innenfor den kvalitative metoden finner man ulike tilnæringsmåter til innsamling av informasjon. Både intervju, observasjon og dokumentanalyse er eksempler på dette (Merriam, 1998). Ifølge Thagaard (2009) har det også de senere årene blitt stadig mer vanlig å innlemme analyser av verbale og visuelle uttrykksformer innenfor denne tradisjonen. De ulike tilnæringsmåtene fører med seg forskjellige utfordringer (ibid.).

I denne studien ville jeg finne ut av foreldrenes subjektive *opplevelse* av samarbeidet med skolen, etter at den forsterkede opplæringa ble innført. Jeg ville ha tak i deres erfaringer,

tanker og følelser og få innsikt i deres forståelse og opplevelse av samarbeidet. Ifølge Thagaard (2009) og Kvale (2006) gir kvalitative forskningsintervjuer et særlig godt grunnlag for nettopp dette. Dette er noe jeg kommer mer innpå i det følgende avsnittet.

### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det er vanlig å skille mellom tre typer intervju: ustrukturert, halvstrukturert og strukturert (Merriam, 1998). Det ustrukturerte intervjuet kjennetegnes som en samtale mellom informant og forsker, hvor det snakkes rundt et tema, mens man i et strukturert intervju har forhåndsbestemt alle spørsmålene og rekkefølgen av disse. Det halvstrukturerte intervjuet, også kalt semistrukturert intervju, er det jeg vil benytte meg av. Thagaard (2009) fremhever at det er denne typen intervju som oftest blir brukt i kvalitative intervjuundersøkelser. Det kjennetegnes av at man har tema som er fastlagt på forhånd, og at man ikke nødvendigvis trenger å stille spørsmålene i samme rekkefølge. Intervjumetoden åpner med andre ord for at man kan følge den enkelte informant sin fortelling. I tillegg åpnes det for at informanten kan tilføre nye tema i samtalen som man ikke hadde forutsett. Man kan også etterspørre og gå mer i dybden (Merriam, 1998, Kvale, 2006). På bakgrunn av dette valgte jeg denne intervjutypen. Kvale (2006:21) definerer det halvstrukturerte forskningsintervjuet på følgende måte: *”...et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”*.

### **Subjektiv opplevelse og forforståelse**

Som forsker i det kvalitative forskningsintervjuet, bør man til en viss grad forsøke å se bort fra forkunnskaper og leve seg godt inn i informanten sin situasjon og opplevelse. Samtidig vil forkunnskapene til forskeren ha en sentral rolle, ettersom man tolker det som blir fortalt ut ifra forkunnskaper og forforståelse. Det å tolke budskapet til informanten, å gi det en dypere mening ut ifra helheten, er viktige aspekter (Dalen, 2004). Ifølge Thagaard (2009) er målet å oppnå en gyldig forståelse av meningen i det som blir fortalt. I dette prosjektet er den subjektive opplevelsen til den enkelte informant sentral, men samtidig vil mine forkunnskaper om temaet bidra til å påvirke analysen av datamaterialet. Dette påpeker også Thagaard (2009). Hun understreker at man kan se på tolknings- og analyseprosessen som to sider av samme sak, ettersom man ikke kan forklare noe uten å gi det en mening. Videre kan fortolkningen ha to aspekt: På den ene siden er forkunnskapene til forskeren avgjørende, men også forskerens

tolkning underveis i forskningsprosessen. Forkunnskaper om det som studeres er en viktig del av denne studien.

### **Tematisering og planlegging av prosessen**

Planleggingen av denne studien startet allerede høsten 2010 da jeg begynte arbeidet med å skrive forskningsskisse. Jeg har bakgrunn som lærer og har siden høsten 2009 fulgt satsingen på forsterket opplæring fra lærerrollen, og synes dette er et spennende prosjekt. Fra tidligere studier har jeg sett at foreldre som har barn med vansker ofte har et dårligere samarbeid med skolen. Etter at den forsterkede opplæringen ble innført, ble jeg nysgjerrig på om disse foreldrene nå opplever et bedre samarbeid. For å kunne gå i dybden av den enkelte informant sin opplevelse i møte med skolen, fant jeg, som nevnt, det kvalitative forskningsintervjuet mest hensiktsmessig. Gjennom arbeidet med forskningsskissen satte jeg meg inn i teori som berørte min problemstilling, samt leste meg opp på vitenskaplig metode. Deretter så jeg på de resterende stadiene i intervjuundersøkelsen. Disse er intervjuing, transkribering, analysering, verifisering, samt rapportering (Kvale, 2006). Gode forberedelser er sentralt for å lykkes med studiet.

### **Utvalg og tilgang på informanter**

På bakgrunn av oppgavens problemstilling, valgte jeg å ta et strategisk utvalg av informanter. Det kjennetegnes av at man velger ut de informantene som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er nødvendige for det man søker svar på (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle var det foresatte med barn i skolen som har lesevansker og som får forsterket opplæring. Barna skulle ikke ha individuell opplæringsplan etter § 5-1 (Opplæringsloven, 1998). For å kunne være med i undersøkelsen måtte barnet ha gått minst et år på skolen uten at den forsterkede opplæringen var innført, samt minst et år etter den var blitt innført. Dette var avgjørende for at foresatte skulle kunne svare på om de merket noen effekt av den forsterkede undervisningen, samt om de merket en endring i samarbeidet med skolen. Jeg måtte også ta stilling til hvor mange informanter jeg skulle intervju. Det er et omdiskutert tema innenfor kvalitative metoder (Dalen, 2004). Dalen (2004) og Thagaard (2009) påpeker imidlertid at man ikke bør velge for mange informanter, ettersom gjennomføringen og etterarbeidet av intervjuundersøkelser er tidkrevende prosesser. Samtidig må man få nok informasjon til at man kan gjennomføre grundige tolkninger og analyser. Jeg valgte av den grunn å intervju åtte informanter. Hadde jeg ikke oppnådd det Kvale (2006) kaller et metningspunkt hadde jeg

intervjuet ytterligere informanter. Metningspunktet kjennetegnes ifølge Kvale (2006) av at man ikke får tilført vesentlig ny kunnskap ved å tilføre nye intervjuer.

Jeg bestemte meg for å intervju foresatte ved to forskjellige skoler i samme kommune. Grunnen til at jeg valgte flere skoler var for å få nok informanter, ettersom det ikke er så mange på hver skole som fyller kriteriene for å kunne være med i undersøkelsen. Jeg valgte en kommune som satser på forsterket opplæring og tidlig innsats gjennom et "Tidlig innsats"-prosjekt. Ettersom kommunen nettopp satser på dette, kan det være større sjanse for at de forskjellige skolene jobber aktivt med forsterket opplæring. Kommunen fikk også øremerket en god del midler til den forsterkede opplæringen. Det har blitt opprettet tre stillinger og etablert et team på kommunalt nivå, som har arbeidet som veiledere for pedagogisk personell på første- til fjerdetrinn. De har jevnlig holdt kurs for lærerne som jobber med forsterket opplæring, opprettet ulike nettverk for at kunnskap skal spres, og har oppdatert seg på forskningsbasert kunnskap om hva som skal til for å løfte elevene som ligger i kritisk sone. Dette i tråd med Departementets anbefalinger om kompetanseutvikling blant lærere (KD, 2008a). Teamet har kurset hele skoler og enkeltlærere. På hver enkelt skole har man fastsatt hvor mange timer den enkelte klasse skal ha forsterket opplæring. Siden oppstarten av prosjektet har det vært gjennomgående fokus på hvordan man gjennom tidlig innsats kan legge et godt grunnlag for livslang læring.

For å få tilgang på informanter kontaktet jeg først forskjellige rektorer i kommunen via mail og telefon. Rektorene ble dermed mine portåpnere for tilgang til informanter. De av rektorene som sa seg villige til å hjelpe meg, måtte deretter ta kontakt med lærerne på de aktuelle trinnene, som videre måtte levere ut informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (Vedlegg 1) til de av barna det gjaldt. I planleggingsfasen tok jeg stilling til hvor mye informasjon jeg skulle gi til foreldrene og skolen på forhånd. De måtte få nok informasjon om prosjektet til å ville delta, samtidig som de ikke skulle få for mye til at det kunne påvirke svarene deres. Et informert samtykke innebærer at informantene får informasjon om hva som er formålet med prosjektet, samt tema og opplysninger om anonymitet og konfidensialitet (Kvale, 2006). I skrivet står det også at informantene når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Konfidensialitet betyr i denne sammenheng at man ikke offentliggjør personlige data som gjør at andre kan avsløre informanten sin identitet (ibid.). Skrivet ble deretter sendt hjem via "sekkeposten". Foresatte kunne videre ta kontakt med meg hvis de ville stille til intervju.

## **Intervjuguide**

Arbeidet med intervjuguiden startet tidlig i prosessen. Jeg valgte å bygge den opp ut ifra de teoretiske aspekter, samt tidligere forskning på feltet, som ligger til grunn i teorikapittelet. Ut ifra dette ble det naturlig å dele intervjuguiden inn etter følgende hovedpunkt: Skole-hjem-samarbeid, Relasjon til læreren, Myndiggjøring, Forsterket opplæring og Makt. Disse punktene bruker jeg også som utgangspunkt i presentasjon av data i kapittel fire. Jeg brukte mye tid på å utforme spørsmålene og endte opp med tolv hovedspørsmål. Jeg hadde i tillegg en del oppfølgingsspørsmål som jeg stilte dersom informanten ikke kom naturlig inn på undertemaet. Totalt ble cirka 23 spørsmål stilt under intervjuet (se vedlegg 2). Operasjonaliseringen av disse kommer jeg tilbake til i kapittel fire, hvor jeg presenterer dataene.

Ettersom jeg ikke hadde særlig erfaring fra forskerrollen fra tidligere, fant jeg det sentralt å stille de samme spørsmålene i samme rekkefølge til alle informantene. Dette gjorde også at jobben med å fylle inn i matriseskjemaer gikk lettere. Jeg valgte å stille noen enkle spørsmål innledningsvis, for å ”varme opp”. Jeg valgte også å avslutte med noen enkle spørsmål, for å nedtone eventuelle emosjonelle aspekt ved slutten. Dette støttes av Thagaard (2009). I denne fasen av prosjektet reflekterte jeg også rundt min rolle som forsker. I kvalitative forskningsintervju er som nevnt forskeren det viktigste instrumentet i møte med informanten. Hvordan intervjuet forløper seg er avhengig av hvordan forskeren klarer å skape et rom hvor informanten opplever en tillitsfull og fortrolig atmosfære (ibid.). Forskeren sin evne til å vise sympati, åpenhet og støtte er også sentralt, spesielt når man berører tema som oppleves som vanskelige for informantene. Intervjusituasjonen er heller ikke en samtale mellom to likeverdige parter, siden forskeren styrer samtalens tema og kontrollerer situasjonen (Kvale, 2006). Det asymmetriske forholdet kan oppleves i større eller mindre grad for informanten, alt ettersom hvordan forskeren klarer å skape en god atmosfære rundt intervjusituasjonen, samt en god relasjon til informanten.

## **Søknad om tillatelse**

Før jeg kunne sette i gang med intervjuene måtte jeg søke om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. Det er et personvernombud for student- og forskningsprosjekt ved blant annet samtlige universiteter og høyskoler i Norge. Forskere eller

studenter som skal behandle personopplysninger er pliktet til å melde fra til personvernombudet etter at personopplysningsloven ble innført i 2001 (Dalen, 2004). Ettersom behandlingstiden er noe lang, skal prosjektet meldes inn senest 30 dager før datainnsamlingen starter. Personvernombudet skal blant annet ha opplysninger om prosjektets tema, formål, omfang og innhold. De skal også informeres om hvordan innsamlingen av personopplysninger foregår, samt lagring og sletting av disse. I dette prosjektet fikk jeg klarsignal fra Personvernombudet 08.03.2011 (se vedlegg 3), og datainnsamlingen pågikk i august 2011.

### **Prøveintervju**

Etter å ha fått klarsignal fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS, gjennomførte jeg et prøveintervju hvor jeg brukte båndopptaker. Da kunne jeg i etterkant høre på intervjuet, og se etter steder hvor jeg kunne forbedre meg. ”*Asking good questions is key to getting meaningful data*” (Merriam, 1998: 93). Båndopptakeren var også nødvendig for å transkribere intervjuene, samtidig som den gjorde sitt til at jeg kunne ha min fulle oppmerksomhet mot informanten. Transkribering innebærer her å klargjøre den innsamlede empirien for analyse, samt gjøre om fra muntlig tale til skriftlig tekst. Dersom man i intervjusituasjonen noterer eller forsøker å skrive ned alt informanten sier, kan man gå glipp av viktig informasjon formidlet gjennom kroppsspråket til informanten. Hvis informanten må vente på at intervjueren skal skrive ferdig, tror jeg også det kan hemme flyten i intervjuet, og dermed påvirke datamengden. Før jeg gjennomførte prøveintervjuet forsøkte jeg å se for meg hva som kunne være viktige oppfølgingsspørsmål ved ulike svar. Etter intervjuet vurderte jeg å legge til ytterligere spørsmål, ettersom jeg ikke hadde fått så lange og utfyllende svar som jeg hadde håpet på i utgangspunktet. Etter en samtale med veilederen kom vi likevel frem til at jeg ikke skulle tilføre ytterligere spørsmål, ettersom jeg tross noe korte svar, hadde fått svar på det jeg var ute etter.

### **Beskrivelse av innsamlingsprosessen**

Etter at prøveintervjuet var gjennomført begynte jeg på hovedintervjuene. Totalt hadde jeg åtte kvalitative semistrukturerte intervju. Innsamlingen av data foregikk over en treukers periode, og jeg transkriberte materialet fortløpende. Det korteste intervjuet varte en halvtime, mens det lengste varte litt over halvannen time. Alle intervjuene ble gjennomført enten hjemme hos informantene eller på deres arbeidsplass. Før jeg startet på intervjuene informerte

jeg kort om hva som var tema og hva vi skulle begynne å snakke om. Jeg sjekket også at båndopptakeren fungerte, og fikk en muntlig godkjennelse på at vi brukte den. Det at vi skulle bruke båndopptaker var også samtlige informert om på forhånd, gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet.

Under intervjuene gikk vi gjennom alle spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg til disse brukte jeg en god del oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål. Kvale (2006) påpeker at fortolkende spørsmål er med på å avklare underveis om forskeren forstår og tolker informantens utsagn korrekt. Et fortolkende spørsmål kan for eksempel være: ”Forstår jeg deg rett når du sier at...?” eller ”Du mener altså at...?”. Analyse- og tolkningsprosessen starter med andre ord allerede under intervjuet. I tillegg brukte jeg en del inngående- og spesifiserende spørsmål. Kvale (2006) beskriver inngående spørsmål som spørsmål hvor man ber informanten om å utdype svaret ytterligere eller fortelle om lignende eksempler. Spesifiserende spørsmål kan brukes dersom man får mange generelle svar. Jeg forsøkte i tillegg å være bevisst på at jeg ikke skulle gå videre til neste spørsmål med en gang informanten hadde svart, selv om taushet noen ganger kan være litt ubehagelig i møte med mennesker man ikke kjenner. Ved å vente noen ekstra sekunder, begynte som regel informanten å utdype svarene sine ytterligere.

For å sikre anonymitet blant informantene valgte jeg i transkriberingsfasen å skrive alt på bokmål. Dette er uheldig med tanke på at man kan miste noe av meningsinnholdet i det som blir sagt, men ettersom det kan avdekke mine informanternes identitet å skrive på dialekt, så ser jeg på det som etisk riktig å la det være. Etter å ha fullført arbeidet satt jeg igjen med cirka 80 sider transkribert materiale, med andre ord en stor tekstmengde. Kvale (2006) understreker at det å transkribere er en tolkningsprosess i seg selv, ettersom man tar en rekke valg og beslutninger også i denne fasen. Avgjørelsen om transkriberingsform, etiske spørsmål som oppbevaring av materialet er også noen spørsmål man må ta stilling til. Jeg hadde god kvalitet på utstyret som ble brukt, noe som forenklet skriveprosessen. Jeg valgte også å transkribere fortløpende etter hvert intervju. Videre valgte jeg å nummerere den skriftlige samtalen, slik at jeg lettere kunne finne tilbake i materialet. Jeg tok ikke med lyder som latter, snufsing og kremting i transkriberingen, ettersom det kan føre til et eget forskningsstudie i seg selv. Dette støttes også av Kvale (2006). Jeg hørte på lydbåndet minst to ganger for å sikre at jeg ikke ”mistet ord” da jeg stoppet båndet. Jeg brukte god tid på å lese gjennom tekstene før jeg

begynte arbeide med å fylle inn i temamatriser. Dette ville gi et fortrinn senere når jeg skulle fremstille dataene tematisk i oppgaven.

Videre valgte jeg å benytte meg av temamatriser, ettersom jeg ville sammenligne hver enkelt informant sine svar. Å dele materialet inn i ulike kategorier som er sentrale for undersøkelsen, er kjennetegn ved denne analytiske tilnærmingen. Temamatriser har blitt kritisert for nettopp dette, ettersom man løsriver delene fra helheten (Thagaard, 2009). For å ivareta helheten er det derfor viktig at enkeltutsagn settes inn igjen i den opprinnelige konteksten i fremstillingen av data. I en temasentrert fremstilling er det temaene som er i fokus og ikke personene. Jeg har likevel valgt å gi de forskjellige informantene navn, ettersom det kan være interessant for leseren å følge en enkelt person sine uttalelser gjennom hele datamaterialet. Ut ifra dette kan det sies at jeg har en kombinasjon av tema- og personsentrerte tilnærminger. Jeg har valgt å bruke en god del direkte sitat fra informantene, samt gjenfortalt med egne ord. Noen steder har jeg i tillegg presentert sitatene punktvis, ettersom det kan gi en mer oversiktelig fremstilling. På den måten vil informantenes subjektive opplevelse komme til uttrykk. Sitatene gir leseren mulighet til egne tolkninger, men krever også noe mer av leseren enn når det fremstilles gjennom fortellerform. Videre er det stor forskjell på skriftlig og muntlig, og på bakgrunn av dette har jeg noen få steder justert grammatikken slik at leseren lettere kan få med seg innholdet i sitatene. Kravet om konfidensialitet er også sentralt. Ettersom det kun er noen barn i hver klasse som har forsterket opplæring, er det viktig å være bevisst på at ingen skal kunne gjenkjennes.

### **Reliabilitet og validitet**

Thagaard (2009), Kvale (2006), Merriam (1998) og Ringdal (2007) bruker forskjellige begreper knyttet til reliabilitet og validitet. Her vil jeg hovedsakelig ta utgangspunkt i Thagaard (2009) sin tilnærming til begrepene. Ifølge Thagaard (2009) handler reliabilitet og validitet om kvalitetssikring i forskning. Videre påpeker hun at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og troverdighet, mens validiteten kan sies å kjennetegnes av forskningens gyldighet av de tolkninger som blir gjort av forskeren i studiet.

I forbindelse med reliabiliteten, som Thagaard (2009) også benevner som troverdigheten, bør man være kritisk til egen forskning. Man bør reflektere over og søke svar på følgende spørsmål: Hvordan samlet jeg inn og presenterte dataene? Forberedte jeg intervjuet godt på forhånd og gjennomførte jeg prøveintervju? Har jeg gode kunnskaper om emnet fra før?



Hvilke spørsmålstyper tar jeg i bruk, og er jeg en god lytter som kan bruke prober på en vellykket måte? Hva kjennetegner relasjonen mellom informanten og meg? Det er viktig å søke svar på disse spørsmålene både før og underveis i prosessen. Hvordan selve intervjusituasjonen foregår, hvordan samtalen utspiller seg mellom informanten og meg, samt forhold ved informanten og meg som kan påvirke dataenes pålitelighet og troverdighet. Man bør, som Silvermann (sitert i Thagaard, 2009) understreker, gjøre forskningsprosessen transparent for den kritiske leseren, noe som etterstrebes i denne oppgaven. Reliabiliteten kan med andre ord sees i sammenheng med både kvaliteten på innsamlingen av data, samt hvordan forskeren behandler dataene i den videre prosessen (Thagaard, 2009).

Tradisjonelt har begrepet reliabilitet blitt brukt i forhold til replikasjon (Merriam, 1998). Det betyr at en annen forsker skal kunne utføre samme type måling og få de samme resultatene. Innenfor den kvalitative metoden kan denne typen tolkning av begrepet by på problemer. Merriam (1998:205) påpeker at grunnen til dette er: *"...simply because human behavior is never static"*. Man kan vanskelig replisere et kvalitativt forskningsintervju ettersom forskjellige forskere vil kunne reagere ulikt på de samme informantene og vice versa. Sosiale fenomener er ikke stabile, men i kontinuerlig endring (Ringdal, 2007). Overførbarhet er likevel et aktuelt tema innenfor den kvalitative metoden. Overførbarhet betyr at den innsikten og forståelsen man utvikler i løpet av en studie, også kan ha relevans i en annen situasjon. For å kunne drøfte overførbarhet, må jeg som forsker argumentere for dette ut ifra fortolkningen i analysedelen (Thagaard, 2009). Det er derfor viktig å redegjøre for hvordan man har gått frem i prosessen, steg for steg. Det er noe jeg forsøker å gjøre i denne undersøkelsen. På den måten kan spørsmål om reliabilitet også etterprøves ved kvalitative studier, ved at en annen forsker får et så tydelig bilde av forskningsprosessen som mulig gjennom rike beskrivelser av fremgangsmåter.

Validitet, eller bekreftbarhet som Thagaard (2009) benevner det, handler om kvaliteten eller gyldigheten til forskerens tolkninger av data (ibid.). Man bør spørre seg om egne tolkninger i studiet er gyldige i forhold til den virkelige verden man har studert. Har jeg studert det jeg skulle studere? For å styrke validiteten er det sentralt å tydeliggjøre og begrunne grunnlaget for tolkninger man har kommet frem til i analyseprosessen. Man kan forsøke å se etter forskjellige tolkningsmuligheter, samt være kritisk til egne tolkninger. Kvale (2006) kaller

dette for å spille rollen som ”djevelens advokat”. For å styrke validiteten må dermed også tolkningsprosessen gjøres gjennomiktig for den kritiske leser.

Forskerens rolle innenfor det miljøet som studeres er av avgjørende karakter. Jeg er utdannet lærer, men valgte i møte med informantene å introdusere meg som masterstudent. Hadde jeg introdusert meg som lærer, kan det hende at det ville ha påvirket svarene de ga meg under intervjuene. Det kan tenkes at det ikke er like lett å si noe negativt om skolen til en lærer, som til en person med en annen bakgrunn. I den forbindelse skal det sies at to av informantene i utgangspunktet visste at jeg var utdannet lærer. Det kan dermed ha påvirket reliabiliteten i dette studiet. Samtidig bør det understrekes at foreldrene som var kjent med min bakgrunn ikke hadde møtt meg tidligere. Under intervjuene virket det heller ikke som de holdt tilbake informasjon eller var redde for å svare på spørsmålene som ble stilt. Hadde jeg derimot valgt å intervju foreldre fra egen klasse, tror jeg det ville ha påvirket gyldigheten til empirien ytterligere. Denne foreldregruppen har allerede en relasjon til meg, og i den forbindelse kunne det blitt vanskelig for dem å svare ærlig på spørsmål som angår forholdet til meg i rollen som lærer.

### **Forskningsetikk**

Kvale (2006) viser til tre etiske prinsipper for forskning på mennesket: det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser av å delta. Som tidligere nevnt, skal alle forskningsprosjekt ha informantenes informerte samtykke. Det betyr i praksis at informantene skal vite hva det innebærer å delta i prosjektet. De skal også vite at de når som helst, uten en spesiell grunn, kan trekke seg fra prosjektet (Thagaard, 2009). Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren behandler all informasjon fra informanten konfidensielt. Forskeren må hindre at informantens identitet kan bli gjenkjent, samt oppbevare personopplysninger på et sikkert sted frem til de skal slettes. Det tredje prinsippet gjelder konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Her påpeker Thagaard (2009) at det er forskeren sitt ansvar å sørge for at ingen av informantene utsettes for verken alvorlige belastninger eller skader. Man skal verne om sine informanter. Før man kan sette i gang med prosjektet må man, som tidligere nevnt, også få startsignal fra Personvernombudet for forskning (se Vedlegg 3). Hovedprinsippet er at informantene ikke skal ta skade av å delta i forskningen.

Det er nødvendig å reflektere rundt etiske vurderinger og prinsipper gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 2006). Allerede i planleggingsfasen bør man tenke gjennom hva som kan være mulige etiske problemer innenfor eget prosjekt. I dette prosjektet var det nærliggende å tro at temaet kunne være vanskelig å snakke om for noen av informantene. Kanskje hadde noen av foreldrene selv lesevansker og dårlige minner fra egen skolegang? Det kan også oppleves som et sensitivt tema ettersom barna deres strever med lesing. I intervju situasjonen er det viktig at man respekterer informantens privatliv og grenser for informasjon. Hvilke spørsmål man velger å stille må derfor vurderes ut ifra etiske kriterier. I kvalitative intervjuundersøkelser er forskeren og informanten som regel i direkte kontakt med hverandre. Dette fordrer et særlig etisk ansvar (Thagaard, 2009). Gjennom hele forskningsprosessen tar forskeren ulike valg som i større eller mindre grad kan påvirke informanten (Thagaard, 2009). Hvordan man for eksempel velger å presentere funnene er et av dem.

Som tidligere nevnt fikk informantene mine utlevert informasjons- og samtykkeskjema i forkant av intervjuene. I informasjonsskrivet kom det frem at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet, samt at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Jeg oppbevarte også navnelister og datamateriale atskilt, samt anonymiserte informantene i oppgaven ved å gi de fiktive navn. Det er heller ingen inngående beskrivelse av informantene annet enn et aldersintervall på tjue år, og om de har høyere utdanning eller ikke. I fremstillingen av data valgte jeg å utelate opplysninger de ga i intervjuet som kunne ha ført til at andre kunne ha identifisert dem. Jeg valgte også å skrive alle svar på bokmål ettersom jeg anså det som etisk riktig for at ingen av informantene skulle bli gjenkjent. I tillegg forsøkte jeg etter beste evne å presentere funnene med bredde og nyanser, noe Thagaard (2009) påpeker er sentralt med tanke på den etiske ansvarligheten. Det er forskerens ansvar å behandle data innenfor de forskningsetiske prinsipp som gjelder (Thagaard, 2009; Kvale, 2006). Ærlighet og redelighet, samt nøyaktighet i arbeidet med å fremstille data, er grunnleggende etiske prinsipper.

## **Kapittel 4: Presentasjon av data**

### **Innledning**

Hvordan foreldre som har barn som trenger ekstra tilrettelegging i opplæringen opplever samarbeidet med skolen, etter innføringen av den forsterkede opplæringen, var spørsmålet jeg stilte innledningsvis i denne oppgaven. I det følgende kapitlet presenterer jeg funn fra datainnsamlingen som er sentrale for å finne mulige svar på problemstillingen. Før jeg presenterer funnene, vil jeg understreke at ettersom midlene til forsterket opplæring ikke ble satt inn før høsten 2009, så kan det fortsatt være litt tidlig å si noe om effekten av det. Man kan derfor ikke forvente at det er noen drastiske endringer som finner sted. Spørsmålet blir derfor om det er noen tendenser til endret opplevelse av samarbeidet med skolen. Jeg har valgt å presentere empirien ut ifra fem hovedtemaer som alle berører problemstillingen. Som nevnt i metodekapitlet under presentasjonen av intervjuguiden (s.29), bygger disse fem temaene på oppgavens teori (s.9). Disse er skole-hjem-samarbeid (s.37), relasjon med læreren (s.45), myndiggjøring (s.46), forsterket opplæring (s.49) og makt (s.54). Før jeg begynner på empirien vil jeg starte med å presentere informantene.

### **Presentasjon av informanter og skoler**

Informantene er fra to forskjellige barneskoler i samme kommune. Det er cirka to mil mellom skolene, og begge skolene ligger i Sør-Norge i et tettbefolket strøk. Noe som kjennetegner kommunen er at den satser på forsterket opplæring. Skole A har cirka 400 elever og skole B har cirka 500 elever. Jeg har totalt åtte informanter, to menn og resten kvinner. Det hadde vært ønskelig med fire informanter fra hver av skolene, men ettersom det var svært vanskelig å få tak i nok informanter, endte jeg opp med tre informanter fra skole A og fem fra skole B. Kriteriene for å kunne være informant var at man hadde et barn i skolen med lesevansker, som hadde gått minst et år i skolen uten forsterket opplæring, samt minst et år med forsterket opplæring. Barna skulle heller ikke ha individuell opplæringsplan, men følge ordinær undervisning.

Fra skole A har jeg intervjuet Trude, Silje og Thea. Fra skole B har jeg intervjuet Gunhild, Gunnar, Andrea, Anja og Oskar. Alle informantene er mellom 30 og 50 år og har høyere utdanning.

## Skole-hjem-samarbeid

De første spørsmålene som ble stilt under intervjuet gikk på begrepet skole-hjem-samarbeid. For å kartlegge hvordan samarbeidet fungerer i praksis, startet jeg derfor med noen innledende spørsmål om hva de legger i dette begrepet, hva de opplever av forventninger til dem som far eller mor i skolen, og deres egne forventninger til skolen. Samarbeidet som skal foregå mellom skolen og hjemmet blir presisert flere steder i dagens lovverk, forskrifter og læreplan. For at et samarbeid skal fungere på en god måte, er forventningsavklaringer sentralt. På det første spørsmålet som går på informantenes oppfatning av begrepet skole-hjem-samarbeid, er karakteristiske trekk ved samtlige av informantene sine svar at det handler om en form for kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Men hva mener de ulike informantene med kommunikasjon? Hvordan foregår den?

Andrea forteller at dersom det oppstår ulike situasjoner på skolen, så skal man i dialog med læreren komme frem til en løsning. Svaret kan antyde at det er mer enn bare informasjonsutbytte som gjelder for samarbeidet:

- *”Det er at det er kommunikasjon mellom lærere, eller kontaktlærere og hjemmet. At viss det er noe så får man vite om det og vice versa. Og at man har en dialog på hvordan man skal løse det...”*(Andrea).

Gunhild og Anja vektlegger at kontakten med skolen skal være kontinuerlig, og understreker at begge parter skal bidra i samarbeidet:

- *”Det synes jeg må være et kontinuerlig samarbeid, at det er noe som foregår hele tiden. At vi gir tilbakemeldinger til skolen, og at skolen gir tilbakemeldinger til oss på det som skjer med sønnen våres, med utvikling og sånne ting”* (Anja).

Oskar understreker at det er helt klart foreldrene som har hovedansvaret for barna. Han sier at skolen skal ta ansvar for det faglige og foreldrene for oppdragelsen. Videre understreker han behovet for engasjerte foreldre som følger rammene skolen setter, for å få et velfungerende samarbeid:

- *”Foreldrene har ansvaret for barna, men skolen har ansvaret for å lære de i henhold til opplæringsplaner og den biten der... også får hjemmene ta ansvar for barnas oppdragelse”* (Oskar).

Gunnar og Silje påpeker at kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet skal være åpen og positiv. Gunnar forteller også at han vet at kontaktlæreren har mye arbeid, og sier at han forteller læreren at han er takknemmelig for den hjelpen de får med datteren, og at de forsøker å ikke være negative eller krevende. Silje understreker at dersom skolen ”lurer på noe”, så skal de kunne spørre, og motsatt:

- *”Mest at vi skal kunne spørre skolen hvis det er ting vi lurer på. At vi har en god tone. Er det noe vi lurer på så skal vi kunne spørre, og er det noe de lurer på så skal de kunne spørre”*(Silje).

Et svar som skiller seg litt fra de resterende, er svaret fra Trude. Hun insinuerer at det *ikke* er en gjensidig dialog mellom to likeverdige parter i samarbeidet, men at dette er noe hun ønsker i skolen. Hun etterlyser i tillegg mer informasjon fra skolen sin side:

- *”Egentlig bør det være en toveiskommunikasjon. Vi må få tilbakemelding om hva som skjer i skolen, for det oppfatter man ikke alltid med små barn”* (Trude).

### **Forventninger fra skolen og foresatte**

Opplevelsen av hva som blir forventet av foresatte i skolen, ga derimot et større sprik blant informantene. Dette spørsmålet stilte jeg for å kartlegge informantenes opplevelse av forventninger fra skolen sin side. Dersom informantene for eksempel synes det blir forventet for mye, kan det indikere at man ikke har diskutert forventningene til hverandre i samarbeidet. Forventningsavklaringer er sentralt for å skape et godt samarbeid basert på gjensidighet og åpenhet. Fem av åtte mener det ikke forventes spesielt mye annet enn at man må følge opp barna og sjekke leksene. To av åtte mener det forventes alt for mye fra skolen. En informant står i en mellomposisjon til disse: han synes det forventes lite, men at de må bruke mye tid på leksene.

Andrea er av den oppfatning at det ikke forventes mye av foreldrene, som flertallet i denne undersøkelsen. Hun forteller at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna, at det er de som skal sørge for at de får en god oppdragelse og at de lærer. Hun forteller også at det er foreldrene sin oppgave å få barna interesserte i skolen, og at ”når man først har satt barn til verden, så må man følge dem opp”. Gunhild deler dette synet og understreker i tillegg at det er viktig å støtte det lærerne sier, følge opp barna og ikke ha forventninger om at skolen skal

gjøre alt. Silje, Thea og Oskar er også enige i at det ikke forventes for mye, annet enn å følge opp barna, samt sjekke lekser.

Trude og Anja, derimot, påpeker at det blir forventet altfor mye av foresatte, spesielt når det gjelder arbeidet med lekser. Trude forteller at det blir helt feil at foreldrene skal fungere som pedagoger når de ikke har en pedagogisk ballast slik som lærerne. Hun synes også det er dumt at barna må sitte med leksene på kveldstid når de er trøtte og slitne. Både hun og mannen er i full jobb og kommer ofte ikke hjem før utpå ettermiddagen. Hun understreker at dette er tilfelle i mange hjem. Av den grunn tror hun det hadde vært mye bedre for barna å ha en litt lengre skoledag, i stedet for hjemmelekser. Da kunne de gjort ekstraarbeidet på dagtid mens de var opplagte. I tillegg kunne de fått hjelp av pedagoger. Hun understreker imidlertid at hun selvsagt er interessert i hva barnet hennes holder på med på skolen, og at det ikke er det som er grunnen til at hun fremmer dette synet. Argumentet for en lengre skoledag går på at hun tror det ville gitt en bedre hverdag for sønnen. Hun forteller videre at hun har prøvd å si fra om dette på foreldremøter, men hun opplever at det er et forum hvor hun ikke blir hørt. Hun sier også at hun vet om andre foreldre som mener det samme, og stiller spørsmål ved om det kun er vanen med lekser som gjør at det forblir slik.

Anja forteller at hun brukte lang tid på å få læreren til å forstå at det var for mye arbeid som ble pålagt foresatte. Etter en stund ble leksemengden noe redusert, men hun forteller at det var en "kamp" for å få det til. Gjentatte ganger ga hun beskjed til læreren om at sønnen ikke hadde kapasitet til å fullføre leksene som ble gitt på skolen. Til tross for dette fikk de ikke redusert leksemengden. I tillegg fikk de beskjed fra læreren om at "han måtte gjøre leksene ordentlig". Som følge av dette, forteller hun at hun ble frustrert og endte selv opp med å tilpasse leksene for sønnen. Videre påpeker hun at en spesialpedagog hun kjenner, fortalte henne at det de har blitt pålagt fra skolen *ikke* er noe de foresatte skal holde på med. Hun ble rådet til "å sette hardt mot hardt". Nedenfor følger et tekstutdrag fra hennes opplevelse av forventninger fra skolen:

- *"Enormt mye, alt for mye. Det er langt utover mine grenser, både faglig og tidsmessig, og det brukte vi veldig lang tid på å få læreren til å skjønne, for hun kastet ballen tilbake til oss og sa at: "Jammen, dere må gjøre sånn og dere må gjøre sånn" (Anja).*

Gunnar forteller at han synes det forventes lite fra skolen sin side, men også han understreker at det er mye arbeid med leksene, og at de har brukt mye tid på det. Han sier derimot at dersom datteren hans hadde tatt skolearbeidet lett, så hadde det ikke vært mye lekser.

Spørsmålet om hvilke forventninger de foresatte har til skolen, kan avklare om læreren og de foresatte har blitt enige om spillereglene som gjelder for samarbeidet. Det kan også avdekke om enkelte av informantene opplever samarbeidet som noe mer enn informasjonsutveksling. Her svarer samtlige informanter at de forventer klare og tydelige tilbakemeldinger fra skolen. Det understrekes at lærerne ikke bør vente med å ta kontakt dersom det er noe. De vil vite om det som skjer på skolen. Silje er en av de seks informantene som vektlegger å få nok informasjon, og svaret hennes er representativt for samtlige av informantene:

- *”Jeg forventer at dersom det er ting med barna våre så tar de tak i det, at de informerer oss, og jeg synes det er viktig å ta tak i ting før det blir et for stort problem”* (Silje).

To av åtte informanter vektlegger i tillegg andre aspekter enn dette. Andrea påpeker at hun har forventninger om at skolen også tar tak i lese- og skriveproblematikken tidligere når foresatte ytrer et ønske om dette. Hun setter spørsmålstegn ved hvor mye man som foreldre må ”stå på” for å kunne få en utredning. Hun forteller at den forrige læreren til datteren hadde ”bestemt seg” for at det ikke var spesifikke lese- og skrivevansker som var tilfellet. Senere fikk datteren ny lærer, og da hun igjen ba om å få henne utredet, viste det seg at hun hadde spesifikke lese- og skrivevansker. Hun opplever at lærerne er ”livredde” for å gi tydelige tilbakemeldinger dersom barna er dårlige eller gode. Det synes hun blir feil. Hun savner også mer forebygging gjennom skoleåret.

- *”Jeg forventer at de tar tak i det litt tidligere. At de tar de der testene litt tidligere, og i hvert fall når mor eller far eller noen forteller at her har vi det i familien”* (Andrea).

Trude har også forventninger om at skolen arbeider mer forebyggende gjennom skoleåret. Hun opplever at utviklingssamtalen blir den eneste formen for vurdering, og den er som regel lagt til slutten av skoleåret. Hadde hun fått flere tilbakemeldinger underveis, kunne de ha hjulpet sønnen i enda større grad. Dersom han for eksempel hadde behov for å øve mer på gangetabellen, eller lese litt ekstra, kunne læreren ha sendt en lapp i matboksen til sønnen om dette. Hun understreker at det ikke er så mye som skal til for å få en bedre vurderingspraksis:



- *”Gjerne oftere tilbakemeldinger i stedet for en gang mot slutten når man har gått gjennom en test eller noe..da blir det litt: -Å, var det dette som hadde skjedd i år! Gjerne mer forebyggende. Det er ikke så store ting som skal til” (Trude).*

## **Kontakt med skolen**

Videre stilte jeg spørsmål ved hvor ofte de hadde kontakt med skolen i løpet av et skoleår. Dette er det nokså klare retningslinjer for i lovverket. Barna tilbringer som kjent mye av tiden sin i skolen, og for at de skal få en helhetlig opplæring i samarbeid og forståelse med hjemmet er kontakten mellom skolen og hjemmet sentralt. Her kommer det frem at alle deltar på to utviklingssamtaler i året, samt to foreldremøter. I tillegg har de fleste mail- eller telefonkontakt med læreren dersom det er noe spesielt. De sier at de også pleier å snakke med læreren når de henter barna på skolen. Noen av svarene som skiller seg ut er svarene fra Silje, Gunhild og Anja. Silje forteller at hun kun snakker med læreren på utviklingssamtaler og foreldremøter, mens Gunhild forteller at hun kun har kontakt med læreren utenom fastlagte samtaler dersom det er problemer. Anja viser derimot til hyppigere møtevirksomhet enn de andre informantene. Hun uttrykker stor frustrasjon i møte med skolen, og forteller at det er vanskelig å få læreren til å forstå at barnet hennes har vansker:

- *”...også har vi kanskje hatt møter hver sjette uke eller noe sånt..Jeg synes det har vært veldig mye. Det har aldri vært slik at hun ikke har imøtekommet oss, men ja, på det å møte oss er det..men det er det å få henne til å skjønne. Og sist gang, ja, sist gang, da var jeg så sint at jeg sa til mannen min at nå kommer jeg virkelig til å si hva jeg mener og vi må få henne til å forstå” (Anja).*

## **Premisser for samarbeidet**

For at samarbeidet skal fungere på best mulig måte, er det viktig å avklare premissene for dette. På spørsmål om hva som er premissene for samarbeidet, svarer åtte av åtte at dette *ikke* er avklart. Kun én av informantene, Oskar, etterlyser en avklaring. De resterende ser heller ikke på det som et problem at det ikke er avklart. Det er ikke blitt nevnt spesifikt verken når eller hvordan de kan ta kontakt, og de har heller ikke snakket om hvilke forventninger de har til hverandre i samarbeidet. Det virker likevel som alle er inneforstått med at de kan kontakte læreren dersom de lurer på noe. Svarene skiller seg likevel noe fra hverandre. To av informantene, Gunhild og Silje, påpeker at de i utviklingssamtalen blir enige om hva de skal

vektlegge i arbeidet med barna fremover i samråd med læreren. På spørsmål om de har avklart generelle premisser, som når de kan ta kontakt og hvordan, svarer de at det ikke er avklart, men at de heller ikke ser det som et problem eller bekymrer seg for det. Gunnar sier det er ”uskrevne regler” for samarbeidet, mens Trude og Anja forteller kort og konsist at det ikke er avklart. Andrea understreker at man må kreve for å få noen til å yte for seg i dagens samfunn, mens Thea forteller at det var lettere å forstå hva som ble forventet av henne som mor med barn nummer to i skolen. Andrea og Thea uttrykker det slik:

- *Nei, det er mer uformelt. Det har aldri vært noen premisser for hvordan det skal være. Det sier seg egentlig selv.. Hvis du ikke bidrar noe, så får du på en måte ikke noe heller. Og hvis du ikke sier fra, så får du heller ikke noe, sånn er det jo” (Andrea).*
- *”Ja, nei, det var ikke noe sånt, jeg bare visste hvordan det skulle være, liksom... Ja, når det er det første barnet, så er man kanskje mer usikker på hvordan man skal oppføre seg. Hun læreren mitt eldste barn hadde, har jo x nå, så da kjente jeg jo henne fra før. Så, men det ble ikke sagt noe spesifikt om at sånn og sånn og sånn skal det være. Det ble det ikke” (Thea).*

Oskar er som nevnt den eneste som, ikke bare på dette spørsmålet, men gjennomgående i intervjuet, etterlyser premissene og en avklaring på hvordan samarbeidet skal fungere. Han vil vite hva som er lærerens ansvar og hva som er foreldrenes. Han understreker i tillegg betydningen av at det er mer samkjørt innad på den enkelte skole når det gjelder skole-hjem-samarbeid. Selv om han har flere barn på samme skole, opplever han at samarbeidet er veldig læreravhengig. Videre gir han uttrykk for at dette kan gjøre jobben vanskeligere for den enkelte læreren, ettersom man da står alene i sine valg av samarbeidsmetoder, fremfor samlet som et kollegium med en felles mal. Han viser også til et eksempel på at noen foreldre opplever det å få en gul lapp fra læreren hvor det står at ”Per må ha nytt skiftetøy” som provoserende, mens andre foreldre kan bli takknemmelige for denne beskjeden. Ved å avklare føringer for samarbeidet mener han at man i større grad kan unngå frustrasjon blant foreldre:

- *”Jeg tror at forventningsavklaringer er viktig. Jeg tror at skolen også må ta sitt ansvar. Av og til blir grenselandet her..ja, foreldrene har et ansvar, men det har også skolen. Tydelighet og klare retningslinjer er veldig viktig. Jeg tror de hadde spart mye på standardisering og samhandling. Da slipper de 60 foreldre med 60 forskjellige meninger”(Oskar).*

## Lekser

For barn med lese- og skrivevansker kan det ta lengre tid å gjøre leksene enn for barn som ikke har disse vanskene. Er foreldrene blitt enige om leksemengden med læreren, kan det være en indikator på et godt samarbeid, ettersom de sammen bestemmer hva som er passelig mengde. På spørsmål om hvordan foresatte opplever leksemengden svarer samtlige, med unntak av Thea, at barnet deres ofte er frustrert og/eller gråter når leksene skal gjøres. Disse informantene påpeker at barnet tidvis eller ofte sliter med dårlig motivasjon når leksene skal gjøres. Til tross for dette, synes fem av disse syv at det er en grei leksemengde. To av åtte informanter synes det er altfor mye lekser, og at det er ødeleggende for motivasjonen.

Andrea, Silje, Gunhild, Gunnar og Oskar er av den oppfatning at det er mye lekser, men understreker at det er svært viktig at barna deres ikke blir ”hengende etter faglig” i forhold til de andre barna i klassen, til tross for lesevanskene. De sitter heller sammen med barna og leser for dem når leksemengden blir for stor, enn å kutte ned på mengden. Nedenfor følger noen eksempler på utdrag fra disse informantene. Gunhild sitt svar skiller seg fra de resterende ved at hun trekker frem at ”det skulle være sånn”. Det kan indikere at læreren avgjør leksemengden. Andrea forteller at de sitter to til tre timer med leksene hver dag og at det er ”beintøff jobbing” som skal til. Silje karakteriserer leksearbeidet som ”en liten kamp” hver dag, og Gunnar påpeker at det tar en uke å lære datteren sju engelske gloser. Oskar forteller til slutt om sist de jobbet med leksene hjemme. Da ”knakk” sønnen fullstendig sammen. I det følgende kommer eksempler på disse informantenes utsagn:

- *”Ja, jeg må sitte med ham og lese, og ja det er veldig mye, men det skulle være sånn.. Vi kan sitte i to eller tre timer, for hvis han skal være på samme nivå som de andre så må han jobbe med det..”*(Gunhild).
- *”Jeg tror nok hun opplever leksemengden som stor, og det er mye for henne, men det går greit altså, hun kommer seg igjennom den ... to til tre timer sitter hun...jeg synes det er helt greit. Det er en del av det å ha lese- og skrivevansker, at du må jobbe mye mer. Det er beintøff jobbing og det må du på en måte bare innse.”*  
(Andrea)
- *”Hun er en jente som ikke synes det er noe gøy med lekser i det hele tatt. Det bør være så mye lekse som det er nå, men ikke så fryktelig mye mer ...det blir en liten kamp hver dag. Vi bruker cirka en time hver dag på leksene”* (Silje).

- *”Altså, når det tar en hel uke å lære sju engelskgloser.. Det er..hver ettermiddag...Det er mye tid... For eksempel hver skolestart så har vi en litt tøff økt med at vi får det inn at her må det jobbes..da bruker vi mye tid. Vi kan godt bruke to timer en kveld, og det er mye for en niåring...” (Gunnar).*
- *”For han er det jo helt håpløst, han knekker jo totalt. Forrige uke, konkret, så hadde eldstemann to lekser, mens x hadde ti lekser. Og det er jo overveldende for ham i utgangspunktet. Tirsdag fikk han gjort en liten grann, onsdag skulle vi sette oss ned og ta et jafs, og da var han helt fortvilet så vi fikk bare gjort fire stykker, og det endte med at han begynte å gråte for det var for mye for han. Torsdag fikk vi gjort resten, og da så han at det var mulig å komme gjennom. Sitter cirka en time” (Oskar).*

Halvparten av informantene (Trude, Silje, Thea og Oskar) har barn som sitter maks en time med leksene daglig, mens barna til Gunnar og Anja sitter cirka en til to timer hver dag. Gunhild og Andrea forteller at barna deres kan sitte i to til tre timer med leksene hver dag, men de synes likevel ikke at det skal kuttes ned på mengden slik at de blir ”hengende etter”.

Trude og Anja vurderer leksemengden som overveldende på barna og ødeleggende for både forholdet dem imellom, samt motivasjonen til barna deres. De opplever også at de ikke blir hørt når de sier fra om at det er for mye lekser. Anja forteller at hun synes det er frustrerende når hun ikke helt vet hvordan hun skal hjelpe barnet sitt som strever med lesingen og leksene. Hun forteller fra leksestunden:

- *”Han er på gråten og har tårer i øynene, og så sier han: ”Jeg forstår ikke” og ”Jeg får ikke til” og...Så da tenker jeg at ”Ah, kunne han ikke bare få det han burde trene på. Så.. for de er jo ikke så gamle heller.. Hvordan skal man angripe en unge som har problemer? Men i tredjeklasse så holdt vi på enda da med formskrift som han fortsatt ikke klarte å lese, og vi måtte bare sette oss ned og hjelpe ham da... Og ja, det ble jo bare en masse skriking og tårer da. Og ikke visste vi hvordan vi skulle gjøre det heller” (Anja).*

Thea svarer, som nevnt overfor, noe annerledes enn de øvrige informantene. Hun forteller at det gjerne kunne vært *mer* lekser i skolen. Selv om barnet ikke liker leksestunden så godt, så ser hun ikke på det som et stort problem. De sitter maks en time med leksene. Hun påpeker videre at han kan være umotivert, men at dette ikke er et stort problem:

- *”Jeg synes jo ikke det er så mye, de kunne hatt mer kanskje? Mens han, min lille sønn, synes nok det er mer enn nok. Fordi han ikke er så glad i å gjøre lekser, men..men..men jeg synes godt at de kunne hatt mer, for de har jo stort sett bare et fag til hver dag, ja, også leselekser” (Thea).*

## Relasjon til læreren

En god relasjon er selve byggesteinen for at man skal kunne skape et velfungerende og godt samarbeid basert på gjensidighet og tillit. På spørsmål om hvordan de vil beskrive relasjonen til kontaktlæreren, svarer syv av åtte informanter at relasjonen er god. De vektlegger samtidig ulike aspekt ved relasjonsbegrepet. Gunhild påpeker betydningen av proaktivitet, Silje ser ut til å vektlegge åpenhet, mens Gunnar og Thea sine svar er dialogpreget. Andrea vektlegger at hun har en positiv tone til læreren, til tross for at barnet ikke ble utredet da hun ytret ønske om det. Nedenfor følger eksempler på informantenes utsagn:

- *”Hun er en sånn lærer som ordner alle problemene med en gang. Hun er veldig flink til å si ifra hvis vi kan gjøre noe for å hjelpe x (sønnen), og hvis det er noe som har skjedd” (Gunhild)*
- *”Jeg føler at den er veldig bra. Jeg er kjempefornøyd og jeg føler at dersom det er noe så kan jeg bare ta kontakt. Hun har også vært flink til å ta kontakt dersom hun har lurt på noe. Jeg føler meg helt, helt trygg på henne, altså” (Silje).*
- *”Hun gjør det vi blir enige om, og jeg gjør det vi blir enige om og.. veldig bra. God kommunikasjon” (Gunnar).*
- *”Jeg synes jeg hadde en god dialog med henne, absolutt. Det har jeg hatt med alle lærerne til barna, egentlig. Jeg synes selv jeg er ganske åpen da, og jeg snakker i vei og sånt og spør om ting, så..og jeg får for så vidt de svarene jeg ..ja, ikke alltid vil ha da men, men, jeg får i alle fall svar” (Thea).*
- *”...positivt forhold og ikke noe..Jeg er ikke noe bitter eller noe sånt på hun første, selv om hun ikke tok utredningen. Men altså, for jeg mener hun fikk jo hjelp, hun fikk jo lesehjelp fordi om. Hadde hun ikke fått det, så hadde jeg vel kanskje stått enda mer på kravene (Andrea).*

Trude og Oskar viser gjennomgående i intervjuet at de er delvis uenige med hva som blir bestemt og gjort i skolen, men sier likevel at de anser relasjonen som god. Trude forteller at de har vært heldige med læreren. Hun sier de er fornøyd med læreren, men påpeker samtidig at foreldrene har vært litt frustrerte med tanke på det sosiale i klassen, og at de har opplevd å måtte ”presse på” for å få ting gjort i skolen:

- *”Jeg synes vi har vært veldig heldige. Vi har jo bare hatt en lærer og vi har jo bare et barn. Så det er jo det jeg kjenner til. Veldig konkret og veldig, ja, når man spør om noen ting så får man svar og man får konkrete svar. Vi har vært heldige. ... Barna har vært veldig glade i læreren sin slik vi har oppfattet det, men vi foreldre har vært litt frustrerte iblant når det gjelder det sosiale...Vi har også opplevd å måtte presse på” (Trude).*

Anja, derimot, kan ikke si at relasjonen bare er god. De har hatt den samme læreren i fire år, og hun forteller at det på noen plan er ”veldig ok” å forholde seg til henne, mens det på andre plan oppleves som frustrerende og vanskelig. Hun sier at hun til tider har vært veldig irritert og sint på læreren, ettersom hun har opplevd at hun ikke har blitt hørt. Hun beskriver dialogen med kontaktlæreren som ”å prate til en vegg”. Hun forteller også at hun gjentatte ganger har forsøkt å si ifra om at det er familiehistorie på dysleksi, og oppfordret skolen til å utrede barnet. Likevel har hun ikke opplevd å bli tatt på alvor:

- *”Fordi at vi har jo familiehistorie på dysleksi, og jeg tenker at når det er i familien, i flere ledd og..da må man jo ta det alvorlig, og når man ser hvor mye han har strevd.. man kan jo ikke bare sitte å si at ”Jammen, han er jo så grei og han er jo så snill” ...”(Anja).*

## **Myndiggjøring**

Myndiggjøring av foreldrene er vesentlig i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. På spørsmål om de kunne fortelle om sist gang de følte at læreren så på dem som en viktig ressurs i arbeidet med barna sine, svarte seks av åtte informanter at de følte seg sett som ressurser. Det var ikke alle som hadde konkrete eksempler å vise til, men flere av informantene, både Gunnar, Andrea og Oskar, understreket at de til daglig var en viktig ressurs for lærerne gjennom blant annet lekselesingen. Gunhild fortalte at det på hennes skole ble åpnet for at foreldrene kunne komme og fortelle om et emne hvis de ville det. Hun hadde selv bidratt litt i et fag. Thea fortalte at hun følte seg som en ressurs når hun jobbet med det hun og læreren hadde blitt enige om etter utviklingsamtalene. Anja svarte at hun ikke visste om læreren la merke til hvor mye de jobbet sammen med sønnen hjemme, mens Silje var usikker på dette.

Informantene fikk deretter spørsmål om de noen gang hadde opplevd å få eksplisitt ros av læreren for den jobben de gjør sammen med barna. Myndiggjøring av foreldrene er med på å støtte deres tro på at deres bidrag (her) med lesetreningen hjelper. Her svarte seks av åtte informanter at de ikke hadde fått eksplisitt ros, men at de hadde opplevd at læreren hadde gitt beskjed om at de følger opp godt hjemme. Trude sier for eksempel at læreren ikke er ”typen til å komme med ros”, men at de ”føler hun er fornøyd”. Hun understreker også at de ikke har fått noe direkte uttrykk for ros. Gunnar forteller at han opplever at de på skolen ser at de gjør veldig mye for datteren, mens Thea sier at det ”virker som de legger merke til det”. Det er

verdt å legge merke til vage formuleringer både i Trude og Thea sitt svar hvor de ”føler at hun er fornøyd” og ”det virker det som de gjør”. Andrea understreker imidlertid at hun har fått beskjed om at de følger opp på en god måte, men påpeker samtidig at hun ikke forventer noen form for ros fra skolen. Nedenfor følger Thea og Andrea sine svar:

- *”...ikke sånn konkret, men at hun sier at hun legger merke til det. Det virker det som de gjør” (Thea).*
- *”Nei, egentlig ikke. Ikke noe annet enn at vi får beskjed om at vi følger bra opp. Og at hun er heldig som har noen som følger opp, men det er ikke noe sånn..Man forventer jo heller ikke å få det, for så ekstraordinært er det liksom ikke” (Andrea).*

Anja viser til et konkret eksempel hvor hun opplevde å få ros av læreren. Hun forteller at det også er eneste gangen det har skjedd. Hun forteller at hun i samtale med læreren hadde spurt om det var muligheter for å få leksehjelp til sønnen i femteklasse. Ettersom det kun var en ordning opp til fjerdeklasse, fikk hun avslag på dette. I respons sa hun at hun syntes det var synd med tanke på de barna i klassen som sliter og som ikke har ”ressurssterke foreldre”. Hun hadde også spurt om ikke disse barna ”faller helt av lasset”. Da hadde læreren svart at det stemte at disse barna ble hengende etter, og at x var heldige som hadde henne som mor:

- *”Det er en del fremmedspråklige elever i klassen som sliter veldig, som ikke har ressurssterke foreldre til stede, og da sa jeg at de må jo dette totalt av lasset, og da sa hun at: ”Det stemmer og at x er heldig”. Og det er det eneste jeg vet..eller det vi har fått (av ros). Ja., men sånn er skolen bygd opp i dag” (Anja).*

Det neste spørsmålet kan gi en indikasjon på om foreldrene deltar på en likeverdig måte i samarbeidet. Hvordan man opplever å bli møtt av samarbeidsparten har mye å si for hvordan det reelle samarbeidet fungerer. Gunnar står i en særstilling på dette spørsmålet, ettersom han opplever å bli møtt på den skolen hvor han har barnet sitt nå, men forteller at på skolen hvor datteren gikk tidligere fikk han beskjed om å ”vente og se” med tanke på utredning av lese- og skrivevansker. På spørsmål om han selv måtte be om å få datteren utredet, svarer han følgende:

- *”Ja, og da vi hadde bedt om det, så hadde de alltid en unnskyldning om at ”Nei, vi har ikke fått gjort det enda”, eller at ”Nei, vi har ikke fått svar”. Det virket som om de vegret seg for å gjøre det fordi det ble ekstraarbeid for skolen, og det..jeg føler at de har smurt seg for tynt utover elevene for de har kapasitetsproblemer. Det opplever jeg da” (Gunnar).*

Videre forteller fire av syv (Gunnar er i en særstilling her) informanter at de blir hørt når de kommer med sine synspunkter, mens tre av syv har opplevd å være uenige med tanke på

utredning av barna. Dette gjelder for Andrea, Oskar og Anja. I alle tilfellene har foreldrene blitt bedt om ”å vente og se” om vanskene går over av seg selv, i stedet for å kartlegge dem og sette inn tiltak med en gang. Andrea og Oskar understreker at de, til tross for dette, har en god dialog og relasjon til læreren. Anja mener relasjonen er både/og. Andrea og Oskar var videre veldig tydelige på at dersom det ikke hadde blitt kartlagt i begynnelsen av fjerdeklasse, så hadde de etterspurt det igjen. Som nevnt tidligere, har Andrea understreket at hun forventer at barnet skal bli utredet når hun som mor etterspør det. Andrea forteller at hun i ettertid skulle ønske de hadde tatt tak i det før, for da hadde kanskje datteren hatt det lettere i dag.

Oskar forteller at han allerede på det første møtet med kontaktlæreren fortalte at det finnes lese- og skrivevansker både på mors- og farsiden, og at han var bekymret for sønnen. Han opplevde likevel ikke å bli tatt på alvor da han sa fra om dette. Han fikk til svar av læreren at det er stor bredde på barna, og at man heller burde ”se det litt an” fordi ”noen barn har sterke sider der, og andre svake”. For dette barnet ble det ikke gitt noen form for ekstra lesetrening på skolen, utenom ordinær norskundervisning frem til den forsterkede opplæringen ble innført høsten 2009. Dette var noe Oskar mente at sønnen burde få. Han sa seg også villig til å betale for at noen i skolen kunne lese litt med sønnen etter skoletid, slik at han fikk opp lesehastigheten og leseflyten. Dette ble han frarådet av læreren, med begrunnelse om at ”barn må få være barn”. Han reflekterer litt rundt dette under intervjuet:

- *”Jeg ønsket jo bare å hjelpe han til å lære seg å lese. Problemet vil jo alltid være der, men du kan minske det sterkt med lesemengde. Altså det grensesnittet mellom hjem og skole, det er vanskelig. For hvis det er mitt ansvar, så må jeg få lov å få støtte på de tingene jeg skal ta beslutninger på, og hvis det er skolen som tar ansvaret, så må de lage et opplegg hvor han får med seg de tingene han skal ha” (Oskar).*

Under intervjuet understreket han i tillegg at han gjerne skulle sett at de hadde tatt tak i lese- og skriveproblematikken litt før, ettersom han tidlig merket at sønnen strevde med lesingen. Han forteller at han måtte diskutere det med læreren i flere omganger, og at de først i slutten av tredje klasse fikk bekreftet at det var spesifikke lese- og skrivevansker. Han understreker videre at han egentlig ikke bryr seg så mye om hva det er, så lenge sønnen får hjelp. Han mener også at det er *der* fokuset bør være. Dersom man merker at noen bør få opp lesehastigheten, bør man begynne å jobbe med det med en gang, i stedet for å ”vente og se” om det muligens kan være spesifikke lese- og skrivevansker i slutten av tredje klasse. Han forteller også at dersom læreren ikke hadde spurt om å teste barnet i slutten av tredje klasse,



hadde de krevd det. Videre understreker han at han fortsatt snakker med kontaktlæreren når de møtes:

- *”... det var ikke noe bråk eller noe rundt det, men jeg hadde jo gjerne sett at vi hadde gjort det før, men ut over det så er det bra (kontakten mellom foresatte og skolen). Vi snakker fortsatt sammen når vi møtes og..”*(Oskar)

Erfaringen med å ikke få utrede barnet sitt har, som tidligere vist, også Anja gjort seg. Hun forteller imidlertid at hun opplevde at læreren ”snakket det bort” da hun påpekte at sønnen strevde med lesingen. Læreren sa at det var for tidlig å gjøre noe. Anja forteller at det ble ”mye frem og tilbake”, ettersom læreren senere ble sykemeldt og det deretter ble satt inn vikarer som heller ikke tok tak i problematikken. Hun beskriver de første fire årene til sønnen som ”fire år med kamp”, og forteller at det er først i femteklasse at han har fått retteprogram og lignende:

- *”Hun mente at det var for tidlig og det ble liksom bare snakket bort. Hun syntes at han ikke var så dårlig til å lese. Ja, det tok kjempelang tid. Og det er jo liksom fire år med kamp før vi er der. Han er jo ikke dum, han er veldig flink til veldig mye, men det er bare det at han sliter noe helt enormt i norsk og i engelsk”* (Anja).

I tillegg opplever Anja at relasjonen til læreren *ikke* er slik den burde være. På spørsmål om hvordan hun føler hennes synspunkter blir møtt, svarer hun at hun synes det egentlig bare har vært et ”virrvarr og kamper”. Hun forteller også at hun tror læreren ser på henne som en ”masete person”. Av den grunn har mannen hennes tatt over litt av mailkorrespondansen med læreren. Hun forteller at hun ”ikke orker” å ta saker alene med læreren:

- *”Og det er jo sånn at jeg refererer tilbake hele tiden og sier til læreren ”Jammen, det her har vi hatt møter om tidligere, det her har blitt sagt og..., men det skjer ingenting. Jeg føler at de bare dynger ned på oss”* (Anja).

## **Forsterket opplæring**

For å kunne si noe om effekten av den forsterkede opplæringen, fant jeg det sentralt å starte med å finne ut hva informantene vet om denne opplæringen - både hva det er og hvordan det organiseres. Ettersom barna deres trenger ekstra lesetrening, er dette noe de foresatte bør være klare over, slik at de også kan støtte barna i lesetreningen hjemme. På spørsmål om hva forsterket opplæring er, svarer sju av åtte informanter at de er usikre på dette, og at de gjerne skulle ha visst mer. Jeg valgte av den grunn å gi en definisjon av begrepet forsterket

opplæring etter at de hadde svart på hva de trodde det var, slik at jeg forsikret meg om at vi snakket om det samme. Det viste seg nemlig underveis i intervjuene at fåtallet hadde hørt begrepet tidligere, men at de var klare over at barna fikk ekstra lesetrening på skolen. Av informantene var det kun Anja som kunne skilte med at hun var blitt informert om den forsterkede opplæringen, men også hun spurte meg om det var ”dette jeg mener”, noe som kan indikere usikkerhet. To av åtte informanter (Trude og Thea) var heller ikke klare over at barna deres fikk forsterket opplæring på skolen. I sitatene under illustrerer Gunhild, Silje og Gunnar at de er usikre på hva forsterket opplæring er. Gunhild spør også om svaret hennes er riktig, noe som kan indikere at hun ikke helt vet hva forsterket opplæring er. Silje påpeker at hun vil vite mer om det, mens Gunnar bemerker at han ikke har hørt ordet tidligere, men at datteren får ekstra lesetrening på skolen. Kanskje lærerne ikke kaller det for forsterket opplæring på skolen? Nedenfor følger eksempler på dette:

- *”Der skulle jeg ha visst mer. Vet ikke så veldig mye..bare at de skal støtte de som er svake. Skolen og foreldrene jobber sammen for å hjelpe barna til å bli flinkere. Var det riktig?”* (Gunhild)
- *”Alt for lite. Jeg har hørt at hun har vært med på det, men jeg visste egentlig ikke at det var så mye av det i år. I fjor var det litt. Hun ble tatt ut i en gruppe.”* (Silje).
- *”Litt kanskje.. at..jeg vet ikke om dere bruker samme ord, men støtteopplæring kan det være det samme? Jeg har ikke hørt forsterket opplæring før, det ordet, men jeg tenker at det er støttelæring og det får datteren min... ja, hva kalte du det igjen? ...ja, det var et nytt ord for meg”* (Gunnar).

Anja sier at hun har blitt informert om hva det er, men stiller, som nevnt, også spørsmål til meg om det er ”dette jeg mener”. Det kan indikere at også hun er litt usikker på hva det innebærer. Hun forteller også at de fikk mail om at sønnen hadde forbedret lesehastigheten i etterkant av en av lesegruppene:

- *”Det med lesegruppe og hastighetsgruppe for å få opp hastigheten og..Å memorisere ord og sånne ting. ... men det er jo litt vanskelig å få han til å gå på det og, for det blir jo litt annerledes enn det andre. Jeg vet ikke om du tenker på noe annet”?* (Anja).

Trude og Thea var, som nevnt, *ikke* klare over at barna deres fikk forsterket opplæring. Disse eksemplene kan tyde på at informasjonsflyten og kommunikasjonen mellom skole og hjem ikke er slik den burde være. Trude forteller at hun fikk et skriv i ”sekkeposten” om å delta på denne undersøkelsen sammen med et skriv om at barnet har fått og får forsterket opplæring i lesing. Hun understreker behovet for å få informasjon, slik at man også kan bidra ekstra i

hjemmet. Uten denne informasjonen vet man heller ikke hva man bør jobbe ekstra med. Hun understreker at hun synes det er ”kjempebra” at han får gå i mindre grupper, men at hun vil vite om det. Her forteller hun litt fra hvordan hun opplevde dette:

- *”Ja, jeg har jo en del synspunkter på akkurat dette. På hvordan man jobber med hjemmet. Og hvordan man ikke informerer oss mer. Så vi kan hjelpe til mer, for jeg visste jo ikke at han hadde forsterket opplæring. Jeg vil gjerne vite om det, for da kan jeg gjøre mitt jeg også. Så det ble litt sånn: Å, har han det?” (Trude).*

Thea forteller at hun ikke vet så mye om hva den forsterkede opplæringen er, og stiller spørsmål til meg om det er for de barna som trenger ekstra oppfølging. Deretter vurderer hun at det yngste barnet, altså barnet som får forsterket undervisning, kanskje trenger litt ekstra oppfølging, eller forsterket opplæring, etter hvert:

- *”Han minstemann føler jeg kanskje trenger litt etter hvert om han ikke skjærper seg. Han er umoden, rett og slett. Jeg vet jo ikke om han trenger forsterket opplæring. Jeg vet ikke, det er så sprikende alt, hva som er normalt og ikke, og hva som ligger innenfor normalen og..”(Thea).*

Etter en forklaring av hva forsterket opplæring er, forteller Thea at hun vet at sønnen har fått ekstra lesetrening på skolen, men at det virker litt uklart for henne hvorfor. Hun forteller at hun hadde inntrykk av at dette var noe alle elevene fikk.

På spørsmål om hvordan den forsterkede undervisningen organiseres, svarer halvparten av informantene (Silje, Gunnar, Andrea og Oskar) at de vet en del om dette, mens de resterende er usikre. De forteller at barna blir tatt ut av den ordinære undervisningen tre til fire ganger i uka, og får ekstra lesetrening i mindre grupper. De er ute cirka en halvtime om gangen og øver blant annet på høyfrekvente ord og repetert lesing for å få opp lesehastigheten. Silje og Gunnar påpeker at den forsterkede opplæringen oppleves som noe positivt for barna deres, mens Andrea og Oskar vektlegger at de er uenige med skolen med tanke på hvordan den organiseres. Andrea og Oskar synes det hadde vært bedre å legge den forsterkede undervisningen *etter* vanlig skoletid, slik at barna deres ikke går glipp av ordinær undervisning. Andrea forteller også at datteren ikke liker å gå glipp av vanlig undervisning, og hun understreker at hun mener foreldrene burde ha innflytelse på hvordan det organiseres.

Nedenfor følger sitater fra Silje og Gunnar som sier at de vet hvordan det organiseres, og hvor det å gå ut av timene oppleves som noe kjekt og positivt:

- *”De gjør det litt positivt. Det blir en slags... Det blir litt spennende for i dag skal den gruppa ut å ha lesing. Det virker som de gjør det litt sånn at det ikke er noen forskjell på elevene” (Silje).*
- *”De er i en gruppe hvor de blir bedre og bedre kjent. Altså, de blir gode venner i lesegruppen. Ja, hennes opplevelse av lesegruppe er at det er noe positivt. De andre vil være med dit fordi det er så bra” (Gunnar).*

Jeg valgte også å spørre informantene om hvordan det arbeides generelt med lesingen på skolen, for å kartlegge hva de får av informasjon om lesetreningen som pågår. Også her kommer det frem at det er svært forskjellig hva informantene vet om dette. Gunhild forteller at hun er usikker på hvordan de arbeider med lesingen på skolen. Gunnar, Andrea og Oskar forteller at det jobbes med høyfrekvente ord og repetert lesing, mens Trude, Silje, Thea og Anja forteller at de kun vet de er på biblioteket og låner bøker som de leser. Eksempelvis sier Thea følgende:

- *”Ja, de har jo..de låner jo bøker på biblioteket, det vet jeg. De låner seg stillelesingsbøker og da sitter de vel og leser stille litt på skolen? Jeg vet ikke jeg hvor lenge av gangen de leser, egentlig. Også låner de en til å ha på skolen og en til å ha hjemme. Ja, det er vel for at de skal oppmuntres til å lese, jeg vet ikke jeg” (Thea).*

Anja forteller at hun er svært skuffet over bøkene som blir lånt på biblioteket. De er for vanskelige for sønnen, så de må finne andre bøker til ham selv som han kan lese hjemme. Hun etterlyser at barna får mer hjelp og veiledning på biblioteket. Hun påpeker imidlertid at hun har forsøkt å si i fra til læreren om dette, men fikk til svar at de ikke hadde kapasitet til å imøtekomme deres behov:

- *”.. han kommer jo hjem med all mulig slags dritt, rett og slett. Store bøker som handler om det ene og det andre, som han ikke har forståelse for å lese Jeg har sagt i fra, men de sier at når de har biblioteksdager så er det så vanskelig. Jeg jobber jo ikke i skolen selv, så jeg vet jo ikke hvordan de legger det opp, men når de får med seg så store bøker hjem at de ikke kan ha dem i sekken og ikke kan bære dem, og ikke åpner de dem heller når de er her hjemme, da er det litt dumt” (Anja).*

På spørsmål om de foresatte er informerte om hvor viktig rolle de har i forhold til lesetreningen, svarer kun to av åtte informanter, Andrea og Oskar, at skolen har gitt dem god informasjon om det. Andrea forteller at skolen bruker å arrangere forskjellige fagdager med eksterne foredragsholdere. Her har blant annet foreldrenes rolle og skole-hjem-samarbeid vært tema. Videre forteller hun at hun har måttet skrive under på at hun som mor også skal bidra

med lesetreningen hjemme. Oskar forteller at også han er godt informert, men etterlyser igjen avklaringer på hva som forventes av ham som far, og hva han kan forvente av skolen. Silje og Gunnar vet de spiller en avgjørende rolle med tanke på lesetreningen, men er usikre på om læreren har informert om dette. Gunnar sier imidlertid at det kun er ”tung jobbing som skal til” for å bedre leseflyten. Trude og Anja svarer de vet de er viktige aktører i forbindelse med lesingen, men at læreren *ikke* har informert om dette eller ikke vært tydelig nok. Anja påpeker også at hun i sitt neste liv skal bli lærer, for da kan hun bare ”legge alt over på den andre parten”. Gunhild, derimot, sier hun ikke har hørt så mye om dette, og hun etterlyser mer informasjon om hvilken rolle foresatte har med tanke på lesetreningen. Hun vil vite mer om hvordan hun kan støtte barnet sitt i leseopplæringen. Thea svarer at læreren har informert om at de må følge opp barna generelt, men ikke noe konkret om at de er viktige bidragspartnere med tanke på leseopplæringen og lesetreningen.

På spørsmål om hvordan samarbeidet med skolen fungerte før den forsterkede opplæringen ble innført, svarer seks av åtte informanter at det ikke er noen forskjell på selve samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Dette gjelder for Trude, Silje, Andrea, Thea og Anja. Gunnar kan imidlertid ikke svare på spørsmålet, ettersom de byttet skole i perioden hvor den forsterkede opplæringen ble innført. Gunhild og Anja sier at ”det er blitt bedre”, men det er noe usikkert om de mener samarbeidet, eller om det nå går bedre med barnet i skolen. Anja, som har hatt en del negative opplevelser i møte med skolen, forteller at hun opplevde at læreren ikke hørte på henne tidligere når hun sa fra om at sønnen strevde voldsomt. Hun sier imidlertid at det er blitt bedre etter at den forsterkede opplæringa ble innført:

- *”..det var ikke noen positive år, for å si det sånn. Mye frustrasjon, rett og slett. Etter lesegruppene ble innført ble det bedre, for da kunne vi slappe litt mer av her hjemme (Anja).*

## **Effekt?**

For å finne ut om foreldrene opplevde at den forsterkede opplæringen hadde noen effekt, stilte jeg spørsmål om dette i to omganger. I første omgang spurte jeg om barna deres ble bedre ivaretatt med tanke på lesevanskene nå enn tidligere. Etter at de hadde svart på dette, fikk de noen andre spørsmål, før jeg spurte om de mente den forsterkede undervisningen hadde hatt effekt. Gunhild, Anja og Oskar svarer enstemmig at barna blir bedre ivaretatt etter at den

forsterkede undervisninga ble innført, og at dette har gitt effekt. Oskar understreker i tillegg at sønnen ikke får nok lesetrening på skolen. Silje, Gunnar og Andrea er litt mer vage i sine formuleringer, og usikre på om det har gitt effekt. Silje forteller at det nå går bedre med lesingen, men at hun ikke vet om det skyldes den forsterkede opplæringen. Hun svarer videre at hun ”føler” datteren får den oppfølgingen hun skal ha, og at hun regner med at det kanskje gir en effekt. Gunnar tror det har gitt effekt, men forteller også at datteren har tatt egne lesekurs utenom skoletiden. Han mener at norsk skole ikke har kapasitet til å holde på så mye med lesetrening som de vil. Andrea påpeker at barnet har fått lesehjelp helt siden begynnelsen, men sier også at hun merket at det var ekstra fokus på lesingen det siste året, og at dette har fungert og mest sannsynlig gitt effekt. Trude forteller at hun ikke har merket noen forskjell og at hun derfor ikke kan si om det har gitt noen effekt. Hun visste heller ikke at sønnen fikk forsterket opplæring. Thea svarer at det hjelper at han leser både på skolen og hjemme.

## **Makt**

Foreldrene skal ha medvirkning og innflytelse på hva barna lærer i skolen. På spørsmål om man diskuterer faglig innhold i undervisningen, svarer fem av åtte informanter at de ikke diskuterer dette. Det kan virke som om disse mener det ikke er deres fagfelt, men lærerens. Dette gjelder for fem av åtte informanter, som er Gunhild, Gunnar, Silje, Andrea, og Oskar. Gunhild, Gunnar og Silje understreker at de alltid får mye informasjon fra skolen, og derfor ikke ser på det som en nødvendighet. Andrea påpeker imidlertid at hun hadde diskutert innholdet dersom hun mente at det var nødvendig, ettersom det er de som foreldre som har hovedansvaret for barnas opplæring. Oskar forteller også at han ikke diskuterer det faglige innholdet og forklarer det med at man medvirker politisk i Norge. Trude, Thea og Anja har derimot diskutert det faglige innholdet med læreren.

Trude forteller at læreren stort sett holder med henne dersom hun kommer med et innlegg. Hun sier videre at hun har diskutert progresjonen og vanskelighetsgraden i matematikkboka med læreren. Hun opplever at nivået på oppgavene er veldig varierte og ”hoppende”, og ser for seg at det må være bedre for barna å heller lære litt mer ”basic”. Hun forteller videre at lærerne lyttet til henne, men at det var vanskelig å gjøre noe med det:

- *”Hvorfor tar de ikke heller litt mer basic, for da løsner det andre etter hvert også. Men, men, det har de sikkert testet ut de som har laget disse lærebøkene. Det er jo*

*noen pedagoger som har laget dem. Det er veldig varierende og hoppende, også skal de henge med. Og ja, det kan hende det er veldig effektivt i innlæringen. Jeg vet ikke ” (Trude).*

Thea forteller at hun også har diskutert matematikkbøkene med læreren. Hun sier at hun av og til ikke forstår oppgavene som blir gitt i lekse, og at hun i den forbindelse har diskutert oppgavene med læreren. Hun understreker likevel at det ikke er så lett for lærerne å gjøre noe med bøkene, men at det er viktig at de går gjennom leksene skikkelig på skolen, spesielt når de gjennomgår nytt stoff. Hun forteller at det kan hende sønnen hennes ikke følger med, men at det da er lærerens jobb å sjekke at alle har forstått hva de skal gjøre. Anja har også diskutert det faglige innholdet med læreren. Hun forteller at hun tok kontakt med læreren angående tilpassing av engelskleksene. Ettersom sønnen har spesifikke lese- og skrivevansker møter han store utfordringer når det gjelder å lese på norsk, og enda større utfordringer med fremmedspråk. Hun opplevde at sønnen ikke mestret leksene som ble gitt, og at dette førte til stor frustrasjon. Da hun kontaktet læreren for å be om enklere engelsklekser, med vekt på det grunnleggende, fikk hun til svar at han ikke burde få lettere lekser, for da ville han bli ”hengende etter” og de skulle snart ha nasjonale prøver, og da ville ”sånne som ham” gjøre det dårlig:

- *”...og da ble jo læreren veldig, veldig oppgitte på oss, fordi at nå i femteklasse så skal de jo ha sånne nasjonale prøver og da vil jo sånne som han ikke gjøre det noe bra der. Og da svarte jeg ” Jammen, jeg bryr meg jo ikke om de nasjonale prøvene”.. Han må få lekser som han kan mestre ” (Anja).*

På spørsmål om de har innflytelse på hva barna lærer i skolen, svarer fem av åtte informanter at de ikke har behov for innflytelse, men at de vet eller tror at de kunne tatt opp saker med læreren dersom de ytret et ønske om dette. Andrea er et eksempel på dette, og hun har blant annet tatt opp at det burde jobbes mer med læringsmiljøet til elevene. Hun forteller at lærerne imøtekom henne her, og at det ble satt inn tiltak for å forbedre klimaet i klassen. På det rent faglige føler hun likevel at hun ikke behøver innflytelse, ettersom dette er lærernes fagfelt og ikke ”hennes område”.

Gunhild sier hun håper hun har innflytelse, men har ikke noe konkret eksempel å vise til. Trude og Anja svarer både ja og nei på dette spørsmålet. Trude forteller at hun ikke vet om hun har noen innflytelse ettersom barnet ikke forteller så mye fra skolehverdagen. Hun opplever også at det er for lite informasjon fra skolen, noe hun sier gjør det vanskelig å svare. Hun vet imidlertid at det de jobber med hjemme bidrar de med så godt de kan. Anja forteller

at hun har innflytelse, men at det ”ligger en stor kamp bak”. Nedenfor følger sitatene fra Trude og Anja:

- *”Både ja og nei. I og med at vi ikke får med oss så mye om hva som skjer ettersom barnet vårt er ganske så taust, så vet jeg ikke om jeg har noen innvirkning, men det vi kan gjøre hjemme det gjør vi så godt vi kan. Ukebrevet er det alt for lite informasjon på, men det synes ikke lærerne. Det har de sagt, og jeg har sagt at jeg ikke synes det er noe bra i det hele tatt” (Trude).*
- *”Egentlig ikke, men både ja og nei, i og med at vi har..vi sto så mye på i fjerdeklasse med den engelsken og der har vi jo innflytelse, men det er kanskje litt for mye kamp for å få det til. Så nå får vi se hva det blir til med den nye (læreren). Om vi kommer til å gjøre det der og. Om vi trenger det” (Anja).*

På spørsmål om de noen gang har vegret seg for å ta kontakt med læreren, svarer åtte av åtte informanter at de ikke har vegret seg for dette. Anja understreker derimot at hun har ”vært nær ved å gi opp”, ettersom hun ofte har opplevd å ikke få sine synspunkter hørt. Trude forteller at hun ikke er redd for å ta kontakt, men at hun opplever at foreldremøter ofte kan bære preg av enveiskommunikasjon og at lærerne er de som bestemmer. Hun forteller at det ofte er en del foreldre som vil snakke på disse møtene, men at det ikke åpnes for det. Hun undrer seg over at det ikke er flere som tar til orde, ettersom veldig mange foreldre i kretsen har høy utdanning. Hun forteller at det innimellom kommer noen småspørsmål, men at hun ikke har opplevd møtene som spesielt åpne:

- *”På foreldremøtene er man gjerne tause og holder om maktposisjonene. Om læreren har sagt at sånn blir det, ja, så blir det sånn. Da våger de ikke komme med innspill for da har man bestemt det der nede på podiet..Og ja, det er makt, det kan man jo si, men samtidig er det veldig mange foreldre i vår krets som har veldig høy utdanning. Men det blir litt sånn at man blir litt feig. Lærerne informerer, her er årsplanen, og så er det ferdig. Nei, jeg har ikke opplevd disse møtene som spesielt åpne”(Trude).*

Gunnar forteller at han ikke har vegret seg for å ta kontakt med skolen hvor datteren går nå, men at han har opplevd det vanskelig å ta kontakt på den forrige skolen datteren gikk på. Det endte til slutt med at de byttet skole. Han forteller at han opplevde at datteren hadde vondt i magen og var uvel på grunn av en jentegjeng. Da han prøvde å si fra til skolen om dette, ble han ikke hørt. Dette er hans opplevelse av ikke å bli tatt alvorlig:

- *”Ja, jeg følte avmakt, ja. Helt. Jeg følte at jeg ikke ble hørt i det hele tatt. Jeg snakket med foreldre, lærere, inspektør og.. Og jeg ble ikke hørt og jeg ble ikke tatt sånn på alvor som jeg synes er viktig da. Og da tenker jeg at et sånt sted- hvis jeg ikke må, så gidder jeg ikke å være der” (Gunnar).*



## **Kapittel 5 Drøfting**

### **Innledning**

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hvordan foreldre, som har barn som strever med lesing, opplever samarbeidet med skolen etter at forsterket opplæring ble innført. I dette kapitlet vil jeg drøfte noen av hovedfunnene mine opp mot tidligere forskning og teori som er beskrevet i kapittel to. Der jeg finner det hensiktsmessig tilføyer jeg nyere forskning. Jeg har valgt å presentere drøftingen etter samme inndeling som presentert i empiridelen. Funn fra spørsmål om relasjoner til læreren og funn som angår makt henger nært sammen, og vil av den grunn bli presentert sammen i dette kapitlet. Tema i drøftingskapitlet blir dermed funn knyttet til:

1. Skole-hjem-samarbeid (s.57)
2. Relasjon til læreren og makt (s.63)
3. Myndiggjøring (s.68)
4. Forsterket opplæring (s.69)

### **Skole-hjem-samarbeid**

Det er, som nevnt i kapittel en, skolen som har ansvaret for at samarbeidet med hjemmet skal komme i gang og fungere på en god og hensiktsmessig måte. I forskrift til Opplæringsloven (2010) § 20-1, står det at målet med samarbeidet er å bidra til maksimal utvikling og læring for barnet både sosialt og faglig. Det står i tillegg at samarbeidet skal ha eleven i fokus, og at foreldresamarbeidet er en viktig ressurs. Det er likevel foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen. Skolen skal bistå foreldrene i dette arbeidet (KD, 2006). Gjeldende læreplan, lovverk og rammeplaner gir relativt tydelige føringer for hvordan samarbeidet skal foregå. Til tross for dette, ser det ut til at samarbeidet fungerer svært forskjellig i praksis og at det finnes store avstander mellom idealer og realiteter (jf. tidligere forskning). Dette er også noe som til en viss grad gjenspeiler min empiri.

Innledningsvis i intervjurunden spurte jeg informantene om hva de legger i begrepet skole-hjem-samarbeid, hvilke forventninger de har til skolen, og hva de opplever skolen forventer av dem. Som vist i kapittel fire, svarer informantene at det dreier seg om en form for kommunikasjon, men samtlige gir begrepet ulik betydning. Noen vektlegger en positiv tone, andre vektlegger kontinuitet, mens andre igjen har fokus på å komme frem til en løsning i samarbeid med læreren. Flertallet ser derimot ut til å vektlegge informasjonsutbytte i samarbeidet. I tilknytning til Nordahl (2007) sin inndeling av ulike typer samarbeid, kan jeg dermed konkludere med at dette ser ut til å handle om det laveste nivået for samarbeid i skolen. Dette funnet korrelerer også med tidligere funn av Nordahl (2007), ettersom også han fant at samarbeidet ser ut til å bære preg av at lærerne informerer foreldrene.

Videre ser det ut til at informantene i denne undersøkelsen har ulike oppfatninger av hva slags forventninger skolen har til dem og vice versa. Det kan med andre ord se ut som om forventningene til samarbeidet ikke er avklart. Dette er også noe informantene bekrefter når de får spørsmål om premissene for samarbeidet er klargjorte. Åtte av åtte sier det *ikke* er avklart, men forteller at de kan ”ringe læreren dersom det er noe”. Sju av åtte insinuerer videre at dette er en uskreven regel, og at de ikke ser det som et problem at det ikke er avklart. Hva gjør dette med samarbeidet? Man kan stille spørsmål ved om terskelen for å kontakte læreren blir spesielt høy når man får en slik ”litt løs” oppfordring? Fører det til et samarbeid preget av tilfeldigheter? Nordahl (2003) finner at 42 prosent av foresatte er usikre på skolens forventninger til dem i sin undersøkelse. Han påpeker også at flere av foreldrene, både de med positive og de med negative erfaringer i møte med skolen, har fått beskjed om ”å ta kontakt ved behov” (Nordahl, 2007). Dette beskriver Nordahl (2007) som kjennetegn på et uformalisert samarbeid. Han understreker også at denne strategien ikke er tilstrekkelig om man ønsker å nå ut til alle foreldrene (Nordahl, 2003). Skolen er pliktig til å gi foreldrene informasjon og avklare forventninger og forpliktelser mellom hjem og skole. I Forskrift til Opplæringsloven (2010) § 20-3 står det at foreldrene skal få informasjon om: ”eleven og foreldra sine rettar og pliktar etter opplæringsloven og forskrifta”. Bør det komme enda tydeligere frem at forventninger bør avklares i samarbeid og forståelse med hjemmet? Ravn (1995) og Nordahl (2007) svarer ja på dette spørsmålet, og sier samtidig at avklaringer er helt nødvendig for å få til et velfungerende samarbeid. Det kan i den forbindelse være et tankekors at åtte av åtte informanter i denne undersøkelsen påpeker at avklaringer rundt samarbeidet er mangelvare.

Mine informanter forteller også at de i mindre grad diskuterer fag med læreren, siden de ser dette som "læreren sitt felt". Dette er også noe Nordahl (2003) finner i sine undersøkelser. Det skal likevel understrekes at vurderingsskjemaet som benyttes i kommunen til utviklingssamtalen, har et eget punkt hvor læreren i samhandling med de foresatte skal sette opp mål for barnets videre sosiale og faglige utvikling. To av mine åtte informanter, Gunhild og Silje, nevner dette skjemaet som en del av deres medvirkning i skolen. Det kan med andre ord se ut som faglige valg og beslutninger fortsatt i stor grad sees som lærerens ansvar alene, men at foresatte trekkes mer inn i prosessen i større grad nå enn tidligere.

Videre ser det ut til at generelle trekk ved samarbeidet er at de fleste deltar på formaliserte møter med skolen, som utviklingssamtaler og foreldremøter. Dette er også tilfelle i Nordahls funn (2003). Han finner i tillegg at 50 prosent av foresatte har kontakt med læreren per telefon en eller flere ganger, noe som betyr at mange foreldre kun snakker med læreren under utviklingssamtalen (ibid.). Dette gjelder kun for én av mine informanter. Silje forteller at hun får nok informasjon på foreldremøtene og utviklingssamtalene, og at hun derfor ikke pleier å kontakte læreren. Hun sier også at hun "ikke har følt behov for noe mer heller". Nordahl (2007) understreker at dersom barna er med på samtalen kan foresatte vanskelig diskutere fag, eller stille kritiske spørsmål, noe som betyr at det blir lite reell medvirkning og innflytelse fra foreldrene i skolen. Her ser jeg det sentralt å gjenta at det i juli 2010 ble tilføyd en ny forskrift til Opplæringsloven (2010) § 20-3, som trådte i kraft 1. august 2011, hvor det nå heter seg at skolen *skal* (min utheving) ha kontakt med foresatte gjennom *hele* (min utheving) undervisningsåret.

Et viktig funn i denne studien har vært informantene sine opplevelser av forventninger fra skolen. Her ble leksemengde med påfølgende mestring og motivasjon sentrale tema. Det viser seg at syv av åtte barn strever med leksene. De sitter minimum en time om dagen, og de er ofte frustrerte eller gråter. To av barna sitter to til tre timer hver dag. Videre må foreldrene sitte sammen med barna når leksene skal gjøres. To av åtte mener leksemengden er overveldende og ødeleggende både for barnas motivasjon og forholdet dem i mellom. De resterende sier det er mye lekser og at det tar tid, men karakteriserer det likevel som en grei leksemengde. Sistnevnte gruppe med informanter påpeker at det er svært viktig at barna deres ikke blir "hengende etter" til tross for lesevanskene. De leser heller høyt for dem fra naturfagsboka og sitter sammen med dem store deler av ettermiddagen for å hjelpe dem med

leksene. Hva med de foreldrene som har barn med lesevansker som ikke har mulighet til å sitte sammen med barna flere timer på ettermiddagen? Dette spørsmålet stiller også Anja og Oskar seg underveis i intervjuet. Gunnar understreker også at lærerne hadde hatt ”en mye vanskeligere hverdag” om de ikke hadde jobbet så mye med datteren på ettermiddagstid. Dette er noe flere informanter forteller. Johnsen (2008) fant også i sin undersøkelse at samtlige av foreldrene opplever leksemengden som stor. Er store leksemengder nødvendig? Har leksene noen form for effekt på barnas prestasjoner?

Det er liten tvil om at leksene sees på som en naturlig del av skolens aktivitet. Det finnes derimot ingen hjemmel for at man *må* gi lekser i dagens lovverk. Hvorvidt lærerne skal gi lekser eller ikke, har vært tema for debatt mang en gang blant norske politikere. Internasjonale studier viser at man kan få støtte for både å gi lekser og ikke, alt etter hvilken litteratur og hvilke forskere man studerer funnene til. Cooper, Robinson og Patall (2006) har i en artikkel samlet forskningsfunn om hjemmelekser fra USA siden 1987. I artikkelen understreker de at det er vanskelig å måle om leksene gir effekt eller ei, ettersom det er mange ulike variabler som påvirker funnene.

I en undersøkelse av Cooper fra 1980-tallet, ble prestasjonene til elever med og uten lekser i tjue forskjellige studier sammenlignet. Det å gi lekser førte til bedre resultater i 14 av 20 studier på ungdomsskolen og i den videregående skolen. Et interessant funn er at man *ikke* kunne påvise bedre prestasjoner som følger av leksene for barn under elleve år (Cooper, 1989). Jeynes (2011) finner også, som tidligere nevnt (jf. kap. 2), at foresatte sin involvering i hjemmeleksene ikke ser ut til å ha spesielt stor effekt på barnas prestasjoner. Noen steder ser det også ut til at det kan ha negativ innvirkning på barnas resultater (Jeynes, 2011). I den forbindelse er det sentralt å påpeke at disse funnene ikke nødvendigvis betyr at det er ineffektivt å sjekke leksene og å få lekser. Det *kan* tenkes at foresatte som har barn som strever i skolen, i større grad sjekker leksene, og at det er derfor dette resultatet kommer frem. Dette er også noe Jeynes (2011) understreker.

Det er mangel på systematisk og forskningsbasert kunnskap om lekser i Norge. Rønning (2010) har i en empirisk analyse, på oppfordring fra Kunnskapsdepartementet, funnet ut at det å gi lekser kan ha en positiv effekt, men at dette ikke gjelder for alle elever. Hun stiller seg kritisk til å gi lekser, ettersom funnene fra undersøkelsen indikerer at det å gi lekser kan være

med på å opprettholde forskjeller mellom barna ut ifra foresatte sin sosioøkonomiske status<sup>5</sup> (Rønning, 2010). I undersøkelsen finner hun at de barna som har foresatte med lav sosioøkonomisk status, oftere ikke bruker tid på lekser sammenlignet med andre. Det kommer også frem at elever med lav sosioøkonomisk status som får mye lekser, presterer dårligere enn barn med lav sosioøkonomisk status som får mindre lekser. Det kommer ikke frem hva som er årsakene til dette, men Rønning (2010) påpeker at lav motivasjon eller dårlig læringsmiljø i hjemmet kan være mulige grunner. I en annen undersøkelse av Rønning (2008), med bruk av data fra Holland, kommer det også frem at det å gi lekser kan bidra til å opprettholde forskjeller mellom elevene på bakgrunn av deres foresatte sin sosioøkonomiske status. I denne studien sammenlignet Rønning (2008) skoleklasser hvor barna fikk lekser, med skoleklasser hvor barna ikke fikk lekser. Elever som har foresatte med lav sosioøkonomisk status fikk ikke effekt av leksene, mens barn som har foreldre med høy sosioøkonomisk status fikk bedre resultater i skolen. Med andre ord fant hun større prestasjonsforskjeller mellom elevene i de klassene hvor det ble gitt lekser (ibid.).

På den andre siden kan det argumenteres for å gi lekser, ettersom det gir foresatte en reell mulighet til å følge med på hva barna lærer i skolen. Når de vet hva det jobbes med på skolen, kan de lettere engasjere seg i hva barna skal lære og dermed også stille forventninger til barna. Både nasjonal (Nordahl, 2003) og internasjonal forskning (Desforges, 2003; Hattie, 2009; Jeynes, 2011) indikerer, som nevnt tidligere, at foreldre som engasjerer seg i skolen og har forventninger til barna, motiverer dem til ytterligere innsats. Dette gir utslag i bedre prestasjoner (Jeynes, 2011). Studier av Desforges (2003) viser, som nevnt, at foreldrenes engasjement og forventninger hjemme har seks ganger mer å si for elevenes prestasjoner i syvårsalderen, enn det som blir gjort på skolen. Hattie (2009) påpeker i tillegg at foresattes forventninger påvirker i større grad barnas motivasjon og innsats enn deres sosioøkonomiske status. Dette kan tyde på at man *ikke* bør forsøke å kompensere for foreldrene, men heller formidle, kanskje i enda sterkere grad enn før, hvor viktige de er med tanke på barnas utvikling i skolen. Dette støttes også av Nordahl (2007), Desforges (2003) og Jeynes (2011).

Samtidig kan det stilles spørsmål ved om leksene er særlig gunstige når barnet opplever leksemengden som overveldende, og foreldrene må kjempe mot barna for å få dem til å gjøre

---

<sup>5</sup> Foresatte sin sosioøkonomiske status er i Rønning (2010) sin undersøkelse er definert som antall bøker som finnes i hjemmet.

den. I slike tilfeller kan lekselesingen gå utover barnas motivasjon. Forskning av blant annet Hattie (2009) viser at motivasjonen er en viktig forutsetning for å kunne lære. Som nevnt i empirikapittelet, opplever syv av åtte informanter at barna deres ofte er frustrerte i arbeidet med leksene. Anja er en av de to informantene som har opplevd leksemengden for stor, og forteller at hun måtte kjempe for at sønnen skulle få tilpassede engelsklekser som han kunne mestre. Uke etter uke kom han hjem med røde streker på gloseprøvene, og han var svært lei av skolen allerede som åtte-åring. Negative opplevelser i form av stadige nederlag kan føre til mindre motivasjon og dermed også mindre læring. På sikt kan dette kanskje også føre til frafall i videregående skole? Man kan undre seg over om det bør være slik at foreldre må ”kjempe mot systemet” for å få pedagoger til gi lekser som barna kan mestre? Anja forteller fra møtet med læreren da hun fremmet forslag om tilpassede engelsklekser:

- ”Og da ble jo læreren veldig, veldig oppgitte på oss, fordi at nå i femteklasse så skal de jo ha sånne nasjonale prøver og da vil jo sånne som han ikke gjøre det noe bra der. Og da svarte jeg ”Jammen, jeg bryr meg jo ikke om de nasjonale prøvene” (Anja).

Er skåren på de nasjonale prøvene viktigere enn å ivareta barnets selvbylde og motivasjon for læring? Man kan stille spørsmål ved om ”teaching for the test” er et begrep som gjør seg gjeldende i dagens norske skoler. Når foreldrene får en slik tilbakemelding er det kanskje forståelig, som Cooper, Robinson og Patall (2006:3) sier at: *”homework is often a source of friction between home and school”*. På God-praksis- konferansen 22.april 2010, diskuterte en rekke forskere og erfarne teoretikere hva som kjennetegner god leksepraksis (KD, 2010b). Her kom det frem at leksene skal oppleves som noe positivt og at de skal være engasjerende. Da bør de være tilpasset både i omfang og innhold, samt ha et repeterende preg. Dette støttes i tillegg av Haugsbakken, Buland, Valenta, og Molden (2009), som i sin sluttrapport om leksehjelp påpeker behovet for at skolene har et bevisst forhold til leksene som gis, for å kunne tilpasse leksene til elevene. Eleven skal ha forutsetninger til å møte de utfordringene leksene gir. I tillegg understrekes det at det er viktig å lære elevene hvordan de bør jobbe og gripe an arbeidet med leksene (KD, 2010b).

Funnene i denne undersøkelsen ser ut til å indikere at råd for god leksepraksis i større grad bør løftes frem blant lærere og undervisningspersonell. Ut fra forskningen til Cooper (1989), som indikerer at leksene ikke en gang har særlig effekt, kan det stilles spørsmål ved hvorfor vi fortsatt har lekser. Barnas motivasjon ser i denne undersøkelsen ut til å settes kraftig på prøve.

Det kommer også frem i denne undersøkelsen at flere av informantene har sett på leksehjelpen som et gode. Flere av informantene uttrykker at "det er dumt" at denne ordningen ikke fortsetter i femteklasse. Leksehjelp ble innført i 2010 og ifølge Opplæringsloven (1998) § 13-7a plikter kommunen å gi et tilbud om dette til barn på 1-4. trinn. Leksehjelpen er gratis og frivillig. I evalueringen av Prosjekt leksehjelp, som pågikk fra 2006/2007 og 2007/2008, kom det frem at de fleste respondentene var enige om at leksehjelpen førte til bedre læringsutbytte og bedre skolefaglige prestasjoner. I prøveprosjektet deltok elever fra hele grunnskolen, både fra barneskolen, ungdomsskolen og den videregående skolen (Haugsbakken et al., 2009). Kanskje leksehjelp blir innført for flere trinn senere?

### **Relasjon til læreren og makt**

En god relasjon mellom foresatte og kontaktlæreren er selve grunnlaget for å kunne skape et godt samarbeid preget av gjensidighet og tillit. Syv av åtte informanter i denne undersøkelsen forteller, som vist i kapittel fire, at de har en god relasjon med kontaktlæreren. Åtte av åtte informanter sier også at de *ikke* vegrer seg for å ta kontakt med læreren dersom det er noe. Dette funnet skiller seg både fra Johnsen (2008) og Nordahl (2003, 2007) sine funn. I disse undersøkelsene viser det seg at foresatte som har barn som strever i skolen, ofte har et dårligere samarbeid med skolen enn andre. I Nordahl (2003, 2007) sine undersøkelser kommer det frem at ti prosent er redde for å si til læreren hva de mener, ettersom de tror det kan gå utover barna deres. I Johnsen (2008) sin undersøkelse er det hele 15-33 prosent av foreldrene dette angår. Johnsen (2008) finner også at dette gjelder barn som ikke får spesialundervisning etter § 5-1. Hva kan årsakene til dette være?

Eksempelvis er det i Johnsen (2008) sin studie en klar overrepresentasjon av foreldre med lavere utdanning som har barn som strever i skolen. I denne undersøkelsen har alle informantene høyere utdanning. Johnsen (2008) stiller spørsmål ved om årsakene til hennes funn kan ha med at foreldrene er i besittelse av en annen type kapital enn det som verdsettes på skolen. Med utgangspunkt i Bourdieu (1995) sin teori om kulturell kapital, kan man belyse dette spørsmålet. Bourdieu (1995) mener at hvert menneske er i besittelse av tre typer kapital: økonomisk, kulturell og sosial. Ut fra mine funn er den kulturelle kapitalen kanskje spesielt interessant. Den kulturelle kapitalen handler om at man lettere kan beherske noen kulturer eller arenaer enn andre, alt etter hvor godt man kjenner seg igjen i de normer og verdier som

regjerer innenfor arenaen (Danielsen & Hansen, 1999). For eksempel vil foresatte med høy utdanning ha en referanseramme som i større grad harmonerer med lærerens kulturelle kapital. Dette er også noe Nordahl (2007) støtter. Samtidig kan foresatte uten høyere utdanning i større grad føle at skolen vektlegger andre verdier enn de er opptatte av. For barnet kan det i sistnevnte tilfelle føre til at man lever i ”to forskjellige verdener”.

Anja er den ene av informantene som forteller at relasjonen til læreren ikke er helt som den burde være. Hun forklarer at dette kommer av at hun gjentatte ganger har opplevd å ikke bli hørt. Hun forteller at hun ikke vegrer seg for å ta kontakt med læreren, men at hun ”nesten har gitt litt opp”. I min undersøkelse kommer det frem at det er flere som har opplevd å stå i en avmaktsposisjon (i lys av teori om institusjonell makt) i møte med skolen. Dette gjelder Trude sin opplevelse av foreldremøtet, og Gunnar, som til slutt tok barnet sitt til en ny skole. Trude forteller, som vist i kapittel fire, at hun ikke opplever at det åpnes for dialog på foreldremøtene og at ”man holder om maktposisjonene”. Gunnar forteller at han i møte med den tidligere skolen til datteren i stor grad følte avmakt. Han forsøkte å snakke både med lærerne og ledelsen, men opplevde verken å bli hørt eller tatt på alvor. Han endte til slutt opp med å bytte skole:

- *”...også sa rektoren at vi prøver å lage noe rundt datteren din slik at det hjelper, men så skjer det ingenting. Også går det en måned. Og da sier jeg på en mandag at på onsdag begynner hun på en annen skole” (Gunnar).*

Med utgangspunkt i teori om institusjonell makt, kan det se ut som om lærerne bruker makten som er gitt gjennom skolen som institusjon til å ta avgjørelser på egenhånd. Det kan også se ut som om dette gjøres til tross for at foresatte er uenige og har andre ønsker og behov. Som vist ovenfor, har både Anja, Trude og Gunnar eksempler på dette. I læreplanen, Kunnskapsløftet (2006), understrekes det i tillegg at foreldrene *skal* (min utheving) ha en reell mulighet for innflytelse på sine barns faglige og sosiale utvikling. Man kan derfor stille spørsmål ved denne formen for maktbruk i skolen. Disse funnene korrelerer *også* med tidligere forskning på feltet (Nordahl, 2003), noe som indikerer forskjeller mellom idealer og praksis.

Det viser seg i tillegg at fire av åtte informanter har fått tilbakemeldinger fra skolen om at de skal ”vente og se” med tanke på utredning av lese- og skrivevansker. Dette gjelder for Gunnar, Anja, Oskar og Andrea. Hva er grunnen til at man fortsatt ”venter og ser”, til tross for foresatte sine ønsker? Mangler man fortsatt kunnskap om tidlig innsats og forebygging i



norske skoler? Haustätter (2009) svarer ja på dette spørsmålet, og etterlyser i en artikkel publisert i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, at kompetansen blant lærere bør heves med hensyn til hva tidlig innsats faktisk innebærer. Som nevnt i kapittel en, har tidlig innsats for livslang læring vært et viktig begrep som har blitt løftet frem gjentatte ganger i ulike stortingsmeldinger etter at St. meld. nr. 16 ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” kom ut i 2006-2007. Begrepet tidlig innsats innebærer at man setter inn tiltak med en gang man oppdager at noen har vansker. I NOU 2009-18 *Rett til læring*, påpekes det i tillegg at tidlig intervensjon også skal forstås som tidlig innsats uansett om vansken blir avdekket i førskolen, grunnskolen eller i voksen alder (NOU, 2009:18). Funnene i denne studien, hvor hele fire av åtte opplever å få beskjed om å vente, kan tyde på at det fortsatt er mangel på kunnskaper om forebygging og tidlig innsats.

Funnene om å ”vente og se” korrelerer også med tidligere funn av Nordahl og Sunnevåg (2008), som i sin rapport om spesialundervisning i grunnskolen konkluderer med at det er store avstander mellom idealer og realiteter. Spesialundervisningen iverksettes først når den enkelte har et klart definert problem, som regel etter en diagnostisering. Denne praksisen kan føre til at andelen barn med spesialundervisning øker jo lenger opp i utdanningssystemet man kommer. Barna må også ”henge ganske langt bak” de andre elevene før de får hjelp. Dette støttes i tillegg av Haustätter (2009), som finner lignende tilstander i sine undersøkelser med kilder fra GSI (Grunnskolens informasjonssystem). Han mener videre at det forekommer en utsiling av elever når det meldes opp til Pedagogisk psykologisk tjeneste [PPT]. Utsilingen skjer på bakgrunn av blant annet størrelsen på barnets vansker. Han understreker at for å bli meldt opp til PPT, så bør problemet være tydelig nok, stort nok og godt nok dokumentert. Uten godt dokumenterte vansker, poengterer han at det er vanlig å ”vente og se” om problemet blir større eller om det ”går over” (Haustätter, 2009). I St. meld. nr. 16 (2006-2007) antydes det derimot at denne praksisen er på vei tilbake, men ifølge Haustätter (2009) sine tall fra GSI er det ingen tegn til dette, noe han også påpeker i artikkelen.

Disse funnene kan også belyses ut ifra teori om institusjonell makt. Til tross for at de foresatte skal ha en reell mulighet for påvirkning hva angår elevens faglige utvikling, kan det igjen se ut til at skolen tar i bruk institusjonell makt og bestemmer at de skal ”vente og se”. Kontaktlæreren plikter å få barnet utredet av PPT dersom de foresatte ønsker dette. I Opplæringsloven (1998) § 5-4 står det blant annet at: ”Eleven eller foreldra til eleven kan

*krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng*". Det er likevel viktig å understreke at det ikke nødvendigvis er lærerne som ønsker å "vente og se". Det kan være at det er PPT som i første omgang ber lærerne om "å se det an". Oskar forteller at han tror dette gjaldt i hans tilfelle, og understreker at han tror læreren handlet i beste mening. I den sammenheng kan det stilles spørsmål ved at det ikke settes inn tiltak mens man "venter". I denne undersøkelsen kommer det frem at Oskar tidlig ga beskjed til læreren om sønnen sine vansker. Han fikk, som nevnt i kapittel fire, beskjed om "å se det an". I de to årene de "ventet" ble det ikke satt inn noe ekstra støttetiltak overfor sønnen. Han etterlyser nå bedre forebyggingsrutiner og en mer løsningsorientert praksis. Det var først etter at den forsterkede opplæringen ble innført at sønnen fikk ekstra lesetrening på skolen. Han forteller også at det først var i slutten av tredjeklasse de begynte å innse at han trengte en del ekstrahjelp. Etter utredningen fikk han diagnosen dysleksi. På spørsmål om det var noe forebygging i perioden de "ventet", svarer han følgende:

- *"Nei, og målet må være å finne løsninger sånn at de lærer å lese på en eller annen måte uansett hva problemet er, også heller være litt avslappet til hva som er grunnen... La oss si da at testen hadde vært negativ, at han ikke hadde det (dysleksi). Så hadde han ikke hatt vondt av å lese bedre uansett. ..."* (Oskar).

Oskar sitt utsagn kan sies å være et eksempel på at det kategoriske perspektivet, som er nevnt i kapittel èn, fortsatt eksisterer blant lærerne i skolen. Her ligger fokus på diagnostisering og individpatologi, fremfor å se på hvordan man kan imøtekomme barnets behov på en best mulig måte innenfor fellesskapets rammer. Tiltakene settes først inn når barnet har fått en diagnose. Oskar forteller også at han ikke opplever lesevanskene som et kjempestort problem, ettersom han merker en tydelig forbedring etter at den forsterkede opplæringen ble innført. Han setter videre spørsmålsteget ved om sønnen noen gang hadde måttet ta testen for lese- og skrivevansker dersom de hadde tatt tak i problematikken tidligere, slik han ønsket:

- *"..det kan jo tyde på da, at det ikke er et sånt kjempeproblem siden det gikk mye bedre i våres, med tanke på motivasjonen og konsentrasjonen, og..ja, hadde vi da gjort dette tidlig, så hadde vi kanskje aldri måttet ta testen og sånn i utgangspunktet. Og det hadde jo ikke vært noe fare ved det"* (Oskar).

Man kan stille spørsmål ved denne formen for system. Hva skjer med barnets selvtillit og motivasjon mens pedagogene "venter og ser"? Hagtvet (2008) påpeker at det etter hvert kan gi barnet en forventning om å mislykkes, samt påfølgende dårlig selvtillit og motivasjon.

Nederlag på et område kan også, som nevnt i kapittel to, føre til at barnet kommer inn i en negativ lærings sirkel. Feiling på et område kan smitte over til for eksempel negativ atferd (Nordahl et al., 2005; Hagtvvet, 2008). Å ”vente og se” kan dermed sies å være en dårlig strategi i møte med barn som strever. Hvordan pedagogene velger å møte barna som strever, kan ha store konsekvenser for barnas videre syn på læring. Dette støttes også av Hagtvvet (2008).

I den forbindelse blir det sentralt å spørre hvorfor det ikke i større grad jobbes forebyggende? Dette er også noe Trude etterlyser. Hun sier at dersom hun hadde visst hva sønnen strevde med, så kunne hun ha hjulpet ham med dette hjemme. Svaret hennes tolker jeg dit hen at det i dette tilfellet ser ut til å være for dårlig kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Dette er også noe hun i hele intervjuet sier hun savner i møte med skolen. Hun forteller også, som nevnt i empirikapittelet, at det ikke er så store ting som skal til. En kjapp telefon eller en såkalt ”matbokslapp” med en tilbakemelding om at de trenger å øve ekstra på lesing, holder i massevis. Å forebygge betyr, som nevnt i kapittel to, at man setter inn tiltak for å komme en negativ utvikling i forkjøpet, eller motvirke forverring av en tilstand (Befring, 2008). I tilfellet med Trude, kan man undre seg over om dette kunne vært unngått dersom man i starten av samarbeidet hadde avklart, ut ifra gjeldende lovverk, hva det skal samarbeides om og hvordan. Kanskje hadde læreren da vært mer opptatt av å gi vurderinger og tilbakemeldinger på det faglige underveis? Dette leder meg til spørsmålet om dagens lærere trenger en bedre samarbeidskompetanse, og ikke minst mer kunnskap om hvorfor det er viktig å forebygge.

Hagtvvet og Horn (2008) understreker i en artikkel om forebygging, at det ser ut til at forebygging oftest ansees som et alternativ først *etter* at vansker er påvist og selvtilliten svekket. Som nevnt i kapittel én, viser også forskning av Nordahl og Sunnevåg (2008) denne tendensen. Det ser ut til at det settes inn tiltak først etter at barnet har en diagnose. I en pressemelding i april 2011 la regjeringen frem en ny stortingsmelding, ”Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov” (KD, 2011), som bygger på Midtlyngutvalget sin NOU, *Rett til læring* fra 2009. Utdanningsminister Kristin Halvorsen fortalte i den forbindelse at det er viktig å få inn mer kunnskap om tidlig innsats og forebyggende arbeid både i PPT og i skolen. Hun påpekte at andelen elever som får spesialundervisning i dag er på hele 8,4 prosent, cirka 52 000 barn. Det er også langt flere barn som har spesialundervisning i tiendeklasse enn i førsteklasse

(Halvorsen, 2011). Denne trenden fant også Haustätter (2009), samt Nordahl og Sunnevåg (2008), i sine undersøkelser. Ut ifra den siste meldingen, kan det tyde på at forebyggingsperspektivet skal vektlegges mer i fremtiden. Videre skal det sies at det kan være andre grunner til at Trude ikke har fått tilbakemelding underveis. Ressurser er èn av dem. Det kan tenkes at den lille matbokslappen kan bli vanskelig å huske i en travel hverdag når man som kontaktlærer har tretti elever i klassen. I klassen hvor Trude er foresatt er nettopp dette tilfelle. I hvilken grad dette er forsvarlig, både for elevene og kontaktlæreren, kan diskuteres i en egen masteroppgave. Kanskje kommer det etter hvert en ny pressemelding fra Halvorsen om dette?

## **Myndiggjøring**

En myndiggjørende praksis har som formål å løfte og styrke de som søker hjelp, gjennom å gi dem tro på at de mestrer. Som nevnt i kapittel to betyr myndiggjøring, eller empowerment, overføring av makt (Lassen, 2008). I forbindelse med skole-hjem-samarbeidet er det dermed ikke bare læreren alene som skal ta beslutninger og avgjørelser. Foresatte skal i møte med skolen oppleve seg selv som ressurser i forhold til egne barns opplæring. Det er ikke bare noen foreldre som kan opptre som ressurser, men alle. Forskning av blant annet Hattie (2009), Desforges (2003) og Jeynes (2011) viser, som nevnt, at foreldrenes forventninger til barna betyr mer enn deres sosioøkonomiske bakgrunn. Det betyr i praksis at deres forventninger om at de gjør lekser, leser bøker sammen med barna, følger med på skolen og lignende kan gi store utslag faglig sett for barna. Foresatte med høy sosioøkonomisk bakgrunn kan derimot sies å ha et fortrinn i møte med skolen, ettersom de selv har lykket på denne arenaen. Det kan bety at de i større grad enn andre kjenner til kulturen og normene som gjelder der (Nordahl, 2007). Foresatte som ikke helt vet hva som forventes, vil av den grunn kunne stille svakere i møte med skolen. For at *alle* foresatte skal kunne støtte barna sine, er det derfor sentralt at de får vite at deres innsats er avgjørende. Da må de også oppleve seg selv som ressurser i arbeidet med barna. Dette er særlig viktig når forskning viser hvor mye det betyr for barnas prestasjoner.

I undersøkelsen kommer det frem at flertallet følte seg sett som viktige ressurser av læreren til barna. Silje og Anja var derimot noe usikre på dette, mens Trude og Thea var litt vage i sine formuleringer. Silje har, som vist i kapittel fire, kun hatt kontakt med læreren på foreldremøter og utviklingssamtaler. Det *kan* i praksis bety at hun kun har snakket med

læreren på tomannshånd én time i året. Kan de få møtene med læreren være grunn til at hun ikke vet om hun blir sett på som en viktig ressurs? Anja forteller at hun er usikker på om læreren vet hvor mye de jobber med leksene. Hun sier imidlertid at hun har fått tilbakemelding én gang om at sønnen er heldig som har ressurssterke foreldre. Det at hun understreker at hun kun har fått indirekte ros én gang, kan tyde på dette er noe hun har bitt seg merke i. Når man har et barn som strever på skolen, kan det å få en positiv tilbakemelding bety mye. Dette støttes av Nordahl (2007). Videre har som nevnt fire av åtte i denne undersøkelsen fått beskjed om å ”vente og se” i forbindelse med utredning av lese- og skrivevansker. Dette til tross for at de har ytret et ønske om utredning. Tre av åtte forteller også om opplevelser i møte med skolen, hvor de har stått i en avmaktssposisjon. Dette strider mot prinsippet om empowerment og myndiggjøring, hvor partene skal oppleve å bli hørt og ikke minst møtt. Flertallet i denne undersøkelsen har heller ikke opplevd å få eksplisitt ros, til tross for at de legger ned betydelig tid og ressurser på blant annet lekselesingen til barna. Man finner tilsvarende funn i Nordahl (2003, 2007) sine undersøkelser. Disse funnene kan indikere at det kanskje bør settes mer fokus på empowerment og myndiggjøring i møtet med foresatte fremover.

## **Forsterket opplæring**

Høsten 2009 ble det bestemt at barn med blant annet lesevansker på første- til fjerde trinn skal få forsterket opplæring. Målet med denne opplæringen er, som nevnt i kapittel én, at flere skal fullføre grunnskoleutdanningen med et høyere kompetansenivå. I tillegg ønsker man å redusere antall barn som vil få behov for spesialundervisning på et senere tidspunkt i livet (Ot. Prp. Nr.55, 2008-2009). Forebyggingsperspektivet er med andre ord sentralt. Denne ordningen gjelder ikke for de av elevene som får spesialundervisning etter § 5-1. Det har ikke vært en lignende ordning i Norge før, og det er av den grunn ikke noen nasjonal forskning å sammenligne disse funnene med.

For å kunne kartlegge foreldrene sine opplevelser i lys av den forsterkede opplæringen, var det sentralt å stille spørsmål om hva de vet om dette. I undersøkelsen ser det ut til at flertallet av informantene er usikre på begrepet forsterket opplæring. Flere spør om det er ”dette jeg mener” og de etterlyser mer informasjon. Én av grunnene kan være at lærerne ikke har vært tydelige i begrepsbruken, og brukt andre navn som for eksempel ”lesegrupper” eller ”støtteopplæring”. Kanskje gjorde de dette for at foresatte lettere skal forstå hva det dreier seg

om? Det ser ut til at det kan være tilfelle for mange av informantene. Gunnar, for eksempel, sier følgende når han får spørsmål om den forsterkede opplæringen:

- *”...jeg vet ikke om dere bruker samme ord, men støtteopplæring kan det være det samme?” (Gunnar).*

Andre grunner til at foresatte ikke er kjente med begrepet, kan være at de rett og slett ikke er blitt introduserte for forsterket opplæring og hva det innebærer. Dette kan se ut til å gjelde for Trude og Thea. Som nevnt i kapittel fire, fortalte Trude at hun ikke fikk vite om at sønnen hennes fikk forsterket opplæring før hun fikk informasjonsskrivet med forespørsel om å stille til intervju angående denne undersøkelsen. Sammen med skrivet fant hun også en lapp hvor det sto at ”X har fått og får forsterket opplæring i lesing”. Under intervjuet kom det frem at hun opplever det som frustrerende. Hun fortalte at hun synes hun får for lite informasjon om hva som foregår på skolen, og at hun veldig gjerne vil vite om det som skjer - spesielt når ekstratiltak er satt inn overfor sønnen hennes. Hun synes det er bra at sønnen får ekstrahjelp, men vil vite om det slik at hun også kan hjelpe ham litt ekstra. Thea vurderer det dit hen at sønnen kanskje burde få forsterket opplæring etter hvert, om han ikke ”skjerper seg”. Hun fortalte at hun vet han har fått mer lesetrening på skolen den siste tiden, men hun trodde alle barna fikk det. Ut ifra samarbeidsdefinisjonen som er presentert tidligere, samt Nordahl (2007) sin inndeling av nivå på samarbeid og føringer fra lovverket, kan det se ut til at dette samarbeidet ikke holder mål. Foresatte *skal* (min utheving) ifølge Kunnskapsløftet (2006) ha medvirkning og innflytelse på det som foregår i skolen. Under prinsipper for opplæringa og samarbeid med hjemmet, står følgende:

- *”...og foreldre og føresette skal ha reelt høve til innverknad på eigne barns læringsarbeid fagleg og sosialt. Heimen skal få informasjon om måla for opplæringa i faga, kva fagleg utvikling elevane har i forhold til måla, og korleis heimen kan medverke til å fremme måloppnåinga deira. Vidare skal heimen ha informasjon om korleis opplæringa er lagd opp, og kva for arbeidsmåtar og vurderingsformer som blir brukte” (KD, 2006:6 ).*

Det kan se ut til å være for dårlig kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Samarbeidet bør også, som nevnt ”...hvile (r) på gensidig tillid og på fælles ansvarsfølelse og beslutningstagen” (Ravn, 1995:204). Man kan dermed stille spørsmål ved at noen av de foresatte *ikke* kjenner til at barna blir tatt ut fra den ordinære undervisningen flere ganger i uken for å drive med noe annet.

Fire av informantene er derimot klare over at barna blir tatt ut av den ordinære undervisningen for å få forsterket opplæring i lesing. Silje og Gunnar har positive erfaringer med ordningen, mens Andrea og Oskar uttrykker bekymring over at barna deres går glipp av ordinær undervisning. Som nevnt i kapittel fire, var Andrea og Oskar de siste jeg intervjuet, så jeg fikk ikke anledning til å spørre de øvrige om hva de tenker om dette. Det er en svakhet ved denne oppgaven. Kan lærerne bestemme at noen av elevene skal ut av den ordinære undervisningen dersom foresatte ikke ønsker det? Hva med medbestemmelsesretten? Spørsmålet blir da om skolen klarer å tilrettelegge den forsterkede undervisningen på en slik måte at det ikke går ut over andre fag. Dette tror jeg på mange vis vil bli et ressurs spørsmål. Samtidig svarer fem av åtte i denne undersøkelsen at de *ikke* ser det som en nødvendighet å ha innflytelse på undervisningen. Kanskje de mener noe annet i denne forbindelsen?

Over halvparten av informantene sier de er usikre på hvordan det arbeides med lesing på skolen, og kun to av åtte kan fortelle at de har blitt fortalt at de spiller en viktig rolle i leseopplæringen til barna. Dette til tross for at forskning, av blant annet Jeynes (2011), viser hvor viktige de foresatte er i dette arbeidet. Anja er en av dem som ikke har blitt informert om foresatte sin betydning, men sier at hun ”har skjønt det, ettersom alt blir lagt over på foreldrene”. Hun forteller også at hun vil bli lærer i sitt neste liv, slik at hun bare kan ”legge alt over på den andre parten”. Graden av felles målsettinger mellom foresatte og lærere vil, som tidligere nevnt, være avgjørende for kvaliteten av samarbeidet, og grad av måloppnåelse. Dersom læreren finner det hensiktsmessig at en elev forbedrer leseflyten, bør man også jobbe med dette hjemme. Et godt samarbeid kjennetegnes av at man jobber mot de samme målene, til tross for ulikt utgangspunkt. For å kunne få til dette i praksis, er kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet vesentlig. Dette støttes av Nordahl (2007) og Ravn (1995).

# Konklusjon

## Innledning

I konklusjonen starter jeg med å se på problemstillingen på et overordnet nivå (s.72). Deretter tar jeg for meg funn i lys de fire temaområdene: samarbeid, relasjoner, makt og myndiggjøring (s.73). Videre ser jeg nærmere på noen av spørsmålene jeg stilte innledningsvis, under overskriften ”Paradoksale tendenser i skolen?” (s.75). Til slutt beskriver jeg noen kritiske aspekter ved undersøkelsen, og belyser mulige fremtidige forskningsfokus ut ifra mine funn (77).

## Problemstillingen på et generelt plan- et mulig svar?

I innledningen stilte jeg følgende spørsmål: *Hvordan opplever foreldre, med barn som trenger ekstra tilrettelegging, samarbeidet med skolen etter innføringen av forsterket opplæring?*

Til tross for føringer i lovverk og rammeplaner, viser det seg at samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan utarte seg på svært forskjellig vis. Det kan se ut til å være avhengig av hvordan den enkelte lærer velger å imøtekomme foreldrene. Ut ifra empirien som er lagt frem i kapittel fire, tolker jeg det dit hen at flertallet av informantene har en nokså grei opplevelse av samarbeidet med skolen. *Grei* i den forstand at de fleste opplever at de har en god relasjon til læreren, og de sier fra dersom det er noe *uten* å vegre seg for dette. De opplever dessuten at de får nok informasjon om barna fra skolen. Fåtallet medvirker og har innflytelse på det som skjer i skolen, men dette er heller ikke noe informantene føler behov for. Det samme gjelder forventningsavklaringer for samarbeidet. At dette ikke er avklart, oppleves heller ikke som noe negativt for flertallet. Det ser ut til at alle likevel føler de kan ringe læreren dersom det er noe. Flertallet sier i tillegg at de har en opplevelse av at læreren ser på dem som en ressurs i arbeidet med barna.

Likevel kan ikke denne opplevelsen av samarbeidet karakteriseres som bedre enn *nokså grei*, ettersom flertallet også har mindre positive opplevelser i møte med skolen. Kun tre av åtte ser ut til å ha gjennomgående positive erfaringer knyttet til samarbeidet. Videre ser det ut til at flertallet ikke vet så mye om hva forsterket opplæring er, og hvordan den organiseres. De gir uttrykk for at de ønsker mer informasjon om dette. Det skal likevel sies at de som visste at



barna fikk forsterket opplæring (seks av åtte informanter), delvis mener de opplever en effekt av denne i form av at barna leser bedre. Samarbeidet kan likevel verken karakteriseres som dårligere eller bedre etter at den forsterkede opplæringen ble innført. Videre etterlyser flertallet bedre forebyggingsrutiner og tiltak rettet mot lese- og skrivevansker, samt tydeligere tilbakemeldinger fra skolen. Tre av informantene forteller at de har opplevd å stå i en avmaktssposisjon. Halvparten av informantene forteller dessuten at de har fått beskjed om å ”vente og se” med tanke på utredning av lese- og skrivevansker. Ën av informantene skiller seg ut fra de resterende, ved at hun gjennom fire år har opplevd å måtte ”kjempe” mot skolen. Hun ser også ut til å ha en mindre god relasjon til læreren som følge av dette.

## **Funn i lys av de fire temaområdene samarbeid, relasjoner, makt og myndiggjøring**

### **Samarbeid:**

Ut ifra de føringer som er gitt i lovverket, samt teori om hva som kjennetegner et godt samarbeid, kan det se ut til at det eksisterer et skille mellom idealer og realiteter når det gjelder skole-hjem-samarbeidet. Til tross for dette, opplever flertallet i studien at samarbeidet er relativt godt. Fåtallet føler de medvirker og har innflytelse på det som foregår i skolen, men dette ser ikke ut til å være av betydning for foreldrene, så lenge informasjonsflyten fungerer. Samtlige deltar på utviklingssamtalene og foreldremøtene, men utover dette er kontakten mer sporadisk og kan sies å kjennetegnes av tilfeldigheter. Flertallet mener imidlertid at dette er helt greit. Videre ser det ut til at det finnes uskrevne regler om at man kan kontakte læreren ved behov, noe informantene også bekrefter at de gjør dersom de finner det nødvendig. I tillegg ser det ut til å eksistere en forventning fra skolens side om at foreldrene skal hjelpe barna i opptil flere timer daglig med leksene. Man kan i den forbindelse stille spørsmål både ved samarbeidets form og ikke minst ansvaret som er skjøvet over på foreldrene. Ën av informantene, Gunhild, forteller at hun fikk beskjed om at ”det skulle være sånn”, da hun fortalte at sønnen brukte svært lang tid på leksene. Man kan spørre seg om det *bør* være sånn. Ut ifra det vi vet om motivasjonens betydning, samt hva forskning sier om lekser og mengde, kan man undre seg over praksisen som kommer frem i denne undersøkelsen. Er det ”greit” at skolen bestemmer over familienes ”fritid” på denne måten?

### **Relasjoner:**

På spørsmål om relasjoner mellom skolen og hjemmet, svarer flertallet at de opplever å ha en god relasjon til kontaktlæreren. Det er blant annet ingen av informantene som vegrer seg for å ta kontakt med skolen. Til tross for dette, forteller flertallet om til dels negative opplevelser i møte med skolen. Det kan med andre ord se ut til at det finnes et skille mellom idealer og realiteter *også* når det gjelder relasjonene. Oskar ser for eksempel ut til å være opprørt over samarbeidets manglende formalisering og avklaring. Han har også fått beskjed om å ”vente og se” med tanke på barnets lesevansker. Trude sier innledningsvis at relasjonen er god, men kommer med flere eksempler som kan tolkes i motsatt retning. Hun opplever å få for lite informasjon fra skolen, og forteller også at hun har opplevd at foreldremøtene i liten grad har vært åpne for innspill. Hun sier at skolen har makten. Andrea påpeker at relasjonen er god, men understreker senere i intervjuet at man må ”stå på” for at noe skal skje. Anja er en av dem som kanskje tydeligst ser ut til å oppleve en mindre god relasjon. Hun forteller både om en opplevelse av å ikke bli hørt, og en påfølgende avmaktsfølelse. Dessuten påpeker hun at det er for store forventninger fra skolen sin side til foreldrene. Jeg tolker det derfor dit hen at det ser ut til å være et forbedringspotensial i relasjonen mellom skolen og hjemmet.

### **Makt:**

Ut ifra definisjonen av samarbeid benyttet i denne studien, samt føringer for hvordan et samarbeid skal fungere i skolen, ser det ut til at den institusjonelle makten står sterkt. Tre av informantene, Trude, Anja og Gunnar, forteller om en opplevelse av avmakt i møte med skolen. Trude opplever, som tidligere nevnt, foreldremøtene som lite åpne og preget av enveiskommunikasjon. Anja beskriver møtene med kontaktlæreren som å ha ”snakket til en vegg” i fire år. Gunnar endte til slutt opp med å bytte skole, etter at han opplevde å ikke bli tatt på alvor da han meldte sin bekymring for datteren. På den forrige skolen fikk han også beskjed om å ”vente og se” med tanke på utredning av datterens lesevansker. Denne venteholdningen møtte også Oskar, Andrea og Anja. Det ser med andre ord ut til at de informantene som ikke ser ut til å ha en så god relasjon til skolen som ønskelig, også har opplevd å ikke bli møtt på sine forespørsler om utredning av barna.

## **Myndiggjøring:**

Det kan se ut som kontaktlærerne, som foreldrene i undersøkelsen forholder seg til, kan ha et forbedringspotensial når det gjelder å myndiggjøre foreldrene. Seks av åtte informanter svarer at de *ikke* har opplevd noen eksplisitt og direkte form for ros fra læreren. Sett opp mot antall timer som legges ned i leksearbeid daglig, kan dette funnet sies å være nokså overraskende. Det ser likevel ut til at de seks informantene har forståelse for at læreren ser på dem som en ressurs i arbeidet med barna. Myndiggjøring og empowerment innebærer, som nevnt tidligere, overføring av makt. Sett i lys av maktbegrepet og funnene i denne studien, kan det se ut som det i større grad finnes tendenser til disempowerment, fremfor empowerment i skole-hjem-samarbeidet. Både Andrea, Trude, Gunnar og Anja nevner ord som ”avmakt”, ”kjempe”, ”presse på” og ”stå på” i sine beskrivelser av møte med skolen.

## **Paradoksale tendenser i skolen?**

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved om skolen kan sies å kjennetegnes av sterk styring fra staten, til tross for Clemet sitt løfte om større lokal frihet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006) har det vært et større fokus på mål, testing og prestasjoner i den norske skolen. I dette avsnittet vil jeg reflektere litt rundt mine funn i lys av politiske styringstendenser. I den forbindelse finner jeg det sentralt å understreke at dette er en kvalitativ studie, begrenset til et fåtall informanter som har barn med lesevansker. Jeg ønsker ikke å generalisere ut fra enkeltfunn, men kun belyse en mulig hypotese som kan utforskes grundigere ved videre studier.

Anja opplevde, som kjent, å få beskjed om at sønnen helst ikke burde få tilpassede engelsklekser, til tross for at han ikke mestret dem han fikk. Bakgrunnen for dette var at han da ville ”dra ned snittet” på de nasjonale prøvene:

- *”...og da ble jo læreren veldig, veldig oppgitte på oss, fordi at nå i femteklasse så skal de jo ha sånne nasjonale prøver og da vil jo sånne som han ikke gjøre det noe bra der. Og da svarte jeg ”Jammen, jeg bryr meg jo ikke om de nasjonale prøvene”.. Han må få lekser som han kan mestre” (Anja).*

I dette tilfellet ser det ut til at pedagogen prioriterer en best mulig skår, fremfor barnets beste (jf. konsekvenser av å stadig mislykkes og negative læringssirkler). Dette kan indikere at bruker- og mestringsperspektivet blir nedprioritert i møte med testene som florerer i skolene.

Kanskje er det slik at ”teaching for the test”-holdningen, som jeg nevnte i innledningen, eksisterer blant lærerne i skolen?

Ut ifra dette kan det se ut som det finnes et skille mellom regjeringens formål med de nasjonale prøvene, og hvordan de håndteres og benyttes i praksis. Paradokset kan i det tilfellet banalt beskrives på følgende måte: På den *ene* siden ønsker regjeringen å redusere antall elever som ikke fullfører den videregående opplæringen, og på den måten heve kompetansen i befolkningen. For å nå dette målet pålegges skolene å gjennomføre jevnlig tester, slik at man kontinuerlig kan holde øye med kompetansenivået på ulike stadier. Avdekker man vansker, skal det settes inn tiltak umiddelbart for å hjelpe elevene det gjelder. På denne måten oppnår man målet om mindre frafall, samt høyere kompetanse i befolkningen. Her er blant annet forsterket opplæring en viktig brikke. På den *andre* siden ønsker man i praksisfeltet å vise til gode resultater i lokalavisene når skåren på de nasjonale prøvene offentliggjøres - For hvilke skolesjefer ønsker å ha ansvaret for at kommunen gjør det dårlig på disse prøvene? Hvilke rektorer ønsker å ha en skole som skårer dårlig, og hvilke lærere ønsker å ha en klasse som skårer dårlig? I stedet for å tilpasse undervisningen til den enkelte innenfor fellesskapets rammer, slik at barnet opplever mestring, ser det ut til at man i noen tilfeller nedprioriterer dette i streben etter gode resultater. Hvorvidt man vil oppnå gode testresultater på bakgrunn av en slik fremgangsmåte, kan man videre stille spørsmål ved.

Videre skal det sies at halvparten av informantene i denne undersøkelsen har fått beskjed om å ”vente og se”, i stedet for å utrede barna for lese- og skrivevansker. Dette til tross for at foresatte har ytret ønske om det, og til tross for at tidlig innsats har vært vektlagt både gjennom lovverk, stortingsmeldinger og rammeplaner. Det kan med andre ord se ut til å finnes enda et skille mellom regjeringens intensjoner og realitetene. Med en ”vente og se”-, samt ”teaching for the test”-holdning, vil det kanskje være større sjanse for å øke frafallet i den videregående skolen, fremfor å redusere det? Å glemme hvem skolen er for, altså å miste brukerperspektivet, vil i denne sammenheng ikke bare gå utover det enkelte barn sitt liv i negativ forstand. Det vil i tillegg ha større negativ innvirkning på det Thunes (2010) innledningsvis kaller det samfunnsøkonomiske nytteperspektivet.

## **Kritiske refleksjoner og veien videre**

### **Korrelasjon med tidligere forskning, samt reliabilitet og validitet**

Jeg har intervjuet åtte informanter om deres opplevelser av samarbeidet med skolen etter at den forsterkede opplæringen ble innført. Det finnes ikke annen forskning om forsterket opplæring så vidt det er meg bekjent, men det finnes en del undersøkelser som handler om samarbeidet mellom skole og hjem. Funnene i denne studien korrelerer til en viss grad med tidligere forskning av blant annet Nordahl (2003, 2007). I min undersøkelse kommer det blant annet frem at samarbeidet mellom skolen og hjemmet ser ut til å begrense seg til at lærerne informerer foreldrene. Dette er også noe Nordahl (2003, 2007) finner i sine undersøkelser (se s. 13 i denne teksten). Videre kommer det frem i min undersøkelse at flertallet er fornøyd med den informasjonen de får, men de opplever likevel at premissene for samarbeidet er uavklarte, og fåtallet har opplevd å få eksplisitt ros fra læreren. Nordahl (2003, 2007) finner også de samme tendensene i sine data (se s. 13 i denne teksten). Mine informanter forteller videre om episoder hvor lærerne har tatt i bruk institusjonell makt for å ta beslutninger på egenhånd, til tross for at de har andre ønsker. Dette er også noe man finner eksempler på i undersøkelsene til Nordahl (2003, 2007) (se s.13 i denne teksten).

Funnene om å ”vente og se” korrelerer med Nordahl og Sunnevåg (2008), samt Haustätter (2009) sine funn. I Nordahl og Sunnevåg (2008) sin rapport om spesialundervisning i grunnskolen, konkluderer de med at det først blir satt i gang tiltak når det enkelte barnet har et klart definert problem (se s. 3-4 i denne teksten). Dette er også noe som støttes av Haustätter (2009) (se s.65 i denne teksten), som sier at ”*Problemet må være stort nok, det må være tydelig nok og det må kunne dokumenteres godt nok*” (Haustätter, 2009:29). Uten godt dokumenterte vansker, så er det vanlig å ”vente og se” (Haustätter, 2009). Korrelasjonen med tidligere forskning er med på å styrke troverdigheten og reliabiliteten i denne studien. Samtidig finner jeg også motsetninger mellom tidligere forskning og mine funn. Blant annet kommer det frem i denne undersøkelsen at *ingen* av informantene vegrer seg for å ta kontakt med skolen. Dette er ikke tilfelle i undersøkelsene av Nordahl (2003, 2007) og Johnsen (2008) (se s.13-14 i denne teksten). I disse undersøkelsene viser det seg at de som har barn som strever i skolen oftere vegrer seg for å ta kontakt. Det skal likevel sies at begge funnene er kommet frem gjennom kvantitative spørreundersøkelser, mens her dreier det seg om en

kvalitativ studie. I den forbindelse *kan* det tenkes at det er vanskeligere å svare helt ærlig på et slikt spørsmål i møte med en forsker, fremfor å svare ved for eksempel å krysse av på et spørreskjema.

### **Politiske skapte begreper - en utfordring?**

I studien vektlegger jeg betydningen av forsterket opplæring og tidlig innsats, og innledningsvis nevner jeg at dette er politiske skapte begreper. Det kan by på ekstra utfordringer. En mulig konsekvens kan være at meningsinnholdet fremstår noe mer diffust og uklart enn hva som kunne vært tilfelle om det var pedagogisk skapte begreper. Noe som kan se ut til å indikere at det finnes ulike tolkninger av for eksempel begrepet forsterket opplæring, er at fåtallet av informantene i denne studien var kjent med det. Noen kalte det ”støtteopplæring”, andre kalte det ”ekstraundervisning”, mens andre igjen ga uttrykk for at de ikke skjønnte hva jeg mente. Hva som er årsaken til disse uklare oppfatningene av forsterket opplæring, gis det ikke svar på i denne studien. Det ser videre ut til at tidlig innsats avledes av en ”vente og se”- holdning, til tross for alle politiske føringer om å sette inn tiltak umiddelbart. Ut ifra funnene i denne studien, kan det derfor se ut til at det eksisterer en underteoretisering av disse politisk skapte begrepene. Man kan sette spørsmålstegn ved om de fører til en gråsoneteori som blir for utydelig i møtet med praksisfeltet.

### **Svakheter og forforståelse**

Da jeg gjennomførte intervjuene med de to siste informantene, kom det frem at begge var uenige i hvordan den forsterkede undervisningen blir organisert. Ettersom dette temaet først ble problematisert etter at jeg var ferdig med de andre intervjuene, fikk jeg ikke mulighet til å spørre de andre informantene om deres synspunkter på dette. Det hadde vært interessant.

Jeg tror også at min rolle som forsker har utviklet seg underveis gjennom arbeidet med intervjuene. Det kan ha påvirket empirimengden. Etter hvert som man blir tryggere i intervjusituasjonen, blir man også dyktigere til å få informantene til å komme med lengre utredninger. Med tanke på min forforståelse av temaet, skal det sies at jeg også har blitt overrasket over noen av funnene som har kommet frem i denne studien. For det første synes jeg det er veldig mange som har fått beskjed om å ”vente og se”, til tross for at kommunen satser på tidlig innsats og forsterket opplæring. For det andre synes jeg det legges ned mye mer tid på leksene enn det jeg trodde var vanlig i denne alderen. Dette kan indikere at jeg ikke

har latt min forforståelse av feltet styre funnene, men at jeg har fått frem den reelle opplevelsen disse informantene har av samarbeidet.

### **Overførbarhet**

I hvilken grad funnene i studien er overførbare til andre skoler, kan det være vanskelig å svare på. Det er mange faktorer som spiller inn i en kvalitativ studie, og i tillegg er det kun et fåtall informanter som har deltatt i denne studien. På bakgrunn av denne studien kan man ikke gjennomføre en statistisk generalisering, men man kan argumentere for overførbarheten. Dersom jeg hadde hatt andre typer data, kunne jeg ha sagt noe mer om troverdigheten av overførbarhet. Det kan tenkes at jeg hadde funnet lignende tendenser i en annen kommune som satser på tidlig innsats dersom jeg hadde hatt tilgang på informanter med samme type bakgrunn som informantene i denne studien. Noen av funnene korrelerer, som nevnt ovenfor, med tidligere forskning, mens andre funn ikke gjør det. I hvilken grad andre kjenner seg igjen mens de leser oppgaven kan, som nevnt i metodekapittelet, også settes som indikator på hvor overførbare funnene er (Thagaard, 2009). Funnene gjenspeiler disse åtte informantenes opplevelse av samarbeid, og kan bidra til økt innsikt i hvordan foreldre opplever samarbeidet etter at den forsterkede opplæringen ble innført.

### **Veien videre**

De fire temaområdene, samarbeid, relasjoner, makt og myndiggjøring, kan legges til grunn for videre forskning om forsterket opplæring. I den forbindelse hadde det vært interessant å løfte frem lærernes opplevelse av samarbeid med denne foreldregruppen. Barna i denne studien sliter blant annet med dårlig motivasjon når de skal gjøre leksene, i en alder av bare ni og ti år. Er lærerne bevisste at de pålegger barn og foresatte å sitte med lekser i flere timer hver ettermiddag for at barna skal være à jour? Et annet viktig funn er, som nevnt, at halvparten av informantene har fått beskjed om å ”vente og se”. Dette til tross for at kommunen satser på forsterket opplæring og tidlig innsats. I den forbindelse hadde det vært interessant å studere hva som skjer i skolen når man avdekker at et barn har lesevansker. Er denne ”vente og se”-holdningen et typisk fenomen også ved andre skoler? Hvor kommer i så fall denne holdningen ifra? Er det lærerne som vil vente, eller er det andre instanser som fremmer denne holdningen? Hvordan er situasjonen i skolen hvor det ikke satses på tidlig innsats? Kan det

tenkes at andelen barn som blir satt på "vent" er større i kommuner hvor forsterket opplæring og tidlig innsats ikke er i fokus?



## Litteraturliste

- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment: Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment- ulike tilnæringer. I: O. P. Askheim & B. Starrin (red.), *Empowerment i teori og praksis*. (s. 21-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). Utfordringer innenfor det sosialfaglige arbeidet I: O. P. Askheim & B. Starrin (red.), *Empowerment i teori og praksis*. (s.189-197). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda
- Bachmann, K., Haug, P. & Myklebust, R. (2010). Med rett til å prestere. I: Elstad, E. & Sivesind, K. (red.). *PISA – sannheten om skolen?* (s.298-317). Oslo: Universitetsforlaget
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 141-154.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år- kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Rapport nr. 9/2010 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I: E. Befring, & R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg.) (s. 170-191) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Birkemo, A. (2001). *Hva er en god skole?* (Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt Rapport nr.1). Oslo: Universitetet i Oslo
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen- en sosiologisk kritikk av dømmekraften..* Oversatt av Annick Prieur. Oslo: Pax Forlag AS
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301:5899, s. 419-421
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains. NY: Longman
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). *Does Homework Improve Academic Achievement- A Synthesis of research 1987-2003*. Review of Educational Research, Spring 2006, Vol. 76, No 1, s. 1-62, Duke University.  
Hentet fra:  
<https://files.pbworks.com/download/WDzuow4uZk/classtap/15988151/Does%20Homework%20Improve%20Achievement.pdf?ld=1> (07.11.2011)
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danielsen, A. & Hansen, M. N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I: F. Engelstad, (red). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.43-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment*. London: Department for Education and Skills.
- Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler- gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Elstad, E. & Sivesind, K. (red). (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget
- Engelstad, F. (1999a). Innledning. I: F. Engelstad, (red). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.7-14). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (1999b). Makt i John Searles teori om sosiale institusjoner. I: F. Engelstad, (red). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.117-129). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ercikan, K. & Roth, W.M. (2006). What Good is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, Vol. 35. No. 5, 14-23
- FN (1948). FN's verdenserklæring om menneskerettigheter.  
Hentet fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter> (07.11.2011)
- Habermas, J. (1999a). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oversatt av Jon-Alfred Smith og Jon- Hjalmar Smith. Otta: Tano Aschehoug
- Habermas, J. (1999b). *Kraften i de bedre argumenter*. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg. Oversatt av Are Eriksen. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hagtvet, B. E. (2008). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. (3.opplag) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I: E. Befring, og R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg.) (s. 433-457). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Halvorsen, K. (2011). Pressemelding. April 2011  
Hentet fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2011/laring-og-felleskap.html?id=639892> (07.11.2011)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning- A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Haug, P. (2004). Sentrale resultat fra evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88 (4), 248-263.
- Haugsbakken, H., Buland, T. Valenta, M. & Molden, H. T. (2009). *Leksehjelp- Ingen tryllestav? Sluttrapport av evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim: SINTEF A9396 Rapport, 2009  
Hentet fra: [http://www.sintef.no/upload/Teknologi\\_samfunn/5075/Leksehjelp-ferdig%20rapport.pdf](http://www.sintef.no/upload/Teknologi_samfunn/5075/Leksehjelp-ferdig%20rapport.pdf) (07.11.2011)
- Haugstad, O. (2011). Kvalitetsbegrepet i norsk skole. I: *Utdanning*, nr. 18 s. 46-49
- Haustätter, S. R. (2009). *Ingen stod igjen – men hvor løp de hen? Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen*. *Spesialpedagogikk* 05.2009: 26-35
- Høibraaten, H. (1999). Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt hos Jurgen Habermas. I: F. Engelstad, (red). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.223-261). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge
- Johnsen, Å. A. (2008). *Foreldre til elever som strevar si oppleving av samarbeidet mellom heim og skole*. Mastergradsoppgave, Høgskulen i Volda, Volda.
- Killèn, K. (2007). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning- Et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvalitet i opplæringa, 2010.  
Hentet fra <http://www.hivolda.no/kio> (07.11.2011)
- Lassen, L. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: E. Befring, & R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg.) (s.154-169). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 23, s. 263-284
- Markussen, E. (red), Pettersson, L., Blöndal, K. S., Jónasson, J. T., Rinne, R. og Järvinen, T. & Jørgensen, C. H. (2010). Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden I: *TemaNord* 2010:517 København  
Hentet fra:  
[http://www.nifu.no/Norway/Publications/2010/frafall\\_i\\_uttanning\\_i\\_norden.pdf](http://www.nifu.no/Norway/Publications/2010/frafall_i_uttanning_i_norden.pdf)  
(07.11.2011)
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and the Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint

- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole- en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport nr. 8/00 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skolen*. Rapport 13/03 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA Rapport nr. 19/05 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).  
Hentet fra: [http://www.nova.no/asset/858/1/858\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf) (07.11.2011)
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H. Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.  
Hentet fra: <http://www.evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline> (07.11.2011)
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 2) Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- OECD (2006). *Equity in Education Thematic Review. Norway country note*. Paris: OECD.  
Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/OECD/268836-equity\\_-\\_endelig.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/OECD/268836-equity_-_endelig.pdf) (07.11.2011)
- Olofsson, Å. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in Kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, s. 35-44
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motivering, genomförande och konsekvenser*. (Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter. Nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet.  
Hentet fra: [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea\\_2077\\_13581\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea_2077_13581_1.pdf) (07.11.2011)
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association

- Raaum, J. & Westgaard, M. (2008). Informasjonsskriv til kommunene om midler til forsterket opplæring 2009.  
Hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/informasjonskriv\\_kommunene\\_forsterket\\_oppl%C3%A6ring2009.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/informasjonskriv_kommunene_forsterket_oppl%C3%A6ring2009.pdf) (07.11.2011)
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid- en begrepsudredning, et analysegrunnlag og et forslag til samvirke. I: Arneberg, P. & Ravn, B. (red.) *Mellom hjem og skole, et spørsmål om makt og tillit.* (s. 204-227). Oslo: Praxis Forlag og Unge Pædagoger
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold- samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode.* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater. Oslo: Utdanningsdirektoratet.  
Hentet fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/5/Leseresultater\\_PISA\\_og\\_PIRLS.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf) (07.11.2011)
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hansen, P. H. (2002). *Bære eller breste- kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget
- Rønning, M. (2008). *Who benefits from homework assignments?* Discussion Papers No. 566, November 2008 Statistics Norway, Research Department  
Hentet fra: <http://www.ssb.no/publikasjoner/DP/pdf/dp566.pdf> (07.11.2011)
- Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS* Statistisk sentralbyrå. Rapport nr.1/2010 Oslo- Kongsvinger  
Hentet fra: [http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp\\_201001/rapp\\_201001.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp_201001/rapp_201001.pdf) (07.11.2011)
- Sandmo, E. (1999). Michel Foucault som maktteoretiker. I: F. Engelstad, (red). *Om makt. Teori og kritikk.* (s.79-96). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfaglærere møte med skolehverdagen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 248-259.
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (1), 18-29.
- Sættersdal, B., Dalen, M. & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov I: E. Befring, og R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg.) (s.727-754). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget

Thunes, H. (2010). Skolen- et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (4), 273-287.

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Rapport nr. 12/2010. NOVA. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).*

### **Styringsdokumenter:**

Forskrift til Opplæringsloven. (2010). § 20-1. *Formålet med foreldresamarbeid.*  
Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/cgi-wif/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>  
(07.11.2011)

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.

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

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D  
DDPDFS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D<br/>DDPDFS.pdf) (07.11.2011)

Kunnskapsdepartementet. (2008a). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31, 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.p  
df](http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.p<br/>df) (07.11.2011)

Kunnskapsdepartementet. (2008b). *Språk bygger broer*. (St. meld. nr. 23, 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.p  
df](http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.p<br/>df) (07.11.2011)

Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (St. meld. nr. 11, 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.p  
df](http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.p<br/>df) (07.11.2011)

Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Utdanningslinja*. (St. meld. nr. 44, 2008-2009) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.p  
df](http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.p<br/>df) (07.11.2011)

- Kunnskapsdepartementet. (2009c). *Kvalitet i barnehagen*. (St. meld. nr. 41, 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet  
Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf> (07.11.2011)
- Kunnskapsdepartementet (2010a) *Endring i forskrift til Opplæringslova om foreldresamarbeid*. Hentet fra: <http://tema.udir.no/radgiver/Sider/EndringiforskrifttilOppl%C3%A6ringslovenomforeldresamarbeid.aspx> (07.11.2011)
- Kunnskapsdepartementet (2010b). Konferanse med KD. 22.april.  
Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/nyheter-grunnopplaringen/god-praksis-atte-gode-rad-om-lekser-og-l.html?id=631469> (07.11.2011)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18, 2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet  
Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf> (07.11.2011)
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. (St. meld. nr. 14, 1997-1998). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU, 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf) (07.11.2011)
- Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (07.11.2011)
- Ot.prp. nr. 55, (2008-2009). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/Odelstingsproposisjonar/2008-2009/otprp-nr-55-2008-2009-/2/3/1.html?id=553007> (07.11.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring*. (Rundskriv 7/2010)  
Hentet fra: <http://www.udir.no/no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/> (07.11.2011)

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1 Informasjons- og samtykkeskjema**

**Vedlegg 2 Intervjuguide**

**Vedlegg 3 Godkjenning fra Personvernombudet**



Ane Kristiansen

17.08.2011

## Til foreldre og foresatte

Jeg er masterstudent i yrkesrettet spesialpedagogikk ved Høgskolen i Volda, og i den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse med samarbeid mellom skole og hjem som tema.

Jeg har valgt å skrive en oppgave som handler om hvordan foreldre med barn som får forsterket opplæring opplever samarbeidet med skolen. For å kunne fullføre masteren innen tidsfristen er jeg helt avhengig av informanter innenfor denne gruppen, så hvis du kunne tenke deg å bli intervjuet hadde det vært til *stor* hjelp for meg. Skrivet er ikke blitt sendt ut til så mange, ettersom dette kun dreier seg om en liten andel elever.

Dersom du sier ja til å delta i prosjektet, vil jeg kalle deg inn til en samtale. Vi kan sammen bli enige om tid og sted. Intervjuet vil vare i underkant av en halvtime, og jeg kommer til å gjøre lydopptak. Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, samt anonymiseres i oppgaven. Jeg kommer ikke til å hente inn opplysninger om ditt barn. 01.12.2011 skal oppgaven leveres, og da vil alt datamateriale slettes. Du kan få den ferdigstilte oppgaven tilsendt ved prosjektslutt.

Veileder for masterprosjektet er professor Tobias Werler ved Høgskolen i Volda.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning.

Jeg håper du ønsker å delta i prosjektet, slik at jeg kan få svar på spørsmål som omhandler dette temaet. Send gjerne en e-post dersom du har spørsmål.

Håper på positiv respons fra deg.

Ring eller send en e-post dersom du har spørsmål.

Svar på henvendelsen ønskes pr. telefon eller mail innen 28.august 2011.

Med vennlig hilsen

Masterstudent, Ane Kristiansen

## Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjektet: Forsterket opplæring og foreldresamarbeid

Ved underskrift av denne erklæringen, samtykkes det kun for at du har mottatt informasjon om prosjektet, og at du ønsker å delta. Du kan når som helst, uten å måtte forklare deg, trekke deg fra prosjektet.

Jeg, Ane Kristiansen, er pålagt taushetsplikt, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil også aidentifiseres ved at navnelisten oppbevares atskilt fra det øvrige materialet. Navnelisten slettes umiddelbart ved prosjektslutt 01.12.2011. Det vil ikke være mulig å spore data tilbake til informanter. Av personvern hensyn oppbevares dokumentet nedlåst i et arkivskap så lenge prosjektet pågår.

Du vil også få en kopi av samtykkeerklæringen.

Samtykkeerklæring

Jeg (Etternavn, fornavn, fødselsnummer)

---

Samtykker i å delta i forskningsprosjektet "Forsterket opplæring og foreldresamarbeid".

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Forsker: Ane Kristiansen (tlf: 48 24 89 47)

E-post: [Kristan@hivolda.no](mailto:Kristan@hivolda.no)

Veileder: Tobias Werler

E-post: [Werlert@hivolda.no](mailto:Werlert@hivolda.no)

## Intervjuguide

1. **Hva legger du i begrepet skole-hjem-samarbeid?**
2. **Hva opplever du at det forventes av deg som forelder i skolen?**
3. **Hva forventer du fra skolen i samarbeidsprosessen?**
4. **Hvor ofte har du kontakt med skolen?**
5. **Hvordan vil du beskrive din relasjon til kontaktlæreren?**
6. **Hva vet du om forsterket opplæring?**
  - Hvordan organiseres den forsterkede undervisningen?
  - Hvordan arbeides det med lesingen på skolen?
7. **Hvordan vil du beskrive samarbeidet med skolen før den forsterkede opplæringen ble innført?**
8. **Hvordan vil du beskrive dette samarbeidet i dag?**
  - Får du god nok informasjon fra skolen?
  - Diskuterer du faglig innhold i undervisningen med læreren?
  - Føler du at du har innflytelse på hva ditt barn lærer i skolen?
9. **Synes du at ditt barn blir bedre ivaretatt med tanke på lesevanskene i dag enn før den forsterkede undervisningen ble innført? (Utdyp)**
10. **Kan du fortelle om sist gang du følte du var en viktig ressurs for læreren i arbeidet med ditt barn?**
  - Har du noen gang fått eksplisitt ros av læreren for den rollen du har som mor/far?
11. **Hvilke råd har du fått i forhold til arbeid med lesing hjemme?**
  - Hvordan oppleves leksemengden?
12. **Hvordan opplever du at dine synspunkter blir møtt av læreren? (Kom gjerne med et konkret eksempel)**
  - Finnes det tilfeller hvor du har vegret deg for å ta kontakt med skolen av redsel for at det skal gå utover barnet ditt?

## Avslutningsvis

- Opplever du noen form for effekt av den forsterkede opplæringen?
- Er du informert om hvor viktig rolle foresatte har i forbindelse med lesetreningen?
- Hva er premissene for samarbeidet mellom deg og kontaktlæreren?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haukelivåttres gate 29  
N-5100 Ullens  
Norway  
Tel: +47 55 58 22 17  
Fax: +47 55 58 56 53  
red@red.uib.no  
www.red.uib.no  
Org.nr. 985 321 684

Tobias Werler  
Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 08.03.2011

Vår ref: 20204/3/MS

Deres dato:

Deres ref.:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26284	Foreldrearbeid og førsteårs opplæring
Behandlingsansvarlig	Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tobias Werler
Sjefleder	Anne Kristiansen

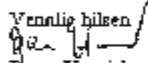
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldningspliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredssåller kravene i personopplysningsloven.

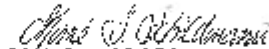
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldingsskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-belseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysningene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_sand/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_sand/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Børn Hennrichsen

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Anne Kristiansen, eiksveien 72b, 1361 ØSTERÅS

Anklagemyndighet / Dømt Offiser:

DRØF NSD, Utvalget i Oslo, Postboks 1054 Blindern, 0310 Oslo, Tlf: 447 22 85 52 11, [medie@drd.no](mailto:medie@drd.no)  
NSD Norges forskningsråd, Postboks 1047 Blindern, Tlf: 447 22 85 52 11, [medie@drd.no](mailto:medie@drd.no)  
NSD NSD, Utvalget i Oslo, Postboks 1054 Blindern, Tlf: 447 22 85 52 11, [medie@drd.no](mailto:medie@drd.no)