

Masteroppgåve

Lærer si forståing om elevar som strevar dei første åra og korleis samarbeide med heimen?

Kristin Huse
Juni 2018

UL306
Mastergradsstudium i undervisning og læring,
spesialisering i spesialpedagogikk

45 studiepoeng



HØGSKULEN
I VOLDA

SUMMARY

Theme of this study is primary school teachers' experiences around pupils struggling in learning and how cooperation with parents of those pupils can support and motivate the pupils in learning and development. The study is aimed at pupils in the first four school years independent of individual decision on special need education or not. The research question is: **What characterizes challenges and needs for pupils struggling the first school years and how can school- home cooperation support and motivate these pupils, the way primary school teachers see it?** This research is conducted as a qualitative study with group interviews where primary school teachers are asked about their experiences attached to pupils struggling and cooperation with parents of these pupils.

The vast majority of children start at school with eagerness, motivation and interest for school work. But already in the first school years you can see pupils struggling with training and showing in different ways that they have need for more support and follow up in school work than others do. It's mostly expected that parents shall support their children, however parents have different expectations and qualifications. All parents are still important for their child, and a good cooperation between school and home can be vital for a child's development.

Result shows that primary school teachers mainly categorize pupils' difficulties either as academic or social. Teachers also say that pupils struggling most in the first school years have interconnected difficulties that can be both academic and social. Teachers explain that pupils who struggle need a close follow up and adaptation during school days, independently of individual decision on special need education or not. At the same time teachers experience they don't have capacity to follow up pupils with needs, adapt tasks and activities in such an extent as they themselves wish.

Result of this study also suggests that teachers look on an authoritative parent role as important and that conscious attitude and work from school, i.e. a well-planned parents' school can strengthen the parent role in a way that can contribute to support and motivation for pupils struggling with learning.

SAMANDRAG

Tema i denne studien er barneskulelærarar sine opplevingar omkring elevar som strevar i opplæringa, og korleis eit samarbeid med foreldre til desse elevane kan støtte og motivere elevane i deira læring og utvikling. Søkelyset er retta mot elevar i dei fire første skuleåra, uavhengig av om elevane har enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikkje.

Undersøkinga si problemstilling er: **Kva meiner eit utval barneskulelærarar kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som strevar i dei første skuleåra, og korleis kan eit skule-heim samarbeid støtte og motivere desse elevane?** Undersøkinga er gjennomført som ein kvalitativ studie med gruppeintervju, der lærarar er intervjuja om deira erfaringar knytt til elevar som strevar og samarbeid med foreldre til desse elevane.

Dei aller fleste barn startar på skulen med lærelyst, motivasjon og interesse for skulearbeid, men allereie dei første skuleåra kan ein sjå at elevar strevar i opplæringa, og som på ulike måtar viser dei har behov for meir støtte og oppfølging i læringsarbeidet enn andre. Det vert gjerne forventa at foreldre skal hjelpe og støtte barna sine, men foreldre er ulike og har ulike forventningar og føresetnader. Alle foreldre er likevel viktige for sitt barn, og eit godt samarbeid mellom skule og heim kan vere avgjerande for barnet si utvikling.

Resultat i denne undersøkinga viser at barneskulelærarar i hovudsak omtaler vanskar hos elevar som strevar, anten som faglege eller sosiale. I tillegg fortel lærarane at elevar som strevar aller mest i dei første skuleåra, har samansette vanskar som kan vere både faglege og sosiale. Lærarane seier elevar som strevar har behov for tett oppfølging og tilrettelegging i skulekvardagen, uavhengig av om elevane har enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikkje. Samstundes opplever lærarane dei ikkje har kapasitet til å følgje opp og tilrettelegge oppgåver og aktivitetar for elevar som ikkje har enkeltvedtak om spesialundervisning, i så stor grad som dei sjølve ønsker.

Resultat i studien tyder også på at lærarane ser på ei autoritativ foreldrerolle som viktig, og at bevisste haldningar og bevisst arbeid frå skulen og lærarane si side, eksempelvis gjennom godt planlagde foreldreskular, kan styrke foreldre si rolle på ein måte som kan bidra til støtte og motivasjon for elevar som strevar i læringa.

FORORD

Det har vore ei lang reise frå eg starta på vidareutdanning for ein del år tilbake, til eg no skal avslutte masterutdanninga gjennom denne avhandlinga. I løpet av denne tida har eg skifta arbeidsstad frå barnehage til skule. Sett i ettertid kan dette ha komplisert min prosess i arbeidet med masteravhandlinga, då eg følte å ha forholdsvis god kunnskap om fag og forskning som høyrer barnehagen til og litt mindre kunnskap om fag og forskning som høyrer skulen til. Når eg valte å skrive masteravhandling om tilhøve knytt til skulen, var det difor nødvendig å finne fram til, for meg, ny forskning og fagkunnskap. På ei anna side kjenner eg som pedagog i småskulen det er ei styrke å ha kjennskap til både barnehage- og skulelivet. Gjennom masterstudien er uansett ny kunnskap tileigna, ein kunnskap som kjem til nytte i det daglege pedagogiske arbeidet.

Ein stor takk til rettleiaren min, førsteamanuensis Siv Therese Måseidvåg Gamlem, for god rettleiing, oppfølging og faglege innspel gjennom heile prosessen. Raske og gode tilbakemeldingar, samt jamt over etterspurnad av framdrift, har for meg vore særst nyttig. Takk til rektorar og barneskulelærarar som tok imot meg slik at eg kunne gjennomføre gruppeintervju som dannar det empiriske grunnlaget i denne studien. Takk til kollegaer på eigen arbeidsplass som stilte til prøveintervju. Takk til turveninner for gode diskusjonar, og sist men ikkje minst; takk til min mann for god støtte gjennom heile prosessen.

Harøy, april 2018

Kristin Huse

INNHALD

1. INNLEIING	1
1.1. Problemstilling og forskingsspørsmål	1
1.2. Oppbygging av oppgåva.....	5
2. KUNNSKAPSGRUNNLAG	6
2.1. Samarbeid skule-heim	6
2.1.1. Normativt grunnlag for eit gjensidig skule-heim samarbeid.....	6
2.1.2. Ressursorientering i skule-heim samarbeidet.....	8
2.1.3. Foreldreinvolvering og –engasjement	10
2.2. Elevar som strevar, og skulen sitt møte med foreldra deira	14
2.2.1. Elevar som strevar i skulen – kven er dei?.....	14
2.2.2. Skulen sitt møte med foreldre når elevar strevar i skulen	17
2.3. Støtte og motivasjon for elevar si læring.....	19
2.3.1. Elevar si sjølvoppfatning.....	20
2.3.2. Indre og ytre motivasjon, og bruk av «straff og påskjøning».....	22
2.3.3. Samanhengar mellom foreldreinvolvering og elevar sin motivasjon.....	25
3. METODE.....	27
3.1. Kvalitativ metode	27
3.1.1. Semistrukturert gruppeintervju.....	28
3.1.2. Utvikling av intervjuguide og prøveintervju	28
3.1.3. Rekruttering og utval.....	29
3.1.4. Intervjuprosessen.....	31
3.1.5. Lydopptak, transkribering, tolking og analyse	33
3.2. Reliabilitet og validitet	35
3.3. Ethiske vurderingar	36
4. PRESENTASJON AV RESULTAT	38
4.1. Elevar som strevar i dei første skuleåra.....	38
4.1.1. Faglege og sosiale vanskar, eventuelt i ein kombinasjon?	38
4.1.2. Lite mestring og lav sjølvoppfatning.....	41
4.2. Behov for støtte og oppfølging.....	43
4.2.1. Positiv merksemd og påskjøning.....	43
4.2.2. Oppfølging og tilrettelegging i skulen.....	44
4.2.3. Elevar med eller utan enkeltvedtak om spesialundervisning	46

4.3.	Skule-heim samarbeid når elevar strevar	47
4.3.1.	Eit gjensidig skule-heim samarbeid	47
4.3.2.	Støtte og oppfølging frå heimen.....	48
4.3.3.	Formelle og uformelle møter i skule-heim samarbeid, og tilpassa samarbeid	50
4.3.4.	Når samarbeidet vert utfordra.....	55
4.4.	Oppsummering	56
5.	DRØFTING.....	57
5.1.	Forskingsspørsmål 1: <i>Kva opplever lærarar kjenneteiknar utfordringane til elevar som strevar i skulen i dei første skuleåra?</i>	57
5.1.1.	Faglege, sosiale og samansette vanskar	58
5.1.2.	Lav sjølvoppfatning og få mestringsopplevingar	61
5.2.	Forskingsspørsmål 2: <i>Kva for støtte og oppfølging erfarer lærarar elevar som strevar i dei første skuleåra har behov for?</i>	62
5.2.1.	Tilrettelegging og tilpassing av aktivitetar og oppgåver	63
5.2.2.	Tett oppfølging og støtte i læringsaktivitetar	64
5.2.3.	Bruk av påskjøning og positiv merksemd som motivasjon for læring.....	67
5.3.	Forskingsspørsmål 3: <i>Kva opplever lærarar er sentralt i samarbeidet med foreldre for å støtte og motivere elevar som strevar i dei første skuleåra?</i>	69
5.3.1.	Foreldreengasjement som ressurs for elevar som strevar.....	69
5.3.2.	Tillit og gjensidigheit i samarbeidet, også i utfordrande situasjonar.....	70
5.3.3.	Samarbeid tilpassa foreldre og elevar sitt behov.....	72
5.4.	Forskingsspørsmål 4: <i>Kva erfarer lærarar ein kan gjere i skulen for å legge til rette for eit skule-heim samarbeid som støttar og motiverer elevar som strevar i dei første skuleåra?</i>	73
5.4.1.	Ein skulekultur som fremmer foreldreinvolvering og -engasjement.....	74
6.	OPPSUMMERING OG REFLEKSJONAR	76
6.1.	Oppsummering av studiens resultat	76
6.1.1.	Oppsummering resultat av forskingsspørsmål 1	76
6.1.2.	Oppsummering resultat av forskingsspørsmål 2	77
6.1.3.	Oppsummering resultat av forskingsspørsmål 3	79
6.1.4.	Oppsummering resultat av forskingsspørsmål 4	80
6.2.	Refleksjon over eige forskingsarbeid, studien sine avgrensingar, og vegen vidare	81
7.	LITTERATURLISTE	83
8.	VEDLEGG	88

1. INNLEIING

Tema for denne masteroppgåva er barneskulelærarar sine opplevingar omkring utfordringar og behov for elevar som strevar i skulen i dei fire første skuleåra og korleis eit samarbeid med foreldra deira kan støtte og motivere elevane i deira læring og utvikling.

1.1. Problemstilling og forskingsspørsmål

Størsteparten av mi yrkeskarriere har eg arbeidd som pedagogisk leiar i barnehage, der eg har hatt rikeleg anledning til både formelle og uformelle samtaler med foreldre om barns trivsel og utvikling, og ikkje minst å kunne vere i tett dialog med foreldre til barn som av ulike årsaker har trengt ekstra oppfølging. Gjennom seinare års arbeid som lærar og spesialpedagog i skulen erfarer eg at vegen til særleg dei uformelle samtalanane med foreldre er lengre i skulen enn i barnehagen. Kanskje opplever eg det slik fordi rammer og struktur for samarbeidet er annleis, for eksempel gjennom at treffpunkta er færre, og at kulturen for samarbeid kan vere litt ulik. Å ha kontakt med føresette og vere i dialog med dei er verdifullt og nødvendig for skule-heim samarbeidet, samstundes som det også styrkar pedagogen sitt samspel med eleven. Utgangspunktet for denne oppgåva er difor eit ønske om å undersøkje barneskulelærarar sine erfaringar og tankar om korleis ein i skulen i dei første skuleåra kan legge til rette for eit godt samarbeid med foreldre når elevar strevar i skulen, eit samarbeid som også støttar og motiverer elevar i deira læring og utvikling.

I følge Drugli og Nordahl (2016) var det i forskinga tidlegare vanleg å sjå på skule og heim som to avskilte arenaer med ulike ansvarsområde, medan ein i dag er meir oppteken av å sjå på det gjensidige og likeverdige ansvaret mellom skule og heim. Ein finn likevel ikkje ein eintydig definisjon av kva ein legg i omgrepet skule-heim samarbeid, og både foreldresamarbeid og foreldreinvolvering vert brukt som omgrep i nasjonal og internasjonal forskning (Drugli & Nordahl, 2016). Omgrepet *foreldresamarbeid* vert brukt som eit vidt omgrep, og dekkjer ofte både foreldreinvolvering og samarbeid forstått som delte roller og delt ansvar mellom skule og heim. Omgrepet *foreldreinvolvering* viser ofte til foreldre sin aktivitet og deira engasjement for å støtte barnet sine læringsprosessar og faglege utvikling, samt til foreldra si haldning til skulen og deira tankar omkring barnet si læring og utdanning (Drugli & Nordahl, 2016). Goodall og Montgomery (2014) tek til orde for å endre fokus frå foreldreinvolvering til *foreldreengasjement*. Dei grunnir dette med at

oppfatninga av omgrepet foreldreinvolvering ofte inneheld element som er meint å «hjelp» læraren og skulen, medan omgrepet *foreldreengasjement* i større grad viser til å «hjelp» barnet og at det å engasjere seg i barna si læring og utvikling også har ein eigenverdi for foreldre. Sistnemnte tilnærming vert nytta i denne masteravhandlinga. Samarbeidet mellom skule og heim vert regulert gjennom Opplæringslova med forskrifter¹, og skal ha eleven i fokus og bidra til eleven si faglege og sosiale utvikling. Ut frå det normative grunnlaget er foreldre tildelt ei sterk og aktiv rolle i skulen Nordahl (2015, s.16).

Dei aller fleste barn startar på skulen med lærelyst, motivasjon og interesse for skularbeidet, men allereie dei første skuleåra kan vi sjå barn som strevar i opplæringa og som på ulike måtar viser dei har behov for meir støtte og oppfølging i læringsarbeidet enn andre (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Fandrem & Roland, 2013; Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). I følgje Midthassel et al. (2011) kjem barn til skulen med ulike føresetnader, og eventuelle sårbarheiter til elevane er ein kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske tilhøve omkring den enkelte eleven. I St. meld. nr.18, 2010-2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011) vert det understreka at barn, unge og vaksne med behov for særleg hjelp og støtte i opplæringa ikkje er ei tydeleg avgrensa gruppe, då det vil vere variasjonar både med tanke på omfang og kjenneteikn. I følgje opplæringslova § 1-3 skal opplæringa vere tilpassa evnene og føresetnadane til den enkelte eleven. Skulen skal sette inn tiltak så tidleg som mogleg, og mange av behova for hjelp og støtte i opplæringa kan møtast gjennom ordinær eller tilpassa opplæringa. Elevar som likevel ikkje har, eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av opplæringa, har rett til spesialundervisning. Tal frå utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016) viser at i skuleåret 2015/2016 har 3,8 prosent av elevane i 1.trinn enkeltvedtak om spesialundervisning. Talet aukar jamt oppover i trinna og i 4.trinn har 7,1 prosent av elevane spesialundervisning. Gjennomsnittstalet for elevar som har enkeltvedtak om spesialundervisning i 1.-4.trinn i skuleåret 2015/2016 er 5,1 prosent. Det totale talet på elevar som har spesialundervisning i grunnskulen (1.-10.trinn) er 7,9 prosent, og av desse er 67,5 prosent gutar. Det kjem ikkje fram av tala korleis prosentfordelinga er mellom gutar og jenter i 1.-4.trinn.

¹ Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova, 1998, §§1-1 og 13-3d) og Forskrift til opplæringslova (2006, kap. 20).

Tidleg innsats er blitt eit sentralt prinsipp, og i følgje Utdanningsdirektoratet (2017) betyr tidleg innsats at ein skal sette i gang tiltak for ein elev med ein gong det er behov for det i skuleløpet. I opplæringslova er prinsippet om tidleg innsats konkretisert som ein lovfesta rett for elevar på 1.-4.trinn som har svake ferdigheiter i lesing eller rekning, der formålet er å styrke dei grunnleggande ferdigheitene i lesing og rekning på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Men tilhøve rundt tidleg innsats er også omdiskutert og i følgje Hausstätter (2012) vert det frå ulike hald hevda det har vore ei «vente og sjå»-haldning som hindrar nødvendige tiltak i tråd med prinsippet om tidleg innsats. Det kan vere fleire årsaker til dette, men ein faktor kan vere at ein har ulike perspektiv på tidleg intervensjon, som for eksempel i eit psykologisk perspektiv der ein ikkje ønsker eit snevert normalitetsomgrep som kan føre til stigmatisering av elevar (Hausstätter, 2012). Utdanningsdirektoratet (2017) seier det er viktig å prioritere førebygging når ein skal gjennomføre prinsippet om tidleg innsats, men ein erfarer også det er ei utfordring å inkludere alle så tidleg som mogleg i gode læringsprosessar, og det er ei utfordring å gripe inn på ein rask og god måte når det vert avdekkja behov for ekstra innsats omkring ein elev. Dersom ein som lærar er bekymra for ein elev sitt utbytte av opplæringa, skal læraren undersøkje om eleven kan få eit tilfredsstillande utbytte gjennom å sette inn tiltak som kan fremme læring og avhjelpe eleven sine vanskar. Læraren bør ta opp dette med eleven sine foreldre frå starten, og det er viktig at læraren har ein open og god dialog med foreldre om dette (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I følgje Fandrem, Fuglestad og Løge (2013, s.153) handlar tidleg innsats i stor grad om å kunne førebygge, og viktige element for skulen og læraren er å kunne opprette betre kontakt med foreldre og bygge gode relasjonar. Fandrem et. al (2013) ser på tidleg innsats og førebygging i eit systemperspektiv, og tillegg slik også foreldre ei rolle som har betydning for barn si læring og utvikling. Det vert gjerne forventa at foreldre skal hjelpe og støtte barna sine, men i foreldregruppa er der ulike forventningar og føresetnader når det gjeld oppfølging og syn på skule. Opplevinga av eiga foreldrerolle kan såleis vere ulik (Nordahl, 2015). Foreldrerolla kan vere både krevjande og vanskeleg, men den kan også vere gjevande. På same måte som eleven har behov for å mestre eiga rolle og oppgåver i skulen, har foreldre behov for å mestre rolla som foreldre i skulen (Drugli, 2008). Alle foreldre er viktige for sitt barn og eit godt samarbeid mellom skule og heim kan vere

avgjerande for barnet si utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Nordahl (2015) viser til tre alternative utviklingsscenario for foreldrerolla i skulen. Eit alternativ omtaler han som «outsourcing» av barndommen, der skulen tek over store delar av foreldreansvaret for oppfostringa og der foreldre ikkje treng eller ser nytta i å engasjere seg i barna sin skulegang. Eit anna alternativ er at skule og foreldre får ulike ansvarsområde, noko som vil føre til lite samarbeid og eit kunstig skilje mellom skule og heim. Det siste alternativet, som Nordahl meiner er ønskeleg i høve foreldrerolla, vil vere ei betre utvikling av felles ansvar og nært samarbeid om barn og unge (Nordahl, 2015).

I denne studien er eg som nemnt oppteken av å studere barneskulelærarar sine opplevingar av kva som kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som strevar i skulen, og korleis skule og heim kan samarbeide for å støtte og motivere desse elevane. Det er ønskeleg å undersøkje tilhøve for alle elevar som strevar i dei fire første skuleåra, både elevar med og utan vedtak om spesialundervisning. Med utgangspunkt i dette har eg kome fram til følgjande problemstilling for studien:

Kva meiner eit utval barneskulelærarar kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som strevar i dei første skuleåra, og korleis kan eit skule-heim samarbeid støtte og motivere desse elevane?

I studien er problemstillinga delt inn i fire forskingsspørsmål som kvar for seg vil gi kunnskap og forståing om vinklinga i problemstillinga. Forskingsspørsmåla er:

- 1) Kva opplever lærarar kjenneteiknar utfordringane til elevar som strevar i skulen i dei første skuleåra?
- 2) Kva for støtte og oppfølging erfarer lærarar at elevar som strevar i dei første skuleåra har behov for?
- 3) Kva opplever lærarar er sentralt i samarbeidet med foreldre for å støtte og motivere elevar som strevar i dei første skuleåra?
- 4) Kva erfarer lærarar ein kan gjere i skulen for å legge til rette for eit samarbeid som støttar og motiverer elevar som strevar i dei første skuleåra?

1.2. Oppbygging av oppgåva

I **kapittel 1** er tema og bakgrunn for masteroppgåva presenter, samt studien si problemstilling og forskings spørsmål.

I **kapittel 2** er det vist til kunnskapsgrunnlaget for studien. Teoretiske tema som her vert løfta fram er skule-heim samarbeid, der særleg samarbeid med foreldre til elevar som treng ekstra oppfølging får ein sentral plass. I tillegg vert det vist til teoriar og forskning om motivasjon og støtte til elevar si læring.

Kapittel 3 er metodekapittelet, der det vert vist til kvalitativ forskingsmetode som vert nytta i denne studien. Det vert vist til studien si forskingstilnærming og kva som kjenneteiknar eit kvalitativt intervju, og då særleg kva som kjenneteiknar eit semistrukturert gruppeintervju som metode. Vidare er det presentert korleis datainnsamling fann stad og korleis datamaterialet er blitt analysert. Til slutt er det greia ut om reliabilitet, validitet, generalisering og etiske perspektiv som det er teke omsyn til i denne undersøkinga.

I **kapittel 4** er datamaterialet frå gruppeintervjua og resultat av analysen presentert. Kapittelet vert avslutta med ei oppsummering.

I **kapittel 5** er det gjennomført ei drøfting av dei resultata studien har gitt. I drøftinga er resultata sett i samanheng med kunnskapsgrunnlaget som er presentert i kapittel 2.

I **kapittel 6** er det gjort ei oppsummering av studien, og styrker og svakheiter i studien vert belyst. Det vert også gjort refleksjonar om eige forskingsarbeid, kva implikasjonar resultata frå studien kan gi og korleis ein eventuelt kan forske vidare på tema.

2. KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapitlet vert det først presentert teoriar, forskning og styringsdokument omkring skule-heim samarbeid, og deretter vist til elevar som strevar i skulen og skulen sitt møte med foreldra til desse elevane. Til slutt vert det presentert forskning som omhandlar korleis skule og heim kan støtte og motivere elevar i deira læring og utvikling.

2.1. Samarbeid skule-heim

Nordahl (2015, s.25) seier fellesskapet i eit samarbeid kan realisere mål som ikkje er mogleg dersom ein står åleine, og når ein lykkast med samarbeid, vert dei fleste oppgåver enklare enn når ein skal utføre dei åleine. Men samarbeid kan også vere ein komplisert prosess, då konflikhtar og negative erfaringar kan verte meir framtrudande enn dei positive resultatane ein ønsker. Som alle andre samarbeidsrelasjonar har også skule-heim samarbeidet både positivt og negativt potensiale. Som oftast lykkast ein best om foreldre og lærarar står fram som eit felles vi (Nordahl, 2015).

Målet for samarbeidet mellom skule og heim må primært vere barna si læring og utvikling, både læring i fag og den sosiale og personlege utviklinga til barnet (Nordahl, 2015). Eit godt samarbeid vil ha positiv betydning for eleven på fleire område: betre læringsutbytte, betre sjølvregulering, betre trivsel, færre åtferdsvanskar, gode relasjonar til medelevar og lærarar, betre arbeidsvanar, ei meir positiv haldning til skulen, betre leksevanar og arbeidsinnsats, og høgare ambisjonar for utdanning (Drugli & Nordahl, 2016, s.6).

2.1.1. Normativt grunnlag for eit gjensidig skule-heim samarbeid

I følge Barnelova² er det foreldre som har hovudansvaret for oppseding av egne barn, samt sjå til at barnet får utdanning etter evne og givnad, og i følge Opplæringslova³ har barn både rett og plikt til grunnskuleopplæring, og foreldre har slik både rett og plikt til å sjå til at barnet går på skule. Samarbeidet mellom skule og heim vert regulert gjennom Opplæringslova med forskrifter⁴, og skal ha eleven i fokus og bidra til eleven si faglege og sosiale utvikling. Foreldre har rett til å ha planlagde og strukturerte samtaler med

² Lov om barn og foreldre (Barnelova, 1981, §30)

³ Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova, 1998, §2-1)

⁴ Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova, 1998, §§1-1 og 13-3d) og Forskrift til opplæringslova (2006, kap. 20).

kontaktlærer om korleis eleven arbeider dagleg og om eleven sin kompetanse i faga gjennom opplæringsåret. Det skal også klargjerast korleis eleven, skulen og foreldra skal samarbeide for å legge til rette for læringa og utviklinga til eleven. Skulen skal halde kontakt med foreldre gjennom skuleåret, og foreldre skal få munnleg eller skriftleg informasjon ved særlege høve (Forskrift til opplæringslova, 2006, Kapittel 20).

I Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015) vert det framheva at foreldre er samarbeidspart og del av elevane sitt læringsmiljø, og i Prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2015) vert foreldra sitt medansvar framheva. Foreldre har stor innverknad på motivasjon og læringsutbyttet til eleven, og samarbeid er med på å skape gode læringsvilkår. Samarbeid er viktig i heile grunnopplæringa, men vil endre karakter og form etter alder og utvikling hos eleven. Samarbeidet er eit gjensidig ansvar, men det vert understreka at skulen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet:

«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. Det må også leggjast til rette for at foreldre og føresette får nødvendige opplysningar for å kunne delta i reelle drøftingar om utviklinga av skolen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, Prinsipp for opplæringa, Samarbeid med heimen).

Her kjem det tydeleg fram at skulen har ansvar for å informere foreldre om tilhøve som gjeld eleven si læring, og på den måten legge til rette for tett samarbeid og foreldre sin medverknad i eleven si læring.

Skule-heim samarbeidet skal baserast på likeverd og gjensidighet, noko som inneberer at samarbeidet ikkje skal drivast berre på skulen og lærarane sine premiss, men også ta omsyn til dei ulike foreldra sine behov og deira situasjon (Nordahl, 2015; Westergård & Galloway, 2010). Nordahl (2015) seier det eksisterer tre ulike nivå i skule-heim samarbeidet ut frå dei nasjonale føringane. Dei ulike nivåa er *informasjon*, *dialog* og *drøftingar*, og *medverknad* og *medbestemming*. Det lågaste samarbeidsnivået føregår når

skulen gir informasjon til foreldre. Det neste nivået føregår når det er reelle dialogar og drøftingar der både skule, lærarar og foreldre er sannferdige. Den sterkaste form for skule-heim samarbeid føregår når foreldre får reell medverknad og har ei partnarrolle i samarbeidet. Korleis ein forstår dei ulike nivåa og samarbeidsomgrepet, vil ha ein nær samanheng med korleis ein forstår og utøver maktfordelinga i samarbeidet (Nordahl, 2015). Det beste samarbeidet vert realisert gjennom ei jamn maktfordeling der skule og heim tek del i eit partnarskap, der ein er likeverdige og der begge partar har innverknad på avgjersler som skal takast (Nordahl, 2003; 2015; Westergård & Galloway, 2010).

Nordahl (2003) viser til at foreldre har klare oppfatningar om at skulen og lærarane har makt, og seier at mange foreldre også undervurderer sin eigen kunnskap og eigne moglegheiter i samarbeidet. Foreldre legitimerer dermed lærarane si makt gjennom å vurdere at lærarane «veit best» (Nordahl, 2003). Lærarar sine haldningar til denne maktfordelinga, vil i stor grad påverke kvaliteten i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2003; Westergård & Galloway, 2010). I følgje Nordahl (2003) ser dei fleste lærarar at dei har mykje makt, men lærarane uttrykker også at dei er særers forsiktige med å bruke denne makta. Nokre lærarar uttrykker at makta dei har kan vere positiv, då dei opplever det som ei moglegheit til å verte høyrte og tekne på alvor. Det er også slik at når foreldre har tillit til læraren, får læraren meir makt i samarbeidet (Nordahl, 2003). Lærarar som forstår at dei har makt og som er forsiktige med å bruke den for å fremme eigen posisjon, vil ha store moglegheiter for å etablere god dialog og gi foreldre ein medverkande posisjon, noko som igjen vil tene barna, då dei opplever at foreldre og lærarar står saman (Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2003).

2.1.2. Ressursorientering i skule-heim samarbeidet

Nordahl (2015) tek til orde for at foreldre kan og bør vere med å realisere måla for skulen, og meiner alle nivå, frå nasjonale myndigheiter til den enkelte lærar, må ta foreldre meir med i arbeidet. Kunnskapen som eksisterer om foreldre si betydning for barna si læring og utvikling må omsetjast til praktiske tiltak, og den framtidige utviklinga av oppgåvefordeling og skule-heim samarbeid, handlar djupast sett om kva type samfunn og foreldrerolle ein ynskjer å utvikle. Nordahl (2015) legg det fram på denne måten:

Måten vi organiserer og driver samarbeidet mellom hjem og skole på, vil også handle om hvilke typer foreldre samfunnet ønsker. (..) skolen påvirker også foreldre og vil være med på å forme foreldrerollen. (..) Graden av åpenhet og involvering, samt mulighetene for deltagelse i skolen, vil være med på å bestemme hvilke typer av foreldre skolen og lærerne kommer til å møte i framtiden. (Nordahl, 2015, s.24)

Også Drugli (2008) stiller spørsmål om foreldresamarbeid treng ei modernisering og om ein i stor nok grad utnyttar potensialet som ligg i eit aktivt samarbeid. Drugli seier profesjonelle sine haldningar til foreldre og foreldrearbeid påverkar arbeidet i praksis, og difor må profesjonelle drøfte og avklare om ein ser på foreldre som ein ressurs, eller om ein ser på foreldresamarbeid som eit «nødvendig onde» (Drugli, 2008, s.123).

For at det skal vere eit godt skule-heim samarbeid er det ein føresetnad at lærarar og foreldre har ei ressursorientering i synet på kvarandre, forstått som at begge partar har tru på at dei har gode føresetnader for å gjere ein god jobb og at dei begge kan vere ein ressurs for barnet (Nordahl, 2015). Særleg læraren si oppfatning av foreldre er viktig, og lærarar må møte foreldre på ein slik måte at foreldra får tru på eigne moglegheiter og føresetnader for oppseding av og støtte til barna i deira skulegang. Nordahl (2015, s.30) seier lærarar må unngå å bruke omgrep som ressurssterke og ressurssvake foreldre, då «en omtale av foreldre som ressursvake er nedverdige, og det vil ødelegge for mulighetene til å samarbeide nært med foreldrene». Skulen er den profesjonelle aktøren og har slik eit særleg ansvar for å legge til rette for og fremme eit positivt samarbeid (Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2015). Skulen må også ta omsyn til at foreldra ikkje er ei homogen gruppe der alle har dei same behova, og at ulike foreldre vil dra nytte av ulike samarbeidsstrategiar (Bæck, 2007; 2010; Drugli & Nordahl, 2016; LaRouque, Kleiman & Darling, 2011).

Dagens barn og unge tilbringar meir tid i pedagogiske institusjonar enn tidlegare, og Nordahl (2015) seier det frå politisk hald er gitt uttrykk for at skulen kan kompensere for ein del av foreldre si manglande støtte og hjelp i barna sin skulegang, og nemner tiltak som skulefritidsordning, leksehjelp og tilbod om skulemat. Nordahl (2015) seier alle foreldre i utgangpunktet er ein stor betydeleg ressurs for sine barn, og det er ein naiv tanke at skulen skal kunne kompensere for foreldre si rolle og deira betydning for barna si læring og utvikling. Nordahl (2015, s.47) trur fleirtalet av foreldre sannsynlegvis er «relativt uvitende

om den betydning de har for egne barns situasjon og prestasjoner i skolen». Det å vere foreldre i skulen er dessutan eit grunnleggande felles kjenneteikn ved foreldrerolla, og barn sin skulegang vil gripe inn i og påverke alle foreldre og familiar sin kvardag. Når barnet startar på skulen må foreldre fylle ei rolle som inneheld både forventningar og aktivitetar, ei rolle som har betydning for barnet si læring og utvikling i skulen (Nordahl, 2015).

Nordahl (2000; 2003; 2015) seier eit godt samarbeid også har ein eigenverdi for foreldra. Gjennom gjensidig informasjon, dialog og medverknad kan foreldre verte tryggare på at barna deira har det bra, og det vert lettare å ta opp ting som eventuelt er vanskelege. Dette perspektivet bør ikkje undervurderast, då eit godt samarbeid vil vere med å myndiggjere og trygge foreldre i deira rolle som foreldre (Nordahl, 2000; 2003; 2015). Også Westergård (2012) viser til faktorar ved skule-heim samarbeid som kan ha eigenverdi for foreldre. Ved å involvere seg i barna sin skulegang vil foreldre kunne oppleve auka meistring i forhold til å hjelpe egne barn, og foreldra vil lettare kunne utvikle positive haldningar til skulen og lærarane. Foreldre med positive erfaringar frå skulen har også som oftast ein god relasjon til barnet sine lærarar og har barn som er skulemotiverte (Westergård, 2012).

2.1.3. Foreldreinvolvering og –engasjement

Det er identifisert tre hovudfaktorar knytt til foreldre si betydning for eleven sitt læringsutbytte, forstått som eleven sine skulefaglege prestasjonar og den sosiale og personlege læringa (Drugli & Nordahl, 2016; Lillejord, Manger & Nordahl, 2013; Nordahl, 2015). Ein faktor er knytt til *foreldra sin sosioøkonomiske status*, ein til *det direkte samarbeidet* mellom skule og heim, og ein til *grad av foreldrestøtte i heimen*.

I internasjonal forskning nyttar ein ofte omgrepet foreldreinvolvering, samt omgrepa heimebasert og skulebasert foreldreinvolvering om skule-heim samarbeid. Heimebasert foreldreinvolvering kan samanliknast med det Nordahl (2015) omtaler som foreldrestøtte, og skulebasert foreldreinvolvering kan samanliknast med det Nordahl (2015) omtaler som det direkte samarbeidet. Nyare forskning, som Goodall (2013), Goodall og Montgomery (2014) og Wilder (2014) nyttar dessutan omgrepet foreldreengasjement. Eksempelvis finn Wilder (2014) at foreldreengasjement har ein positiv effekt på elevane si læring i skulen,

og samanhengar knytt til foreldre sine forventningar til at eleven skulle gjere det bra, har større effekt enn samanhengar knytt til foreldre si hjelp med lekser.

Når det gjeld samanhengar mellom elevar sine faglege resultat og *foreldre sin sosioøkonomiske status*, er det særleg foreldre sitt utdanning- og inntektsnivå som spelar ei rolle (Bæck, 2007; 2010; Drugli & Nordahl, 2016; Westergård & Galloway, 2004). Skulen synest å fungere på ein måte som gjer det lettare for elevar og foreldre med høg sosioøkonomisk bakgrunn å kjenne seg att i språk og normer som eksisterer i skulen, og slik kan det sjå ut som det føregår ei form for sosial reproduksjon i skulen (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldre med høg sosioøkonomisk bakgrunn har ein kulturell kapital, ein habitus, som gjer at dei lettare engasjerer seg i og har høge forventningar til barna sine læringsprosessar (Bæck, 2007; 2010; Drugli & Nordahl, 2016). Det ser også ut som barn til foreldre med høgt utdanningsnivå har fordelar knytt til åtferd og sosial læring, kanskje på grunn av at lærarar har ein tendens til i større grad å kjenne seg att i og vurdere positivt desse foreldra sine oppsedingsverdiar og –normer (Drugli & Nordahl, 2016). For å redusere den sosiale reproduksjonen viser Drugli og Nordahl (2016) til to tilhøve: det eine vil vere å søkje å få alle foreldre til å ha like høge forventningar og engasjere seg tilnærma like mykje og på same måte i barna sin skulegang, det andre vil vere at skuletilsette i større grad reflekterer over normer og verdiar som vert vektlagt, og at ein i større grad tilpassar innhald og arbeidsmetodar til mangfaldet i elevgruppene (Drugli & Nordahl, 2016). Også Desforges og Abouchar (2003) seier ein kan redusere forskjellane mellom elevane gjennom å satse sterkare på foreldra og deira samarbeid med skulen, og at ein må søke å inkludere alle foreldre og bidra til at alle får eit positiv forhold til skulen.

Det direkte samarbeidet kan vere både formelt og uformelt, og angår alle foreldre med barn i skulen (Nordahl, 2015). Det kan vere formelle felles foreldremøter og individuelle utviklingssamtaler, og det kan vere uformelt samarbeid gjennom bruk av eksempelvis vekeplan, nettsider, e-post, mobil eller kontaktbøker. Nordahl (2015) seier kvaliteten i det direkte samarbeidet har samanheng med korleis det vert følgd opp av både heim og skule, og at dette er avgjerande for å kunne legge til rette opplæringa ut frå det enkelte barnet sine evner og føresetnader. Drugli og Nordahl (2016) viser dessutan til at alle skular har sin eigen skulekultur, eit sett av tradisjonar, verdiar og normer utvikla over tid, som verkar inn

på kvaliteten i det direkte samarbeidet. Ein positiv skulekultur med gode relasjonar og støttande atmosfære vil verke positivt. Når foreldre føler seg verdsett og ønska som samarbeidspart, vil dei lettare involvere seg i det direkte samarbeidet. Lærarar som er merksame på betydninga av eit godt samarbeid, greier i større grad å trekke foreldre inn som ein reell samarbeidspart i det direkte samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016).

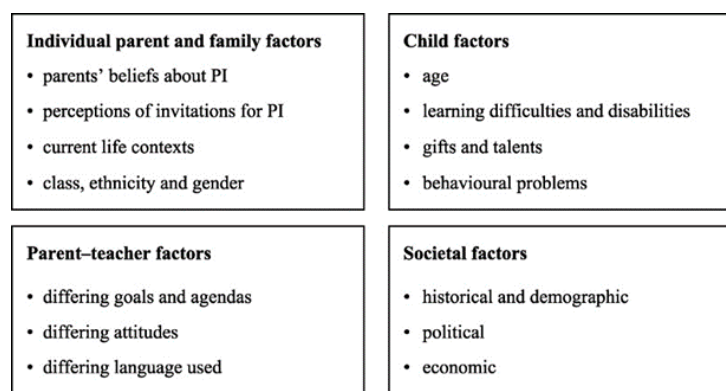
Grad av foreldrestøtte vert også omtala som det kontaktlause samarbeidet, og viser til den frivillige innsatsen og støtta som foreldre utøver i kvardagen (Nordahl, 2015). Fordelar med det kontaktlause samarbeidet er at det kan gjerast kvar dag, det kan tilpassast når det høver best for foreldre og elevar, og det kan føregå oftare enn det direkte samarbeidet (Nordahl, 2015). Lillejord et. al (2013) seier det i den daglege foreldrestøtta, er viktig at foreldre snakkar positivt om skulen og uttrykker at skule er viktig, samt etterspør og viser interesse for korleis barnet har det på skulen. Det er også viktig at foreldre rosar, oppmuntrar og hjelper til med lekser (Lillejord et. al, 2013). Nordahl (2015) viser til tilsvarende prinsipp som er viktige når det gjeld foreldrestøtte i kvardagen: stille spørsmål og samtale med barna om skule, ha positive forventningar til lekse og generelt støtte skulearbeid, ha rutinar og struktur i heimen, og ta vare på rolla som forelder. Også Utdanningsdirektoratet (2016) sine råd til foreldre er i tråd med Lillejord et. al (2013) og Nordahl (2015) sine prinsipp for foreldrestøtte.

Fleire forskingsresultat viser ein i stor grad er allment einige om verdien av samarbeid og foreldreinvolvering, men at der også er store utfordringar for å få det til i praksis (Adelman, 1991; Hornby & Lafaele, 2011; LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). Adelman (1991) seier det ofte eksisterer ein underliggende agenda for å auke foreldreinvolvering, som i stor grad er oppteken av å møte behov til skulen eller samfunnet, og ikkje først og fremst individuelle behov til elevar og foreldre. Adelman (1991) framhevar at ein bør ha klart for seg kva agenda ein har, då det får konsekvensar for kva val ein må ta i arbeidet med foreldreinvolvering. Det er i hovudsak fire kategoriar som ligg bak intensjonar for arbeid med foreldreinvolvering: 1) *sosialisering- og samfunnsagenda*, som handlar om at foreldre sin innsats også kan bidra til ein god skule og elevane sin skulegang, 2) *økonomisk agenda*, som handlar om at foreldre sitt bidrag også kan sjåast som ein supplerande økonomisk tilleggsressurs i skulen, 3) *politisk agenda*, som

handlar om korleis og i kor stor grad ein ønsker foreldre skal kunne vere med og bestemme i skulen, og 4) *hjelp- og rettleiingsagenda*, som handlar om å hjelpe heimane og deira behov knytt til barnet/eleven. Dei fire agendaene kan ha samanfallande intensjonar, men kan også vere motstridande og i konflikt med kvarandre (Adelman, 1991).

LaRouque et. al (2011) seier det ikkje eksisterer ei enkel oppskrift på foreldreinvolvering, då dette skjer på bakgrunn av ei rekke faktorar, som for eksempel kva foreldre føler seg komfortable med, foreldre sine kunnskapar og ferdigheiter, og foreldre sin sjølvtilitt og motivasjon for samarbeid. Om ein ser på elevar og foreldre som homogene grupper med same behov, vil ein ikkje kunne ta omsyn til kompleksiteten som må til for å få alle foreldre til å involvere seg i barna sin skulegang. For å aktivere og involvere foreldre slik dei best mogleg kan hjelpe barna i skulegangen, må ein oppmuntre foreldre til å sjå mening med å involvere seg. Det er også nødvendig at foreldre ser på sitt engasjement som ein prosess, og ikkje som ei hending som skjer innimellom (LaRouque et al., 2011).

I følge Hornby og Lafaele (2011) er det eit stort gap mellom teori og praksis når det gjeld skule-heim samarbeid, sjølv om ein lenge har sett på foreldreinvolvering, både heimebasert og skulebasert, som viktige element i barna si utdanning. Hornby og Lafaele (2011) seier det eksisterer forenkla førestillingar og underliggande faktorar som påverkar og kan verke som hemmande barrierar for effekten av foreldreinvolvering. Ein forklarande modell som inkluderer fleire element som påverkar skule-heim samarbeidet er presentert av Hornby og Lafaele (2011):



Figur 1: Barrierar for foreldreinvolvering (Hornby & Lafaele, 2011, s.39)

Modellen til Hornby og Lafaele (2011) viser ulike faktorar knytt til foreldra og familiane, barnet/eleven, møtet mellom foreldre og lærarar/skulen, og samfunnet, som alle verkar inn på samarbeidet og grad av foreldreinvolvering. Faktorar knytt til *foreldre og familiane* kan til dømes handle om foreldre si tru på og haldningar til foreldreinvolvering, korleis foreldre oppfattar å verte invitert inn i samarbeidet, ulike familiesituasjonar, eller om sosioøkonomisk bakgrunn, kultur og kjønn. Faktorar ved *barnet* kan handle om barnet sin alder, om barnet har lærevanskar eller funksjonshemmingar, om barnet har særlege styrker eller talent, eller om barnet eksempelvis har åtferdsvanskar. *Møtet mellom foreldre og lærarar/skulen* kan handle om ulike mål og agendaer til samarbeidet, ulik haldning til kva ein skal samarbeide om og kven som har ansvar for kva, eller at ein legg ulik mening i og forståing av omgrep knytt til samarbeid og involvering. Når det gjeld faktorar knytt til *samfunnet* kan dette handle om nasjonale føringar og politiske agendaer, økonomiske faktorar, og tidlegare lokal og nasjonal skulehistorie.

2.2. Elevar som strevar, og skulen sitt møte med foreldra deira

I følge Barnard (2004) har særleg foreldreinvolvering i dei første skuleåra positive effektar som varer mange år seinare, både fagleg og sosialt. Desforges og Abouchaar (2003) finn at foreldreinvolvering har ein tydeleg effekt på barnet sine skuleprestasjonar, motivasjon og innstilling til skulen, særleg når foreldreinvolveringa er frivillig og sjølvinitiert. Det handlar ikkje om *kven* foreldre er, men *kva* foreldre gjer (Desforges & Abouchaar, 2003).

Studiar viser at når elevar strevar med tilhøve knytt til skulen, kan skule-heim samarbeidet ofte verte utfordra (Drugli, 2008; Westergård & Galloway, 2004; Westergård, 2011; 2012). Når barnet har vanskar i skulen kan foreldre eksempelvis vere sårbare i sitt møte med læraren og skulen, noko som kan påverke samarbeidet (Drugli & Onsøien, 2010). Samarbeidsrelasjonen skjer hyppigare og vert særleg utfordra når det gjeld åtferdsvanskar (Drugli & Nordahl, 2016). Vidare vert det vist «kven» desse elevane som strever er, og korleis skulen kan møte foreldra på ein god måte for samarbeid om elevar si læring.

2.2.1. Elevar som strevar i skulen – kven er dei?

Bachmann og Skrove (2015) viser til to ulike grupper elevar som strevar, knytt til vanskar i skulen: ei gruppe får spesialundervisning og ei gruppe får ikkje spesialundervisning,

sistnemnte vert omtala som gråsonenelevar⁵. Bachmann og Skrove (2015) si undersøking er del av *SPEED-prosjektet* ved Høgskulen i Volda der datainnsamlinga vart gjort omkring tilhøve for elevar i 5., 6., 8. og 9. klassetrinn. Sjølv om mitt studie undersøker tilhøve for elevar i 1.-4. klassetrinn, vel eg likevel å vise til Bachmann og Skrove då eg ikkje har funne tilsvarande undersøkingar innanfor den aktuelle problematikken om spesialundervisning og gråsonenelevar. I *SPEED-prosjektet* skulle kontaktlærarar, gjennom spørjeskjema, oppgje både elevar med spesialundervisning og gråsonenelevar sine primære vanskar og utfordringar, gjennom bruk av 10 ulike kategoriar (Bachmann & Skrove, 2015, s.94-95), her rangert etter hyppigheit i begge elevgruppene:

- Spesifikke lærevanskar/fagvanskar i norsk. Elevar som har vanskar i norsk men som ikkje står tilbake evnemessig.
- Andre vanskar. Dette kan være motoriske vanskar, spesielle helseproblem, språkvanskar og liknande.
- Generelle lærevanskar. Elevar med problem i mange fag og som står tilbake evnemessig inklusive psykisk utviklingshemming.
- Andre spesifikke lærevanskar/fagvanskar. Elevar som har faglege vanskar, men som ikkje står tilbake evnemessig.
- Åtferdsvanskar, men ikkje ADHD. Både elevar som er urolege eller utagerande og elevar som er einsame og engstelege.
- Spesifikke lærevanskar/fagvanskar i matematikk. Elevar som har vanskar i matematikk, men som ikkje står tilbake evnemessig.
- ADHD-diagnose
- Ingen vanskar eller diagnose
- Hørselsvanskar og synsvanskar

Resultat frå forskingsstudien til Bachmann og Skrove (2015, s.95) viser ei prosentfordeling av elevar med spesialundervisning og gråsonenelevar sine primære vanskar og utfordringar, der fordelinga mellom elevgruppene var noko ulik. Her vist i figur 2, med dei fem hyppigaste rapporterte kategoriane i kvar gruppe:

⁵ Gråsonenelevar er ei gruppe elevar som ikkje får spesialundervisning, sjølv om anten eleven sjølv, foreldre eller lærarar opplever dei burde hatt det (Bachmann & Skrove, 2015, s.85).

Elevar med spesialundervisning	Gråsonenelevar
22 % «Generelle lærevanskar»	20 % «Spesifikke lærevanskar/fagvanskar i norsk»
18 % «Spesifikke lærevanskar/fagvanskar i norsk»	19 % «Andre spesifikke lærevanskar/fagvanskar»
17 % «Andre vanskar»	18 % «Andre vanskar»
13 % «Andre spesifikke lærevanskar/fagvanskar»	17 % «Åtferdsvanskar, men ikkje ADHD»
12 % «Åtferdsvanskar, men ikkje ADHD»	11 % «Generelle lærevanskar»

Figur 2: Elevar med spesialundervisning og gråsonenelevar sine primære vanskar og utfordringar (Bachmann & Skrove, 2015, s.94-95).

Bachmann og Skrove (2015) seier gråsonenelevar vart vurdert å ha meir fagspesifikke lærevanskar eller åtferdsvanskar, enn elevar med spesialundervisning. Lærarane i studien til Bachmann og Skrove (2015) knytte vanskane for gråsonenelevar ofte til enkelte fag eller åtferdsvanskar, og sjeldnare i ein kombinasjon av desse. Det kan også sjå ut som at omfanget av dei fleste gråsoneslevar sine vanskar er mindre enn for dei som har spesialundervisning, men gråsonenelevar er likevel lavt presterande og på nivå med elevar som har spesialundervisning. Bachmann og Skrove (2015) seier lærarar opplever å ikkje kunne gje eit godt nok tilbod innanfor den ordinære opplæringa til mellom 4-5 prosent av elevar som ikkje har spesialundervisning, og behovet for tett oppfølging av elevar er såleis større enn talet på spesialundervisning tilseier.

I tillegg til å samanlikne gruppene med elevar som har spesialundervisning og gråsonenelevar, samanlikna også Bachmann og Skrove (2015, s.96) desse med ei gruppe elevar som ikkje har behov for spesialundervisning. Ei av samanlikningane viser korleis kontaktlærarar vurderte dei ulike elevgruppene sin *interesse, motivasjon og innsats* i læringa. Den prosentvise fordelinga av kontaktlærarar sine vurderingar, viser at elevar med spesialundervisning og gråsonenelevar vert vurdert nokså likt, på nivå frå middels, til lav og særst lav læringsinteresse og motivasjon. Gråsonenelevane vert i tillegg vurdert å ha noko lågare interesse og motivasjon enn elevar med spesialundervisning, og når det gjeld innsats skårar gråsonenelevane endå lågare enn dei gjorde på interesse og motivasjon. Over 40 prosent av gråsonenelevane yter låg eller særst låg innsats, medan berre 22 prosent av desse elevane yter høg eller særst høg innsats. Til samanlikning vart nesten alle elevar som ikkje har behov for spesialundervisning plassert på nivå frå middels til særst høg når det gjeld innsats, og dei aller fleste vart vurdert å ha høg eller særst høg læringsinteresse og motivasjon (Bachmann & Skrove, 2015).

Kategoriar av vanskar omtala i Bachmann og Skrove (2015, s. 95) er i hovudsak delt i tre hovudgrupper; lærevanskar, åtferdsvanskar og andre vanskar. Lærevanskar kan vere generelle eller spesifikke og er knytt til fag. Åtferdsvanskar kan vere elevar som er urolege eller utagerande, eller det kan vere elevar som er einsame og engstelege. Andre vanskar kan eksempelvis vere motoriske vanskar, særlege helseproblem, språkvanskar, synsvanskar eller hørselshemming (Bachmann & Skrove, 2015). Når det gjeld forskning om vanskar knytt til elevar i tidleg skulealder, finn ein tilsvarende kategoriar hos andre forskarar. Bru et al. (2016) seier dei mest utbreidde diagnosane i alderen 6 til 12 år er knytt til konsentrasjonsvanskar, ADHD og åtferdsvanskar, Midthassel et al. (2011) omtaler ei gruppe elevar som sårbare og viser til elevar som har sosiale og emosjonelle vanskar, og Fandrem og Roland (2013) seier mellom 10 og 20 prosent av barn i alderen 4 til 10 år har psykososiale vanskar som verkar inn på deira funksjonsnivå, og at dette i hovudsak angår ulike former for åtferdsvanskar og vanskar knytt til psykisk helse.

2.2.2. Skulen sitt møte med foreldre når elevar strevar i skulen

Generelt ønsker alle foreldre at barna skal lykkast sosialt og greie seg relativt bra i skulen (Drugli & Nordahl, 2016), og foreldre flest ønsker å delta i og vere av betydning for barnet si læring og utvikling i skulen (Bæck, 2007; Nordahl, 2003; Westergård, 2011; Westergård & Galloway, 2010). Foreldre ønsker også at barna skal oppleve å mestre, få ros og oppmuntring, og gjennom dette utvikle god sjølvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Foreldre flest vil dessutan stille krav til barna, med bakgrunn i ønske om at barna skal lære og utvikle seg så langt som råd, ut frå egne føresetnader (Drugli & Nordahl, 2016).

Sjølv om skule og heim har dei same måla om barn si læring og utvikling, vil samarbeidsforholdet nokon gonger verte utfordra, og i følgje Drugli og Nordahl (2015), Nordahl (2003) og Westergård og Galloway (2010) kan samarbeidsvanskar ofte botne i maktproblematikken som er skrive om i kapittel 2.1.1. Den makta som foreldre i stor grad tillegg skulen, kan også ha ein tendens til å verte oppretthaldt og forsterka av lærarar og tilhøve i skulen, og foreldre kan slik oppleve å vere i ein situasjon prega av avmakt og kanskje også oppleve brot på tillit i samarbeidet. Det er særleg foreldre til barn med ulike vanskar og sårbarheiter i skulen som har erfaringar og opplevingar som kan sjåast i

samanheng med tilhøve som gjeld bruk av makt i samarbeidsforholdet (Drugli & Nordahl, 2015; Nordahl, 2003; Westergård & Galloway, 2010). Nordahl (2003) seier årsaka kan vere meir eller mindre medvitne utsegn og reaksjonar frå lærarar og skulen, som for eksempel at foreldre kan oppleve at lærarar reagerer negativt når foreldra forsøker å ta opp noko, eller det kan vere at lærarar forsøker å modifisere eller ikkje ta på alvor dei vanskane som foreldre tek opp. Det er også slik at når skuleleiing vert kopla inn i samarbeidsvanskar, så vil denne ofte beskytte lærarane, noko som gjer det vanskelegare og løyse konflikhtar og motsetningar som ligg i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016).

Westergård (2011; 2012) seier kvaliteten i skule-heim samarbeidet vert påverka av tilhøve i både skulen og i familiane, og både lærarar og foreldre kan streve med samarbeidet.

Westergård og Galloway (2004) seier minst 10 % av foreldra er desillusjonerte i høve skule-heim samarbeidet, det vil seie foreldre som seier dei ikkje føler seg ivaretekne når dei kontaktar skulen eller klagar på tilhøve i skulen. Desillusjonerte foreldre er oftare enn andre foreldre i konflikt med skulen og lærarane, og foreldre til sårbare elevar er oftare desillusjonerte enn andre foreldre (Westergård & Galloway, 2004). I følge Andersson (2003), referert i Westergård (2012, s.161), er det «..som oftast når barna har faglige eller sosiale problem at foreldre rapporterer om at de har hatt negative møter med lærere».

Westergård (2007) fann at lærarar uttrykker der er færre desillusjonerte foreldre enn det som faktisk er tilfelle, og antydar dette, i tillegg til å ha med samarbeidsrelasjonar å gjere, også kan ha med tilhøve i læraren sin skulekvardag å gjere. Westergård (2011; 2012) seier at korleis læraren opplever sitt arbeid i klassen, sin arbeidssituasjon og skulen sin kultur, vil påverke og ha samband med korleis læraren samarbeider med ulike foreldre.

Westergård (2011; 2012) viser til faktorar som vil verke positiv på samarbeidskvaliteten, eksempelvis når lærarar er proaktive, tek tidleg kontakt, og er dei som først tek kontakt med foreldre. Vidare er det ein fordel om lærarar nyttar anerkjennande kommunikasjon der dei lyttar, stiller opne spørsmål, og er ærlege og oppriktige i det dei kommuniserer med heimen om. Det er også viktig at lærarar har ei forståing for og aksepterer at foreldre og lærarar har ulike utgangspunkt for samarbeidet, då foreldre og lærarar kjenner barna best på ulike arenaer, heime og i skulen. Det er dessutan ein positiv faktor om skulen utviklar ein felles standard for korleis skule-heim samarbeid bør føregå, både på gruppe- og individnivå (Westergård, 2011; 2012).

Når barnet slit med skularbeid på grunn av lærevanskar eller funksjonshemmingar er foreldre generelt meir villige til å være aktiv i foreldreinvolvering (Eccles & Harold, 1993, referert i Hornby & Lafaele, 2011, s.43). I spesialpedagogisk samanheng ser ein i enkelte land på foreldreinvolvering som avgjerande for eleven si utvikling, men ein finn også to ulike sider ved dette (Hornby & Lafaele, 2011, s.43). I tilfelle der foreldreengasjementet viser seg å ha stor betydning for barnet si utvikling og der foreldre tek del i opplæringa omkring barnet sine behov, vil samarbeidet ha eit positivt preg, også for foreldra, og dette er med på å lette arbeidet for alle partar. På ei anna side kan det vere at foreldre og skule ikkje er samde, for eksempel når foreldre vurderer at barnet kan nå eit høgare fagleg nivå enn det skulen legg opp til eller når lærarar ønsker foreldre skal støtte barna meir heime, og i slike høve kan samarbeidet verte vanskeleg (Hornby & Lafaele, 2011). Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) viser også at når det gjeld opplæring av barn med særlege behov som har eit større tiltaksapparat rundt seg, vert foreldrerolla ofte å vere tiltaksapparatet si forlengta arm, gjerne i form av å sette i verk tiltak og trene med barna. Sætersdal, et.al (2008) stiller spørsmål ved kva ein slik trenarfunksjon gjer med det naturlege samspelet og relasjonane mellom barn og foreldre, og meiner det er nødvendig med ei grunnhaldning der foreldra si rolle *som foreldre* vert satt i sentrum når ein ser på skule-heim samarbeidet. Ein må ha ei ressursorientert oppfatning av foreldre, og samarbeidet si hensikt må vere både å styrke og myndiggjere foreldra i eiga rolle som forelder (Sætersdal et al., 2008). Ei utfordring kan det også vere når barnet får store vanskar og skule-heim må ha tett dialog, der foreldre etter kvart opplever at det vert for mykje negativitet om barnet sine handlingar og barnet som person. I slike tilfelle kan skule-heim kontakten verte prega av slitasje og motvilje for vidare samarbeid (Nordahl, 2003; 2015).

2.3. Støtte og motivasjon for elevar si læring

Både foreldre og lærarar handlar ut frå implisitte og eksplisitte tankar og idear om korleis ein kan stimulere motivasjon i ulike samanhengar (Manger, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013; 2015). Skaalvik og Skaalvik (2015, s.134) seier desse handlingane kan «...bli mer systematiske og bygge på en mer gjennomtenkt begrunnelse hvis en kjenner teori og forskning om motivasjon». Det eksisterer ikkje ein teori som gir ei heilskapleg forståing av motivasjon, men ulike teoriar gir ulike svar, og forståinga dei gir har ulike pedagogiske

følgjer (Manger, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er utanfor ramma av denne oppgåva å gjere grundig greie for dei ulike teoriene, men eg vel å vise til teoriar knytt til sjølvoppfatning og indre og ytre motivasjon, då dette kan vere med på å danne grunnlag for korleis foreldre og lærarar kan bidra til å motivere elevar som strevar i skulen.

Det har vore vanleg å sjå motivasjon som noko ein elev har mykje eller lite av, og ein har ofte trekt slutningar om eleven sin motivasjon på grunnlag av observert åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På denne måten ser ein motivasjon i ein kvantitativ dimensjon og som eigenskapar hjå den enkelte. I staden må ein sjå motivasjon i ein kvalitativ dimensjon. Då må ein ikkje berre spørje i kor stor grad eleven er motivert, men også *kva* eleven er motivert for og *kva for mål* eleven har for å utføre ein aktivitet (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Auka kunnskap gjer at ein ser motivasjon ikkje berre som ein indre eigenskap hos eleven, men at den også vert etablert, tilrettelagt og oppretthaldt gjennom eleven sitt læringsmiljø (Manger, 2013; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Utdanningsdirektoratet (2015) er alle foreldre del av elevane sitt læringsmiljø, og foreldre har stor innverknad på motivasjonen og læringsutbyttet til elevane.

2.3.1. Elevar si sjølvoppfatning

Eit av fellestrekkene ved fleire teoriar om motivasjon i skulen, er at dei på ein eller annan måte tek utgangspunkt i teoriar om sjølvoppfatning, og om ein ønsker å ha kunnskap om og forstå elevar sin motivasjon, må ein også ha kunnskap om elevar si sjølvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2005, s.9) seier sjølvoppfatning best kan forståast som ei felles nemning på «ulike aspekt ved en person sine oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv». To tradisjonar har hatt betydning for korleis ein forstår samanhengen mellom sjølvoppfatning og motivasjon i skulen; sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Innan sjølvvurderingstradisjonen er ein oppteken av elevar sine generelle sjølvvurderingar og emosjonelle tilhøve knytt til dette, her vert også omgrepet sjølvverd brukt. Innan forventningstradisjonen er ein oppteken av elevane si mestringsforventning, forstått som forventningar til å greie bestemte oppgåver (Bandura

1977; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge Bong og Skaalvik (2003) er teoriene delvis ulike, men også meir samanfallande enn ein først antek.

Det er vanleg, særleg innan sjølvvurderingstradisjonen, å vise til ei multidimensjonal, hierakisk forståing av sjølvoppfatning basert på Shavelson, Hubner og Stanton (1976) si forskning (Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Shavelson et. al (1976, s.143) sin modell viser korleis sjølvoppfatning vert danna. Øvst i hierarkiet er den generelle sjølvoppfatninga, og deretter deler ein mellom fagleg og ikkje-fagleg sjølvoppfatning. Vurdering av eigen åtferd knytt til konkrete situasjonar dannar det lågaste nivået, og legg grunnlaget for sjølvoppfatning på dei høgare nivå (Shavelson et. al, 1976).

Innan forventningstradisjonen har Albert Bandura sin teori om mestringsforventning vore sentral (Bandura, 1977; Bandura, 1997; Manger, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ein person sine lærte forventningar gjennom tidlegare mestringsopplevingar, vil påverke utfallet av læring. Elevar med høg mestringsforventning vil arbeide hardare, vere meir uthaldande og løyse oppgåva betre enn elevar med lav mestringsforventning. Dette er ikkje statisk, men vil variere i ulike situasjonar. (Manger, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura (1997) seier det primært er fire kjelder til forventning om mestring. Den aller viktigaste kjelda er autentiske mestringsopplevingar som inneberer at eleven har tidlegare erfaringar med å mestre tilsvarande oppgåver. Andre kjelder er observasjon av at andre greier oppgåvene, oppmuntringar og tillit frå signifikante andre, og eleven sine fysiologiske reaksjonar. Også Manger og Wormnes (2015, s.113-122) viser til denne teorien om mestringsforventningar.

Skaalvik og Skaalvik (2005) seier fleire forskarar er einige om at prestasjonar og sjølvoppfatning sannsynlegvis påverkar kvarandre gjensidig. Deira eiga forskning viser at fagleg sjølvoppfatning predikerer læring, og støttar betydninga av å legge til rette for positiv sjølvoppfatning og mestrings erfaringar i lærings situasjonar. Dette er særleg viktig for elevar som har faglege vanskar (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Fagleg sjølvoppfatning er under etablering i dei første skuleåra, og etter kvart som sjølvoppfatninga vert meir etablert og stabil vil den få auka betydning for motivasjon, innsats og læringsresultat (Skaalvik & Hagtvat, 1990, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.10). Skaalvik og Skaalvik (2013)

viser også til samanhengar mellom sjølvoppfatning og åtferd, mellom anna Covington (1984) sin teori om sjølvverdsmotivet som seier at mennesket har eit sterkt behov for å ha positiv sjølvoppfatning og verdsette seg sjølv. Når sjølvverdet vert trua oppstår ei forsvarsmekanisme som i skulesamheng kan resultere i uheldige utviklingsmønster, som lav innsats og mangel på involvering, isolasjon og tilbaketrekking frå sosialt fellesskap, skulk eller forsøk på å unngå læringsaktivitetar, og uro og utagerande åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.181). Også Abramson, Seligman og Teasdale (1978) sin teori om tillært hjelpeløyse vert omtala i denne samanhengen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.168)

2.3.2. Indre og ytre motivasjon, og bruk av «straff og påskjøning»

I teoriar om motivasjon skil ein ofte mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon handlar om interesse for ein aktivitet, medan ytre motivasjon handlar om at aktiviteten kan vere eit middel til å nå eit mål, som eksempelvis skryt frå andre eller materielle gode (Manger, 2013; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Indre og ytre motivasjon vert ofte oppfatta som ytterpunkt i ein dimensjonsskala og kan verte framstilt som motpolar til kvarandre, men skiljet mellom dei er ikkje absolutt (Manger, 2013; Manger & Wormnes, 2015).

Ein av dei mest brukte teoriane om indre og ytre motivasjon vert omtala som sjølvbestemmelsesteorien, der Deci og Ryan vert sett på som opphavsmenn (Ryan & Deci 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teorien om sjølvbestemming (Self-Determination Theory, heretter forkorta til SDT) er særleg oppteken av samspelet mellom ytre krefter som påverkar og indre motiv og behov som ligg i mennesket sin natur (Ryan & Deci, 2000). Mennesket er ofte motivert av ytre faktorar, som påskjøningar, tilbakemeldingar, eller frykt for andre sine reaksjonar. Like ofte er ein motivert av indre faktorar som interesser, nysgjerrigheit, omsorg og verdiar (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon er ei sterk drivkraft, der ein aktivitet vil bere preg av eiga vilje, høg kvalitativ motivasjon (eksempelvis lære for å forstå), engasjement, høg yting og uthald, problemløysing, fysisk og psykisk velvære, positive kjensler og kreativitet (Deci, Koestner & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2000). SDT viser dessutan til to typar ytre motivasjon: kontrollert og autonom (Deci & Ryan, 2000). Ved kontrollert ytre motivasjon vil ein aktivitet verte utført fordi personen ikkje har noko val, og personen vil ha ei kjensle av å vere tvungen. Ved autonom ytre

motivasjon har ein derimot internalisert verdien av aktiviteten, som for eksempel at personen ser verdien av å gjere skularbeid, og slik kan aktiviteten verte utført både frivillig, på eige initiativ og kanskje også med entusiasme, men aktiviteten i seg sjølv gir ikkje glede (Deci & Ryan, 2000).

Ryan og Deci (2000) ser på faktorar som støttar kontra undergraver indre motivasjon, samt sjølvregulering og trivsel, og seier at menneske har tre grunnleggande psykologiske behov: behov for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhøyrslø*. Av dei tre behova legg SDT størst vekt på behovet for *autonomi* (self-determination). Dette er eit behov for å sjå seg sjølv som kjelde til eigne handlingar, og her er det viktig å skilje mellom sjølvbestemte aktivitetar og aktivitetar utført på grunn av ytre påverknad eller kontroll, som påskjøning, tvang, trussel eller straff. Til større grad av ytre kontroll, til meir kan det undergrave indre kontroll og motivasjon (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Behovet for *kompetanse* handlar om å ha kapasitet og evner i interaksjon med miljøet ein er del av, og er ei viktig drivkraft for engasjement og uthald (Deci & Ryan, 2000). Behovet for *tilhøyrslø* handlar om å vere knytt til og kunne bidra i eit større fellesskap. Tilhøve som støttar opplevingar av dei tre behova vil fremme indre motivasjon, og når alle tre behova er tilfredsstilt vil personen oppleve indre motivasjon. Som ein konsekvens av desse behova, bør ein ikkje stille spørsmål om korleis ein kan motivere andre, men heller stille spørsmål om *korleis ein best mogleg kan legge til rette for at andre skal motivere seg sjølv*. Dette kan ein gjere gjennom å utøve *autonom støtte*, som å prøve å forstå og ta den andre sitt perspektiv, gi den andre moglegheit til å velje og prøve ut ulike måtar å gjere noko på, tillate den andre å utforske og eksperimentere, la den andre sjølv kunne initiere aktiviteten, og gi den andre rasjonelle grunngevingar for oppgåva eller aktiviteten (Deci & Ryan, 2000).

Interessa for indre motivasjon vaks fram som ein reaksjon på behavioristisk teori og åtferdspsykolog, som la stor vekt på samanhengar mellom stimuli og respons, og synet på læring som endring av åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Innanfor behavioristisk teori ser ein på «straff og påskjøning» som ein metode for læring, og denne måten å forstå læring på, er utbreitt også i dag, både blant lærarar og foreldre (Skaalvik & Skaalvik, 2013; 2015). I denne teorien er forsterking eit sentralt omgrep, og er meint som den hendinga som følgjer etter ei handling, som for eksempel ros eller materiell påskjøning, som gjer det meir

sannsynleg at handlinga vil gjenta seg (Manger, 2013, s.150). Skaalvik og Skaalvik (2013) understrekar at ein ikkje er eining blant forskarar om bruken av forsterking. Det er mellom anna ikkje alltid mogleg på førehand å vite kva som vil verke som ei positiv forsterking, då det er avhengig av ulike tilhøve og verkar ulikt på ulike elevar. I enkelte høve kan påskjøning dessutan ha ein negativ effekt på åtferd og på interessa for ein aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følgje Manger (2013) åtvare Skinner, som er ein av pionerane innanfor behaviorismen, mot å bruke straff som tiltak for å endre åtferd, då han meinte at straff ofte resulterer i at den som vert straffa prøver å unngå straff, i staden for å slutte med åtferda som førte til straff. Deci og Ryan (2000) seier positiv forsterking som positive tilbakemeldingar frå andre, vil verke positivt og styrke indre motivasjon. Men, det er avgjerande at tilbakemeldingane vert opplevd som autentiske (Deci & Ryan, 2000).

Manger og Wormnes (2015) seier motivasjonsforskarar etter kvart er blitt mindre opptekne av indre og ytre motivasjon, og i staden blitt meir merksame på betydninga av målorientering, der ein skil mellom prestasjonsmål og mestringsmål (Manger & Wormnes, 2015). Prestasjonsmål handlar om at eleven ønsker å gjere det bra og oppnå positiv vurdering samanlikna med andre, og mestringsmål handlar om at eleven ønsker å utvikle eller forbetre eigen kompetanse. Skaalvik og Skaalvik (2015, s.42) omtaler elevar som er mestringsorienterte som oppgåve- og/eller læringsorienterte, og elevar som er prestasjonsorienterte som ego-orienterte. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser også til eit skilje mellom offensiv og defensiv ego-orienterte elevar. Ein offensiv ego-orientert elev vil vere oppteken av å vise høg kompetanse, vere best eller verte positiv vurdert av andre. Ein defensiv ego-orientert elev vil prøve å unngå å verte negativt vurdert, unngå å verte av dei dårlegaste, og til sterkare defensiv ego-orientert ein elev er, til meir energi vil den bruke på å skjule vanskar og svake resultat. Sistnemnde elevar viser ein tendens til mindre adekvat læringsåtferd og fleire negative kjensler, som ei kjensle av å vere utan håp, angst, mindre positiv sjølvvurdering, lågare innsats, og unngå å søkje hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elevane får signal om kva som er verdsett og viktig på ulike måtar og frå ulike kjelder. Signal frå omverda om kva som er verdsett, prestasjon eller læring, vil spele ei stor rolle for korleis eleven vert påverka til å tendere til oppgåve- eller ego-orientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2015). Ein læringsorientert kultur har positiv betydning for elevane si

sjølvoppfatning og deira motivasjon. Ein prestasjonsorientert kultur vil ha ulik betydning for ulike elevar, og særleg elevar som har faglege vanskar vert skadelidande då dei vert disponert for utvikling av lav sjølvoppfatning samanlikna med andre. I ein læringsorientert kultur legg ein vekt på læringsprosessen, kunnskap og forståing, individuell forbetring og innsats. I ein ego- og prestasjonsorientert kultur legg ein størst vekt på resultat, som gjerne vert samanlikna med andre, og ein verdset i mindre grad sjølve læringsprosessen. (Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2015).

2.3.3. Samanhengar mellom foreldreinvolvering og elevar sin motivasjon

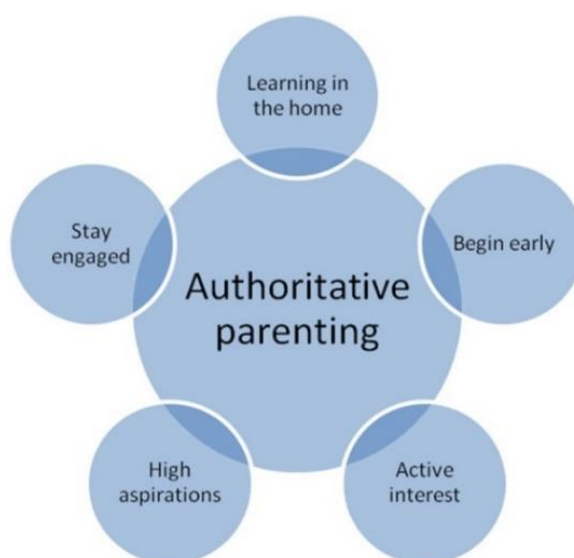
Fan, Williams og Wolters (2012) undersøkte effekten av foreldreinvolvering knytt til motivasjon i skulefag og ulike kulturelle miljø. Forskinga var gjort omkring tilhøve for eldre elevar, men eg vel likevel å vise til denne då eg ikkje har funne tilsvarende forskning omkring elevar i 1.-4.trinn. Fan et. al (2012) la til grunn fem dimensjonar av foreldreinvolvering: foreldre si haldning til skulegang, foreldre si støtte og rettleiing til elevane, foreldre si deltaking i skulen sine i arrangement og organ, kontakt mellom foreldre og skule når eleven hadde vanskar, og kontakt mellom foreldre og skule når eleven ikkje hadde vanskar. Det var viktig å skilje dei to sistnemnte, då tidlegare forskning hadde vist motstridande resultat. Studiet fokuserte på to framtrekande teoriar om motivasjon: mestringsforventning og indre motivasjon.

Fan et. al (2012) gjorde funn som støttar tidlegare forskning som viser at ein autoritativ foreldrestil kan verke positivt for barna sin skulemotivasjon: foreldre med ein autoritativ foreldrestil har ein kommunikasjon med barna som inneberer positive og oppmuntrande verbale tilbakemeldingar og råd som barna finn meningsfulle. Ulike foreldrestilar er dessutan til ein viss grad knytt til ulike kulturar, og i kulturar der foreldre har høge forventningar til barn si seinare utdanning, uttrykker barna høgt engasjement og stor tillit til egne evner i skulearbeidet. Foreldre sine haldningar til skulen har også stor innverknad på elevane sin indre motivasjon for skulearbeidet (Fan et. al, 2012).

Fan et. al (2012) fann også at når elevar har faglege- og/eller åtferdsvanskar, skjer kommunikasjonen mellom skule og heim hyppigare enn elles. Denne kommunikasjonen kan ha ein sterk negativ «prediktor» for elevar sin motivasjon, då elevane i slike høve viser

reduisert engasjement i skulen og uttrykker mindre tillit til egne akademiske evner. Fan et. al (2012) seier det er sannsynleg at foreldre i slike samanhengar har påfølgande samtaler med barna sine som kan verke som ei straff eller vere nedbrytande, og som dermed generelt reduserer elevane sin tillit, interesse og engasjement i læringa. Ein konsekvens av dette må vere at skular ikkje berre gir informasjon om elevane sine vanskar, men også gir råd og rettleiing til foreldre om kva dei kan gjere og korleis dei kan kommunisere med sine barn for å oppretthalde eit positiv læringsmiljø heime (Fan et. al, 2012).

Også Goodall (2013) har lagt til grunn ei autoritativ foreldrerolle i sin modell, der også fem andre element vert framheva for å legge til rette for eit effektivt foreldreengasjement i barna si faglege og sosiale læring og utvikling (sjå figur 3):



Figur 3: Model of parental engagement (Goodall, 2013, s.145).

I følgje Goodall (2013) har ei autoritativ foreldrerolle ein positiv effekt på elevar sin læringsmotivasjon. Den autoritative foreldrerolla dannar grunnlaget for og er utgangspunktet for fem andre element som også har betydning for barna si læring og utvikling. Dei fem andre elementa handlar om å legge vekt på læring som føregår i heimen, starte engasjementet så tidleg som mogleg, ha ei aktiv (i staden for passiv eller reaktiv) interesse for barn si læring, ha høge ambisjonar for barn si læring, og halde ved like engasjementet gjennom barnet sitt liv (Goodall, 2013).

3. METODE

Val ein tek når ein arbeider med ei masteroppgåve er prega av den vitskaplege forståinga ein har, samt kva ein forstår med kunnskap (Befring, 2015). I dette kapittelet vert det gjort greie for oppgåva si metodiske tilnærming, det vert synleggjort kva som er vektlagt i forskingsprosessen, og det vert beskrive korleis datainnsamling, tolking og analyse er gjennomført.

3.1. Kvalitativ metode

Målet med denne undersøkinga er å finne meir ut av kva som kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som har vanskar og strevar i opplæringa i dei første skuleåra, og korleis eit skule-heim samarbeid kan støtte og motivere desse elevane, sett frå barneskulelærarar sin ståstad. Med bakgrunn i problemstillinga vil ei kvalitativ undersøkning med semistrukturerte gruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009) av barneskulelærarar kunne gje den innsikta ein er ute etter.

Kjenneteikn ved kvalitative metodar er at ein søker å gå i djupna på og finne fram til eigenskapar eller karaktertrekk ved det sosiale fenomenet som ein undersøker (Thagaard, 2009, s17). I følgje Befring (2015) har kvalitativ forskning ofte fokus på personar sine oppfatningar, erfaringar og opplevingar, og eignar seg difor godt når ein søker å få innsikt i personar sine tankar omkring eit tema. Ei og same verkelegheit kan alltid sjåast frå ulike perspektiv, og kvalitativ forskning har stor relevans når ein søker å få innsikt i særlege fenomen eller vanskar knytt til ei gruppe, mellom anna fordi det vert samla inn mykje informasjon om fenomenet eller den spesifikke gruppa (Befring, 2015). Ved kvalitative metodar, ofte gjennomført som observasjon eller intervju, forsøker ein som forskar å ha fleksibilitet i prosessen, og ein ønsker å ha ein viss nærleik mellom forskar og personar som tek del i undersøkinga (Kleven, 2014; Thagaard, 2009).

Denne studien vert bygd ut frå ei konstruktivistisk tilnærming. I følgje Thagaard (2009) oppfattar ein i konstruktivismen kunnskap som konstruert av dei som deltek i bestemte sosiale samanhengar, og ein ser på kunnskapen som kjem fram som eit resultat av relasjonen mellom forskaren og informantane, der alle partar påverkar prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutviklinga (Thagaard, 2009, s.43). Studien har også ei hermeneutisk

tilnærming, då det ikkje er lagt vekt på å finne ei sannheit, men forsøkt å sjå temaet frå ulike vinklingar. I hermeneutikken har ein ikkje ein bestemt forskingspraksis som gir retningslinjer for fortolkingar, men legg heller vekt på at det ikkje finnest ei eigentleg sannheit og at fenomen kan tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2009, s.39).

3.1.1. Semistrukturert gruppeintervju

I denne studien er det eit ønske å få fram fleire perspektiv og breiast mogleg erfaringar frå barneskulelærarar, knytt til tema for masteroppgåva, og gruppeintervju vert vurdert å vere den mest hensiktsmessige metoden for dette formålet. Gruppeintervju er definert som ein metode der fleire menneske diskuterer eit tema med ein forskar som leiar og ordstyrar (Thagaard, 2009). Gruppeintervju kan bidra til å utdjupe tema som vert teke opp, då deltakarane kan følgje opp kvarandre sine svar og gi kommentarar i løpet av samtalen (Thagaard, 2009). Målet med å gjennomføre gruppeintervju framføre individuelle intervju, er å gjere det på ein slik måte at informantane opnar for innsikt som er annleis enn ved individuelle intervju, og gjennom å dele erfaringar i eit fellesskap kan ein finne fleire forteljingar og synspunkt enn det ein gjer ved individuelle intervju (Malterud, 2012; 2013).

Det vert dessutan viktig i denne studien at informantane deler sine tankar og erfaringar knytt til allereie planlagde forskingsspørsmål, og såleis vert det gjennomført semistrukturerte gruppeintervju. I følge Kvale og Brinkmann (2009) nyttar ein semistrukturerte intervju når tema frå dagleglivet skal forståast ut frå informantane sine perspektiv. Eit semistrukturert intervju er verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale, men vert utført med ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema og som kan innehalde forslag til spørsmål. Det semistrukturerte intervjuet føregår som ein interaksjon mellom forskaren sine spørsmål og informantane sine svar, der nokre spørsmål er planlagd og skrive ned i intervjuguiden på førehand (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2. Utvikling av intervjuguide og prøveintervju

Kvale og Brinkmann (2009, s.143) seier ein intervjuguide er eit manuskript som, meir eller mindre stramt, strukturerer gjennomføringa av intervjuet. Ved semistrukturerte intervju inneheld intervjuguiden ei oversikt over emne som skal dekkast, samt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Under utarbeiding av intervjuguiden (sjå vedlegg 1) i denne

studien la ein vekt på å forme emne med tilhøyrande hjelpespørsmål. Intervjuguiden fekk tre emne: lærarane si forståing av elevar som strevar, lærarane si rolle knytt til elevar som strevar og samarbeid med foreldra, og foreldre si rolle når elevar strevar. Det vart også planlagt ein innleiande og ein avsluttande del. Spørsmåla vart forma for å få mest mogleg opne og konkrete svaralternativ. Malterud (2012) seier det er viktig å unngå spørsmål som inviterer til generelle, uforpliktande svar, samt lukka spørsmål med ja- eller nei-svar. Lukka spørsmål er lite eigna til å opne opp for ny kunnskap, og ein må heller søkje å finne spørsmål som opnar for konkrete historier (Malterud, 2012). Gjennom intervjuguiden søkte ein også å få det som Befring (2015, s.47) omtaler som retrospektive og prospektive data. På den eine sida er det eit mål å bygge på informantane sine tidlegare erfaringar, gjennom å etterspør deira erfaringar og opplevingar. På den andre sida er det eit mål å finne fram til informantane sine tankar om forbedringspotensiale knytt til temaet elevar som strevar.

I følgje Dalen (2011) må ein i ei kvalitativ intervjuundersøking alltid gjennomføre eit eller fleire prøveintervju, både for å teste ut intervjuguide og for å teste seg sjølv som intervjuar. Gjennom prøveintervju med kollegaer på eigen arbeidsplass, erfarte ein korleis spørsmål vart oppfatta og korleis vinkling på spørsmål førte fram til ulike typar informasjon frå prøveinformantane. Prøveintervjuet medverka til at ein som forskar fekk ei betre forståing av at å gjennomføre ei kvalitativ undersøking inneberer å vere i ein prosess, samt at det i eit kvalitativ forskingsintervju er eit mål å få fram betydninga av folk sine erfaringar og avdekke deira opplevingar, før ein gjer vitskapelege forklaringar (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom prøveintervjuet erfarte ein også å gjere eit kvalitativt gruppeintervju med semistrukturert intervjuguide, ein fekk testa korleis det fungerte å gjere lydopptak, og korleis ein sjølv oppførte seg som intervjuar i intervjusituasjonen. Dette danna eit godt grunnlag for det vidare arbeidet med å forbetre og ferdigstille intervjuguiden.

3.1.3. Rekruttering og utval

Det er eit ønske i denne studien å få fram erfaringar frå fleire ulike lærargrupper, og det er teke kontakt med ein skulerådgjevar som har kjennskap til ulike skular. Rådgjevaren fungerte som portvakt i undersøkinga. Ein portvakt kan opne eller stenge tilgang til eit miljø (Thagaard, 2009), og gjennom portvakta vart det invitert til kontakt med rektorar på seks skular. Av pragmatiske årsaker vart det teke kontakt med rektorar på fire av skulane,

der tre rektorar gav positivt svar på at deira skule ønska å delta. Det vart såleis sendt skriv med førespurnad og informasjon om undersøkinga, samt eit informasjonsskriv som rektorane vidareformidla til aktuelle lærarar (sjå vedlegg 2). Rektorane som takka ja til å delta vart også portvakter, då dei avgjorde om lærarane på deira skule kunne ta del, samt formidla informasjon og førespurnad til aktuelle lærarar på sin skule. Lærarane fekk informasjon om studien, med informasjon om at det er frivillig å delta og at dei har rett til å trekke seg frå studien dersom dette vart aktuelt for dei. All kommunikasjon til skulane utanom intervju føregjekk mellom meg og rektorane. Det er ikkje grunnlag for å seie kva som låg til grunn for rektorane sine val av kva for lærarar dei tok kontakt med, bortsett frå at det vart spurt etter tre til fem lærarar frå kvar skule som har erfaring med arbeid i 1.-4.trinn. Ein ønska fortrinnsvis å intervju kontaktlærarar, men opna også for faglærarar. På denne måten vart det gjort eit strategisk utval, då informantane representerte kvalifikasjonar som var ønska, samstundes som at utvalet vart gjort ut frå eit tilgjengelegheitsutval som innebar at skulane og informantane var villige til å ta del i undersøkinga (Thagaard, 2009, s.55-56).

Som forskar gjennomførte eg tre gruppeintervju på tre ulike skular, med tre og fire lærarar i kvar gruppe, til saman ti lærarar. Intervjua føregjekk på dei aktuelle skulane, og tid for intervju vart tilpassa skulane sine ønske. Alle skulane la til rette for at intervju føregjekk i allereie avsett møtetid på dagtid, og alle intervju varte omlag ein time (sjå figur 4).

Skule	A	B	C
<i>Tal på informantar</i>	4	3	3
<i>Intervjua sin varigheit</i>	71 minutt	58 minutt	73 minutt

Figur 4: Tal på informantar og tidsbruk i gruppeintervju

Alle lærarane som tok del i intervju var kontaktlærarar og arbeidde på 1.-4.trinn. Dei fleste informantane hadde forholdsvis lang erfaring (meir enn 10 år) frå arbeid på desse trinna, og ingen var nyutdanna. Tre informantar hadde mindre enn 10 år erfaring, fire informantar hadde mellom 10 og 20 år erfaring, og tre informantar hadde meir enn 20 år erfaring. Alle hadde pedagogisk utdanning, nokon hadde også tilleggsutdanningar innan barnevern og spesialpedagogikk.

3.1.4. Intervjuprosessen

I oppstart av intervjuet vart hovudpunkt i tilsendt informasjonsskriv gjennomgått. Det vart informert om betydninga av informert samtykke, sagt litt om hensikta med intervjuet, forklart verdien av å nytte lydopptak for bearbeiding av materiale gjennom transkripsjon og analyse i etterkant, og det vart opna for spørsmål frå deltakarane. Ein sa også litt om kva som skil eit gruppeintervju frå eit individuelt intervju, og deltakarane vart gjort merksame på betydninga av at alle i gruppa får sleppe til. Denne måten å introdusere gruppeintervju på er i tråd med Halkier (2010) og Malterud (2012) sin teori om fokusgruppeintervju, der betydninga av at intervjuar står fram som ein moderator er særskild viktig. Ein moderator styrer samtalen mellom deltakarane og ser etter at tida vert nytta hensiktsmessig i forhold til studien si problemstilling (Malterud, 2009, s.65). Ein intervjuguide med planlagde spørsmål og tidsbruk kom til god nytte, både for å halde seg innanfor tema ein ønska å få svar på, og for å halde seg til avsett tid for intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2009) seier eit kvalitativt intervju har ein nær samanheng med ein samtale, og gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne. Vi får vite noko om deira opplevingar, kjensler og haldningar, og den verda dei lever i. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verda sett frå intervjupersonane si side, og i intervjusamtalen vil forskaren stille spørsmål om kva folk seier om si eiga livsverd knytt til det aktuelle temaet, for så å lytte til intervjupersonane sine eigne ord som uttrykker deira erfaringar, oppfatningar og meiningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var styrande for val under intervjuprosessen, og det vart lagt opp til at informantane kunne samtale seg i mellom, samstundes som intervjuar styrte tema.

I intervjuguiden vart det lagt opp til spørsmål som kunne få fram lærarane sine tankar og erfaringar knytt til problemstilling og forskingsspørsmål for studien, og det vart vurdert som nyttig å vere innom tre deltema i intervjuet: lærarane sitt syn på elevar som strevar, lærarane si rolle knytt til elevar som strevar og samarbeid med foreldra, og lærarane sitt syn på foreldre si rolle når elevar strevar. I den første delen av intervjuet søkte ein å avklare og løfte fram informantane si forståing av kva dei legg i og forstår med omgrepa «elevar som strevar» og «gjensidig skule-heim samarbeid». Kvart deltema vart utdjupa gjennom

oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2009, s.100) seier ein slik måte å gjennomføre intervju på høver godt når forskaren på førehand har tankar om kva for undertema som skal dekkast i intervjuet. Det vart også nytta ein innleiande og ein avsluttande del. Thagaard (2009) seier det er ein fordel å starte og avslutte med nøytrale emne som det er greitt for informantane å samtale om, og heller kome inn på meir emosjonelt lada emne midt i intervjuet.

Gjennom intervju vart det ettersteva å følgje Kvale og Brinkmann (2009, s.177) sine kvalifikasjonskriterier for intervjuarar. Frå det første møte med informantane til ein takka for seg, prøvde eg som intervjuar å legge vekt på å vere roleg, ikkje stresse, vere imøtekomande og lyttande, samt søke å ha ein uformell tone, for å få informantane til å slappe av og legge til rette for at dei skulle ønske å dele sine erfaringar. Dette er også i tråd med element som Thagaard (2009) meiner må vere til stade for å kunne ta regi over intervjusituasjonen og få informantane til å opne seg om dei tema ein ønsker å få informasjon om. Stemninga i alle gruppene var god, deltakarane var avslappa og passa sjølve på at alle fekk kome til orde. Deltakarane spelte også på kvarandre sine utsegn og kom med utfyllande kommentarar og andre perspektiv som tidvis også var motstridande, utan at det førte til dårleg stemning i gruppene. I følgje Kvale og Brinkmann (2009) bør eit gruppeintervju vere prega av ein ikkje-styrande intervjustil der ein søker å få fram fleire forskjellige tankar og synspunkt. Ein må også søke å skape ein open atmosfære med rom for informantane sine eigne tankar og meiningar, samstundes som ein må sjå etter at alle i gruppa får kome til orde (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det gjekk omtrent ei veke mellom dei ulike intervju, og det var slik god tid mellom intervju til å kunne gjere eventuelle forbetringar. Det vart sett av tid umiddelbart etter kvart intervju til å skrive ned tankar og erfaringar som intervjuar, og det vart brukt påfølgande dagar til å transkribere lydopptak. Heile tida såg eg etter potensiale for forbetringar som intervjuar, og det vart gjort små justeringar i høve gjennomføring av intervju. Det vart mellom anna erfart at når ein greidde å vente på svar og tole tausheit i gruppa, kom det likevel utfyllande ytringar og utsegn frå informantane. I følgje Dalen (2011, s.33) kan pausar i intervju vere skapande i den forstand at dei gir informantane tid til å reflektere over spørsmålet som vert stilt. Etter å ha gjennomført intervju, vart det formidla ein takk til rektorane som hadde gitt positivt svar til at ein kunne gjere intervju på

deira skule. I denne samanhengen vart det sendt ein takk tilbake frå to av rektorane, med informasjon om at lærarane hadde gitt uttrykk for at gruppeintervjuet hadde ført til ei større bevisstheit omkring temaet og at lærarane ville drøfte temaet vidare i sine team.

3.1.5. Lydopptak, transkribering, tolking og analyse

Gruppeintervjua vart registrert gjennom lydopptak. Det vart nytta ein App som heiter «Handy Recorder» som vart lasta ned på mobiltelefon og nettbrett. Det vart også nytta ein liten mikrofon som lett kunne koplast til telefon og nettbrett. Nettbrettet vart nytta til lydopptak og ein hadde mobiltelefon i bakhand om behovet skulle melde seg. Mikrofonen gjorde lydopptaka i stereo og hadde særskild god kvalitet, der det var lett å høyre kva informantane sa. Ved hjelp av øyrefonar kunne ein lett skilje stemmene frå kvarandre, også dei gongane fleire snakka samstundes, og ein kunne høyre alle detaljar av det som vart sagt. Gode lydopptak og funksjonar i App`en der ein lett kunne spole fram og tilbake, gjorde at det praktiske arbeidet med å transkribere intervjua gjekk greitt.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjonar ei omsetting frå talespråk til skriftspråk, og det å transkribere er ein fortolkingsspross der forskjellane mellom det talte språket og dei skrivne tekstane vil kunne skape nokre praktiske og prinsipielle vanskar. Uansett korleis ein vel å transkribere føregår det ei form for datareduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finst heller ikkje korrekte svar på kva som skal vere med i transkripsjonar, då det vil vere avhengig av kva data ein søker og kva analysemetode ein vel. Transkripsjonar medfører slik ei utveljing av kva for dimensjonar frå dei munnlege intervjua som skal vere med i den skriftlege transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ein hadde ikkje som mål å studere diskursane mellom informantane, men ønska heller å studere innhaldet i dei informantane sa. Det vart nytta ordrett transkripsjon, som vil seie å transkribere det som vert sagt ord for ord, med alle gjentakningar (Kvale & Brinkmann, 2009, s.189). Tenkepausar og kjenslemessige uttrykk vart registrert i parentesar saman med det transkriberte talespråket. Det vart nytta kodar for å namngi kvar informant og det vart skrive kven som sa kva, inkludert intervjuar sine spørsmål og utsegn. Etter å ha gjennomført transkriberingane lytta ein gjennom lydopptaka ein gong til, og gjorde rettingar og tilføyningar der noko var nedskrive feil. Intervjua vart transkriberte i tabell-format som vist i figur 5:

Kven	<i>Innhald: ordrett transkripsjon av det som vart sagt under intervjua</i>	Notat for analyse
Intervjuar	<i>Intervjuspørsmål, oppklarande utsegn og kommentarar</i>	
1c	<i>Tekst; det informanten seier</i>	
1a	<i>Tekst; det informanten seier</i>	

Figur 5: Oppsett av dei transkriberte intervjua

Etter transkriberingane starta det systematiske analysearbeidet. I denne studien var ein oppteken av å studere lærarar sine erfaringar og arbeid med elevar som strevar i dei første skuleåra, samt skule-heim samarbeid som støttar og motiverer desse elevane i læringsarbeidet. Basert på desse perspektiva nytta ein ei tema- og personsentrert analyse. I følgje Thagaard (2009) inneberer ei temasentrert analytisk tilnærming å samanlikne informasjon om kvart tema frå alle informantane, og ei personsentrert analytisk tilnærming inneberer å ha personar i fokus. Ein danna først eit oversiktsbilete av innhaldet i datamaterialet, for deretter å samanlikne informantane sine utsegn under kvart hovudspørsmål. Illustrerande sitat som seinare kunne nyttast i skriftleg rapportering vart markert med understreking. Det vart gjort notat om det som var samanfallande og det som skilte seg ut, og avdekka slik generelle og spesielle trekk i datamaterialet (Befring, 2015, s.113). Deretter vart innhaldet gruppert etter tema (Thagaard, 2009), med utgangspunkt i studien si problemstilling og forskingsspørsmål. Denne måten å arbeide på omtaler Befring (2015, s.113) som impresjonistisk analyse. Det transkriberte datamaterialet vart plassert etter tema i tabell-format, sjå fig.6:

	Intervjugruppe 1	Intervjugruppe 2	Intervjugruppe 3
Tema...	<i>Informant 1a: utsegn Informant 1b: utsegn osv</i>	<i>Informant 2a: utsegn Informant 2b: utsegn osv</i>	<i>Informant 3a: utsegn Informant 3b: utsegn osv</i>
Tema...	<i>Informant 1a: utsegn Informant 1b: utsegn osv</i>	<i>Informant 2a: utsegn Informant 2b: utsegn osv</i>	<i>Informant 3a: utsegn Informant 3b: utsegn osv</i>

Figur 6: Oppsett av tema- og personsentrerte utsegn frå datamaterialet

Denne matrisa danna grunnlag for vidare analyseprosess og drøfting av empiri frå studiet. I den analytiske prosessen arbeidde ein fram og tilbake mellom teori og empiri, der ein veksle mellom å systematisere data og ha fokus på teori. På denne måten hadde ein ei abduktiv tilnærming til datamaterialet, som i følgje Thagaard (2009, s.194) er ein kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming.

3.2. Reliabilitet og validitet

Omgrepet reliabilitet er knytt til spørsmålet om forskinga er påliteleg (Thagaard, 2009, s.22). For å sikre best mogleg reliabilitet i denne studien er det søkt å ha og vise til det som Thagaard (2009) omtaler som ein transparent og gjennomsiktig prosess. Gjennom heile studien er det gjort notat av eigne tankar, vurderingar og val undervegs i arbeidet. Dette har vore med i analyseprosessen, og det har vore verdfullt i arbeidet med den skriftlege rapporteringa. I følgje Befring (2015, s.56) gir omgrepet reliabilitet uttrykk for nøyaktigheit og stabilitet gjennom alle delar av studien og i arbeid med data, og det kan vere eit underkommunisert reliabilitetsproblem at det sjeldan vert gjennomført truverdige kvalitetskontrollar i analyseprosessen av overføringar frå tale til tekst. I denne studien vart det gått gjennom lydopptak og transkribert materiale for å gjere rettingar, noko som bidreg til det som Befring (2015, s.56) omtaler som ein reliabilitetskontroll av datamaterialet.

Omgrepet validitet er knytt til spørsmålet om forskinga er gyldig (Thagaard, 2013, s.22), og i følgje Kvale og Brinkmann (2009) må forskaren gjere ei kontinuerleg prosessvalidering gjennom heile forskingsprosessen når ein skal gjere ei intervjuundersøking. I det følgjande vert det vist til Maxwell (1992), referert i Befring (2015, s.55), sine fem kategoriar for å oppnå formålstenleg validitet i kvalitative studiar: *Deskriptiv validitet*: det er søkt å gjere presise skildringar av intervjudata gjennom å vere sakleg og nøyaktig i ein skriv, og utan å dikte opp eller forvrengje det som er gjort greie for. Den ordrette transkripsjonen av intervju har vore verdfull, og ein har nytta informantane sine eigne utsegn i den skriftlege framstillinga.

Tolkingsvaliditet: det er søkt å ha respekt for informantane si stemme og forstå kva dei har uttrykt, og det er arbeidd for å få fram deira meiningar og perspektiv knytt til tema for studien. Ein har mellom anna søkt å sjå samanhengar mellom tema som vert drøfta, og det er nytta ordrette sitat frå datamaterialet.

Teoretisk validitet (omgrepsvaliditet): det er søkt å ha ein truverdig samanheng mellom tema for studien og den teorien undersøkinga er bygd på. Datagrunnlaget frå gruppeintervjua er på denne måten løfta til eit teoretisk nivå. Informantane svarte mellom anna på spørsmål om kva dei legg i og korleis dei definerer sentrale omgrep som er nytta i studien. Det er også søkt å ha ein indre validitet i studien gjennom å sjå samanhengar mellom kategoriar og omgrep som er nytta.

Generaliseringsvaliditet: det er søkt å beskrive det spesielle og unike ved akkurat denne studien, men ein er også open for at erfaringar og opplevingar det vert fortalt om kan kjennast igjen hos andre i liknande situasjonar. På den måten kan det vere at denne studien også har ein generell verdi for andre i samfunnet.

Evalueringsvaliditet: det er kontinuerleg søkt å stille evaluerande spørsmål til studien, der ein mellom anna har vurdert om studien er gjennomført på ein måte som er i tråd med mål for studien og på ein måte som søker å få valide svar på studien si problemstilling og forskingsspørsmål.

3.3. Ethiske vurderingar

I denne studien er det kontinuerleg søkt å arbeide etter forskingsetiske retningslinjer i tråd med Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006), heretter omtalt som NESH (2006). Dei forskingsetiske retningslinjene er mellom anna utarbeidd for å hjelpe forskarar og forskarsamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatningar og haldningar (NESH, 2006). Personverdbodet for forskning (NSD) sin nettbaserte meldeplikttest er gjennomført, og prosjektet kravde ikkje meldeplikt då ein ikkje skal samle inn eller behandle personopplysningar. I følgje Thagaard (2009, s.23) krev all vitenskapleg verksemd at forskaren held seg til etiske prinsipp. I det følgjande vert det gjort greie for etiske vurderingar i denne studien, gjennom fire forskingsetiske normer som Befring (2015) seier har stor relevans for pedagogisk forskning: informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltaking, særlege omsyn til barn og utsette grupper, og aktsemd for deltakarrisiko.

Det er eit grunnleggande prinsipp at all deltaking skal bygge på samtykke, og dette samtykket skal vere gitt på eit fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015). For å ivareta dette fekk informantane informasjonsskriv om forskingsprosjektet, samt munnleg

gjennomgang og høve til å stille spørsmål i forkant av gruppeintervjua. Retningslinjer frå NESH (2006) vart nytta under utarbeiding av informasjonsskrivet. Informantane fekk også skriftleg og munnleg informasjon om at dei når som helst kunne trekke seg frå studien, og at all informasjon frå informanten i så måte ville verte sletta. Informantane gav samtykke gjennom skriftleg erklæring på at dei godtok deltaking og at innsamla data vart nytta for forskning.

I følge NESH (2006) har dei som deltek i forskning krav på at all informasjon dei gir, vert handsama konfidensielt. Forskingsmaterialet i denne studien er anonymisert, og det har ikkje vore behov for å notere namn eller andre personopplysningar. I forkant av lydopptaka fekk informantane beskjed om å ikkje nemne namn på lærarar, elevar, foreldre, eller anna av sensitiv karakter. Lydopptaka vart sletta så snart dei var transkriberte, og samtykkeerklæringar er oppbevart i låst skuffe skilt frå det transkriberte materialet.

Gjennom forskingsprosessen er det blitt arbeidd med lærarar sine erfaringar med og tema omkring elevar som strevar i skulen og deira foreldre. Dette kan vere eksempel på utsette grupper, og forskarar som samlar informasjon om personlege eigenskapar og åtferdstrekk, må være særleg varsam med å framstille tilhøve som gir grunnlag for generaliseringar, med risiko for å stigmatisere gruppene (Befring, 2015, s.33; NESH, 2006). I denne studien har det vore eit mål å unngå ei slik form for generalisering og stigmatisering.

Deltaking i forskning kan i mange tilfelle gi gode opplevingar, samstundes som det for enkelte kan opplevast som ei personleg belastning (Befring, 2015, s33). Gjennom intervju vil informantar fortelje med eigne ord om opplevde hendingar, noko som kjennast igjen av andre. Det er difor nødvendig å gjere ei anonymisering av hendingar i forskingsrapporten. Det er også i forskingsrapporten søkt å unngå å gi eit stigmatiserande bilete av personar eller grupper som vert omtala i studien (Befring, 2015).

4. PRESENTASJON AV RESULTAT

I dette kapitlet vert resultat frå dei tre gruppeintervjua presentert. Ein finn samanfallande opplevingar og erfaringar frå informantane, men også tendensar til ulik vektlegging i kva som opptek dei ulike informantgruppene og dei individuelle informantane mest. Det er ikkje eit mål å samanlikne intervjugruppene og informantane sine opplevingar og erfaringar, men heller eit ønske å få tak i breiast mogleg erfaringar og djup innsikt basert på informantane sine forteljingar. Resultata vert difor presentert samla, utan å lage ei samanlikning mellom intervjugruppene og informantane. Det vert først vist til lærarane sine opplevingar av kva som kjenneteiknar elevar som strevar i dei første skuleåra, deretter til kva for støtte og oppfølging lærarane opplever desse elevane har behov for, og til slutt korleis lærarane erfarer eit skule-heim samarbeid kan støtte og motivere elevar som strevar. For å framheve empirien vert det delvis brukt sitat frå informantane undervegs.

4.1. Elevar som strevar i dei første skuleåra

Alle lærarane som er intervjua seier dei har erfaring med «*elevar som strevar*» og det er vanleg å ha elevar som strevar i alle klassar, allereie frå 1.trinn. I alle intervjugruppene synest lærarane det er vanskeleg å definere «*elevar som strevar*», då desse elevane er særst ulike og har mange ulike måtar dei kan streve på. Ein lærar seier «*ungane er jo så ulike også, og har med ulik ballast, nei det er vanskeleg å definere...*». Samstundes vert vanskar i hovudsak omtalt som anten faglege og/eller sosiale, og mange av elevane som strevar i dei første skuleåra har til felles at dei har få mestringsopplevingar og lav sjølvopfatning.

4.1.1. Faglege og sosiale vanskar, eventuelt i ein kombinasjon?

Når lærarar fortel om elevar som strevar fagleg, framhevar dei vanskar knytt til faget norsk og det å lære «*det grunnleggande innanfor lesing og skriving*». Det vert nemnt at elevar kan bruke lang tid på å knekke lesekode, ha dårleg ordforråd/uttale, og dårleg leseflyt og lesefart. Elevar kan ha vanskar med å automatisere lydar og hugse bokstavar, og når elevar skal begynne å skrive, kan dei utelate lydar og/eller spegelvende bokstavar. Elevar kan også streve fordi dei har dysleksi. Nest etter vanskar knytt til faget norsk, snakkar lærarane om vanskar knytt til faget matematikk. Lærarane erfarer at elevar kan streve med talforståing, ha vanskar med å hugse tal og talrekker, og ha vanskar med å lære og forstå klokka. Det kan også vere elevar som har diagnosen dyskalkuli, og som strevar med å

«*kome inn i denne verda av tal*». Ingen av lærarane snakkar om faglege vanskar i andre fag enn norsk og matematikk. Lærarane seier det er i desse faga det er lettast å sjå teikn på faglege vanskar, og at kartleggingsprøver er til hjelp for å finne kva elevar strevar med.

Lærarane uttrykker det «*alltid*» er elevar som strevar sosialt i ein klasse, og som lærar kan ein «*raskt*» sjå korleis elevar fungerer sosialt. Det er gjennomgåande i alle intervju at lærarane ofte kjem inn på, eller tilbake til, tema om elevar som strevar med sosial samhandling. Eksempelvis seier ein lærar: «*Når elevar strevar med det sosiale, så er det nesten verre enn når det er noko med det faglege*». Ein anna lærar seier: «*Innimellom peikar det seg ut nokre få som strevar på eit høgare nivå, og dei har det vanskelegare enn dei vanlege som strevar*». Lærarane uttrykker at desse elevane ofte har vanskar knytt til sosial kompetanse. Eksempelvis kan elevar ha få venner og ikkje trivast så godt på skulen, dei kan ha det vanskeleg i friminutt og i sosiale aktivitetar, slite med å «*henge med*» og greie å vere med i leik og aktivitetar, eller det kan vere at dei kjem ofte opp i konflikhtar.

Fleire lærarar seier det er lett for at ein definerer elevar ut frå åtferd, og at ein ofte seier elevar har åtferdsvanskar når dei ikkje held seg til rammer og reglar i skulen. Ein lærarar seier ein «*gjerne ser åtferda til eleven først*» og forklarar at åtferd kan skape så mykje uro og frustrasjon i eleven at det går ut over læringa. Til saman nemner lærarane fleire typar åtferd som dei set i samband med åtferdsvanskar:

- følger ikkje klasseromsreglar, ev. er uroleg og/eller tøyser i timane
- tek ikkje i mot og utfører beskjedar
- arbeider ikkje med det ein skal, eller vil ikkje arbeide i det heile
- er utagerande og viser aggressiv åtferd, mot medelevar og/eller vaksne
- verte sint når det ikkje går slik eleven vil/ønsker
- «stikke av» og gå ut frå klasserommet, eller ikkje kome inn til time etter friminutt

Lærarane fortel også om elevar som «*mistar konsentrasjonen*» og «*kan begynne å tøyse, og gjerne ta med seg andre elevar og lage uro*». Nokre lærarar er særskild medvitne om å bruke omgrepet «*framferd*» når dei snakkar om vanskar knytt til åtferd.

Lærarane er opptekne av at elevar som strevar mykje i dei første skuleåra, ofte strevar både fagleg og sosialt. Eksempelvis seier lærarane at fagleg svake elevar kan skape uro fordi dei

er redde for å ikkje mestre eller ta feil, og eventuelt vise det til medelevar, og dermed prøver dei å skjule at dei ikkje får til gjennom å vere uroleg. Ein lærarar seier at «*elevlar som strevar fagleg er dei som lager mest støy i klasserommet*», noko som andre i denne gruppa svarar bekreftande på. Fleire lærarar seier dei er usikre på kva som eigentleg kjem først og sist, om det er uroleg åtferd eller vanskar med læring. Det kjem også fram at elevlar med lav fagleg mestring kan vere stille og forsiktige, og «*smyge*» eller «*gøyne*» seg vekk frå fagleg arbeid. Lærarane må «*lirke og lure*» for å få desse elevane til å vise kva dei kan, samstundes som nokre tørr meir når læraren er saman med dei «*på tomannshand*».

Det kjem også fram i intervjuet at elevlar kan streve psykisk, og lærarane seier det kan sjå ut som det psykiske, det sosiale, og det faglege «*heng saman*». Ein lærar seier:

«Når elevlar strevar psykisk så tek det veldig mykje plass i tankane deira, og då vert det til at eleven strevar fagleg i tillegg. Elevane har nødvendigvis ikkje faglege vanskar som utgangspunkt, men det psykiske tek så stor plass at eleven ikkje har kapasitet til å tenke på det faglege. Det psykiske kan også påverke det sosiale og korleis eleven samhandlar med venner, og om du ikkje mestrar det sosiale, så vert det mykje uro i timane også. Det sosiale og psykiske er utruleg viktig, i alle fall med desse små, dei greier på ein måte ikkje å skilje heilt.» (Barneskulelærar, 2017)

Andre lærarar fortel om stille elevlar som kan ha «*eit kaos inne i seg*», og som lærar må ein kjenne elevane særst godt for å greie å sjå små, utydelege teikn på emosjonelle vanskar. Nokre lærarar opplever at medelevar kan påverke korleis elevlar som strevar har det i skulen, og fortel om eksempel der medelevar kan uttrykke, verbalt og/eller gjennom kroppsspråk, at dei ikkje vil vere saman med eller arbeide med enkelte elevlar som strevar. Ein lærar seier slike uttrykk kan kome «*rett frå levra*», utan at lærar greier å kontrollere eller gjere noko med det, og at det vert sårt for eleven som «*tek i mot*». I denne samanhengen seier ein anna lærar det av og til er «*noko i klassemiljøet som gjer at det vert fleire elevlar som strevar, men du får ikkje hjulpt dei, for det er noko med heile systemet*».

Fleire lærarar seier dei har ei kjensle av at elevlar som har sosiale vanskar allereie i 1.trinn, og særleg elevlar som har vanskar knytt til åtferd, ofte har det enda vanskelegare i 4.trinn.

Dette er elevar som ikkje har spesialundervisning, men som likevel har synbare vanskar. Desse elevane er ofte i konflikter og har strevsame skuledagar, og for enkelte kan det sjå ut som om åtferdsvanskane eskalerer frå 1. til 4.trinn. Lærarane meiner det kan vere fordi det vert stilt høgare faglege og sosiale krav etter kvart som elevane vert eldre.

Alle intervjugruppene trekker fram tilhøve som gjeld skulestart i 1.trinn. Lærarane seier elevar kan ha streva med noko frå dei gjekk i barnehagen, elevar kan vere usikre og grue seg til skulestart, og det kan vere vanskeleg «å sitte stille». Ein lærar seier det slik:

«Når dei startar på skulen er det ein ny situasjon. Det vert meir stillesitting og fleire rammer og reglar (...). Då kan ein ganske tidleg sjå kven som strevar med å følgje og halde seg innanfor rammene. For nokon går det seinare i utviklinga, mange er ikkje heilt modne når dei startar på skulen.» (Barneskulelærar, 2017)

Fleire lærarar seier det er mange elevar som ikkje er så modne ved skulestart, nokre er berre fem og eit halvt år når dei startar, og det er «mange små». Samstundes seier lærarane det er mykje som skjer i barna si utvikling i dei første skuleåra, særleg frå 1. til 2. trinn og «gjerne over sommaren». Då finn mange seg betre til rette, og elevane «landar litt».

4.1.2. Lite mestring og lav sjølvopfatning

I alle intervjugruppene vert det gitt sterkt uttrykk for at mange elevar som strevar har lav meistringkjensle og lav sjølvopfatning, anten i faglege, i sosiale, eller i begge samanhengar. Eksempelvis vert det sagt at «desse elevane får ofte lite erfaring med å mestre, dei får få mestringsopplevingar i skulen». Vidare vert det fortalt om elevar som seier negative ting om seg sjølv, som «eg er dum», «eg kan ikkje noko» og «eg har ingen venner». Enkelte elevar kan kome til skulen med ei negativ innstilling allereie om morgonen. Ein lærar forklarar dette nærare:

«Før skuledagen har starta, kan dei uttrykke «dette vert ein dårleg dag, dette klarer eg ikkje likevel, dette får eg ikkje til, eg har ikkje nokon å leike med»... Det er ei stor utfordring for desse elevane, og for oss som lærarar, å kunne snu denne tankegangen deira til at dei skal kunne sjå det positive.» (Barneskulelærar, 2017)

Nokre lærarar seier at det som kan vere særers vanskeleg for eleven, ofte kan verke litt uforståeleg og kan sjå ut som «småting» for læraren, men det gjer likevel at «*verda deira rasar saman, for den eleven*». Lærarane fortel i hovudsak om eksempel der elevar som strevar viser ein negativitet til seg sjølv og skulen, men det kjem også fram eksempel som viser det motsette: elevar kan vere «*positive og flinke, men kan likevel streve både i fag og i andre samanhengar*», og «*..det kan vere elevar som har vanskar utan at det ser ut som det gjer noko med dei, dei er glade og fornøgde likevel*». Elevar som strevar kan dessutan ha særers ulike dagar, der nokon dagar er vanskelege medan andre dagar er lettare.

Om meistring og elevar som strevar sosialt, seier ein lærar: «*Elevar kan merke sjølve at dei strevar med det sosiale, og så kan dei prøve å ordne opp sjølv, og kan gjere det på mange rare og merkelege måtar som gjer at andre reagerer*». Vidare seier denne læraren at ei slik form for åtferd kan gjere det vanskeleg for eleven å verte inkludert, og forklarar: «*i staden for å verte inkludert, så støyter dei andre frå seg*». Det vert også sagt at enkelte elevar med sosiale vanskar ønsker å få merksemd og «*då skil dei ikkje mellom positiv og negativ merksemd. Når det vert negativt vert det vanskeleg både for eleven sjølv og medelvar.*».

Om meistring og faglege vanskar, kjem det fram eksempel der elevar som ikkje kjem i gang med bokstavinnlæring og lesing, kan seie dei «*hater leseboka*» allereie når dei går i 1.trinn. Det kjem også fram at elevar som ikkje meistrar fag kan verte uroleg, og lærarane seier det kan vere fordi «*dei veit det er noko dei ikkje mestrer*». Ein lærar seier: «*Dei får det kanskje ikkje til, og då er det like godt å vere uroleg med ein gong, og kanskje gå på do, gjerne mange gonger. Dei finn på ein måte sånne fluktvegar..*»

Lærarane fortel at elevar også kan ha urealistiske og for høge forventningar til eiga meistring. Eksempelvis kan elevar ha «*lite innsikt i den verkelege verda*», «*fallhøgda vert stor når elevar har urealistiske forventningar om kva resultatet skal verte*», og elevar kan verte skuffa og sjå det som nederlag når dei ikkje får til det dei har tenkt. Ein lærar fortel:

«*Nokre elevar som strevar kan ha for høge forventningar, at dei skal få til med ein gong, gjerne urealistiske forventningar, og så får dei panikk og det vert nederlag*

når dei ikkje får til slik dei har tenkt. Føresetnadane (...) kan ligge der, men dei toler ikkje motstand, å ikkje få til med ein gong. Elevar kan ha forventingar om at alt skal skje så fort, og så vert der ei indre uro, som så vert til støy og så vert det ein vond sirkel...» (Barneskulelærer, 2017)

Ein anna lærar bekreftar og forsterkar dette gjennom å seie: «*Utolmodige elevar som er opptekne av prestasjonar (...) vil gjere arbeidet fort ferdig, og ser ikkje kva dei skal lære, (...) tek snarvegane som gjer at dei ikkje lærer det grunnleggjande, og så vert det vanskeleg seinare.*». Denne læraren seier også at elevar kan verte frustrerte når det «*i ettertid viser seg at dei ikkje forstår eller ikkje har gjort det dei skulle.*». I denne intervjugruppa seier lærarane dei legg vekt på sjølve læringsprosessane, at elevane «*må arbeide og bruke energi*» når dei skal lære, og at elevane også bør «*kjenne på litt motstand*» innimellom.

4.2. Behov for støtte og oppfølging

Lærarane seier elevar som strevar har ulike vanskar og ulike behov, men alle har uansett behov for ekstra støtte og oppfølging frå både lærarar og foreldre. Lærarane seier elevar som strevar med fag har behov for tilrettelagte oppgåver, elevar som strevar i sosiale samanhengar har behov for tett oppfølging og rettleiing, og elevar som har lav sjølvoppfatning og få mestringsopplevingar har behov for å få mestringsopplevingar og hjelp til å styrke sjølvfølelsen, både i læringsarbeid og i sosiale samanhengar.

4.2.1. Positiv merksemd og påskjøning

Lærarane seier elevar som strevar har behov for å «*verte sett*». Læraren må sjå «*dei små tingane*» ved eleven, og eleven har behov for anerkjenning og positive tilbakemeldingar. I denne samanhengen seier ein lærar: «*Ja, positiv tilbakemelding treng jo alle! Ja., og på ein måte positiv tilbakemelding på at du er okei, sjølv om du strevar...*». Vidare seier lærarane at elevar som strevar har behov for tett oppfølging og tilrettelegging i skulekvardagen, dei treng «*eit ekstra auge*», og ofte mykje hjelp både fagleg og sosialt. Lærarane finn fram til det som elevane er gode på og bruker elevane sine interesser for å få dei til å mestre. Lærarane seier at elevar som strevar har behov for å tidvis arbeide i mindre og/eller tilrettelagte grupper, og fleire lærarar fortel særst positivt om stasjonsundervisning. Gjennom denne arbeidsmåten kjem lærarane tettare på og vert betre kjent med elevane, og

kan slik planlegge og legge til rette for nivådeling. Det vert då «*lettare å hjelpe*», rettleie og følgje opp elevane som har behov for det, både fagleg og sosialt.

Lærarane fortel om mange variantar av samarbeid med foreldre, der elevar som strevar får ulike former for påskjøning når dei greier å utføre skulearbeid eller gjere slik det er forventa av lærar og/eller foreldre. Det kjem fram fleire eksempel der lærarar rapporterer til foreldre korleis eleven arbeider og/eller oppfører seg på skulen, som så skal resultere i ei form for påskjøning heime. Dette kan vere klistremerker eller andre materielle ting som eleven ønsker, det kan vere å bestemme kva familien skal ha til middag, eller få gjere kjekke aktivitetar. I ei intervjugruppe fortel lærarane om bruk av Bra-kort som påskjøning:

«Vi har også nytta sånn Bra-kort, der dei som slit med åtferd spesielt da, at dei har sosiale historier; «No skal du øve deg på..» så har vi skrive sosiale historier, og «visst du klarer det, så får du eit Bra-kort». Og då er det tett samarbeid med heimen. Har ungane 5 eller 10 Bra-kort, så har heimen bestemt, då skal dei få velje middag, små belønningar da..., og det har no også...fungert... med enkelte... i alle fall desse minste, at dei lar seg no motivere av slike ting» (Barneskulelærar, 2017)

Lærarane seier dei også kan bruke ulike former for påskjøning i skuletida, meir eller mindre etter avtale med foreldre, eksempelvis oppsamling av stjerner som vert «*veksla inn*» i leik- eller fritime. Påskjøning vert gjennomført for enkeltelevar og heile klassar, og elevar kan samle inn stjerner som kjem klassen til gode. Fleire lærarar fortel om avtalar om påskjøning med elevar i eit forsøk på å regulere eleven si åtferd, eksempelvis om eleven kjem inn etter friminutt, gjer bestemte oppgåver eller arbeider ei viss avtalt tid i timen. Lærarane uttrykker dei er særst usikre på kva som vert resultatet når dei nyttar påskjøning, og seier dei ser store variasjonar i kva effekt dette har og at effekten ofte er kortvarig.

4.2.2. Oppfølging og tilrettelegging i skulen

Om elevar som strevar med sosiale vanskar, seier lærarane at nokre elevar treng hjelp til å ha «*tru på seg sjølv*». Når lærarane ser der er rom for det, får desse elevane tilrettelagte oppgåver som læraren veit eleven mestrar. Ein lærar seier:

«Eg ser jo det når eg berre gir dei bitte litt positivt, eller dei får hjelpt med noko dei kan.. det skal ikkje store tingen til. Hente mjølk, fikse noko på Ipad til ein medelev, eller.., hjelpe andre. For eksempel sette på «play» når elevane skal danse.., at dei får berre desse småtinga der.., dei føler det jo så stort. Eg trur også at andre elevar på ein måte ser det er viktig for dei å gjere det. Sjølv om ein kan tenke det er ei uviktig oppgåve, så er det mange som lever lenge på den.» (Barneskulelærer, 2017)

Fleire lærarar fortel liknande eksempel der dei legg til rette for at elevar som strevar sosialt får hjelpe medelevar, for at elevane skal føle dei høyrer til og bidreg i fellesskapet.

Lærarane organiserer også leikegrupper og friminuttsvenner, og elevar får ta med spel som læraren veit eleven mestrar og som fører til samspel med andre, ut i friminutt. Nokre lærarar seier dei prøver å vise at også andre elevar kan synest noko er vanskeleg, og prøver slik å normalisere at ein må «*streve litt for å lære seg noko nytt*».

For elevar som strevar med tilhøve knytt til åtferd, seier lærarane det er viktig med struktur og forutsigbarheit i skulekvardagen. Det må vere klare rammer, og elevane treng å vite kva dei har å forhalde seg til. Ein lærar fortel om regulering gjennom bruk av pausekort:

«Og sånn som pausekort, at dei har tilgang på det.., at dei kan begynne å regulere det sjølv da når dei kjenner at dei treng pause. Vi lagde.., eit lite smileffjes, der det står på ein måte pausekort på. Når då eleven som mister fort konsentrasjonen sin, eller som i staden for å gjere det ein skal, begynner å tøyse og dra med seg andre, så kan eleven heller da plukke opp dette pausekortet sitt som ligg i skuffa. Og så gir eleven det til meg, og så får eleven fem minutt.» (Barneskulelærer, 2017)

Læraren fortel at pausekort er meint som ei hjelp til å regulere åtferd, og dette skal gjere det lettare for elevane å signalisere til lærar når dei kjenner behov for pause. Vidare seier lærarane at nokre elevar som strevar med åtferd har behov for «*å ha ein vaksen som kan følgje tett på og tilrettelegge, og fortelje kva som skal skje*». Det er viktig å førebu desse elevane på skuledagar som er annleis, som ved juleverkstad og utflukter, då slike dagar ofte vert «*ekstra*» vanskeleg. Samstundes erfarer lærarane at trass førebuingar, kan det likevel for nokon verte vanskeleg å forhalde seg til det uvante. Det kjem også fram i

intervjua at nokre elevar har behov for å verte meir trygg på læraren og andre vaksne i skulen, slik at dei «*tør å be om hjelp når det er noko dei treng eller ikkje får til*». Om vaksenrolla i skulen seier ein lærar at nokre elevar «*..har behov for at den vaksne er roleg og trygg, at du som vaksen ikkje vert sint og frustrert når ting vert vanskeleg*».

Det kjem fram gjennom intervjua at det er ein tendens til at elevar som strevar, ofte er lite sjølvgåande og sjølvstendige. Lærarane seier eksempelvis at nokre elevar vert lett uroa av medelevar, andre har behov for at læraren «*sit ved sidan av heile tida for å hjelpe*». Lærarane fortel også om elevar som har vanskar med å lytte til tekst, oppgåver eller beskjedar, og enkelte elevar har i slike høve ei uro i kroppen, og «*så får dei ikkje med seg kva dei skal gjere*». Vidare vert det framheva at elevar som strevar i fag, har behov for tilpassa og tilrettelagte oppgåver og aktivitetar. Lærarane finn alternativt lesestoff og leitar etter «*små smutthol*» i kvardagen der dei kan «*arbeide eller øve på noko*» med desse elevane. Ein skule har språkgrupper for elevar i 1.trinn, der elevar med dårleg ordforråd, dårleg uttale, eller elevar som strevar med bokstavinnlæring deltek. Ein skule har lesekurs for elevar som treng ekstra lesetrening, der elevar og foreldre forpliktar seg til å følge opplegg sett i verk av spesialpedagog. Lærarane seier nye tekniske hjelpemiddel som Ipad og PC er til god hjelp for elevar som strevar fagleg: lesesvake elevar kan lytte til tekstar som skal arbeidast med, og elevar som har vanskar med å skrive kan gjere lydopptak av eiga munnleg fortelling.

4.2.3. Elevar med eller utan enkeltvedtak om spesialundervisning

I intervjua la ein opp til at lærarane skulle fortelje om elevar som strevar, uavhengig av om elevar har enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikkje. Likevel kjem det fram eksempel som viser ein tendens til at elevar som har enkeltvedtak om spesialundervisning oftare får tilrettelagte og tilpassa oppgåver enn elevar som strevar som ikkje har spesialundervisning. Nokre lærarar fortel inngåande detaljar om korleis dei sjølve eller andre som har spesialundervisningstimar, legg til rette og tilpassar opplæringa for at elevar med spesialundervisning skal kunne arbeide og gjennomføre læringsoppgåver. På spørsmål om lærarane gjer slike tilpassingar til alle, svarar lærarane at dette i størst grad kan gjerast for elevar som har spesialundervisning. Samstundes kjem det fram at lærarane seier dei ser

behovet for, og ønsker å gjere tilpassingar og hjelpe fleire elevar, men dei har ikkje kapasitet til å gjere dette i så stor grad som dei sjølve ønsker.

4.3. Skule-heim samarbeid når elevar strevar

Gjennom intervjuja fortel lærarane om kva dei legg vekt på i eit gjensidig skule-heim samarbeid og korleis dei legg til rette for eit samarbeid med foreldre til elevar som strevar. Lærarane fortel også om kva dei samarbeider med foreldre om, og kva dei opplever foreldre kan gjere for å støtte og følgje opp barna sine når dei strevar i skulen.

4.3.1. Eit gjensidig skule-heim samarbeid

Når lærarane snakkar om eit gjensidig skule-heim samarbeid når elevar strevar i skulen, kjem det fram utsegn som «foreldre må ta ansvar», «heimen må gjere ein ekstra innsats», «hyppig kontakt», «vere open og ærleg», «avklare forventningar», «gi og ta», «finne gode løysingar», «tillit mellom skule og heim», «lytte til foreldre», «informasjonsflyt», «gjensidig kommunikasjon» og «informasjon begge vegar».

I alle intervjugruppene uttrykker lærarane at i eit gjensidig skule-heim samarbeid må foreldre til elevar som strevar «vere med og ta ansvar». Ein lærar fortel:

«Eg tenker sånn, i alle fall for elevar som strevar fagleg, for eksempel ved mistanke om lese- og skrivevanskar. Skulen gjer jo ein innsats, legg jo ekstra til rette. Men at også heimen må gjere ein ekstra innsats, at dei på ein måte skjønner at det må faktisk jobbast, at det barnet må faktisk jobbe, kanskje meir enn andre, for å klare å lese.. Denne balansen mellom kva skulen og kva heimen gjer, at då vert det ekstra viktig at heimen også faktisk må gjere ein ekstra innsats.» (Barneskulelærer, 2017)

Som ei forlenging av dette, seier ein anna lærar: «Men dette vert jo påpeika.., i denne foreldreskulen så vert det jo sagt med reine ord kva ansvar foreldra også sit med... Og det er veldig greitt at det vert sagt så pass klart det her med, at dei må faktisk hjelpe til.».

Gjennom intervjuja kjem det fram at foreldre vert gjort ansvarlege i samarbeidet på fleire måtar. Ein lærar fortel korleis ho formulerer seg i samtaler, der ho ønsker å få foreldra til å

bidra med løysingar, etter at ho har informert om ting som kan vere vanskeleg: *«Eg kan i ein samtale for eksempel seie: «Og du som er jo mester på din unge, kva trur du om dette?» ..at eg på ein måte set dei litt til., for dei kjenner jo sin unge betre enn meg, ..og at dei på ein måte må forklare litt korleis dei ser på det.»*. Samstundes som lærarane uttrykker dei ønsker foreldre skal ta ansvar i samarbeidet, seier dei også det kan skje at foreldre stiller for store krav til skulen og til lærarane. Eksempelvis seier ein lærar: *«Det er lett å krevje av skulen, og så gløymer ein litt seg sjølv.»*

Fleire lærarar seier det er særst positivt for elevane si læring og utvikling, dersom samarbeidet er gjensidig. Lærarane seier det vert ein positiv effekt når eleven forstår at foreldre og lærar snakkar saman, informerer kvarandre, og viser i fellesskap at ein ønsker å hjelpe eleven. Ein lærar seier *«elevane vert meir avslappa på skulen og mot lærarane når ein får til dette»*. Fleire lærarar seier dei ønsker det skal vere *«ein lav terskel»* for foreldre å ta kontakt med skulen, og foreldre skal ikkje vere *«redde for å ta kontakt om det er noko»*.

Lærarane legg vekt på at informasjonsdeling må til for at samarbeidet skal vere gjensidig. Dei seier at dei er blitt meir bevisst på å ha kontakt med og vere i dialog med foreldre, særleg når elevar har behov for ekstra oppfølging, og bruk av dagens tekniske hjelpemiddel gjer det lettare å ha kontakt med foreldre no enn tidlegare. Ein lærar seier *«tekniske hjelpemiddel gjer at det kan verte god flyt i kommunikasjonen mellom skule og heim, i dei fleste tilfelle»*. Lærarane seier dei gir mykje informasjon til foreldra, særleg i skriftleg form, men opplever at ikkje alle foreldre nyttar seg av dette. Det kjem fram at lærarane tidvis ønsker foreldre *«skulle engasjere seg meir»* og at nokon foreldre kunne ha delt meir informasjon, både om korleis elevane har det heime og korleis *«det går med heimearbeid»*.

4.3.2. Støtte og oppfølging frå heimen

Mest alle lærarane gir uttrykk for at noko av det viktigast foreldre kan gjere for å støtte og følgje opp barna sine i skulen, er å involvere seg i heimearbeid, som å sjå etter at elevane gjer lekser og hjelpe etter behov. Vidare bør foreldre legge til rette for ei positiv atmosfære og *«ta seg tid til»* å vere saman med barna når dei gjer lekser. Lærarane la også vekt på at lekser i 1.-4.trinn i stor grad handlar om å høyre elevane lese. Innsatsen foreldre gjer er til stor hjelp, og for nokon avgjerande, for at elevane skal lære å lese og vere motivert for å

øve på lesing. I samtale om korleis foreldre kan motivere barna til å lese, seier ein lærar at foreldre kan gi barna ei eller anna form for påskjøning. Umiddelbart svara ein anna lærar: «..eller at dei får gode tilbakemeldingar. Altså, foreldre kan seie «Åhh, flott!» eller «Supert!»...det treng ikkje om å vere meir enn det faktisk.». Alle i gruppa svara samtykkande og nikka bekreftande på dette. Læraren som kom med utspelet om påskjøning var også einig og sa: «...det er ikkje det., å få eit anerkjennande ord.».

Lærarane uttrykker også det er viktig at foreldre viser dei er glade i barnet sitt, «*uansett kva som skjer i skulen*». Ein lærar seier: «*Nokon foreldre kan vere i overkant krevjande, ha høge forventingar for barna sine, at dei stiller for store krav, og så greier ikkje eleven å nå dei krava., og nokon foreldre viser skuffelse over barnet, og barnet ser det..*». Som ein forlenging av dette, seier ein anna lærar: «*Eleven har behov for foreldre bryr seg om ungen, uansett, og vere glad i, så lenge barnet gjer det det greier., nei, du er glad i., uansett.*». Lærarane i denne gruppa bekrefta deretter ovanfor kvarandre, at det viktigaste foreldre kan gjere er å «*vere foreldre*» og støtte barna sine også i vanskelege situasjonar.

Vidare seier lærarane det kan vere at nokon heimar får mange negative tilbakemeldingar om eleven og ting som skjer i skulen, og i slike tilfelle er det viktig at foreldre ikkje forsterkar det vanskelege gjennom å skjenne eller straffe barnet heime, men heller forsøker å støtte barnet til å mestre dei vanskelege situasjonane. Ein lærar fortel at foreldre kan verte stressa, for eksempel når det går seint med å lære å lese, og at dette stresset kan gjere det vanskeleg for eleven å vere positiv til lesinga. Læraren forklarar at enkelte foreldre kan tenke det vert eit stort problem for eleven når utviklinga går seint, og at foreldre kan verte «*stressa og uroleg*» og overfører ei negativ kjensle for lesing til eleven.

Det at foreldre kan skape ei positiv atmosfære omkring eleven i skulen vert trekt fram i fleire samanhengar. Lærarane seier foreldre bør bruke tid og vise interesse for eleven i skulen, eksempelvis spørje kva eleven gjer på skulen og lese vekeplan «*slik at dei veit kva eleven arbeider med, mål for veka, og kva som skjer på skulen*». I alle intervjugruppene seier lærarane at elevar som strevar og som kanskje ikkje trivest så godt på skulen, har behov for at foreldre er positive til og framsnakk skulen. Ein lærar seier det slik: «*Er det ungar som slit med å forhalde seg til skulen, så treng dei i alle fall at foreldre framsnakk*

skulen!». I liknande tilfelle, for eksempel om elevar strevar psykisk og har lite tru på å greie skularbeidet, seier lærarane foreldre kan støtte elevane gjennom å formidle ei haldning om at *«dette skal vi få til»*. Ein lærar seiar foreldre også kan vise elevane kva dei faktisk får til ved å *«poengtere det dei får til, ikkje heile tida det dei ikkje får til»*.

Lærarane seier foreldre også kan støtte og følgje opp barna sine gjennom: praktisk hjelp, ved å sjå etter at elevane kjem på skulen, og har med rett utstyr og det dei treng i kvardagen; å ta barna med på praktiske gjeremål i heimen, som å lage mat og handle på butikken, og slik hjelpe elevane å sjå samanhengar mellom det ein lærer på skulen og det verkelege livet; og ta initiativ til å invitere andre elevar med heim, eller hjelpe barnet til å gjere avtalar om å dra på besøk til andre. Som avsluttande kommentar til tema om korleis lærarane erfarer foreldre kan støtte og følgje opp barn som strevar i skulen, seier ein lærar: *«Det går no bra med desse elevane også, særleg dei som har fått god støtte og oppfølging heimanfrå.»*. Også andre lærarar uttrykker at sjølv om det kan vere vanskeleg for elevar som strevar og foreldra deira, så kan ein likevel i ettertid sjå at det oftast går bra og at det *«går seg til for dei aller fleste»*.

4.3.3. Formelle og uformelle møter i skule-heim samarbeid, og tilpassa samarbeid
Alle lærarane gjennomfører felles foreldremøte to gonger kvart skuleår, og første møtet om hausten får størst merksemd. Her vert det mellom anna arbeidd med å avklare forventningar mellom skule og heim. På ein av skulane har ein over fleire år arbeidd for å legge til rette for eit godt skule-heim samarbeid, og felles foreldremøte vert brukt til å informere foreldre korleis skulen ynskjer samarbeidet skal vere. Ein lærar seier:

«Ja, og så har vi vore ganske bevisst på heilt frå skulestarten..., vi har dette felles foreldremøtet i forhold til foreldresamarbeid, at det er ikkje noko som er for lite til å ta kontakt for. Altså, at dei må ta barna på alvor, at for dei kan eit problem vere ganske stort.. Sånn at vi prøver på ein måte å ha ein veldig lav terskel da, for å ta kontakt om det skulle vere noko. Det gjeld sjølv sagt alle elevar, men det er no enda viktigare med dei som strevar da.» (Barneskulelærar, 2017)

I denne lærargruppa gjentek lærarane fleire gonger at dei ønsker å «*vere ein open skule*», på den måten at foreldre skal tørre å ta kontakt. I ei anna intervjugruppe seier lærarane dei bruker foreldremøte ved skulestart til å informere foreldra om at «*skulen ønsker å ha eit tett og godt samarbeid med foreldre*».

Ved to skular vert det gjennomført foreldreskule for foreldre til elevar som skal starte i 1.trinn. På den eine skulen er foreldreskulen obligatorisk, den føregår over fleire kveldar, og det vert teke opp tema som sosial åtferd og mobbing, lese- og skriveopplæring, og matematikk-kurs. Det kan vere eksterne førelesarar, noko lærarane ser særst positivt på då det er «*folk utanfrå*» som snakkar og informerer til foreldra, og ikkje lærarane sjølve. På denne foreldreskulen får foreldre også informasjon om korleis dei kan støtte og følgje opp elevane si lekse og læring, og det vert gitt «*tips og triks til foreldra om nokon strevar i dei ulike faga*». Eitt av måla med denne foreldreskulen er at foreldre skal sjå kor viktige dei er for eleven. Ein lærar understrekar dette ved å seie at foreldre er «*den viktigaste*». Lærarane seier det er godt oppmøte, at foreldra er positivt innstilt, og at foreldre har nytte av å ta del i foreldreskulen. Foreldreskulen gjer det lettare for lærarane å samarbeide med fleire foreldre, og gjennom denne får ein avklart «*nokre forventningar*» til foreldra. Ved den andre skulen føregår foreldreskulen i eit anna og mindre format. Her vert det arrangert eitt oppstartsmøte, der ein legg vekt på å verte kjent og gi informasjon om kva som ventar elevane når dei startar på skulen. Også her vert forventningar til skule-heim samarbeid teke opp som tema, samt eventuelle tema som er aktuelle for den komande klassen.

Kontaktlærarane gjennomfører individuelle utviklingssamtaler med alle foreldre to gonger i året. Her tek lærarane i hovudsak opp tema om eleven sin trivsel, korleis eleven har det sosialt og korleis eleven «*ligg an*» fagleg. Fleire lærarar seier foreldre i dei første trinna, særleg i 1.trinn, er særst opptekne av korleis barnet har det sosialt, og at dette difor vert eit sentralt tema i utviklingssamtaler. Ein lærar som arbeider i 1.trinn seier: «*Dette med sosial fungering, det å ha venner.., altså trivsel.., korleis eleven har det på skulen, det brukar eg mykje tid på. For eg opplever det i grunnen er det som ligg fremst framme med foreldre, at dei er interessert i å vite da. Og at vi har god tid til det.*». Andre lærarane seier foreldre kan spørje korleis barnet har det på skulen, og at nokre foreldre er interessert i å få vite om barnet si «*framferd*» og korleis barnet «*greier å oppføre seg på skulen*».

Mange av lærarane seier dei legg vekt på at det skal vere ei positiv stemning i samtalanene, og understrekar at dette også gjeld i møter med foreldre til elevar som strevar. Lærarane seier dei førebur å ha noko positivt å seie om alle elevane, dei finn fram til gode sider ved kvar enkelt elev og legg vekt på å informere om det som går bra, før dei eventuelt tek opp ting som kan vere vanskelege. Gjennom samtalanene informerer lærarane om korleis eleven arbeider og løyser ulike utfordringar i skulekvardagen. Ein lærar seier dette om korleis ho planlegg og gjennomfører ein utviklingssamtale med foreldre til elevar som strevar:

«Eg legg vekt på å ha noko positivt å seie om eleven, og finne fram dei gode sidene til eleven. At dette går kjempefint, og at for å tilpasse dette til han eller ho, så vil vi gjerne dra in desse tema eller desse tinga, at det ikkje berre er negative ting som kjem med, men at... ja, to stjerne og eit ønske..» (Barneskulelærar, 2017)

Læraren forklarar at «to stjerner og eit ønske» fungerer som eit prinsipp i møtet med foreldre, der læraren fortel om to positive ting om eleven og deretter legg fram ein ting som læraren ønsker eleven og foreldre kan samarbeide med læraren om, for å legge til rette for eleven si vidare læring og utvikling. Fleire lærarar fortel om tilsvarende strategiar.

I det uformelle samarbeidet, seier lærarane det er stor variasjon i kor mykje dei samarbeider og kva måte dei er i kontakt med ulike foreldre på, også når det gjeld foreldre til elevar som strevar. Nokre foreldre møter lærarane berre i utviklingssamtaler og kanskje på felles foreldremøte, andre foreldre kan lærarane møte nesten dagleg. I følgje lærarane er nokre foreldre nøgd med sjeldne møter, andre ønsker kontakt opptil fleire gonger i veka. Lærarane har kontakt og dialog med foreldre når elevane vert bringa og henta, og elles gjennom e-post, telefonsamtaler og tekstmeldingar etter behov. Nokre lærarar er tilgjengeleg for foreldre på telefon på kveldstid, og nokre har i særlege tilfelle vore på heimebesøk. Lærarane seier dei er raske til å ta kontakt om det er noko dei er uroa for, dei tek raskare kontakt no enn tidlegare, og «det er ikkje om å gjere å vente til kontaktmøte».

I alle intervjugruppene kjem det fram at lærarane legg til rette for hyppigare kontakt med foreldre til elevar som strevar, enn det dei gjer med andre foreldre. Lærarane uttrykker at

uformelle og hyppige møter og samtaler er både nyttig og nødvendig, og kanskje også viktigare enn dei lovpålagte formelle samtalen. Ein lærar seier:

«Har jo ofte kontakt med foreldra utanom utviklingssamtalen. Det kan no vere små møter, mail, telefon., og då er det no ting som skjer, om det er positiv utvikling eller noko vi må ha meir fokus på. For det i utviklingssamtalen., den er fastsatt, men., den viktigaste samtalen, er gjennom heile året.» (Barneskulelærar, 2017)

Fleire lærarar legg til rette for å kunne utveksle ein «liten prat og dele informasjon» med foreldre når elevar vert levert og henta. Lærarane seier det er lettare å be foreldre som dei møter ofte om å få «korte fem minutt», og opplever dette som særst positivt i samarbeidet. Då får dei ta opp ting med foreldre «der og då, og gjerne same dag som noko har skjedd». Lærarane seier det ofte er best å møte foreldre «face to face», då dette gjer det lettare å kommunisere og vere i dialog. Lærarane vurderer i kvart enkelt tilfelle, kva måte det er mest hensiktsmessig å ta kontakt med foreldra på. Eksempelvis seier ein lærar:

«For at eg opplever, det er veldig greitt visst., visst det har vore noko som har skjedd som har vore negativt da, at det då er veldig greitt å snakke med dei i telefonen. Då sender ein ikkje berre ei melding, då er det greitt å ha seg ein liten prat rett og slett. Trur ein kjem litt lenger eg..» (Barneskulelærar, 2017)

Vurderingane vert teke på bakgrunn av kva som vil skape og halde ved like den beste dialogen. Fleire lærarar seier det hadde vore ein fordel om dei kunne møte fleire foreldre oftare i uformelle situasjonar, medan nokre få lærarar meiner dei møter foreldra i stor nok grad slik dei gjer per i dag. Lærarane seier også dei prøver å vere bevisste på å formidle positive hendingar like godt som negative hendingar, men at det likevel er ein tendens til at dei oftare tek kontakt når noko negativt har skjedd. Lærarane seier dette kan vere uheldig, og dei prøver å formidle også positive hendingar når dei først tek kontakt med foreldra.

Lærarane seier det er vanleg å ha mykje kontakt med foreldre når elevane startar i 1. trinn, og det vert gradvis mindre kontakt etter kvart som elevane vert eldre. Lærarane seier det generelt er lettare å samarbeide med foreldre til elevar som strevar, når elevane går i dei

minste trinna. Lærarane forklarar at foreldre i dei aller første skuleåra ofte er engasjerte og interesserte i eleven sin skulegang. Ein lærar seier det slik:

«Eg trur ofte at dei foreldra som har ungar som begynner på skulen, at dei er veldig lett å samarbeide med, for dei er så interessert og gira sjølv på at det skal gå bra med ungane. For at kanskje mange foreldre er flinkare til å følgje opp barna sine når dei er så små, enn når dei kjem lenger oppe.» (Barneskulelærar, 2017)

Nokre lærarar nemner dette kan ha ein samanheng med at det faglege og sosiale kan vere «enklare» når elevane går i 1. og 2. trinn, enn når dei går i 3. og 4. trinn. I ei intervjugruppe seier lærarane også at dei har hyppigare kontakt med foreldre til elevar i 1. og 2. trinn, enn det dei har i 3. og 4. trinn. Ein lærar som arbeider i dei minste trinna seier: *«I forhold til vi som arbeider med dei aller minste, så er det jo hyppig kontakt da, som også kjem ganske naturleg, i og med at dei blir levert og henta. Vi har ofte moglegheit til å ta en liten prat og få litt informasjon om korleis dagen har gått»*. I denne intervjugruppa seier lærarane det på deira skule ligg fysisk godt til rette for at foreldre kan bringe og hente barna sine når dei går i 1. og 2. trinn, då klasserom og skulefritidsordning (sfo) er på same stad og garderobeplassen er slik lett tilgjengeleg for foreldra. Dette gjer at lærarane ofte møter foreldre ved skulestart og -slutt, og dei kan planlegge å møte foreldre når elevane vert bringa og henta på sfo. Ein lærar som arbeider i 4. trinn seier ho ikkje møter foreldre på same måten som når elevane er yngre, og ho møter foreldra stort sett berre ved formelle møter eller når foreldre vert kalla inn til ekstra møte.

I tillegg til at lærarane legg til rette for hyppige samtaler med foreldre til elevar som strevar, legg dei også mykje arbeid i å sende skriftleg informasjon til desse foreldra. Lærarane kan skrive daglege rapportar og utarbeide oppsummeringar av korleis veka har gått, både for klassen og for elevar som treng ekstra oppfølging. Også her legg lærarane vekt på å formidle positive ting. På individnivå kan lærarane også informere om *«ting som ikkje har gått så bra»*, og nokre lærarar seier dei i periodar sender rapport til heimen kvar dag. Lærarane seier dei også gir informasjon til foreldre gjennom vekeplan. Her skriv dei generelt kva som skal skje og kva elevane skal arbeide med, og spesifikt om oppgåver som er tilpassa den enkelte eleven, både på skulen og i heimelekse.

4.3.4. Når samarbeidet vert utfordra

Når lærarane skal møte foreldre der dei må ta opp vanskelege tilhøve, legg dei vekt på å informere om det positive først, før dei tek opp det vanskelege. Ein lærar seier ho gjer dette bevisst, for at foreldra skal sjå ho ser *«det positive i barnet, og ikkje berre ser på det som eit problembarn»*. Ein anna lærar seier *«ein heil del»* handlar om å gi positive tilbakemeldingar om elevar sin framgang, og at det handlar om å: *«..prøve å snu noko som har vore negativt. Ja, det er eigentleg å få sette ord på problema. Å få hjelp med foreldra til å få.., bukt med ein del.. problem.., på lavast mogleg nivå då, eigentleg...»*. Det kjem også fram at lærarane arbeider bevisst med å informere foreldre om at dei *«vil det beste for barnet»*, samt informere når elevane har lykkast med noko i skulen, eksempelvis når ein har prøvd tiltak som verkar positivt. Lærarane seier dette er med på å auke foreldre sin tillit til læraren, noko som igjen får positive konsekvensar for samarbeidet.

Lærarane legg vekt på at skule og heim bør ha den same forståinga av kva som er vanskeleg for eleven, men seier det kan vere utfordrande å *«informere foreldre direkte»*. Lærarane seier dei kan vere litt forsiktig med kva dei seier til foreldre, då dei er redde for korleis enkelte foreldre kan reagere. Ein lærar seier: *«Det er viktig å føle seg fram, ikkje seie noko som kan såre eller skape konflikt, at foreldre trur eg er «imot dei» eller kritiserer dei. Samstundes er det kjempeviktig at foreldre faktisk veit kva eleven strevar med.»*. Vidare kjem det fram at lærarane er opptekne av å få foreldre *«med på lag»*, og at dei saman med foreldra prøver å sette ord på det som er vanskeleg for eleven. Lærarane kan også be foreldre om råd for korleis dei best kan gjere det for deira barn. Ved tilhøve der det er nødvendig å kople inn andre instansar, som PPT eller tverrfaglege team, seier lærarane dei prøver å signalisere til foreldra at dei ønsker å *«vere på lag med foreldra»*.

Gjennom intervjuet kjem det fram at nokre få lærarar, i sjeldne høve har opplevd at samarbeidet med foreldre er blitt særst vanskeleg, og som ein lærar sa: *«ekstra, ekstra vanskeleg»*. Lærarane som har opplevd dette, seier dei i desse tilfella møter foreldra saman med rektor eller helsesøster. Også her legg dei vekt på å forsøkje å skape ein atmosfære for eit godt samarbeid, og ein av lærarane seier: *«Eit godt samarbeid påverkar elevane si haldning til skulen. Eleven skal vite at vi bryr oss saman, om at eleven skal ha det bra.»*

4.4. Oppsummering

I det følgjande vert det gjort ei kort oppsummering av empirien i denne studien, der det vert vist til hovudtrekka av det som kjem fram.

Lærarane opplever at elevar som strevar i dei første skuleåra kan ha utfordringar knytt til anten faglege eller sosiale vanskar, eller at det kan vere ein kombinasjon av desse. For elevar som har faglege vanskar, vert det i hovudsak nemnt kjenneteikn på vanskar knytt til den første lese- og skriveopplæringa og til matematikkfaget. For elevar som har sosiale vanskar vert det i hovudsak nemnt kjenneteikn på vanskar knytt til åtferd, og då vert elevar sin åtferd både mot lærarar og skulen som system og elevar sin åtferd mot andre medelevar nemnt. Lærarane fortel at elevar som har både faglege og sosiale vanskar, ofte er dei elevane som strevar aller mest i dei første skuleåra. Lærarane fortel også at mange av elevane som strevar, anten fagleg, sosialt, eller i ein kombinasjon, viser ein tendens til å ha lav meistringskjensle og lav sjølvoppfatning i skulesamanheng.

Gjennom intervjuja kjem det fram at elevar som strevar i dei første skuleåra kan ha ulike behov, alt etter kva for vanskar og utfordringar elevane har. Det er likevel slik at elevar som strevar, uavhengig av om dei har enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikkje, har behov for ekstra støtte og oppfølging knytt til skulekvardagen. Lærarane seier at elevar som strevar har eit stort behov for å «verte sett» og få positiv merksemd, både av lærarar og foreldre, samstundes som desse elevane også har eit stort behov for å få ekstra oppfølging og tilrettelegging slik at dei kan mestre læringsaktivitetar.

Lærarane som er intervjuja seier eit gjensidig skule-heim samarbeid er særst viktig når det gjeld elevar som strevar i dei første skuleåra. Saman med omgrepet gjensidig samarbeid, nemner lærarane andre omgrep som «delt ansvar», «gi og ta», «lytte til» og «legge til rette for». Lærarane legg vekt på at foreldre kan ha stor kraft til å påverke eleven i skulen, og at foreldre også kan bidra til å motivere eleven i læringsarbeid. Det kjem også fram at lærarane søker å tilpasse samarbeidet med foreldre etter foreldre og elevar sine behov.

5. DRØFTING

I dette kapitlet vert det sett på resultata frå datamaterialet i lys av teori og tidlegare forskning som er presentert i kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2. I drøftinga vert det teke utgangspunkt i kvart av dei fire forskingsspørsmåla som er presentert innleiingsvis i kapittel 1. Forskingsspørsmåla kan kvar for seg gi kunnskap og forståing om vinklinga i studien si problemstilling: «*Kva meiner eit utval barneskulelærarar kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som strevar i dei første skuleåra, og korleis kan eit skuleheim samarbeid støtte og motivere desse elevane?*».

5.1. Forskingsspørsmål 1: *Kva opplever lærarar kjenneteiknar utfordringane til elevar som strevar i skulen i dei første skuleåra?*

Innleiingsvis er det referert til tal frå Utdanningsdirektoratet (2016) som viser at prosentdelen av elevar som har spesialundervisning aukar mest frå 1.trinn til 4.trinn, med heile 3,3 prosent, medan det frå 4.trinn til 10.trinn aukar med «berre» 0,7 prosent. Tal frå tidlegare skuleår viser tilsvarende tendens. Det kan sjølvstøtt vere fleire årsaker til at auken er størst i dei fire første skuleåra, men kanskje har det ein samanheng med noko av det lærarane i denne studien uttrykker. Lærarane som vart intervjuja seier ein ikkje alltid veit kva behov og vanskar elevar har når dei startar i 1.trinn, og det kan ta tid å finne fram til kva som er dei eigentlege utfordringane og behova for enkelte elevar. Før elevar får enkeltvedtak om spesialundervisning skal ein dessutan ha gått gjennom ein prosess i tråd med opplæringslova § 1-3, noko som lærarane i denne studien uttrykker er ein prosess som ofte kan ta tid. Lærarane seier også det skjer store endringar for elevane gjennom dei fire første skuleåra, både på individ- og systemnivå. På individnivå lærer og modnast elevane etter kvart i rolla som elevar, men likevel i ulikt tempo, og på skulenivå vert det etter kvart stilt andre og større krav til elevane, særleg etterkvart som dei har kome i 3. og 4.trinn. Både individnivå og skulenivå vil spele ei rolle i korleis dei ulike elevane mestrar skulekvardagen sin og dermed også kva for utfordringar og behov dei har.

Når ein samanliknar det lærarane i denne studien fortel om utfordringar til elevar i dei første skuleåra, med ulike typar vanskar som er omtalt i kapittel 2.2.1, finn ein dels like og dels ulike moment. Lærarane i denne studien nyttar delvis andre omgrep om elevar sine

vanskar i skulen enn Bachmann og Skrove (2015), Bru et. al (2016), Fandrem og Roland (2013) og Midthassel et. al (2011), men viser likevel til same innhald.

5.1.1. Faglege, sosiale og samansette vanskar

Når lærarane i denne studien fortel om faglege vanskar, samsvarar dette med det som Bachmann og Skrove (2015) omtaler som spesifikke lærevanskar. Bachmann og Skrove (2015) omtaler spesifikke lærevanskar knytt til faga norsk og matematikk, og seier at spesifikke lærevanskar/fagvanskar i norsk er av dei kategoriane som oftast vert rapportert å vere vanskar for både gråsoneelevar og elevar som har spesialundervisning. Lærarane i denne studien fortel også om vanskar knytt til faga norsk og matematikk, og på same måte som lærarane i Bachmann og Skrove (2015) si forskning i størst grad rapporterer om vanskar knytt til faget norsk, snakkar lærarane i denne studien også oftast om faglege vanskar i norsk. Det er ikkje grunnlag for å seie kvifor lærarane i denne studien i hovudsak snakkar om faglege vanskar i norsk og matematikk og ikkje i andre fag, men det kan ha ein samanheng med satsinga omkring tidleg innsats. Prinsippet om tidleg innsats er blitt konkretisert i opplæringslova⁶ som ein lovfesta rett for elevar på 1.-4.trinn som har svake ferdigheiter i lesing eller rekning, og fokuset til lærarane samsvarar med fokuset på satsinga omkring tidleg innsats. Lærarane viser også sjølve til at dei gjennomfører kartleggingsprøver i lesing og rekning, og seier dette er til hjelp for å finne fram til elevane sine faglege vanskar i norsk og matematikk.

Det er ein liten skilnad i omtale av språkvanskar mellom det lærarane i denne studien seier og det som vert uttrykt i andre studiar. I for eksempel Bachmann og Skrove (2015) vert språkvanskar plassert i kategorien «andre vanskar» og vert såleis ikkje knytt til enkelte fag, medan lærarane i denne studien fortel om språkvanskar i samanheng med faglege vanskar i norsk. Informantane fortel dessutan om språkvanskar, eksempelvis dårleg ordforråd og dårleg uttale, i samanheng med vanskar knytt til den første lese- og skriveopplæringa, og er i stor grad oppteken av den første lese- og skriveopplæringa. Dette kan forklare kvifor informantane ser språkvanskar som ein viktig del av vanskar knytt til faget norsk.

⁶ Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Tilpassa opplæring og tidleg innsats (Opplæringslova, 1998, §1-3)

Analyser viser at lærarane i denne studien i stor grad nyttar omgrepet «sosiale vanskar» som ein overordna kategori. Eksempelvis vert omgrepet «sosiale vanskar» nytta når dei snakkar generelt om denne typen vanskar, medan omgrep som «vanskar med sosial kompetanse», «psykiske vanskar» og «åtferdsvanskar» vert nytta når det vert forklart meir spesifikt og inngåande om dei ulike vanskane. Det som informantane omtaler som «sosiale vanskar», er slik delvis i tråd med det Bachmann og Skrove (2015) og Bru et. al (2016) omtaler som åtferdsvanskar, delvis i tråd med det som Midthassel et. al (2011) omtaler som sosiale og emosjonelle vanskar, og delvis i tråd med det som Fandrem og Roland (2013) omtaler som psykososiale vanskar. Vidare kjem det fram at nokre lærarar i denne studien er tilbakehaldne med å nytte omgrepet åtferdsvanskar, og nyttar delvis andre ord og omgrep, som at elevar kan vere einsam, engsteleg, uroleg eller utagerande. Ei forklaring kan ligge i det lærarane sjølve uttrykker; at det er lett for at ein definerer elevar ut frå den åtferda eleven viser, og at det kan vere uheldig for elevar og deira utvikling om ein berre ser vanskane og ikkje elevane som personar. Det er dessutan tydeleg at nokre lærarar bevisst nyttar omgrepet framferd heller enn omgrepet åtferd. Det kan vere at lærarane ønsker å unngå å stigmatisere elevar som har vanskar knytt til åtferd. Knytt til prinsippet om tidleg innsats, kan dette i følgje Hausstätter (2012) oppfattast som ei «vente og sjå»-haldning, men det kan også vere grunna i eit psykologisk perspektiv der ein ikkje ønsker eit snevert normalitetsomgrep som kan føre til stigmatisering og sjølvoppyllande profetiar.

Samstundes som lærarane i denne studien seier det er viktig å skilje mellom faglege og sosiale vanskar, kjem det også fram at dei tidvis synest det kan vere særst vanskeleg å vurdere kva som er dei eigentlege utfordringane og vanskane til elevane. I enkelte høve lurar lærarane på om faglege vanskar gjer at elevar får ein åtferd som er vanskeleg, eller om det er slik at elevar sine åtferdsvanskar fører til faglege vanskar. Lærarane seier også det er ein tendens til at elevar som strevar aller mest i dei første skuleåra, har både faglege og sosiale vanskar. Dersom ein ser dette i lys av det Skaalvik og Skaalvik (2013) skriv om samanhengar mellom sjølvoppyffatning og åtferd og Covington (1984) sin teori om sjølvverdsmotivet, kan det vere ei forklaring at elevar som har faglege vanskar også kan vise teikn til åtferdsvanskar. I følgje Covington (1984) oppstår det ei forsvarsmekanisme når sjølvverdet vert trua, noko som i skulen kan resultere i uheldige utviklingsmønster for elevane. Dette forklarar ikkje korleis åtferdsvanskar eventuelt kan føre til faglege vanskar.

Men, dersom ein ser det i lys av Skaalvik og Skaalvik (2015) sin omtale om defensivt ego-orienterte elevar, skrive om i kapittel 2.3.2, og Abramson et. al (1978) sin teori om tillært hjelpeløyse, kan ein sjå denne samanhengen. Defensivt ego-orienterte elevar vil prøve å unngå å verte negativt vurdert, og vil difor bruke energi på å skjule vanskar og svake resultat. Desse elevane vil vise ein mindre adekvat læringsåtfærd, eksempelvis lågare innsats og kjensle av å vere utan håp, (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og det kan vere nærliggande å tenkje at det i slike høve fører til faglege vanskar hjå enkelte elevar, slik lærarane i denne studien uttrykker.

Det at lærarane i denne studien i så stor grad uttrykker dei ser ein samanheng mellom faglege og sosiale vanskar, skil seg frå noko av det som kjem fram i Bachmann og Skrove (2015) si forskning, der det er rapportert at vanskane, særleg for gråsonееlevane, anten er knytt til enkelte fag eller enkelte åtferdsvanskar, og at ein sjeldnare ser ein kombinasjon av desse. Det kan vere at skilnaden i resultata har ein samanheng med at innsamlinga av datagrunnlagga hadde ulike elevgrupper. I denne studien intervjuar ein barneskulelærarar som arbeider med elevar i dei fire første trinna, medan Bachmann og Skrove (2015) si forskning gjeld elevar frå 5.trinn og oppover. Lærarane i Bachmann og Skrove (2015) si undersøking rapporterte dessutan om vanskar knytt til førehandsbestemte kategoriar av vanskar, samt skilde mellom gråsonееlevar og elevar med vedtak om spesialundervisning. Lærarane i denne studien stod derimot fritt til å snakke om vanskar utan å måtte plassere dei i bestemte kategoriar, og det vart ikkje gjort eit medvite skilje i omtalen av elevar med eller utan enkeltvedtak om spesialundervisning.

Fleire av lærarane i denne studien meiner å sjå at det sosiale og det faglege ofte «heng saman», og seier at dei ulike vanskane påverkar kvarandre gjensidig. Lærarane uttrykker at dette er særleg synleg blant dei yngste elevane, og at slike vanskar får store konsekvensar. Dersom ein ser dette i lys av det Bru et. al (2016) seier om god psykisk helse: at ei god psykisk helse er sentralt for elevar si læring og utvikling, og at fagleg læring og psykisk helse er to sider av same sak, kan det tyde på at lærarane i dette datamaterialet nettopp ser denne samanhengen. Ein kan dessutan finne ein samanheng i det lærarane i denne studien seier og Shavelson et. al (1976) sin modell, som viser det er ein samanheng mellom fagleg og ikkje-fagleg sjølvoppfatning, og at desse områda vil påverke kvarandre gjensidig. Dette

vert enda tydelegare når ein ser det i samanheng med Skaalvik og Hagtvat (1990) si forskning, referert i Skaalvik og Skaalvik (2005, s.10), som seier at elevane si faglege sjølvoppfatning er under etablering i dei første skuleåra. Ser ein Shavelson et. al (1976) og Skaalvik og Hagtvat (1990) si forskning under eitt, støttar dette lærarane i denne studien sine utsegn, om at det faglege og det sosiale (det ikkje-faglege) heng saman, og då særleg for elevar i dei første skuleåra.

5.1.2. Lav sjølvoppfatning og få mestringsopplevingar

I følge informantane i denne studien har mange av elevane som strevar til felles at dei ofte har lav sjølvoppfatning og få mestringsopplevingar i opplærings situasjonar. Det er fleire samanhengar mellom det lærarane her uttrykker og teori om sjølvoppfatning, sjølvverd og mestringsforventning som er skrivne om i kapittel 2.3. Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer sjølvoppfatning som ei felles nemning på ulike aspekt ved ein person sine oppfatningar, vurderingar og forventningar. Sjølvoppfatning er ei subjektiv oppfatning som både påverkar og er ein viktig føresetnad for ein person sine tankar, kjensler, motiv og handlingar. Sjølvoppfatninga har sine røter i korleis tidlegare erfaringar er opplevd, forstått og tolka av personen (Shavelson et. al, 1976), og det vert uttrykt at ein kan ha «lav» eller «høg» sjølvoppfatning og «lave» eller «høge» vurderingar og forventningar om seg sjølv (Bandura, 1997). Lærarane i denne studien fortel at elevar kan seie om seg sjølve at dei er dumme, at dei ikkje kan noko, eller at ein ikkje har venner. Slike utsegn kan vitne om lav sjølvoppfatning, lav sjølvvurdering og lav forventning om å mestre, både når det gjeld det faglege og det ikkje-faglege.

Mange av eksempla på vanskar knytt til åtferd som lærarane fortel om, stemmer godt med det Skaalvik og Skaalvik (2013) skriv om samanhengar mellom elevar si sjølvoppfatning og sjølvverd, og åtferd og uheldige utviklingsmønstre i skulen. Som nemnt tidlegare vil det i følge Covington (1984) sin teori om sjølvverds motivet vere eit sterkt behov for elevar å ha ei positiv sjølvoppfatning. Når ei positiv sjølvoppfatning vert trua, oppstår det eit behov for å forsvare sjølvverdet. Slike forsvarsmekanismar kan i skulesamanheng føre til uheldige utviklingsmønster, som lav innsats og mangel på involvering, isolasjon og tilbaketrekking frå sosialt fellesskap, skulk eller forsøk på å unngå læringsaktivitetar, og uro og utagerande åtferd (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.181). Dette samsvarar godt med

det lærarane i denne studien fortel om vanskar knytt til åtferd, som for eksempel å vere uroleg og/eller tøyse i timar, ikkje ta i mot og utføre beskjedar, vere utagerande og vise aggressiv åtferd både mot med elevar og/eller vaksne, ikkje arbeide med det ein skal, «stikke av» og gå ut frå klasserommet, og ikkje kome inn til time etter friminutt. Ein lærarar fortel at elevar som ikkje mestrar læringsaktivitetar, eller som ikkje har forventning om å mestre, kan finne «fluktvegar» som å gå på do eller gjere andre ting som tek fokuset vekk frå sjølve læringsaktiviteten. Slik eg tolkar det, brukar denne læraren omgrepet «fluktvegar» i same betydning som når Skaalvik og Skaalvik (2013) skriv om bruk av unnvikelsesstrategiar som forsvarsmekanisme og uheldige utviklingsmønster.

5.2. Forskingsspørsmål 2: *Kva for støtte og oppfølging erfarer lærarar elevar som strevar i dei første skuleåra har behov for?*

Når informantane fortel om korleis skule og heim kan støtte og følgje opp elevar si læring og utvikling, er mestringsopplevingar ein gjengangar, både når det gjeld elevar som strevar fagleg og sosialt. Dette kan sjåast i samanheng med teori om mestringsforventning omtalt i kapittel 2.3, og kjenneteikn på elevar som strevar som er omtalt kapittel 2.2.1.

I følge Bachmann og Skrove (2015) er både gråsoneelevar og elevar som tek i mot spesialundervisning lavt presterande, og dei vert vurdert å ligge på nivå frå middels til lav når det gjeld læringsinteresse og motivasjon i skularbeidet. Til samanlikning vert elevar som ikkje har, eller ikkje vert vurdert å ha behov for spesialundervisning, vurdert å ligge på nivå frå middels til høgt når det gjeld innsats, og dei aller fleste av desse elevane har høg eller særleg høg læringsinteresse og motivasjon i skularbeidet (Bachmann & Skrove, 2015). Dersom informantane i denne studien har kunnskap om betydninga av mestringsforventning, kan dette vere ei forklaring på at dei i så stor grad ønsker å legge til rette for at elevar som strevar skal få mestringsopplevingar og slik styrke elevane si læringsinteresse og motivasjon for læringsaktivitetar (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom informantane i tillegg har gråsoneelevar i tankane, kan ein sjå at betydninga av mestringserfaringar vert enda sterkare. I følge Bachmann og Skrove (2015) vert gråsoneelevane vurdert å ha enda lågare læringsinteresse, motivasjon og innsats i skularbeidet enn elevar med spesialundervisning, og særleg gjeld dette innsats. Ei utfordring er det då når ein finn resultat i denne studien som peikar på at

tilpassing og tilrettelegging for elevar som strevar, i størst grad vert gitt til elevar som har vedtak om spesialundervisning, og at lærarane opplever dei ikkje alltid har kapasitet til å tilpasse og tilrettelegge for elevar som ikkje har vedtak om spesialundervisning, men som likevel av ulike årsaker strever i skularbeidet.

5.2.1. Tilrettelegging og tilpassing av aktivitetar og oppgåver

For at elevar som strevar skal oppleve mestring, er det nødvendig å legge til rette for at desse elevane greier å løyse dei oppgåvene dei vert sett til å utføre, samt greier å delta i dei aktivitetane som føregår. I følgje Skaalvik og Skaalvik (2015) er ei slik tilpassing i lærings situasjonar sentral når ein skal sette i verk tiltak som kan motivere for læring. Lærarane i denne studien fortel at dei søker å få til ei tilrettelegging som har som mål at elevane skal mestre og vere motiverte i læringsarbeidet. Lærarane fortel mellom anna korleis dei legg til rette for at elevane skal mestre i fag og i sosiale samanhengar, og at krava til elevane ikkje skal vere for store. Eksempelvis finn lærarane fram tilpassa lesestoff, både med mengde ord og med innhald, lærarane søker å finne fram til og nytte elevane sine interesser, og lærarane endrar på opplegg og finn fram til andre aktivitetar når elevar «mistar konsentrasjonen». Lærarane kan også i samråd med foreldre gi tilpassa oppgåver som heimearbeid. I sosiale samanhengar legg lærarane til rette for at elevar kan vere med på aktivitetar og gjeremål som dei veit eleven mestrar, eksempelvis ta med spel som dei veit eleven allereie kan og synest er kjekt å halde på med, ut i friminutta. I følgje teori om mestringsforventning er det å ha ei forventning om å mestre ein viktig faktor for å vere motivert til å gjennomføre ei oppgåve, og den viktigaste kjelda til mestringsforventning er erfaring med å mestre liknande eller tilsvarande oppgåver (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det kjem også fram gjennom intervjuet at lærarane gir elevar som strevar i sosiale samanhengar, oppgåver som gjer at desse elevane bidreg til fellesskapet i klassen, for eksempel i det tilfellet der ein elev ikkje greier å vere med å danse, men får i oppdrag å vere den som styrer lyd, og start og stopp i musikken. Ei slik tilrettelegging er i tråd med Deci og Ryan (2000) sin teori om autonom støtte, som legg vekt på at ein må søkje å finne fram til oppgåver og aktivitetar som dekkjer dei grunnleggjande behova for autonomi, kompetanse og tilhøyrse. Behovet for autonomi handlar om at eleven skal kunne sjå seg

sjølv som kjelde til eigne handlingar (eleven bestemmer sjølv om den er med på aktiviteten). Behovet for kompetanse handlar om at eleven har kapasitet og evner i interaksjon med miljøet ein er ein del av (eleven har kunnskap om og mestrar spelet). Behovet for tilhøyrse handlar om eleven si kjensle av å vere knytt til andre som ein del av eit større fellesskap (eleven tek del i samspel med jam aldrande og andre i klassen).

5.2.2. Tett oppfølging og støtte i læringsaktivitetar

I kapittel 5.2.1 er det vist til at lærarane i denne studien i stor grad søker å tilpasse læringsaktivitetar og oppgåver for elevar som strevar, og ein finn at lærarane ser på denne tilrettelegginga som si oppgåve. Når det derimot gjeld støtte og oppfølging av elevane, finn ein at lærarane ser på dette som ei delt oppgåve mellom skule og heim, eksempelvis som ein lærar sa: «*dei (foreldra) må faktisk hjelpe til*». Vidare finn ein i denne studien at lærarane opplever at både elevar som strevar, foreldra deira, og lærarane sjølve, ofte må gjere ein ekstra innsats for at elevar som strevar både skal lære det som er forventa og ha ønska utvikling. Når det gjeld lærarane sine tankar omkring ekstra innsats frå foreldre, samsvarar dette med mellom anna Hornby og Lafaele (2011) si forskning som seier at ein i enkelte land, særleg i spesialpedagogisk samanheng, ser på foreldreinvolvering som avgjerande for eleven si utvikling. Det samsvarar også med det Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) seier om norske tilhøve, der ein ser at foreldrerolla til elevar som har eit større tiltaksapparat rundt seg, ofte vert å vere tiltaksapparatet si «forlenga arm».

Lærarane i denne studien har høge forventningar om at foreldre skal hjelpe elevane med lekser, særleg når det gjeld lesetrening. Lærarane uttrykker at den støtta som foreldre kan utføre heime i dei første skuleåra, er forholdsvis enkle oppgåver og inneberer korte økter, som å lytte til at elevane les. På denne måten uttrykker lærarane å ha ei haldning til foreldreinvolvering som kan samanliknast med nokre av intensjonane for foreldreinvolvering som Adelman (1992), vist til i kapittel 2.1.3, viser til. I følge Adelman (1992) ligg det ofte ein eller fleire agendaer bak eit ønske om foreldreinvolvering, og lærarane i denne studien uttrykker å ha både ein sosialisering- og samfunnsagenda der ein ser på foreldre sin innsats som eit bidrag til ein god skule og god skulegang, og ein hjelpe- og rettleiingsagenda som handlar om å dekke behov til eleven.

Sjølvs om lærarane fortel om fleire tilhøve der dei støttar, følgjer opp og tilrettelegg for elevar som strevar, seier dei også at dei ikkje har kapasitet til å arbeide med og hjelpe alle elevar like mykje, og ikkje i så stor grad som dei sjølve ønsker. Lærarane er dessutan særskilt opptekne av at den første lese- og skriveopplæringa krev mykje oppfølging gjennom ein-til-ein-arbeid, og kanskje kan dette vere ei årsak til at lærarane har høge forventningar til foreldra i leksesamanheng. Det er ein samanheng mellom det lærarane i denne studien uttrykker om eigen kapasitet, og tal som kjem fram i Bachmann og Skrove (2015) si undersøking om gråsoneelevar. Sistnemnte undersøking viser at lærarar opplever dei ikkje kan gje eit godt nok tilbod innanfor den ordinære opplæringa, til mellom 4 og 5 prosent av elevane som ikkje får spesialundervisning. I følgje Bachmann og Skrove (2015) viser dette eit behov for undervisning og støtte til opplæring som ligg utanom ordinær opplæring slik den føregår i dag, og behovet er større enn talet på eksisterande spesialundervisning tilseier. At lærarane ønsker tett oppfølging og støtte til elevane frå foreldre med leselekser, kan slik sett botne i eit ønske eller ein tanke om at alle elevar skal få gode leseferdigheiter.

Lærarane i denne studien uttrykker at elevar som får tett oppfølging heimanfrå, ofte får gode føresetnader for læring og utvikling. Eksempelvis seier ein lærar: *«det går no bra med desse elevane også, særleg dei som får god støtte og oppfølging heimanfrå»*. Ser ein dette i lys av teori om mestringsforventning (Bandura 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013), vist til i kapittel 2.3.1, kan ein sjå ein samanheng mellom lærarane sine forventningar om foreldreinnsats og elevar sine behov for mestringsopplevingar. I følgje denne teorien må læringsaktiviteten vere både realistisk og overkommeleg, men også utfordrande, og gjennom utfordringar som er oppnåelege med god innsats og rettleiing, vil eleven få ei kjensle av kompetanse og dermed oppleving av mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Manger og Wormnes (2015, s.33) nyanserer dette litt meir, og seier Shavelson et. al (1976) sin teori om danning av sjølvoppfatning, viser at gjentekne erfaringar og endringar på eitt nivå, får konsekvensar for sjølvoppfatninga på høgare nivå. Den generelle sjølvoppfatninga er relativt stabil, men kan endrast. Dette viser betydninga av å kunne skape positive oppfatningar på lågare nivå. I følgje Manger og Wormnes (2015) er det viktig å skape positive endringar på lågare nivå først, i staden for einsidig å søkje å endre den generelle sjølvoppfatninga. Ein oppnår meir ved å hjelpe elevane med delferdigheiter og gi dei tru på å mestre desse, heller enn gjennom arbeid med overordna ferdigheiter. Det kan dessutan

sjå ut som personar med negativ sjølvopfatning kan oversjå eller fornekte positive endringar, sannsynlegvis fordi det ikkje stemmer med eiga sjølvopfatning. Manger og Wormnes (2015) uttrykker såleis at det difor er nødvendig med tid og tolmod, både frå den som lærer og den som lærer frå seg. Sett i lys av at lærarane i denne studien uttrykker dei ikkje har kapasitet til å støtte alle elevar i den grad dei meiner det er behov for, kan støtte som foreldre gir elevane ha sær stor betydning for mestringsopplevingar i den første lese- og skriveopplæringa.

Skaalvik og Skaalvik (2015) legg vekt på at sjølvopfatning også vert danna i sosiale samanhengar. Elevane sine relasjonar til lærarar, foreldre og medelevar spelar ulike roller, men har likevel til felles at det handlar om korleis eleven vert møtt og om eleven si oppleving og kjensle i dei sosiale relasjonane. Gode sosiale relasjonar består av gode emosjonelle forhold, der ein opplever å verte sett og få oppmuntring frå signifikante andre. For å legge til rette for gode relasjonar mellom elevane, må ein arbeide for å utvikle eit inkluderande miljø som gir rom for ulikskap, og trygghet for elevane til å ta i mot faglege utfordringar (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det synest å sjå ut som at lærarane i denne studien forsøker å legge til rette for eit inkluderande miljø og gode sosiale relasjonar. Men det kjem også fram at lærarane synest det tidvis kan vere vanskeleg, og at dei ikkje greier å ha kontroll på alt som skjer mellom elevane, som i eksempelet der medelevar kan vise misnøye mot kvarandre gjennom kroppsspråk og sårande utsegn. Lærarane i denne studien fortel dessutan at enkelte elevar som strevar ikkje er opptekne av sjølve læringsaktiviteten, men er heller opptekne av å verte «fort ferdig». Dette kan sjåast i samanheng med nyare forskning om betydninga av målorientering, der ein skil mellom prestasjonsmål og mestringsmål (Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevar får signal om kva som er verdsett og viktig på ulike måtar, og dette vil spele ei rolle for korleis eleven vert påverka til å arbeide med læringsoppgåver. I ein prestasjonsorientert kultur vert det lagt vekt på resultat, medan det i ein mestrings- og læringsorientert kultur, vert lagt vekt på sjølve læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2015). I følgje Skaalvik og Skaalvik (2015) kan det vere nyttig å dempe elevane sin tendens til å samanlikne seg med kvarandre, og heller gi vurdering og tilbakemelding meir direkte og privat enn offentleg, samstundes som ein også bør ha fokus på læringsprosessen.

5.2.3. Bruk av påskjøning og positiv merksemd som motivasjon for læring

Gjennom intervjuet kjem det fram at det vert brukt ulike former for påskjøning for å motivere elevar som strevar i læringa, både i skulen og på heimebasis, og foreldre og lærarar kan tidvis samarbeide om dette. Dette er samanfallande med det Skaalvik og Skaalvik (2015) seier om utstrekt bruk av «straff og påskjøning» som er vist til i kapittel 2.3.2. Lærarane som er intervjuet fortel ikkje om bruk av straff, men seier at bortfall av gode kan førekome, eksempelvis om elevar ikkje gjer det som er forventa eller avtalt, så vert ikkje planlagde påskjøningar gjennomført. Bortfall av gode er i følge behavioristisk teori ei negativ forsterking, og slik det kjem fram i denne studien har det til hensikt å regulere elevar sine handlingar og åtferd. I kapittel 2.3.2 er det også vist til delte meininger blant forskarar om bruk av både negativ og positiv forsterking, som «straff og påskjøning», som metode i læringssamanheng. Dei delte meiningane kjem mellom anna av di det kan vere vanskeleg å sjå på førehand kva som kan verke som ei forsterking for den enkelte eleven, og forsterking kan også ha motsett effekt enn det som er tilsikta (Manger, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det synest å sjå ut som at lærarane i denne studien uttrykker ei tilsvarande uvisse omkring bruk av påskjøning og bortfall av gode som metode i læringssamanheng, som samsvarar med forskarar sine delte meininger. Lærarane fortel mellom anna at sjølv om dei i stor grad nyttar påskjøningar for å motivere elevar i læringsarbeidet, så ser dei også at det ikkje alltid har verken tiltenkt eller same effekt på alle elevar, ufallet varierer i ulike situasjonar, og eventuell effekt er ofte kortvarig.

Gjennom intervjuet fortel lærarane at enkelte elevar som strevar, har ein tendens til å ha som mål å verte fort ferdig med arbeidsoppgåver og er ikkje så opptekne av sjølv læringsaktiviteten og det som skal lærast. Lærarane opplever at slike tankar eller haldningar hos elevane, har ein negativ effekt i elevane si læring. Dette kan sjåast i samanheng med humanistisk teori der ein er oppteken av indre motivasjon og menneskelege behov. Særleg i teori om sjølvbestemming (Deci, Koestner & Ryan, 2001; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) vert indre motivasjon sett på som ei sterk drivkraft for læring. Indre motivasjon vert ofte oppfatta som den optimale form for motivasjon, då eleven si frivillige drivkraft fører til høg kvalitativ læring der eleven mellom anna lærer for å forstå. I teori om sjølvbestemming vert påskjøning sett på som ein ytre faktor, ein ytre påverknad, som kan undergrave eleven sin indre motivasjon for læring.

Til større grad av ytre påverknad, som påskjøning, vil det undergrave og svekke eleven sin motivasjon for læringsaktiviteten (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Det kan sjå ut som om dette er samanfallande med det lærarane i denne studien fortel kan skje med enkelte elevar når foreldre og lærarar nyttar påskjøning i eit forsøk på å motivere elevar i læringsaktivitetar: når effekten av påskjøning varer berre ei kort stund, og at elevar ikkje er opptekne av sjølv læringa men heller av å verte raskt ferdig med oppgåvene. På ei anna side fortel lærarane at dei også kan sjå positive effektar ved bruk av påskjøning, som når elevar som ikkje er motivert for å gjere oppgåver likevel gjer dei når der er utsikter for påskjøningar. På denne måten kan påskjøning føre til at elevar opplever mestring av arbeidsoppgåver, og ser ein dette saman med teori om mestringsforventning (Bandura, 1977; 1997) som er skrive om i kapittel 2.3.1, kan påskjøning vere ein hensiktsmessig metode å bruke for at elevar som strevar skal få mestringsopplevingar.

Der er også ein samanheng mellom det lærarane uttrykker om både effekt og bruk av påskjøning, og det som i teori om sjølvbestemming vert omtala som eit skilje mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det er ikkje grunnlag for å seie korleis elevane som er omtala i denne studien opplever bruk av påskjøning, men ut frå det lærarane fortel, har lærarane som mål å nytte påskjøning for å skape positive opplevingar for elevar som strevar i læringsarbeidet. Ved kontrollert ytre motivasjon vil eleven ha ei negativ kjensle av å vere tvungen til å gjennomføre aktiviteten, og det kan sjå ut som om lærarane ønsker å unngå å nytte denne type ytre motivasjon. Ved autonom ytre motivasjon vil eleven derimot oppleve å kunne gjere eit sjølvstendig val, og vil såleis kunne utføre aktiviteten med ei positiv kjensle, sjølv om det ikkje er aktiviteten i seg sjølv som gir glede. Det kan sjå ut som at lærarane i denne studien ønsker å nytte påskjøning for å oppnå autonom ytre motivasjon for elevar som strevar, i og med at dei legg stor vekt på at elevane skal oppleve å mestre læringsaktivitetar. Denne haldninga vert også bekrefte gjennom lærarane si vektlegging av at elevane det er her snakk om, har behov for positiv merksemd frå både lærarar og foreldre. I følgje Deci og Ryan (2000) vil slike positive tilbakemeldingar verke positivt og styrke eleven sin indre motivasjon, om eleven opplever tilbakemeldingane som ekte og autentiske. Det er også slik, som vist til i kapittel 2.3.2, at motivasjon for ein aktivitet kan innehalde både indre og ytre motivasjon på same tid, og at indre motivasjon kan vere resultat av tidlegare ytre motivasjon (Deci og Ryan, 2000).

5.3. Forskingsspørsmål 3: *Kva opplever lærarar er sentralt i samarbeidet med foreldre for å støtte og motivere elevar som strevar i dei første skuleåra?*

I følgje det normative grunnlaget for skule-heim samarbeid som er omtalt i kapittel 2.1.1, har skule og heim eit gjensidig ansvar, men skulen har eit overordna ansvar for å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Lærarane i denne studien uttrykker i stor grad at dei både er villige til, og tek det overordna ansvaret, og at dei ser ein stor verdi i det å kunne samarbeide med foreldre til elevar som strevar i skulen.

5.3.1. Foreldreengasjement som ressurs for elevar som strevar

Lærarane i denne studien uttrykkjer ikkje berre å sjå på foreldre som ein ressurs, men har også høge forventningar om at foreldre til elevar som strevar skal støtte og følgje opp i barna si læring og utvikling. Lærarane gir slik uttrykk for å ha eit ressursorientert syn på foreldre si betydning, slik både Drugli (2008) og Nordahl (2015) meiner er nødvendig for å kunne legge til rette for eit godt skule-heim samarbeid. I enkelte høve understrekar lærarane det er særskilt viktig at særleg foreldre til elevar som strevar, støttar og følgjer opp barna sine, både ved faglege og sosiale utfordringar. I følgje Sætersdal et. al (2008) skal ein vere varsam med å gi foreldre ein trenarfunksjon når barna har vanskar, då ei slik rolle kan gjere det vanskeleg å oppretthalde eit naturleg samspel og ein naturleg relasjon mellom barn og foreldre. Lærarane i denne studien uttrykker høge forventningar til foreldrerolla, men det vert ikkje gitt uttrykk for at foreldre skal vere «trenar» for barna sine, men først og fremst vere foreldre. Lærarane seier mellom anna at foreldre bør «vere glad i» og vise ei anerkjennande haldning ovanfor barnet, og at det viktigaste foreldre kan gjere for å støtte barna sine i vanskelege situasjonar, er å «vere foreldre». Fleire lærarar er også opptekne av at foreldre ikkje må «straffe» barnet heime, eksempelvis om eleven har brote reglar i skuletida. Det kjem også fram at lærarane har tankar om at eit felles ansvar om samarbeid og oppfølging av elevane, gir den beste utviklinga over tid. Dette er samanfallande med tidlegare forskning (Fan et. al, 2012; Goodall, 2013) som er vist til i kapittel 2.3.3.

Vidare uttrykker lærarane at det å vere foreldre i skulen, inneberer at foreldra bør vere oppmuntrande, ha tru på at barnet greier, og formidle positive haldningar om skulen til barnet sitt. Lærarane har også tankar om at elevar som strevar i skulen i større grad bør få

oppleve samanhengar mellom aktivitetar og gjeremål i det verkelege livet, og tema som vert arbeidd med i skulen. I følgje lærarane får foreldre informasjon om tema som vert arbeidd med på skulen gjennom vekeplan, og foreldre kan hjelpe elevane å sjå samanhengar gjennom å samtale med barna sine om aktuelle tema. Lærarane uttrykker på denne måten at foreldre som er engasjerte i barna si læring og utvikling, kan vere av stor betydning. Eit slikt foreldreengasjement er i tråd med fleire element som i følgje Goodall (2013) er effektive for barn si faglege og sosiale læring og utvikling, der ei autoritativ foreldrerolle ligg til grunn for dei andre elementa. Ei autoritativ foreldrerolle inneberer å ha ein positiv og oppmuntrande kommunikasjon med barna sine, samt gi råd og rettleie barnet på ein måte som barnet finn meningsfullt. LaRouque et. al (2011), som er vist til i kapittel 2.1.3, seier det også er nødvendig at foreldre ser på sitt engasjement som ein prosess og ikkje som ei hending som skjer innimellom. Det synest å sjå ut som det er ei slik foreldrerolle lærarane i denne studien søker å støtte opp om i sitt samarbeid med foreldre.

På den eine sida uttrykker lærarane at dei sjølve ikkje har kapasitet til å støtte og følgje opp alle elevane i den grad dei meiner det er nødvendig, og at foreldre difor må «vere med og ta ansvar» for eleven si læring og utvikling. På ei anna side uttrykker lærarane det er positivt både for eleven og foreldre om foreldre følgjer med på kva som skjer med eleven i skulen, og slik kan gi den støtte og oppfølging som eleven har behov for. På denne måten uttrykker lærarane å ha ei fleirsidig haldning til foreldreinvolvering, og når ein ser dette i samanheng med Adelman (1992) si forskning om ulike agendaer for foreldreinvolvering, finn ein at lærarane som er intervjuet uttrykker å ha fleire agendaer. Lærarane er opptekne av at foreldre må ta sin del av ansvaret, fordi lærarane/skulen sjølve ikkje har nødvendige og ønska ressursar. Lærarane har slik både ein sosialisering- og samfunnsagenda, og kanskje også ein økonomisk agenda. Når lærarane uttrykker at foreldre si involvering har stor betydning for eleven, uttrykker dei å ha ein hjelpe- og rettleiingsagenda som legg vekt på dei individuelle behova til eleven (Adelman, 1992).

5.3.2. Tillit og gjensidigheit i samarbeidet, også i utfordrande situasjonar

Lærarane fortel i stor grad om eit samarbeid med foreldre som dei ønsker skal bere preg av gjensidigheit og tillit. Lærarane ønsker mellom anna å leggje vekt på openheit og gjensidig informasjonsutveksling, og har som mål at samarbeidet skal vere til det beste for eleven. I

følgje Nordahl (2015) som er vist til i kapittel 2.1.1, eksisterer det ut i frå dei nasjonale føringane tre nivå i skule-heim samarbeidet. Det er ein tendens til at lærarane i denne studien særleg fortel om det som Nordahl (2015) omtaler som nivå ein og to i samarbeidet. Nivå ein inneberer at foreldre får informasjon frå skulen. Lærarane seier dei legg mykje arbeid i å informere til foreldre, både munnleg og skriftleg, om korleis eleven har det i skulen. Vidare kjem det fram at lærarane i stor grad ønsker at samarbeidet skal føregå på nivå to, som inneberer reelle dialogar og drøftingar der både læraren og foreldre er sannferdige. Men, tidvis opplever lærarane det kan vere vanskeleg å vere «ærleg og informere foreldre direkte», og dei kan oppleve å få lite respons, tilbakemeldingar og informasjon frå enkelte foreldre. Når det gjeld samarbeid på det høgste nivået (Nordahl, 2015), synest det å vere ein tendens til at lærarane fortel om eit slikt samarbeid når dei opplever at samarbeidet av ulike årsaker kan vere krevjande. I slike situasjonar legg lærarane til rette for at foreldre skal få uttale seg, samt søker å få innspel frå foreldra om korleis dei best kan arbeide, både kvar for seg og saman. I følgje Nordahl (2003; 2015) og Westergård og Galloway (2010) vil eit slikt samarbeid, der begge partar tek del i eit partnerskap, danne det beste grunnlaget for å få til eit godt samarbeid for eleven si læring.

Når lærarar skal gjennomføre samtaler som kan vere vanskeleg, er det i følgje Drugli (2008) viktig at lærarar søker å etablere og vedlikehalde ein allianse med foreldra som er prega av tillit og gjensidigheit. Lærarane i denne studien fortel at dei arbeider bevisst for å både opprette og oppretthalde gode relasjonar til foreldre, og seier det er viktig for dei at foreldre «er på lag». Lærarane seier dei ser at eit slikt samarbeid har positiv effekt på eleven og gjer eleven tryggare i skulen. Dette kan sjåast som om at lærarane ønsker å legge til rette for at samarbeidet skal bere preg av eit «felles vi». I følgje Nordahl (2015) er dette eit positivt utgangspunkt for samarbeid, som gjer at både lærarar og foreldre står sterkare saman i arbeidet til det beste for barnet. I studien sitt datamateriale kjem det ikkje fram at lærarane fortel om konflikhtar mellom skule og heim, men det kjem fram nokre få eksempel på at lærarane i enkelte tilfelle opplever at foreldre ikkje involverer seg i så stor grad som lærarane ønsker, og det kan førekome at foreldre stiller store krav til skulen, som lærarane opplever dei ikkje greier å imøtekome. I denne studien er det ikkje intervjuet foreldre, og ein har difor ikkje grunnlag for å seie korleis foreldre opplever samarbeidet og i kor stor grad der eventuelt er det som Westergård og Galloway (2004) omtaler som desillusjonerte

foreldre⁷. Men ut frå det lærarane gir uttrykk for, at dei legg stor vekt på at foreldre skal «vere med på lag», kan det sjå ut som at lærarane ikkje nyttar makt i samarbeidet. Om dette stemmer, vil lærarane ha eit godt utgangspunkt for å legge til rette for god kvalitet i samarbeidet med foreldre til barn som strevar, slik det er vist til i kapittel 2.1.1. I slike høve vil foreldre føle seg ivaretekne og som ein viktig part i samarbeidet, noko som igjen vil tene eleven (Nordahl, 2003; Westergård & Galloway, 2010).

Lærarane i denne studien uttrykker å legge stor vekt på å skape gode samarbeidsrelasjonar med foreldre til elevar som strevar i skulen. Lærarane seier mellom anna at dei tek oftare kontakt med desse foreldra, enn dei gjer med foreldre til elevar som ikkje strevar. Dette vert også av Nordahl (2015) framheva å vere ein vanleg tendens. Vidare seier lærarane at dei forsøker å ikkje berre formidle negative og vanskelege ting som skjer omkring eleven i skulen, men at dei også førebur å kunne fortelje om positive ting, og dei legg vekt på å formidle til foreldra at dei ønsker «det beste» for eleven. Lærarane legg også vekt på å vere raske med å ta kontakt med foreldre om det er noko dei er uroa for omkring eleven, og dei ønsker å vere i dialog om kva som er det beste for eleven. Lærarane uttrykker på denne måten at dei ønsker å ivareta fleire faktorar som i følgje Drugli (2008) og Westergård (2011; 2012), vist til i kapittel 2.2.2, er viktig for å kunne ha ein positiv kvalitet i samarbeidet, også når samarbeidet vert utforda. Det lærarane fortel, viser mellom anna at dei er proaktive og tek tidleg kontakt med foreldre om det er noko dei er bekymra for, dei planlegg på førehand korleis dei vil møte foreldre til elevar som strevar, og dei forsøker å vere anerkjennande og lyttande til foreldra, og på den måten skape rom for at foreldre får kome med sine tankar og meiningar om kva som er det beste for eleven.

5.3.3. Samarbeid tilpassa foreldre og elevar sitt behov

Sjølv om lærarane har høge forventningar til foreldreinvolvering, synest det samstundes å kome fram at dei også ser at skule-heim samarbeidet ikkje berre kan føregå på skulen sine premiss. Det er gjennomgåande i alle intervjugruppene, at lærarane gjennomfører alle formelle møter, både på individ- og gruppenivå, som er regulert gjennom det normative grunnlaget for foreldresamarbeid som er vist til i kapittel 2.1.1. I tillegg til alle formelle

⁷ I følgje Westergård og Galloway (2004) er minst 10 % av foreldra desillusjonerte, det vil seie foreldre som ikkje føler seg ivaretekne når dei kontaktar skulen eller klagar på tilhøve i skulen.

møter, fortel lærarane om mange både ulike og til tider særst hyppige samarbeidsmøter med foreldre, og lærarane seier med eigne ord at kanskje det viktigaste samarbeidet med foreldre, føregår utanom dei formelle samarbeidsarenaene. Slik det kjem fram, tilpassar lærarane sitt samarbeid med foreldra etter både elevar og foreldre sine behov, og samarbeidet vert tilpassa når det gjeld tidsbruk og når og korleis samarbeidet skal føregå. Ut frå det lærarane fortel, tek dei omsyn til at foreldre er ulike, at foreldre har ulike utgangspunkt og ulike behov i skule-heim samarbeidet, slik som mellom anna Bæck (2007; 2010), LaRouque et. a. (2011) og Nordahl (2003) seier er ein føresetnad som må til for å få dei ulike foreldra til å involvere seg i barna sin skulegang.

Også i denne samanhengen må det nemnast at ein ikkje har grunnlag for å seie noko om korleis foreldre opplever at lærarane tilpassar samarbeidet med foreldra, då ein har intervjuet lærarar og ikkje foreldre. Men det er fleire moment som peikar mot at lærarane har intensjonar og ønske om å tilpasse samarbeidet til dei ulike foreldra. I tillegg til tilpassing som er nemnt ovanfor, kjem det også fram eksempel på at lærarane har vore på heimebesøk, og at lærarane er tilgjengeleg på telefon for samtale med foreldre også på ettermiddag- og kveldstid når behovet tilseier det. I kapittel 2.1.3 er det vist til at det direkte samarbeidet med foreldre er ein av tre hovudfaktorar knytt til foreldre som har betydning for elevar si læring og utvikling i skulen, og at kvaliteten i dette samarbeidet er avhengig av korleis partane følgjer det opp (Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli & Nordahl, 2016). Det direkte samarbeidet føregår gjennom ulike «treffpunkt» mellom lærarar og foreldre, og det kan vere både formelt og uformelt, og munnleg og skriftleg. I studien sitt datamateriale kjem det fram at lærarane opplever samarbeidet vert betre når lærarane får samarbeide «tett» med foreldre. Eksempelvis seier lærarane dei føretrekker å ringe, heller enn å sende e-post, og i enkelte tilfelle føretrekker dei å snakke med foreldre «ansikt til ansikt», heller enn i telefon. Lærarane tilpassar slik samarbeidet etter korleis dei vurderer behov og kva som vil skape det beste samarbeidet.

5.4. Forskingsspørsmål 4: *Kva erfarer lærarar ein kan gjere i skulen for å legge til rette for eit skule-heim samarbeid som støttar og motiverer elevar som strevar i dei første skuleåra?*

Kvaliteten i skule-heim-samarbeidet vert påverka av faktorar på ulike nivå. Dette kan vere tilhøve ved den enkelte læraren, foreldre, elevar, og tilhøve ved skulekulturen. Samstundes vil kvaliteten i samarbeidet også påverke graden av foreldreinvolvering (Drugli & Nordahl, 2016; Hornby & Lafaele, 2011; Westergård, 2011; 2012). Det er til no i oppgåva i hovudsak blitt drøfta tilhøve omkring elevar, foreldre og lærarar som kan ha betydning for *kvaliteten* i eit skule-heim samarbeid når elevar strevar i skulen. I det følgjande vert det sett på kva lærarane opplever ein kan gjere på eit meir overordna nivå, for å legge til rette for eit foreldresamarbeid som støttar og motiverer elevar som strevar.

5.4.1. Ein skulekultur som fremmer foreldreinvolvering og -engasjement

I følgje Hornby og Lafaele (2011) og LaRouque et. al (2011) vil foreldre si tru på og haldningar til eigen innsats knytt til foreldreinvolvering, verke inn på korleis dei vel å involvere seg i barnet sin skulegang. I tillegg vil foreldre sine kunnskapar og ferdigheiter, deira sjølvtilitt og motivasjon i samarbeidet, samt kva foreldre føler seg komfortable med, spele ei rolle for korleis dei involverer seg (LaRouque et. al, 2011).

I kapittel 4.3.3 er det vist at det i denne studien kjem fram at to av skulane gjennomfører foreldreskule for foreldre til elevar som skal starte på skulen, der den eine av desse skulane i tillegg har hatt skule-heim samarbeid som eit satsingsområde over fleire år. Det er ikkje eit mål å samanlikne dei ulike intervjugruppene sine utsegn, men ein finn det likevel så gjennomgåande at lærarane i den sistnemnde skulen er sær oppteken av betydninga av foreldreinvolvering for elevar generelt, og for elevar som strevar spesielt, at ein finn det interessant å vise til delar av det som kom fram i denne intervjugruppa. Desse lærarane uttrykker at satsing og fokus over tid frå skuleleiinga si side, påverkar samarbeidet med foreldre i ei positiv retning. I tillegg seier dei at foreldra gjennom foreldreskulen får auka kunnskap om at dei som foreldre er viktige ressursar for sitt barn si læring og utvikling, og at foreldra får tips om korleis dei kan hjelpe barna sine med lekser og støtte opp om aktivitetar i heimen som verkar positivt for elevane si læring. Det er ikkje grunnlag for å seie noko om effekten av å gjennomføre ein foreldreskule slik lærarane i dette datamaterialet fortel om, men lærarane sjølve uttrykker at foreldreskulen er eit positivt element i skule-heim samarbeidet, og at skuleleiinga si satsing på skule-heim samarbeid er positivt for både lærarane og foreldra. Ein finn dessutan at lærarane ved den andre skulen

som gjennomfører foreldreskule, også uttrykker seg positivt om foreldreskule, og at det vert drøfta kva som skal vere innhald i denne i framtida. Det er samstundes gjennomgåande i alle intervjugruppene i denne studien, at det vert fortalt positivt om arenaer der foreldre får ei form for «opplæring» eller rettleiing, med «gode tips» knytt til foreldrerolla, både i felles grupper og på individnivå etter behov.

Innleiingsvis og i delar av kapittel 2 er det vist til fleire forskarar som seier at auka kunnskap om foreldre si betydning for elevar si læring og utvikling, bør føre til ei fornying av og auka bevisstgjerjing av skulen sitt samarbeid med foreldre (Bæck, 2007;2010; Nordahl, 2015; Hornby & Lafaele, 2011; LaRouque et. al, 2011). Fleire av desse forskarane meiner sentrale spørsmål i skule-heim samarbeidet må vere korleis alle foreldre er ein ressurs for barna sine, og korleis denne ressursen kan utnyttast både når det gjeld barna si læring og utvikling, og i sjølve samarbeidet. Drugli og Nordahl (2016, s.19-23) gjer ei oppsummering av strategiar som fremmer foreldreinvolvering og eit positivt foreldresamarbeid. Denne oppsummeringa, gjennom ei ny retning på eit samarbeid med utgangspunkt i «foreldreskule», finn eg i stor grad er samanfallande med både element som tidlegare nemnt forskning viser til, og med element som har kome fram i mitt datamateriale.

I følge Drugli og Nordahl (2016) vil *haldningar i skulen* vere eit viktig utgangspunkt for korleis ein fremmer foreldreinvolvering, og dersom ein ser på alle foreldre som ein ressurs for eleven, vil ein arbeide meir systematisk med skule-heim samarbeidet. Vidare vil det vere viktig å *støtte foreldreinvolvering*, som i stor grad bør handle om det engasjementet og den interessa for skulegang som foreldra viser i heimen, og skulen bør ha strategiar som på ulike måtar fungerer som ei støtte for foreldre som treng det. Ein må søke å *avklare forventningar* mellom skule og heim, og ein bør legge vekt på å *bygge relasjonar* og positiv kontakt mellom lærarar og foreldre (Drugli & Nordahl, 2016). I drøftinga tidlegare, er det vist til at lærarane i denne studien uttrykker ei haldning som viser at dei ser på foreldre som ein ressurs i elevane si læring og utvikling. Dette kjem særleg tydeleg fram i eksempelet der skuleleiinga legg til rette for at skule-heim samarbeid er eit satsingsområde. Vidare kjem det fram at lærarane seier dei legg til rette for at foreldre både skal involvere og engasjere seg i barna sin skulegang, og lærarane seier det vert samarbeidd med andre instansar som PPT og helsestasjon, der foreldre kan få støtte og rettleiing etter behov.

6. OPPSUMMERING OG REFLEKSJONAR

I dette siste kapitlet er det først gjort ei oppsummering knytt til dei fire forskningsspørsmåla som er gjort i kapittel 5. Deretter vert desse sett i ein samanheng ut frå problemstillinga: «*Kva meiner eit utval barneskulelærarar kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som strevar i dei første skuleåra, og korleis kan eit skule-heim samarbeid støtte og motivere desse elevane?*».

Det vert også i slutten av kapitelet reflektert over eige arbeid med denne masteravhandlinga, studien sine avgrensingar, og det vert peika på moglegheiter for vidare undersøkingar.

6.1. Oppsummering av studiens resultat

Gjennom arbeidet med denne studien er det erfart at fleire av faktorane knytt til temaet som er undersøkt kan sjåast frå fleire ulike sider, samt at dei ulike faktorane påverkar kvarandre i ein heilskap. Nokre av resultatane kan såleis vere knytt til fleire av forskningsspørsmåla, men i ei oppsummering som denne må ein likevel gjere både eit utval og ei avgrensing av det ein finn mest sentralt i undersøkinga.

6.1.1. Oppsummering resultat av forskningsspørsmål 1

Kva opplever lærarar kjenneteiknar utfordringane til elevar som strevar i dei første skuleåra?

Når lærarane i denne studien fortel om elevar som strevar i skulen i dei første skuleåra, seier dei at vanskaner i hovudsak er knytt til anten fag eller sosiale tilhøve. Samstundes kjem fram at lærarane opplever at nokre av dei elevane som strevar aller mest i dei første skuleåra, ofte har samansette vanskar, og at desse elevane ofte har få mestringopplevingar og lav sjølvoppfatning i skulesamanheng. Fleire av elementa som kjem fram er i samsvar med og støttar tidlegare forskning, men ein finn også nokre skilnader som må nemnast.

Faglege vanskar vert ofte knytt til faga norsk og matematikk, og særleg vanskar knytt til faget norsk får stor merksemd. *Sosiale vanskar* vert knytt til eleven som individ i samspel med omgjevnadane, og ofte vert det i denne samanhengen nemnt vanskar knytt til åtfærd og psykososiale tilhøve. Så langt er det samsvar mellom det som kjem fram i denne studien og

tidlegare forskning som er vist til. Når ein derimot ser på tilhøve mellom faglege og sosiale vanskar, viser delar av tidlegare forskning ein anna tendens enn det som kjem fram i denne studien. I denne studien kjem det fram at lærarane ofte ser ein *samanheng mellom faglege og sosiale vanskar*, at desse vanskane kan «overlappe» kvarandre, og at lærarane i enkelte høve synest det kan vere vanskeleg å vurdere kva som «kjem først og sist» hos dei elevane som strevar aller mest. I følgje Bachmann og Skrove (2015) finn ein sjeldnare ein kombinasjon av faglege og sosiale vanskar, særleg hos gråsoneelevar. Skilnaden mellom resultatane kan ha ein samanheng med at undersøkingane har ulike utgangspunkt for alder på elevane, slik det er vist til i kapittel 5.1.1. Det kan også vere at nokre elevar med samansette vanskar som lærarane i denne studien fortel om, på eit seinare tidspunkt får vedtak om spesialundervisning, og såleis ikkje kjem inn under kategorien gråsoneelevar. På ei anna side er det slik at når ein ser på forskning det er vist til, som Bru et. al (2016), Shavelson et. al (1976) og Skaalvik og Hagtvatn (1990), støttar dette denne studien sine resultat som viser at det faglege og det sosiale kan påverke kvarandre, og at dette er særleg aktuelt for elevar i dei første skuleåra.

Det kjem også fram i denne studien at lærarane opplever ein tendens til at elevar som strevar mest i dei første skuleåra, og som kanskje har samansette vanskar, ofte har *lav sjølvoppfatning og få mestringsopplevingar i skulen*. Noko av den åtferda og reaksjonsmønster som lærarane fortel om hos «elevane som strevar», samsvarar med resultat frå tidlegare forskning knytt til motivasjon i skulen som er vist til i kapittel 2.3. Lærarane i denne studien fortel mellom anna at elevar kan uttrykke å ha lite tiltru til at dei kan mestre læringsaktivitetar, og at elevar kan søke å unngå læringssituasjonar eller på ulike måtar ikkje følgjer forventningane til det å vere elev. I følgje Skaalvik og Skaalvik (2005;2015) kan slike tilhøve føre til ein sær negativ spiral og uheldige utviklingsmønstre for elevar si læring og utvikling, både fagleg og sosialt.

6.1.2. Oppsummering resultat av forskingsspørsmål 2

Kva for støtte og oppfølging erfarer lærarar at elevar som strevar i dei første skuleåra har behov for?

Faktorar som kjem fram knytt til dette forskingsspørsmålet har nær samanheng med, og er kanskje ein naturleg konsekvens av, det som kjem fram gjennom drøftingane knytt til det

første forskingsspørsmålet. På same tid som ein finn at lærarane gir uttrykk for at elevar som strevar mest i skulen har få mestringsopplevingar og lav sjølvoppfatning, finn ein at lærarane gir uttrykk for at desse elevane også har *behov for å få tett oppfølging og støtte*, både heime og i skulen, samt *tilrettelagte og tilpassa oppgåver*, med det som mål at elevane skal mestre. Desse resultatane kan sjåast i samanheng med teoriar om motivasjon og betydning av sjølvoppfatning og mestringserfaringar. Forskingsresultat til Bachmann og Skrove (2015), presentert i kapittel 2.2.1, viser til faktorar knytt til motivasjon i skulen for elevar som har spesialundervisning og gråsoneelevar. Desse elevane vert vurdert å ligge på nivå frå middels, til låg og særst låg når det gjeld læringsinteresse, motivasjon og innsats, og i tillegg vert gråsoneelevar ofte vurdert å ha enda lågare innsats enn elevar med spesialundervisning (Bachmann & Skrove, 2015). Som vist til i kapittel 4.2.3, fortel lærarane i denne studien korleis dei kan tilpasse, tilrettelegge og følgje opp elevar som har spesialundervisning på ein annan måte enn dei opplever å kunne gjere for elevar som ikkje har spesialundervisning. Dette støttar Bachmann og Skrove (2015) si forskning, som viser at skulen opplever å ikkje greier å ivareta «elevar som strevar» (gråsoneelevar) på ein tilfredsstillande måte innanfor den ordinære opplæringa.

I denne studien kjem det også fram at *påskjøning og delvis bortfall av gode* vert brukt i stor utstrekning når det gjeld elevar som strevar i dei første skuleåra, både i skulen og på heimebasis, i eit forsøk på å motivere elevar som strevar i skulesamheng. På den eine sida fortel lærarane om mange variantar av dette. Dei seier *påskjøning* vert nytta både internt i skulen og i samarbeid med foreldre. For enkelte elevar kan det vere til hjelp for å gjennomføre aktivitetar og oppgåver som er forventa, og dermed gir det desse elevane mestringsopplevingar. På ei annan side uttrykker lærarane at dei tidvis er usikre på kva som er utfallet, at effekten ofte varer berre ei kort tid, og at det ikkje hjelper eleven på lang sikt. Dette kan tyde på at lærarane opplever at enkelte av elevane som strevar i skulen kan ha eit anna behov enn at det vert brukt «straff og påskjøning» som metode. Lærarane seier i tillegg at elevar som strevar har eit stort behov for *positiv merksemd, anerkjenning og positive tilbakemeldingar*. Sett i lys av teori om indre- og ytre motivasjon, betydninga av mestringsmål og ein læringsorientert kultur, som er vist til i kapittel 2.3.2, kan det tyde på at lærarane opplever at elevar som strevar har behov for at det i større grad vert fokusert på sjølv læringsprosessen og mestringsopplevingar.

6.1.3. Oppsummering resultat av forskings spørsmål 3

Kva opplever lærarar er sentralt i samarbeidet med foreldre for å støtte og motivere elevar som strevar i dei første skuleåra?

Det er ein gjennomgåande tendens i denne studien at lærarane opplever at både lærarar og foreldre må gjere ein *ekstra innsats*, for at elevar som strevar i dei første skuleåra skal oppleve mestring og vere motiverte i skulen. Dette er i tråd med Fandrem et. al (2013) sitt syn på tidleg innsats, der ein bør ha eit systemperspektiv i arbeidet der også foreldre har ei rolle av betydning for barna si læring og utvikling. Vidare finn ein i denne studien at lærarane i stor grad tillegg seg sjølv ansvaret for både å legge til rette for eit godt samarbeid med foreldre, og tilpasse oppgåver og aktivitetar for elevane, medan både foreldre og lærarar vert tillagt ansvaret for å følgje opp og støtte elevane. Desse haldningane, saman med at det vert gjennomført felles og individuelle møter som er regulert gjennom opplæringslova, tyder på at lærarane i denne studien følgjer intensjonane i det normative grunnlaget for eit skule-heim samarbeid (Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2015; Westergård, 2012).

Lærarane i denne studien har både høge forventningar til og ser på *foreldre som ein ressurs* for elevar som strevar. I følgje forskning det er vist til i kapittel 2.1.2, ser det ut til å vere nødvendig å ha eit slikt ressursorientert syn som utgangspunkt for å kunne legge til rette for eit godt skule-heim samarbeid. I forventningane som lærarane i denne studien uttrykker å ha til foreldre, finn ein også at lærarane har ei forventning om at foreldre først og fremst skal vere foreldre, og at foreldre skal vere autoritative. Dette inneberer ei forventning om at foreldre skal vere engasjerte i barna si læring og utvikling, at foreldre skal vere positive og oppmuntrande, samt gi råd og rettleiing til barnet på ein måte som barnet finn meningsfullt. Det er også ein tendens til at lærarane i denne studien tillegg skulen og seg sjølv ansvaret for at samarbeidet skal vere prega av *tillit og gjensidighet*. Særleg gjeld dette i samarbeidet med foreldre til elevar som strevar, og når samarbeidet av ulike årsaker kan vere utfordrande. Vidare kjem det fram at lærarane opplever det er lettare å samarbeide både med elevane og foreldra deira, når skule og heim «står saman» og når samarbeidet ber preg av eit «felles vi». Lærarane legg stor vekt på å tilpasse samarbeidet til dei ulike

foreldra og elevane sine behov, og ser på denne måten ikkje på foreldre som ei homogen gruppe.

6.1.4. Oppsummering resultat av forskingsspørsmål 4

Kva erfarer lærarar ein kan gjere i skulen for å legge til rette for eit skule-heim samarbeid som støttar og motiverer elevane som strevar i dei første skuleåra?

I følgje Prinsipp for opplæringa i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2015), skal foreldre få informasjon om korleis heimen kan medverke til å fremme elevane si måloppnåing, og foreldre skal få nødvendige opplysningar som dei treng for å kunne ta del i reelle drøftingar i samarbeidet. Dette stiller krav til lærarane og skulen sine faglege kunnskarar om kva heimen kan gjere for å støtte og motivere dei ulike elevane. I denne studien kjem det fram at lærarane fortel om ulike element som bruk av påskjøning, hjelpe til med lekser, følgje med på kva som skjer i skulen, vere anerkjennande og vise at dei bryr seg om det barnet gjer i skulen, og formidle positive haldningar om skulen til barnet sitt. Elementa som lærarane fortel om, er i tråd med *foreldreinvolvering- og engasjement* som er vist til i kapittel 2.1.3. Men, foreldre er ikkje ei homogen gruppe, og har slik ulike føresetnader. Foreldre si tru på, kunnskarar om, og haldningar til eigen innsats vil verke inn på korleis dei vel å involvere og engasjere seg (Hornby & Lafaele, 2011; LaRouque et al., 2011; Nordahl, 2015).

I denne studien kjem det fram ein tendens til at lærarane opplever at tiltak og strategiar som har som mål å auke foreldre si forståing for betydninga av deira eiga rolle, og korleis dei kan involvere og engasjere seg i barnet si læring og utvikling, har ein positiv påverknad i skule-heim samarbeidet. Særleg vert foreldreskule framheva som positivt. Dette samsvarar med tidlegare studiar som er vist til i kapittel 2. Auka kunnskap om foreldre si betydning gjer at ein må sjå på alle foreldre som ein ressurs, og ein bør nytte *strategiar som fremmer foreldreinvolvering- og engasjement*. Det kjem fram i denne studien at skulane og lærarane nyttar fleire slike strategiar. Ein finn mellom anna positive haldningar til foreldreinvolvering og handlingar som støttar foreldreinvolvering. Det vert arbeidd med å avklare forventningar mellom skule og heim, det vert lagt vekt på å bygge tillitsfulle og gjensidige relasjonar mellom lærarar og foreldre, og lærarane søkjer å anerkjenne dei ulike foreldre sin ståstad.

6.2. Refleksjon over eige forskingsarbeid, studien sine avgrensingar, og vegen vidare

Utgangspunktet for denne studien var eit ønske om å undersøkje barneskulelærarar sine erfaringar og tankar om korleis ein i skulen i dei første skuleåra kan legge til rette for eit godt samarbeid med foreldre når elevar strevar i skulen, eit samarbeid som også støttar og motiverer desse elevane i deira læring og utvikling. Med bakgrunn i dette kom ein fram til problemstillinga «*Kva meiner eit utval barneskulelærarar kjenneteiknar utfordringar og behov til elevar som strevar i dei første skuleåra, og korleis kan eit skule-heim samarbeid støtte og motivere desse elevane?*». Dette er ei samansett problemstilling som rommar fleire område, og det var nødvendig å dele problemstillinga i fleire forskingsspørsmål. Sjølv om studien hadde eit bestemt tema ein ønska å undersøke, gjorde ein likevel tidleg i prosessen erfaringar med at temaet kan sjåast frå ulike vinklingar og at det er mange ulike faktorar som påverkar tilhøve omkring temaet. Ein erfarte også at til meir teori ein las om temaet, til fleire forskingsspørsmål dukka opp som ein ønska å få svar på. Den opphavlege forskingsplanen vart styrande for val som vart teke i forhold til forskingsspørsmål og intervjuguide, men sett i ettertid kan kanskje studien hatt eit tydelegare mål om det på førehand hadde vore definert kva for vanskar ein ønska å studere.

Når det gjeld kjenneteikn på utfordringar til elevar som strevar i dei første skuleåra, kjem det fram i denne studien at barneskulelærarane i hovudsak omtalar vanskar som anten er knytt til faga norsk eller matematikk, eller vanskar som er knytt til sosiale tilhøve som åtferdsvanskar eller låg mestringskjensle i skulen. Dette resultatet er i tråd med tidlegare forskning som er omtalt i denne studien. Eit element som kjem fram i denne studien som skil seg frå tidlegare forskning, er at barneskulelærarane opplever at elevar som strevar aller mest i dei første skuleåra har vanskar som kan knytast til både faglege og sosiale vanskar, og at lærarane i slike høve tidvis er usikre på kva som er dei eigentlege vanskane til desse elevane. Dette resultatet kunne ha vore interessant å undersøke nærare.

I denne studien kjem det fram at barneskulelærarar opplever at elevar som strevar i dei første skuleåra, ofte har behov for tilrettelagte oppgåver og tett oppfølging frå både skule og heim, uavhengig av om elevane har enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikkje. Sett i lys av teori om motivasjon og mestringsforventning, vert det eit paradoks når det

også kjem fram at lærarar opplever dei ikkje har kapasitet til å gjennomføre tilrettelagt undervisning og følgje opp elevar som strevar, som ikkje har enkeltvedtak om spesialundervisning, i så stor grad som dei sjølve ønsker. Desse resultatane kunne ha vore interessant å sett nærare på, saman med tidlegare forskning omkring skulestart for 6-åringar og tilpassa opplæring i dei første skuleåra.

Når det gjeld skule-heim samarbeid som støttar og motiverer elevar som strevar, kjem det fram at barneskulelærarane i denne studien ser det som skulen og sitt eige ansvar at eit slikt samarbeid finn stad. Samarbeidet vert også tilpassa dei ulike elevane og foreldre sine behov. Samstundes har lærarane høge forventningar til foreldre, og særleg vert ei autoritativ foreldrerolle framheva som viktig. Tidlegare forskning det er vist til i denne studien, seier denne type foreldreengasjement har ein positiv effekt på elevar sin læringsmotivasjon. Resultatane i denne studien kan tyde på at eit bevisst arbeid frå skulen si side, kanskje særleg gjennom foreldreskule, kan styrke foreldre si rolle på ein måte som kan bidra til støtte og motivasjon for elevar som strevar i læringa.

Det må nemnast at det i denne studien er gjennomført intervju av eit lite utval barneskulelærarar. Resultat i studien kan ikkje generaliserast, men dei vil vere gyldige for den konteksten som er studert. Vidare kunne validiteten i studien ha blitt styrka dersom det også hadde blitt gjennomført intervju eller anna undersøking, der foreldre og/eller elevar hadde fått kome til orde. På grunn av studien sitt omfang vart det gjort val om å ikkje auke utvalsgruppa, noko som også hadde gitt eit litt anna forskingsdesign med også andre perspektiv.

7. LITTERATURLISTE

- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, Vol 87*, ss. 49-74.
- Bachmann, K., & Skrove, G. K. (2015). Hva med gråsoneelevene? I P. Haug, *Elev- og lærarrolla vilkår for læring* (ss. 85-111). Volda: Det Norske Samlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, Vol,84, No.2*, ss. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*(26), ss. 39-62.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, Vol.15, No.1*, ss. 1-40.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport ra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*. Norut AS 06/2007.
- Bæck, U.-D. K. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational research, 54:6*, ss. 549-563.
- Covington, M. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal, Vol.85, No.1*, ss. 4-20.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11:4*, ss. 227-268.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research, Vol.71, No.1*, ss. 1-27.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, No. 433.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Otta, Norge: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B., & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler -gode dialoger*. Latvia: Cappelen Akademisk Forlag.

- Fan, W., Williams, C., & Wolters, C. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105:1, ss. 21-35.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. Fuglestad, I. Løge, P. Roland, E. Westergård, H. Fandrem, & O. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning i tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (ss. 19-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., Fuglestad, O., Løge, I., Roland, P., & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children`s learning: a six point model. *School Leadership & Management. Formely School Organisation*, 33:2, ss. 133-150.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66:4, ss. 399-410.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2015). *Elev- og lærarrolla. Vilkår for læring*. (P. Haug, Red.) Det Norske Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. (R. S. Hausstätter, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. I R. S. Hausstätter, *Inkludernde spesialundervisning* (ss. 181-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, Vol. 63, No.1*, ss. 37-52.
- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg.). (T. A. Kleven, Red.) Trondheim: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 55:3, ss. 115-122.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (ss. 145-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (E. Roland, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole -en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA Rapport 8/00.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 13/03.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, January). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, ss. 68-78.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, Vol.46, No.3, ss. 407-441.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori+praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). Faglig selvoppfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk Nr. 9*, ss. 8-19.
- Sætersdal, B., Dalen, M., & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I E. Befring, & R. (. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 727-754). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westergård, E. (2007). Do Teachers Recognise Complaints from Parents, and If Not, Why Not? *Evaluation & Research in Education*, 20:3, ss. 159-178.
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (ss. 34-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I E. Postholm, P. Haug, Munthe, & Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

- Westergård, E., & Galloway, D. (2004). Parental disiiusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational research*, 48:2, ss. 189-204.
- Westergård, E., & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contact: a study in two schools in Norway. *Pastorale Care in Education*, Vol.28, No. 2, ss. 97-107.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66:3, ss. 377-397.

Nettreferansar:

- Adelman, H. (1991). Parent and Schools: An Intervention Perspective. *American Psychological Assosiation*, s. Henta frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350645.pdf>
- Barnelova. (1981) *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). Forskninsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Henta frå <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Drugli, M. B. og Nordahl, T. (2016, 25. april) Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Henta 8. September 2016 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Forskrift til opplæringslova (2006). Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring. Henta frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18, 2010-2011). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Utdanningsdirektoratet (2015, 25.august). Generell del av læreplanen. Henta 23. Mai 2018 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 25. august). Prinsipper for opplæringen. Henta 23. Mai 2018 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 26. april). Samarbeid med skole –råd til foreldre. Henta 23. Mai

2018 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/rad-til-foreldre/>

Utdanningsdirektoratet (2016). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2015/2016. Henta frå <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017, 5. september). Tidlig innsats. Henta 23. Mai 2018 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/ordforklaring-og-roller-spesialundervisning/>

8. VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Invitasjon til deltaking i forskingsprosjekt

VEDLEGG 1:

INTERVJUGUIDE

Innleiande:

Opptak ca. 00.00-10.00

1. Kan de presentere dykk sjølv med fornamn, seie litt om utdanning, evt vidareutdanning og kor lenge de har arbeidd i skulen, og også kor lang erfaring de har som lærar for dei yngste elevane?
2. Kva er de for tida mest oppteken av når det gjeld samarbeid med foreldre?

Om elevar som strevar, pluss «definisjonar»:

Opptak ca. 10.00-20.00

3. Korleis vil de/du definere «elevar som strevar»?
 - §5-1 elevar og/eller «gråsoneelevar»? -Ulike årsaker?
4. Kva opplever de er mest utfordrande i skulekvardagen for elevar som strevar i dei første skulåra?
5. Når det gjeld elevar som strevar: -kva for støtte og oppfølging erfarer de desse elevane har behov for?
 - Frå lærarar, evt andre i skulen? -Frå foreldre? -Frå medelevar?
6. Kva legg de i omgrepet «gjensidig skule-heim samarbeid»?
 - «gjensidigheit» og «samarbeid»
7. Når det gjeld elevar som strevar og har behov for ekstra støtte og oppfølging i læringa: kva betydning har eit godt samarbeid for:
 - Eleven ? -Foreldre ? -Læraren?

Om læraren:

Opptak ca. 20.00-35.00

8. Kva gjer de som lærarar for å gi støtte til og motivere elevar som strevar i læringa?
 - tilpassa opplæring? –korleis? (oppgåver, mengde, tidsbruk, variasjon i lærestoff, ulike arbeidsmetodar...)
 - mestringsopplevingar-mestringsforventningar?)
 - belønning og «straff»/ bortfall av goder?
 - heimearbeid?

9. Når elevar strevar og har behov for ekstra støtte og oppfølging i læringa: -kva legg de vekt på når de skal samarbeide med heimen i høve:
- utviklingssamtaler og kontakt utanom utviklingssamtalane?
 - samarbeid med andre instansar?
 - bruk av kartleggingar?
 - arbeidsplanar/vekeplanar ? (tilpassing, justering –og informasjon)
10. Kva legg de vekt på når de planlegg og gjennomfører ein «vanskeleg foreldresamtale»?
- Rettleiing til foreldre? -Sannferdigheit?

Om foreldre:

Opptak ca. 35.00-45.00

11. Korleis opplever de foreldre er ein ressurs for barn som strevar i skulen?
- Kva opplever de foreldre gjer som støttar elevane si læring og utvikling?
 - Kva erfarer de foreldre gjer for å følgje opp elevane?
 - Korleis opplever de foreldre motiverer barna sine når det gjeld læring?
12. Korleis får foreldre informasjon om kva dei kan gjere for barnet sitt når det strevar i læringa?
- Kva støtte, og informasjon gir skulen –kva og korleis?

Avsluttande:

Opptak ca. 45.00-60.00

13. Opplever de at heim og skule har dei same «interessene» i arbeidet med å:
- støtte skulearbeid? -følgje opp? -motivere?
 - er det noko foreldre til barn som strevar ser ut til å vere opptekne av?
14. Korleis arbeider de med «tidleg innsats» i forhold til elevar som treng ekstra støtte og oppfølging i dei første skuleåra?
- Kva erfaringar har de med desse elevane si læring og utvikling frå dei startar i 1.klasse og fram til dei går i 4.klasse?
15. Opplever de å ha den kunnskapen og kompetansen de treng for legge til rette for eit gjensidig samarbeid med foreldre til elevar som strevar og har behov for ekstra oppfølging? -Evt. kva ønsker de å få meir kunnskap, kompetanse om?
16. Noko vi ikkje har vore innom som de saknar og ynskjer å seie noko om når det gjeld skule-heim samarbeid i høve elevar som strevar?

VEDLEGG 2:

Invitasjon til deltaking i forskingsprosjekt Informasjon til lærarane

Bakgrunn og formål

Eg skal gjennomføre intervju med lærarar i grunnskulen og ønsker å invitere deg til deltaking som informant i min Masterstudie. Tema for studien er skule-heim samarbeid i dei første skuleåra, og målet er å få ei djupare innsikt i faktorar som fremmer eit gjensidig skule-heim samarbeid som støttar alle foreldre i oppfølging av elevane si læring og utvikling. Eg er deltidsstudent ved masterstudiet undervisning og læring, med spesialisering i spesialpedagogikk, ved Høgskulen i Volda og treng informantar for å kunne gjennomføre studien.

Problemstillinga for Masteroppgåva er «**Korleis kan skulen styrkje skule-heim samarbeidet for å gi støtte til alle foreldre i oppfølging av elevane sitt læringsarbeid?**»

Eg ønsker å undersøkje temaet frå barneskulelærarar sitt perspektiv og vil gjennomføre kvalitativt gruppeintervju med 3-5 lærarar som har erfaring frå arbeid i 1.-4. klasse. Nokre av deltakarane i gruppa bør ha erfaring som kontaktlærar. Hensikta med studien er å belyse korleis lærarar erfarer å kunne skape eit godt skule-heim samarbeid, der eleven si læring og utvikling i dei første skuleåra står i sentrum.

Kva inneberer det å delta?

Deltaking inneberer å vere med på eit gruppeintervju på ca. 1 time, så snart som de har anledning. Eg vil styre samtalen i intervjuet gjennom introduksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål knytt til tema for studien.

Eg er ute etter dykkar forteljingar om opplevingar knytt til tema skule-heim samarbeid. Det finst ikkje «rett» eller «feil» svar, og «dårlege» døme kan vere like viktige som «gode» døme. Deltakarar i gruppa skal ikkje nemne namn på barn og foreldre, eller kollegaer som ikkje deltek i intervjuet.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Det vert gjort lydopptak for å sikre at eg får med meg detaljar frå intervjuet. Lydopptaket vert transkribert og sletta etter at transkripsjonen er utført. Transkripsjonane vert oppbevart og behandla konfidensielt til oppgåva er sensurert, deretter sletta. Det er berre eg og min rettleiar som vil ha tilgang til datamaterialet. Personopplysningar og materiale frå intervjuet vert anonymisert, ingen enkeltpersonar eller skular skal kunne kjennast igjen i den ferdige oppgåva. Identifiserbar informasjon vert ikkje samla inn.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan grunngjeving. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar knytt til deg verte sletta.

Spørsmål?

Har du spørsmål om forskingsprosjektet, kan du ta kontakt med meg eller min rettleiar:

Kristin Huse; telefon 48 25 54 89 eller e-post til k.huse@xi.no

Siv Therese Måseidvåg Gamlem, Høgskulen i Volda; telefon 70 07 53 76 eller e-post SivMG@hivolda.no

Med vennleg helsing
Kristin Huse

Samtykkeerklæring

(signerast og leverast i samband med intervjuet)

Eg har teke imot informasjon om forskingsprosjektet, og er villig til å delta:

(dato, signert av prosjektdeltakar)

Ønsker du å få tilsendt den ferdig sensurerte masteravhandlinga?

Ja _____

Nei _____

Namn: _____

Adresse: _____

Postnr. Stad: _____