

Sammen for en bedre skole?
Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid
Delrapport

Ingrid Helgøy • Anne D. Homme



Uni Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier, har en todelt publikasjonsserie. Publikasjonsserien redigeres av et redaksjonsråd bestående av forskningsdirektør og forskningsledere.

I rapportserien publiseres ferdige vitenskapelige arbeider, for eksempel sluttrapporter fra forskningsprosjekter. Manuskriptene er vurdert av redaksjonsrådet eller en fagfelle oppnevnt av redaksjonsrådet.

Det som utgis som notater er arbeidsnotater, foredrag og seminarinnlegg. Disse godkjennes av prosjektleder før publisering.

ISSN 1503-0946

Uni Rokkansenteret
Nygårdsgaten 5
5015 Bergen
Tlf. 55 58 97 10
Fax 55 58 97 11
E-post: rokkansenteret@uni.no
<http://rokkan.uni.no/>

Sammen for en bedre skole?

Evaluering av lokale prosjekter om hjem–skole- samarbeid

Delrapport

INGRID HELGØY

ANNE HOMME

STEIN ROKKAN SENTER FOR FLERFAGLIGE SAMFUNNSSTUDIER

UNI RESEARCH

JUNI 2012

Notat 5 - 2012

Innhold

FORORD.....	3
SAMMENDRAG.....	4
INNLEDNING.....	5
METODE OG DATAGRUNNLAG.....	6
Datagrunnlag for delundersøkelsens første fase.....	7
Datamaterialets pålitelighet.....	8
KUNNSKAPSSTATUS OM HJEM–SKOLE-SAMARBEID.....	8
Internasjonal forskning om hjem–skole-samarbeid.....	9
Norsk hjem–skole-forskning.....	10
Formelt hjem–skole-samarbeid.....	10
Hjem–skole-samarbeid i videregående skole.....	11
Hjem–skole-samarbeid om elever med minoritetsbakgrunn.....	12
Årsaker til foreldres misnøye med hjem–skole-samarbeid.....	13
Mobbing og hjem–skole-samarbeid.....	13
Oppsummering kunnskapsstatus og forventninger til evalueringen av hjem-skole-prosjekter.....	14
INTERVJUUNDERSØKELSEN.....	15
Initiering av prosjektene: Initiativtakere og aktører i planleggingsfasen.....	15
Innledning.....	15
Kommune I.....	15
Kommune II.....	16
Kommune III.....	17
Informantenes vurdering av hjem–skole-samarbeidet: kritiske faktorer.....	19
Større fokus på elevrettigheter og læring.....	19
Usikker rollefordeling.....	20
Utfordringer i det representative hjem–skole-samarbeidet.....	20
Organisering av prosjektplanleggingen og utformingen av konkrete planer.....	21
Konkretisering av tiltak.....	22
OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	24
Litteratur.....	26
Appendix.....	29

Forord

Dette er første delrapport fra prosjektet *Hjem-skole-samarbeid for et godt læringsmiljø* som er finansiert av Utdanningsdirektoratet innenfor den femårige satsingen *Bedre læringsmiljø* (2010–2015). Vi takker våre informanter ved de seks skolene og tre skoleeiere for at dere stilte opp for intervju og dermed gjorde undersøkelsen mulig.

Bergen 21. juni 2012

Ingrid Helgøy
Prosjektleder

Sammendrag

Undersøkelsen er basert på intervjuer og prosjektplaner ved seks skoler og tre skoleeiere som deltar i hjem–skole-samarbeidsprosjektet og er utført i oppstartsfasen av prosjektet. Den viser at prosjektene i ulik grad er ferdig utformet og iverksatt. Ved de seks skolene ser vi tendenser til at planene for prosjektene dekker et bredt mangfold av ideer og intensjoner om bedring av hjem–skole-samarbeidet. Felles for skolene er at de ønsker et sterkere foreldreengasjement ved at foreldrene involverer seg på flere områder enn hva som er tilfelle i dag. Skolene tenker i noen grad nytt når det gjelder hvilke virkemidler de ønsker å benytte for å ansvarliggjøre foreldrene. Det kan omfatte kontraktsfesting, opplæring av foreldre, eller rutiner og standarder for tydeligere tilbakemelding på hvilke områder barna trenger faglig støtte. Prosjektene handler i mindre grad om å håndtere mobbing. Et tettere hjem–skole-samarbeid ser ut til å bli oppfattet som entydig positivt og ønskelig. Det henvises til forskning om de positive virkningene dette har for elevenes prestasjoner. Samtidig er skolene usikre på hvordan samarbeidet kan vitaliseres og bedres, og mange påpeker at foreldrene er mer opptatt av å stille krav enn å bidra selv. Det er heller ikke mange kritiske røster som tar til orde for at foreldrene har ulike ressurser å rutte med i forhold til oppfølging av eget barn både i form av kulturell kapital men også av den tiden de har til rådighet, og at konsekvensen av et større foreldreansvar kan føre til å forsterke sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner, slik tidligere forskning har vist. Det synes å være en sentral forutsetning for prosjektene at de er fundert i de lokale skolene og i lærerpersonalet. Det er et tydelig funn at skolene bygger videre på tiltak de allerede har igangsatt. Forankring i skoleeiers lokale satsningsområder synes å være viktig, og også det å involvere samarbeidspartnere som interkommunale organ. Flere skoler knytter ulike prosjekter sammen, slik at de kan dra gjensidig nytte av dem. Det er viktig at prosjektet kan bidra til å fylle et opplevd behov ved skolene. Samtidig ser vi at noen skoler hadde iverksatt prosjekter som passet inn med rammene for satsingen og ga dermed muligheten til å forsterke disse ved å søke prosjektstøtte. Prosjektdeltakelse innebærer goder for skoleeier og skoler i form av penger, kompetanseutvikling, støtte og veiledning.

Innledning

Utdanningsdirektoratet iverksatte i 2009 den femårige satsningen *Bedre Læringsmiljø* med formål om å fremme et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever i grunnskolen og den videregående skolen. Retten til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever er nedfelt i opplæringslovens kapittel 9a. I kunnskapsgrunnlaget til satsingen *Bedre Læringsmiljø* er det pekt ut fem områder som skolene kan søke om prosjektmidler innenfor. Områdene er ledelse, organisasjon og kultur for læring, klasseledelse, relasjon lærer–elev, relasjon og kultur mellom elevene og hjem–skole-samarbeid. 38 kommuner med til sammen 84 skoler fikk i første omgang støtte til å iverksette prosjekter i satsingen. De aller fleste prosjektene griper over flere av de fem områdene, og hjem–skole-samarbeid var inkludert i halvparten av skoleeierne prosjekter (Helgøy og Homme 2010).

Å bedre hjem–skole-samarbeidet er et viktig mål for utdanningsmyndighetene. Meldingen til Stortinget om ungdomstrinnet, St.meld. 33 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, påpeker at styrket foreldreengasjement og utvikling av godt samarbeid mellom hjem og skole er et viktig ledd i arbeidet for et bedre ungdomstrinn. Det vises til klare holdepunkter «for at foreldres positive holdning til utdanning og læring og et godt samarbeid mellom hjem og skole er gunstig for elevenes læringsmiljø, motivasjon for læring og læringsresultater.» (s. 107). Meldingen viser til en rekke tiltak som skal styrke hjem–skole-samarbeidet nasjonalt og lokalt, slik som veiledning av nyutdannede lærere, digitale læringsplattformer, lett tilgjengelig ressursmaterieell, lokale prosjekter om hjem–skole-samarbeid (som evalueres her), bruk av foreldreorganene for drøfting av praksis og kartlegging gjennom brukerundersøkelser.

I 2010 utvidet Utdanningsdirektoratet læringsmiljøsatsningen ved å initiere til egne lokale prosjekter for hjem–skole-samarbeid for et godt læringsmiljø. Den overordnede målsettingen er å vinne innsikt i og identifisere eksempler på hvordan hjem–skole-samarbeid kan bidra til et godt læringsmiljø, med nulltoleranse for mobbing. På lokalt nivå er målet for det første å øke kunnskapen hos foreldrene og ansatte ved skolen om hvordan foreldrene kan påvirke elevens motivasjon og innsats og være en ressurs for faglig og sosial læring. For det andre er det en uttalt målsetting at skolen og foreldrene finner fram til aktive samarbeidsformer for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing. Tre fylker, Nordland, Troms og Finnmark, ble invitert til å sende inn prosjektsøknader, og i alt 10 skoleeiere har igangsatt prosjekter i 2011.

Uni Rokkansenteret har fått i oppdrag å evaluere satsingen *Bedre læringsmiljø*. I evalueringen av hjem–skole-prosjektene er målsetningen generelt å få kunnskap om hva som er betingelsene for å få i stand et godt samarbeid mellom hjem og skole. Evalueringen skal bidra til kunnskap om ulike måter å samarbeide på lokalt, og om hva som er suksesskriteriene for at foreldre kan bidra til å øke elevenes motivasjon, innsats og læring i samarbeid med skolen. Intensjonen er videre å evaluere hvordan foresatte og skolen samarbeider om forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og hva som er suksesskriteriene for å få til et aktivt samarbeid om dette. Her presenteres en delrapport fra første fase i evalueringen av hjem–skole-prosjektene som kom med i

satsingen fra 2011. Rapporten omhandler bakgrunnen for skoleeieres/skolers deltakelse i prosjektet, utfordringer før prosjektstart og hvordan utfordringene i prosjektarbeidet planlegges løst. Vi belyser i første rekke prosjektenes innretning, hvilke oppfatninger skolene har om hvordan foreldrene kan bidra til å motivere elevers motivasjon, innsats og læring og/eller til forebygging, avdekking og håndtering av mobbing. Både de ulike utfordringene og det planlagte hjem-skole-samarbeidet ser vi i forhold til de sentrale myndighetenes målsettinger for satsingen samt i forhold til den kunnskapsstatusen foreliggende forskning har opparbeidet. Rapporten er disponert på følgende måte. Først redegjør vi for metode og datagrunnlag for denne første fasen av del-evalueringen. Deretter presenterer vi noen sentrale funn fra forskning om hjem-skole-samarbeid. Den påfølgende analysen av seks skolecase belyser hva som kjennetegnet initieringsfasen ved disse skolene og deres skoleeiere. Hva var de spesifikke utfordringene hos skolene/skoleeierne, og hvordan begrunner de sin deltakelse i prosjektet? Vi skal se på hvordan skolene erfarte hjem-skole-samarbeidet og hva de oppfattet som de kritiske faktorene i samarbeidet. Deretter viser vi hvordan prosjektene var organisert, hvem som deltok og hvordan det ble skapt oppslutning om prosjektene. Til slutt går vi konkret inn på hvilke tiltak som er planlagt i prosjektet og diskuterer hvordan tiltakene står i forhold til hovedmålsettingene, til den etablerte kunnskapsstatusen på området og til skoleeiers/skolenes øvrige utviklingstiltak.

Metode og datagrunnlag

I den samlede evalueringen av hjem-skole-prosjektene som kom med i læringsmiljøsatsingen fra 2011 benyttes både kvalitative og kvantitative metoder for datainnsamling og analyse. Den kvalitative tilnærmingen omfatter intervjuer med aktører som er involvert og berørt av prosjektene, mens den kvantitative tilnærmingen brukes til å måle effekter av prosjektene gjennom analyser av utviklingen i antall mobbesaker i prosjektperioden og av elevers opplevelse av mobbing ved hjem-skole-prosjektskolene sammenlignet med øvrige projektskoler i læringsmiljøsatsingen og hele populasjonen av skoler med ungdomstrinn.

Ved gjennomføring av samfunnsvitenskapelige analyser framholdes det ofte som en fordel å kombinere ulike metodiske tilnærminger. Såkalt metodetriangulering styrker datas pålitelighet ved at de ulike formene for materiale og analyse supplerer hverandre og veier opp for svakheter ved den enkelte tilnærming (Grønmo 2004). En bredere forståelse av prosessene kan dannes gjennom å supplere kvantitative effektstudier med kvalitative analyser. Metodetriangulering vil være viktig for å få en forståelse av kontekst og andre forhold som kan ha betydning for resultatet av hjem-skole-prosjektene.

I evalueringen starter vi opp med en kvalitativ analyse som utgjør grunnlaget for denne delrapporten. Det er en tendens at kvalitativ analyse oftest gjennomføres i oppstarten av et prosjekt, sjeldnere underveis i undersøkelsen og bare i få tilfeller i etterkant av den kvantitative analysen. Det innebærer at kvalitativt materiale i liten grad brukes til å forklare resultater av for eksempel forsøk eller prosjekter, selv om dette kan være en fordelaktig framgangsmåte. Dette vil vi unngå ved å gjennomføre en ny kvalitativ intervjuundersøkelse i etterkant av de kvantitative analysene. I evalueringen av

hjem-skole-prosjektene er det en klar målsetting at de kvalitative og kvantitative delene av prosjektet er en integrert del av evalueringsprosjektet, slik at analyse og fortolkninger også skal kunne integreres i prosjektets sluttrapport.

Datagrunnlag for delundersøkelsens første fase

I denne første fasen har vi undersøkt bakgrunnen for at utvalgte skoleeiere og skoler har ønsket å delta med prosjekt i satsingen, hvilke erfaringer de har gjort i oppstarten og hvordan de planlegger å møte utfordringer i prosjektet. Prosjektet er lagt opp som caseundersøkelser av seks skoler som er innvilget prosjekt. Skolene er fordelt på tre skoleeiere (kommuner), en i hvert av de tre fylkene som har hjem-skole-prosjekt. I denne innledende runden av casestudiene har vi lagt størst vekt på intervju som datainnsamlingsmetode. I tillegg til intervjuene inngår skolenes prosjektbeskrivelser i datamaterialet til delrapporten.

Ved de seks skolene har vi valgt ut følgende informanter for første fase av casestudiene: skoleleder og en til to lærere som er tilknyttet prosjektet ved skolen. I tillegg har vi intervjuet representanter for skoleeier. I alt er 17 informanter intervjuet. Tabell 1 gir en oversikt over informantene.

Tabell 1. Informanter fase 1 hjem-skole-prosjekter

Informant	Finnmarkskommune	Tromskommune	Nordlandskommune
Skoleleder	2	2	2
Lærer	4	2	
Skoleeier	1	3	1

Intervjuene ved de seks skolene ble gjennomført etter prosjektoppstart, i perioden oktober til desember 2012. Hensikten med intervjuene var å få informasjon om bakgrunnen for at prosjektet startet opp, hvem som var initiativtakere og hvilke forventninger informantene har til prosjektet og med hvilke virkemidler de vil oppnå et bedre hjem-skole-samarbeid. Ved å intervju informantene med ulike roller i hjem-skole-prosjektene, ønsker vi å få fram de ulike aktørenes vurderinger fra deres ståsted, klasserommet, skolen og kommunen. Intervjuene tok utgangspunkt i en felles intervjuguide med spørsmål/tema knyttet til evalueringens problemstillinger. Intervjuene er blitt tatt opp elektronisk og deretter transkribert og analysert. Intervjuene i Nordland er gjennomført som telefonintervjuer grunnet dårlig vær og stengt flyplass de dagene det var avtalt besøk og intervjuer i kommunen.

Disse første intervjuene skal danne grunnlag for en ny intervjurunde ved slutten av prosjektet, i 2014, og være en målestokk å analysere prosjektgjennomføringen opp mot. I 2014 vil vi gjennomføre gruppeintervjuer med henholdsvis skoleleder og ansvarlige lærere og med foreldrerepresentanter. I tillegg vil vi gjennomføre personlig intervju med representanter for Fylkesmannen i hvert av de tre fylkene. I tillegg til casestudiene skal det gjennomføres en effektstudie som måler eventuelle endringer i antall mobbesaker ved projektskolene samt elevenes opplevelse av læringsmiljø, motivasjon og arbeidsinnsats. Målet med delundersøkelsen er ikke å gi en generell beskrivelse av

prosjektinitiering, aktører og oppstarten til hjem–skole-samarbeidsprosjektene som sådan, men peke på spesifikke forhold ved hver av de seks skolene som er valgt ut som caseskoler. Når vi seinere i prosjektet skal måle utviklingen i antallet mobbesaker i prosjektperioden, er det viktig å ha inngående kunnskap om hvordan prosjektarbeidet foregår enkelte steder, selv om det er umulig å ha full oversikt over alle prosjekter.

Ulike erfaringer med hvilke aktører som er sentrale i initieringsfasen, hva som er kritiske faktorer for gjennomføring av hjem–skole-samarbeid og hvordan de enkelte prosjektene organiseres og operasjonaliseres eller konkretiseres er viktige for å kunne identifisere suksessfaktorer, men også for å forstå mulige konsekvenser av tiltakene.

Funn fra undersøkelsen vil til en viss grad kunne være generaliserbare. Ved å relatere funn fra delundersøkelsen til forskningslitteraturen på feltet, kan vi undersøke om de mønstrene i hjem–skole-samarbeidet vi avdekker også identifiseres i andre studier.

Skolene som inngår i casestudiene er alle lokalisert i de tre nordligste fylkene og i samme landsdel. Disse tre fylkene har lavest gjennomstrømningsandel blant elevene som startet på videregående opplæring i 2006, ifølge SSB (2012). Det er ikke dokumentert kunnskap om at hjem–skole-samarbeidet i de nordligste fylkene skiller seg ut fra landet ellers og dermed grunn til å anta at funn fra delundersøkelsen vil være særegne for denne landsdelen. Vi kan derfor anta at casestudiene gir nyttig informasjon om forhold som vil være relevant også for andre som har prosjekt i satsingen eller som arbeider med hjem–skole-samarbeid utenfor satsingen.

Datamaterialets pålitelighet

Denne delundersøkelsen er knyttet til en evaluering av satsingen *Bedre læringsmiljø* initiert av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet har tildelt prosjektmidler til skolene/kommunene som er inkludert i delundersøkelsen. Utfallet av evalueringen kan potensielt ha virkninger for det lokale prosjektets framtid. Dette kan utgjøre en utfordring både for datainnsamling og analyse. Forskerne kan i intervjusituasjonen oppfattes som del av en virksomhet som har til hensikt å kontrollere gjennomføringen av prosjektet. Dette kan tenkes å føre til at fortroligheten i intervjusituasjonen begrenses, men også til mistillit fra informantene. På den andre siden kan det tenkes at informantene vil kunne understreke positive sider ved prosjektet og underkommunisere utfordringer fordi evalueringen skaper usikkerhet for prosjektet.

Den første utfordringen er møtt med grundig informasjon om delundersøkelsen og prosjektet som helhet. Den andre utfordringen møtes først og fremst via metodetriangulering i neste fase av prosjektet, der informantenes erfaringer med prosjektet veies opp mot funn fra effektstudien, intervju med representanter fra Fylkesmannen og foreldregruppen, samt dokumenter. Det er imidlertid viktig at refleksjoner rundt slike metodiske forhold inngår i fortolkningen av intervjumaterialet.

Kunnskapsstatus om hjem–skole-samarbeid

Som et utgangspunkt for analysen av den første intervjurunden ved de seks utvalgte skolene med prosjekt rettet mot hjem–skole-samarbeid, har vi sett nærmere på forskningen på feltet hjem–skole-samarbeid. Vi har ikke gjennomført en fullstendig

litteraturgjennomgang, men orientert oss gjennom enkle litteratursøk på internett, først og fremst via Google Scholar. I neste steg har vi nøstet videre ved å undersøke referanser i denne forskningslitteraturen. Avsnittet om kunnskapsstatus på feltet er følgelig ikke uttømmende og enkelte relevante bidrag kan dermed være utelatt. Imidlertid viser litteraturgjennomgangen en rekke suksessfaktorer og utfordringer for hjem–skole-samarbeidet som gir referansepunkter å se hjem–skole-prosjektene i forhold til. Det vil bli spesielt viktig i den integrerte analysen som skal gjennomføres i sluttrapporten i 2014.

Internasjonal forskning om hjem–skole-samarbeid

En litteraturgjennomgang av engelskspråklig forskning om foreldreengasjement i tilknytning til barns skolegang ble publisert i 2003 på oppdrag for Department for Education and Skills i Storbritannia (det britiske utdanningsdepartementet). Charles Desforges i samarbeid med Alberto Abouchaar skiller her mellom forskning om foreldres umiddelbare og frivillige engasjement (spontan aktivitet) og forskning om forsøk på å intervensere for å øke foreldreengasjementet (intervenering) (Desforges og Abouchaar 2003). Spontan aktivitet kommer fra grasrota, den er selvmotivert og opprettholdt. Intervenering er som regel ikke initiert av foreldre selv og er ofte ovenfra-og-ned-tiltak som er iverksatt for å løse mer og mindre konkrete problemer. De ulike forskningstradisjonene på de to områdene av foreldreengasjement er svært ulike. Mens forskning om spontant foreldreengasjement i stor grad baserer seg på store kvantitative datasett og statistiske analyser om årsak og virkning mellom engasjement og effekt, har forskning om tiltak for å øke foreldreengasjement preg av å være mindre, subjektive evalueringer gjennomført i etterkant av tiltaksgjennomføringen. Forskningen om spontant foreldreengasjement viser at foreldre deltar i en rekke aktiviteter for å fremme barnas læring. Graden av deltakelse er imidlertid sterkt knyttet til sosial klasse, mors utdanningsnivå, familieforhold, barnas alder og prestasjoner, barnas engasjement og familiens etniske bakgrunn.

En rekke studier viser at foreldreengasjement og et godt hjem–skole-samarbeid bidrar til å forbedre elevers karakterer, oppmøte og trivsel på skolen (se for eksempel Catsambis 2001; Epstein og Sanders 2000; Sheldon og Epstein 2005a, 2005b; Simon 2004). Kvaliteten på foreldreengasjementet er påvirket av flere faktorer. Foreldre med formell utdanning er mer tilbøyelige til å delta i hjem–skole-samarbeid enn foreldre med mindre utdanning (jf. Epstein 2001, 2002; Hallgarten 2000; Hanafin og Lynch 2002; Lareau 1997, 2000; Useem 1992; Vincent 1996; Vincent og Ball 2006; Vincent og Martin 2000). Mødre er også mer aktive enn fedre (se Cole 2007).

Desforges og Abouchaars litteraturgjennomgang viser at forskningen avdekker en rekke forsøk på å øke foreldreengasjementet. Eksempler på slike tiltak er foreldreskole, initiativer for å øke kontaktpunkter mellom hjem og skole og familie- eller lokalsamfunnstiltak som skal øke foreldres sosiale kapital. Evalueringsstudiene viser at det både er et økt behov for tiltakene og økt etterspørsel. Tiltakene har blitt mer effektive på den måten at de lettere engasjerer foreldre som regnes som vanskelig å nå på grunn av dårlig økonomi eller negative holdninger til skolen. Evalueringene viser for en stor grad at tiltakene er vellykket, samtidig er det umulig å identifisere effekten på

elevenes prestasjoner og innstilling til skolen på bakgrunn av studiene. Slik er studiene for svake til å si noe om den relative effekten av arbeidet på ulike stadier i skolegangen.

Et sentralt funn i den internasjonale forskningen om elevers skoleprestasjoner er at det er foreldrenes forventninger som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats (Hattie 2009). Også foreldres interesse for skolearbeid og leksehjelp har innvirkning på prestasjonene. Litteraturen synes å være uklar når det gjelder i hvilken grad det er mulig å påvirke foreldreholdninger og atferd slik at elevenes prestasjoner forbedres.

Konklusjonen til Desforges og Abouchaar er at forskning på foreldreengasjement som er umiddelbar og frivillig bekrefter at effektene av dette er store. Det foreldre gjør med barna sine hjemme er viktigere enn noen andre faktorer som kan påvirke læringen. Selv om forskningen på og evalueringen av konkrete tiltak for å fremme foreldreengasjement er svak, tegner den likevel et klart bilde av behov, ønske, forpliktelse og villighet til engasjement. Det mangler imidlertid forskning som ser de ulike sidene ved foreldreengasjement i sammenheng.

Norsk hjem-skole-forskning

Generelt viser forskning om hjem-skole-samarbeid i Norge at norske foreldre til en stor grad er tilfreds med samarbeidet de deltar i (Bæck 2007; Lidén 1997; Nordahl 2000; Nordahl og Skilbrei 2002; Vestre 1995), men samtidig er foreldreinnflytelsen begrenset (Holthe 2000; Meland 1991; Nordahl 2003; se også Bæck 2010).

Nordahl (2007) skiller mellom tre former for samarbeid mellom hjem og skole. *Representativt samarbeid* innebærer at enkeltforeldre velges som representanter for foreldregruppen, i FAU eller andre komiteer og råd. *Direkte samarbeid* viser til formalisert samarbeid ved direkte møter mellom foreldre og lærere, slik som foreldresamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter. *Samarbeid uten kontakt* handler om foreldres engasjement for barnas skolehverdag og skolegang. Denne formen for samarbeid er ikke synlig i skolen, men anses som en svært viktig del av hjem-skole-samarbeidet (ibid., se også Bæck 2010).

Formelt hjem-skole-samarbeid

Unn-Doris Karlsen Bæck har forsket på det direkte samarbeidet mellom hjem og skole. Hun har undersøkt foreldredeltakelse og vilje til deltakelse i formelt hjem-skole-samarbeid på ungdomstrinnet (Bæck 2010, 2007, 2005). Bæck finner at mødre deltar oftere enn fedre, foreldre med høyere formell utdanning deltar hyppigere enn andre foreldre og foreldre i familier der foreldrene bor sammen rapporterer hyppigere deltakelse enn andre. Det er flere mødre enn fedre som deltar på foreldremøter/utviklingssamtaler. Dette skyldes, ifølge Bæck, at disse møtene kan forstås som del av rollen til omsorgsgiveren i familien, som gjerne er mor. Resultatene fra Bæcks undersøkelse indikerer videre at foreldre med lav formell utdanning er usikre om egen kompetanse på forhold som angår skole og utdanning og at dette forhindrer dem fra deltakelse i ulike typer skolefora, spesielt dem som anses å forutsette et visst kunnskapsnivå eller kvalifikasjoner (Bæck 2010, 2007). Dette er i tråd med den internasjonale forskningen på feltet.

Når det gjelder forskjeller på familier der foreldrene bor sammen og der de ikke gjør det, viser denne seg kun for foreldremøter. Foreldre som ikke lever sammen deltar på foreldremøter hver for seg, mens foreldrekonferanser vurderes som mer forpliktende. Derfor deltar begge foreldre her. I tillegg viser Bæcks undersøkelse at foreldre i sentrale områder deltar i mindre grad i formelt hjem-skole-samarbeid enn foreldre i mer rurale strøk. Det kan skyldes at skoler i mindre sentrale områder også har færre elever og at barrieren mot deltakelse derfor er mindre. Bæck argumenterer i tråd med Borg og Mayo (2001) for at mangel på deltakelse fra underordnede grupper gir større muligheter for dominante grupper til å få gjennom deres agenda. Mens foreldre med dårligere sosial bakgrunn mislykkes i samhandling med skolen fordi deres kulturelle kapital avviker fra den som er favorisert i utdanningssystemet (Bæck 2005), har middelklassen en større del av den legitime kulturelle kapitalen og har derfor både lettere for å involvere seg og større gjennomslagskraft (Bæck 2010). Det innebærer at det er elevene som allerede har fordeler i skolesystemet som får ytterligere utviklet sitt potensiale. Bæck spør derfor om foreldreengasjement er et udelt gode (ibid.).

Hjem-skole-samarbeid i videregående skole

Litteratursøk i Google Scholar gir få treff på hjem-skole-samarbeid i videregående skole. I 2003 presenterte imidlertid NIFU og NOVA i fellesskap en rapport basert på et forskningsprosjekt som hadde kartlagt samarbeidet mellom hjem og skole i videregående opplæring (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Her er det også først og fremst det direkte samarbeidet mellom foreldre til elever på de to første trinnene i videregående skole og skolen som er undersøkt. Kartleggingen viser at omfanget av kontakt mellom hjem og skole i videregående opplæring generelt bærer preg av å være begrenset, og det er klart lavere enn i grunnskolen. De fleste foreldrene i undersøkelsen hadde vært i kontakt med lærere minst en gang i løpet av et skolehalvår, først og fremst på foreldremøter, mens halvparten hadde vært på konferansetime. Foreldremøtene fungerte stort sett som informasjonsmøter. Foreldre til elever i videregående skole opplevde at de fikk lite informasjon fra skolen, både når det gjaldt elevenes utvikling og pedagogiske prioriteringer i undervisningen. Også ansatte ved skolene mente at skolene ikke ga god nok informasjon om undervisningen. Det var liten grad av dialog mellom hjem og skole. Likevel syntes samarbeidet omkring den enkelte elev å være noe mer utbredt enn samarbeid vedrørende skolens virksomhet generelt. Samlet synes foreldrene som oftest deltok på foreldremøter å være de som hadde størst nærhet til og kunnskap om skolene. Foreldre som møtte lærere på tomannshånd opplevde imidlertid størst grad av dialog og innflytelse. Det ble tolket dithen at det reelle samarbeidet mellom hjem og skole hadde størst utbredelse når eleven trengte det mest. Foreldre til elever som fikk særskilt tilrettelagt undervisning eller presterte svakt, var også mest aktive med hjelp og støtte til elevenes hjemmearbeid. Aktiv deltakelse og engasjement var dermed knyttet til elevenes behov. Det medfører at foreldrene i liten grad fikk innflytelse på generelle forhold knyttet til undervisningen og skolen. Mangelen på samarbeid forklares med at både foreldre og lærere mente at elever burde gis frihet og ansvar når de begynner i videregående opplæring. Elevenes selvstendighet var dermed viktig, så lenge elevene ikke hadde særskilte behov eller problemer (ibid.).

Hjem–skole-samarbeid om elever med minoritetsbakgrunn

Forskning om samarbeidet mellom hjem og skole i en minoritetsspråklig kontekst er også begrenset. De studiene vi finner er normative i den forstand at de retter oppmerksomheten mot en på forhånd antatt dårlig relasjon mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn, og i ulik grad har studiene ambisjoner om å diskutere og foreslå hvordan relasjonen kan bedres. Jorun Høier Kjølås har studert hjem-skole-samarbeid relatert til tospråklige barns lesekompetanse på minoritetsspråket (Kjølås 2004). Hun finner at elevene har en svakere forståelse ved lesing av tekster på minoritetsspråket enn på majoritetsspråket, og påpeker at felles innsats fra hjem, skole og lokalsamfunn må til for å styrke minoritetsspråket som skolespråk. Samarbeidet må være innrettet slik at alle parter er involvert når avgjørelser skal tas, ha felles problemoppfatning og tro på en positiv utvikling av situasjonen (ibid.)

Det er avlagt en håndfull masteroppgaver i pedagogikk som spesielt tar for seg hjem-skole-samarbeidet om elever med minoritetsbakgrunn (se for eksempel Aghdam 2009; Düring 2009; Hugo 2010 og Skyttemyr 2010). Aghdam (2009) har gjennomført en kvalitativ undersøkelse av seks foreldre med ulik kulturbakgrunn om deres forventninger og erfaringer fra samarbeid med skolen. Et sentralt funn er at de behov og forventninger kontaktlærerne og minoritetsforeldre har til samarbeidet ikke nødvendigvis oppfylles innenfor rammene av det formelle samarbeidet. Denne undersøkelsen understøtter annen forskning som viser at foreldre med høyere utdanning ønsker større grad av innflytelse over og kontakt med skolen enn foreldre med lav utdanning, som erfarte at de hadde liten kjennskap til skolens forventninger til dem som foreldre.

Bente B. Hugos masteroppgave har undersøkt empirisk hvordan foreldre til elever fra språklige minoriteter kan myndiggjøres i forhold til barnas opplæring gjennom et undervisningsopplegg for den første lese- og skriveopplæringen (Hugo 2010). Undersøkelsen baserer seg på intervjuer med fire foreldrepar og tre lærere samt lekseobservasjon i tre familier. Hugo finner at skolen kartlegger foreldres kompetanse og behov for hjelp og støtte vilkårlig. Foreldre til elever fra språklige minoriteter har ofte høye forventninger til barna og ønsker å delta i opplæringen, men trenger kunnskap om hvordan de best kan bidra. Opplæringstiltak i regi av skolen kan være et viktig bidrag i så måte.

Benedicte Düring (2009) har i sin masteroppgave undersøkt betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Kunnskapsløftets læreplanverk gjennom utviklings- og sosialiseringmodeller. Hun påpeker at flere faktorer må være tilstede i relasjonen mellom lærere, foreldre og elever for å få til et godt hjem-skole-samarbeid, slik som kommunikasjon, klar fordeling av ansvar og rettigheter, tillit mellom partene og medvirkning.

Arngeir Skyttemyr har studert erfaringer med skole-samarbeid til foreldre som har kommet til Norge som flyktninger fra Tsjetsjenia (Skyttemyr 2010). Hans masteroppgave er basert på intervjuer med fem foreldre. Erfaringene av samarbeidet med skolen varierte, men behovet for informasjon om hvordan deres barn fungerte faglig og sosialt i skolen, var stort. Foreldrene ga uttrykk for at deres rolle i opplæringen av barna var kontroll, oversikt og sikring, og spesielt hjemmebasert involvering i barnas

opplæring opplevdes som meningsfullt. Å være en del av et sosialt nettverk, få støtte og anerkjennelse fra skolen syntes å ha positiv innvirkning i forhold til barrierer knyttet til ivaretagelse av hjemkultur, dramatiske livshendelser som påvirket hverdagen, tap av opprinnelig nettverk og kulturelle forskjeller mellom egen bakgrunn og det nye samfunnet.

Årsaker til foreldres misnøye med hjem-skole-samarbeid

Elsa Westergård og David Galloway (Westergård og Galloway 2004 og 2010) har studert utbredelsen av foreldres utilfredshet/skuffelse (disappointment) med skolen i relasjon til demografiske variabler og trekk ved skolene (Westergård og Galloway 2004) og i relasjon til graden av og kvaliteten til partnerskapet mellom foreldre og lærere (Westergård og Galloway 2010). Her er det et forskningsbasert funn om en generell misnøye blant foreldre som søkes forklart. Westergård og Galloway finner gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse til foreldre med elever på 5.–10. trinn i 9 kommuner at graden av utilfredshet i liten grad kan tilskrives forskjell mellom demografiske trekk ved skoler, men mer sannsynlig oppstår som følge av konflikter mellom lærere og foreldre og på grunn av skolens holdninger og praksis (Westergård og Galloway 2004). Westergård (2008) viser også at skal en forsøke å forstå problemer i hjem-skole-relasjoner, bør det fokuseres like mye på forhold ved skolen og klasserommet som på interaksjonen mellom foreldre og lærere. Ved nærmere studier gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse, fant Westergård og Galloway (2010) at partnerskap mellom skole og foreldre syntes mer effektivt når det ble initiert av lærere enn når det var foreldrene som tok initiativ. Spenninger i lærer-foreldrerelasjonen kunne reduseres når en av partene tok initiativ for å forbedre forholdet. Konfliktfylte relasjoner kan knyttes til at partene ikke klarte å finne en felles problemforståelse da samarbeidet startet, enten fordi læreren ikke anerkjente at foreldrene eller eleven hadde problemer eller at foreldre og lærere anerkjente problemet, men ikke hva det skyldtes eller hvordan problemet kunne løses.

Mobbing og hjem-skole-samarbeid

Forskning på feltet mobbing i skolen dreier seg først og fremst om omfanget av mobbing og oppfatninger av mobbing. Jon-André Dalbakk (2010) har gjennomført en litteraturstudie av eksisterende forskning om mobbing i masteroppgaven *Mobbing i skolen: En litteraturgjennomgang av eksisterende forskning og undersøkelse av skolens tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing*. Han finner at omfanget av forskningen er forholdsvis liten og at den først og fremst dreier seg om definisjoner av mobbing, hvilke parter som inngår i mobbesituasjoner og resultater av mobbing. Det synes å være et funn i forskningen at mobberne blant annet har noe større belastninger enn andre og at de relasjonelle forholdene hjemme er dårligere. Dette understøttes av en litteraturgjennomgang om mobbing i skolen gjennomført av Alana James (2010). I tillegg er det gjort enkelte studier av betydningen av trekk ved skoler, slik som sosiale forhold, skoleledelse og klasseledelse. Generelle faktorer på skolenivå synes ikke å ha stor betydning for omfanget av mobbing, mens klasseledelse synes å ha betydning: der læreren framstår som klassens tydelige leder, skaper et positivt mønster blant elevene,

som påvirker elevrelasjonene og skaper en kontekst som hindrer mobbing (Roland og Galloway 2004). Selv om mobbing er et alvorlig problem som i høyeste grad angår både skole og hjem, synes forskningen i liten grad å ha fokusert på samarbeid mellom hjem og skole i forhold til mobbeproblematikk.

Oppsummering kunnskapsstatus og forventninger til evalueringen av hjem–skole-prosjekter

Kunnskapsstatus i hjem–skole-forskningen viser at elevenes motivasjon, innsats og læring først og fremst er avhengig av *samarbeid uten (direkte) kontakt* (jf. Nordahl 2007) eller *spontan aktivitet* (jf. Desforges og Abouchaar 2003). Forskningen foreslår imidlertid en rekke tiltak som kan støtte samarbeidet, blant annet gjennom etablering av formaliserte partnerskap med økt direkte kontakt (jf. Nordahl 2007). Dette vil være en form for intervensjon (jf. Desforges og Abouchaar 2003). Ambisjonen med hjem–skole-prosjektene i satsingen *Bedre læringsmiljø* er å utvikle et bedre samarbeid mellom hjem og skole for å bedre læringsmiljøet generelt og forhindre mobbing spesielt. Målet med den samlede evalueringen av satsingens hjem–skole-prosjekter er å undersøke om prosjektene fører til bedre innsikt i hvordan foreldrene kan påvirke elevenes motivasjon, innsats og læring, og hva som er suksesskriteriene for dette. I tillegg er ambisjonen at evalueringen skal undersøke om det er mulig å finne suksesskriterier for å få til endringer i hjem–skole-samarbeidet generelt. Evalueringen skal videre undersøke om økt innsikt fører til endringer i samarbeidet, i elevenes opplevelse av sitt læringsmiljø, deres motivasjon og arbeidsinnsats. Forskning viser, ifølge Desforges og Abouchaar (2003), at evaluering av konkrete tiltak i stor grad konkluderer med at det er behov for tiltakene og at de er vellykket. Likevel er det lite kunnskap om hvordan tiltakene virker på lengre sikt, for eksempel om elevenes prestasjoner blir bedre. Vi kan ikke forutse konklusjonene av denne evalueringen, men også her vil det være vanskelig å si noe om effekter av tiltakene på sikt.

Evalueringen skal mer spesifikt undersøke i hvilken grad prosjektene omfatter mobbeproblematikk og om foresatte og skolen samarbeider om forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og i så fall hva suksesskriteriene for å få til et aktivt samarbeid om mobbeproblematikk er og om mobbetallene går ned. I den hjem–skole-forskningen vi har gjennomgått er det lite fokus på mobbeproblematikk. Heller ikke innenfor mobbeforskningen er det rettet fokus mot hjem–skole-samarbeid. Det er følgelig lite grunnlag for forventninger til hva evalueringen vil vise ut fra foreliggende forskning. Undersøkelse av prosjektenes fokus på mobbing er sentralt i denne første fasen av prosjektet, mens kartlegging av utviklingen i antall mobbesaker og vurdering av eventuelle suksesskriterier vil være viktig i slutfasen.

I denne delrapporten søker vi å etablere et utgangspunkt for selve evalueringen. Med utgangspunkt i seks skoler fra tre kommuner i tre fylker har vi undersøkt hvem som er initiativtakere til og sentrale aktører i de lokale prosjektene. Vi har identifisert enkelte kritiske faktorer i hjem–skole-samarbeidet, organisering av lokal prosjektplanlegging og utforming av konkrete tiltak, i den grad disse er klarlagt. I sluttrapporten vil fokus rettes mot erfaringer med gjennomføring av prosjektene, vurdering av suksesskriterier og mulige effekter på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Intervjuundersøkelsen

I den første intervjuundersøkelsen har vi lagt vekt på å la skoleeierne, skolelederne og lærere ved de deltakende skolene komme til orde. Ved de fleste skolene var prosjektene planlagt og under oppstart. Intervjuene hadde i denne fasen først og fremst til hensikt å avdekke bakgrunnen for hvorfor skoleeierne og skolene ville delta i prosjektet, hvem som var initiativtakere og hva de opplevde som problematisk i hjem–skole-samarbeidet slik det framsto på undersøkelsestidspunktet. Vi har ikke intervjuet foreldre i denne omgangen, men har i intervjuene stilt åpne spørsmål, for å gi informantene anledning til å fortelle om foreldrenes rolle der det har vært aktuelt. I denne omgangen har vi dermed undersøkt hvilke tiltak skolene planlegger og hvordan de tenker å organisere samarbeidet med hjemmene, samt hvordan de planlegger å gjennomføre tiltakene. I denne rapporten vil vi derfor i første rekke belyse innretningen til prosjektene og hvilke oppfatninger skolene bygger på om hvordan foreldre kan bidra til elevers motivasjon, innsats og læring og/eller til forebygging, avdekking og håndtering av mobbing. Videre har vi søkt å få fram sammenhengen og konteksten hjem–skole-prosjektene ble initiert og planlagt i forhold til. Det vil være et grunnlag for evaluering av prosjektgjennomføringen i neste runde.

Initiering av prosjektene: Initiativtakere og aktører i planleggingsfasen

Innledning

Initiativfasen til hjem–skole-prosjektet kan være interessant å undersøke av flere grunner. Det gir en første pekepinn på hvorfor prosjektet kom i stand, og det kan belyse hvor ideen til deltakelse kom fra. Hvilken rolle spilte det at prosjektet var utformet av sentrale myndigheter, hvem fanget det opp på lokalt nivå og hvordan ble skolene involvert i initieringsfasen? Var prosjektet svar på et opplevd problem hos skoleeier i samarbeidet mellom hjem–skole, og var det et opplevd problem hos skolene og hos foreldrene?

I alle de tre kommunene som vi har undersøkt og som inngår i hjem–skole-delen av *Bedre læringsmiljø* har initiativet kommet fra aktører utenfor skolene. Det vil si at det er kommuneadministrasjonen og/eller et sentralt samarbeidsorgan som pedagogisk senter eller interkommunalt kompetansesenter som har fått kjennskap til prosjektet og lansert muligheten om å søke om prosjektdeltakelse.

Kommune I

I den første kommunen var det det interkommunale pedagogiske senteret som initierte prosjektet. Lederen av senteret tok kontakt med kommunen for et samarbeid om prosjektsøknaden. Bakgrunnen for initiativet var flere. *For det første* var det klare likhetstrekk mellom dette prosjektet og overordnede lokale målsettinger. Det gjaldt et pågående prosjekt i den nasjonale læringsmiljøsatsingen, som skoleeier framhevet som et prestisjeprosjekt for kommunen. Også det pågående læringsmiljøprosjektet var initiert

og koordinert fra Pedagogisk senter, og det var gjort til et hovedsatsningsområde for skoleutvikling i kommunen. Her inngikk også en målsetting om å bedre hjem-skole-samarbeidet. Da utlysningen av midler til hjem-skole-prosjekter kom, var det en anledning til å styrke denne delen av det pågående prosjektet, blant annet ved å hente inn mer ressurser til kompetanseoppbygging, støtte og veiledning.

For det andre kan initiativet knyttes til den uttalte kommunale målsettingen om å utvikle og styrke samarbeidet hjem-skole i forhold til minoritetsspråklige elever. Den store økningen av minoritetsspråklige elever og foreldre i kommunen de siste årene, hadde medført at skoleeier allerede hadde satt seg som mål at forholdet til denne foreldregruppen skulle forbedres. Igangsetting av hjem-skole-prosjektet var dermed en av flere muligheter for å få realisert dette målet. Det blir påpekt fra både skoleeier og fra skolene selv at det spesielt skortet på kompetanse hos skoleledelsen og lærerne om hvordan man når frem med informasjon og kommuniserer med foreldre med ulik etnisk bakgrunn.

Vi er en skole som har elever fra mange andre land. Flyktninger. Og det er grunnen til at vi valgte å bli med i det her prosjektet siden det i utgangspunktet bare skulle være ungdomskoler, siden det er de som sliter mest med dette. Det vet vi jo, at når eleven runder syvende klasse er foreldrene mindre engasjert. Men siden vi har så mange flyktninger og aspiranter så ble vi med. Vi har problemer med å få ut informasjon til disse foreldrene, fordi de er ikke stødige i norsk, mange av dem. Det gjør mange ting vanskelig. Så det er og en ting vi skal gjøre noe med. (Rektor, int. 6)

En tredje grunn til å initiere hjem-skole-prosjektet hadde en økonomisk begrunnelse. Lederen av pedagogisk senter la ikke skjul på at innsøking av prosjekter var en del av grunnlaget for senterets overlevelse, siden de var avhengige av eksterne midler. Det gjorde det imidlertid ekstra relevant å søke om hjem-skole-prosjektet siden det kunne koples på det igangsatte læringsmiljøprosjektet.

For det fjerde ble det fra skoleeiers side påpekt at prosjekter som involverer flere skoler kan være et nyttig styringsredskap til å «forme» skolene i forhold til en felles lokal profil. Både læringsmiljøprosjektet og hjem-skole-prosjektet ble slik sett på som en gylden anledning til å initiere tiltak som kunne bidra til en felles kommunal standard i grunnskolen, til «Et felles løft for kommunal skoleutvikling», som en av informantene hos skoleeier ordla seg. Skoleeier ble med på initiativet fra pedagogisk senter, og involverte rektorkollegiet underveis. Det ble fremhevet at det var lett å oppnå aksept hos skolelederne for hjem-skole-prosjektet siden det ble oppfattet som en styrking av det allerede pågående læringsmiljø-prosjektet, og fordi det kunne bidra med ytterligere ressurser og veiledning til enkeltskolene.

Kommune II

I den andre kommunen var det kommunalsjefen som tok initiativ til at skoleeier skulle søke prosjekt om hjem-skole-samarbeidet. Bakgrunnen for å søke prosjekt var også her sammensatt. Skoleeier hadde en oppfatning om at hjem-skole-relasjonen var en utfordring for flere av skolene og dermed ble dette en anledning til å sette dette temaet på dagsorden. Selv om initiativet kom fra skolesjefen, ble prosjektet initiert og igangsatt i

samforståelse med rektorkollegiet. Skoleeier var svært aktiv i denne kommunen og hadde tett kontakt med rektorene. Begrunnelsen for prosjektet var *for det første* faglig fundert, å forbedre samarbeidet hjem-skole for å øke elevens muligheter til læring:

Utfordringene for kommunen er å få skolene til å forstå hvor viktig dette samarbeidet er for suksessfaktoren i arbeid med barns læring. Mange er for oppmerksomme på de få som ikke vil ha noe med skolen å gjøre, i forhold til alle de andre, og de er kanskje heller ikke trent i kommunikasjon med foreldrene. Vi hekter av foreldrene i kommunikasjonen. Vi må prøve å senke skuldrene, investere i dette som et samarbeidsprosjekt for barn. (Skolesjef, int.9)

En annen viktig faktor som prosjektet må ses i forhold til er de ressursene prosjekter fører med seg, både når det gjelder veiledning og støtte og til generell kompetanseoppbygging:

Dere vil se hjem skole prosjektet hører sammen med læringsmiljøprosjektet. Det er en stor fordel å være med på slike prosjekter. Vi får fagdager, vi får opplæring av gruppeledere, og som en del av dette søkte altså skolesjefen midler fra Fylkesmannen til skole-hjem-samarbeidet, som en del av hele pakken. Og han sa at fra neste år skal alle skolene være læringsmiljø skoler, men de andre får kanskje ikke like god hjelp som vi får. Fordi at de ikke hev seg på der og da. (Rektor, int.7)

Også i denne kommunen ble hjem-skole-prosjektet koblet til et annet prosjekt om bedre læringsmiljø, som i dette tilfelle var lokalt initiert. Flere av informantene påpekte at prosjektene måtte ses i sammenheng og at de vil komme til å forsterke hverandre:

Det er et kommunalt prosjekt, og når vi nå har brukt et år på å lese oss opp. Vi har fått masse kunnskap som bygger på forskning.[...] [Men vi har] sett at her mangler det noe, nemlig det her med foreldrene, hjem-skole-samarbeid. Det er ikke så godt belyst i dette prosjektet/modellen. Så derfor har han kommunalderen vår jobbet frem det her prosjektet som en del av det hele. Så derfor kjører vi de to prosjektene ved siden av hverandre. De henger sammen. (Rektor, int.7)

Kommune III

Som i den første kommunen var det i den tredje kommunen et interkommunalt samarbeidsorgan som tok initiativ til prosjektet. Regionalt kontor for kompetanseutvikling (RKK) informerte rektorkollegiet og skoleeier som støttet ideen. Initiativet hadde også her bakgrunn i flere forhold. En viktig årsak til å søke om deltakelse var at tilsynet fra Fylkesmannen hadde avslørt en del mangler som prosjektet kunne hjelpe til å forbedre. Skolene ble pålagt å jobbe med det psykososiale læringsmiljøet i forhold til anmerkningene i forbindelse med tilsynet. På grunn av sammenhengen mellom behovet for endringer i skolen og innholdet i hjem-skole-samarbeidet mente informantene at prosjektet ville oppnå støtte i skolene:

Det var RKK-lederen som informerte om prosjektet. Hun er dyktig, og følger med og vi ble spurt om vi ville koble oss på. Og når jeg fikk se prosjektbeskrivelsen, så passet det veldig bra fordi vi hadde akkurat gjennomført et tilsyn fra Fylkesmannen i fjor høst og der fikk vi en del anmerkninger og en del av de anmerkningene passet rett inn i det prosjektet peker på. Dermed passet det

veldig godt. Og vi vet av erfaring at dersom vi skal få dreisen på et prosjekt så må lærerkollegiet være med, og det må passe inn i våre oppfatninger om hva vi vil gjøre noe med. Vi fikk anmerkninger på skole-hjem-samarbeid og på informasjonsflyten vår. Dette tror jeg er velkjent i skole-Norge. Vi syntes det var en kjempefordel å få faglig støtte til dette, og å slippe å suge alt av eget bryst. Vi kan nå få innspill fra andre som er med i prosjektet og vi kan få ekstern hjelp. (Rektor, int. 13)

Som sitatet over indikerer, var det at et prosjekt ville utløse ressurser i form av faglig støtte og veiledning også en viktig begrunnelse for å søke. Det blir også fremhevet som en motivasjon at prosjektet ga RKK oppgavetilfang og grunnlag for egen virksomhet:

Jeg ble kjent med prosjektet da jeg var på skolekontoret nå i vår. Og hvis vi skal være helt detaljert, så dukket det nok opp fra RKK sin side fordi de så at her kunne det være en mulighet. De hadde en kontakt opp til Fylkesmannen som var klar over de her pengene, og så ble vi spurt om det var noen interesse i vår kommune for det, og da var det tre skoler som gjerne ville være med. (Rektor, int.14)

I tillegg syntes det å være viktig for informantene i den tredje kommunen at skolene opplevde samsvar mellom egne utfordringer og det prosjektet hadde å tilby. Det kan representere en egen motivasjon for å delta:

Jeg vet ikke så mye om hvordan de andre tok beslutningen, men ved vår skole så var daværende rektor veldig positiv og jeg så på det her som at det kunne passe bra med de utfordringene vi hadde ved min skole. Sånn at vi sa ja til det. (Rektor, int.14)

Fra skoleeiers side ble prosjektet sett som en mulighet til å profilere et viktig satsningsområde og å samle skolene om et felles løft. Også på skolenivået kan prosjektarbeid oppfattes som et virkemiddel til å skape oppslutning om felles mål, og dermed bedre fellesskapsfølelsen i kollegiet:

Og dette med vurderingsarbeidet er lett å selge inn hos lærerne. Vi har det enkelt og greit ikke på stell. Og det halter også fra kommunalt nivå, kursene har ikke vært gode nok. Og dermed har det vært opp til den enkelte skole å implementere de her tingene. Da ser vi en mulighet til å jobbe oss igjennom dette, og kanskje å få midler til å sende noen på kurs også. Ha vikarmidler for dermed å få et bedre grunnlag. Og feste det i kollegiet etter hvert. Vi er her misfornøyd med oss sjøl. Her er det god oppslutning blant lærerne. Og det er det ingen automatikk i, det er i alle fall sikkert. (Rektor, int.13)

Igjen ser vi at prosjektet settes inn i en større helhet og kobles opp mot eksisterende satsninger. I denne kommunen gjelder det kopling av hjem-skole-prosjektet til *Vurdering for læring*:

Før prosjektet var skolene her veldig ulikt opptatt av hjem-skole-samarbeidet. Noen skoler jobbet veldig aktivt med skoleutvikling, aksjonspreget opplegg på hjem-skole-samarbeidet, med veldig gode resultater. Og det er tema på ledermøtene, nå er vi begynt å snu oss sammen. Det har vært spredd på enkeltskoler, men nå begynner vi å samle oss. Spesielt når det gjelder Vurdering

for læring. Det har det også vært snakk om når det gjelder hjem-skole-samarbeid. (Skoleeier, int.15)

Du kan ikke si det er et satsningsområde, fordi det har vært der hele tiden. Her kan også foreldre bidra, til et bedre klassemiljø hvis de klarer å se ut over sitt eget barn. Jeg betrakter skole-hjem-samarbeidsprosjektet som en de 1 av Bedre læringsmiljø satsningen. Vi kan ikke tenke dette uavhengig av hverandre. (Rektor, int. 14)

Vi har sett at årsakene til deltakelse i hjem-skole-prosjektet var flere og sammensatte. Det er likevel flere likhetstrekk som går igjen. Det passet inn i skoleeierens planer og i forhold til pålegg fra Fylkesmannen, og det representerte samtidig et godt redskap for skoleeier til å fremme et felles lokalt løft i skolen. Fylkesmannen har spilt en rolle som tilsynsorgan og også som en formidler av prosjektmidler. Prosjektet stemte videre godt overens med skolens satsningsområder, behov og/eller pågående utviklingstiltak. Viktig er det også at det følger ressurser med, både penger, faglige ressurser og muligheter for kompetanseutvikling.

Informantenes vurdering av hjem-skole-samarbeidet: kritiske faktorer

Større fokus på elevrettigheter og læring

En viktig del av bakteppet for hjem-skole-samarbeidet i de undersøkte skolene er erkjennelsen av den potensielt sterke posisjonen til foreldrene. Informantene i undersøkelsen hevder at foreldregruppen ikke bare spiller en stor rolle for egne barns læring, men at foreldrene som gruppe har fått en annen, og sterkere formell posisjon i forhold til skolen. I tillegg hevdes det at foreldre er mer engasjert i barns hverdag nå enn tidligere. Dette kan legge bestemte betingelser for samarbeid hjem-skole, og for hvilke former samarbeidet får. I tillegg til å samarbeide gjennom representative rådsorgan og gjennom direkte kontakt og møter, eller gjennom oppfølging av egne barn, stiller dagens foreldre sterkere og rettighetsbaserte krav til skolen:

Jeg synes egentlig at foreldrene er mer engasjert nå enn før. De er mer opptatt av hverdagen til ungene. Sitt eget barn vel og merke. De lar seg ikke så lett overkjøre. Før var skolen en autoritet, mer enn den er i dag. Jeg tror det er det som har gjort det. De er mye mer opptatt av hvilke rettigheter de har. De stiller mye mer krav nå enn de gjorde tidligere. (Rektor, int. 6)

Det å lykkes med skole og utdanning er blitt enda viktigere for det videre livsløpet, og mange foreldre har fokus på eget barns læring. Likevel hevder informantene at det ikke dermed er selvsagt at foreldrene er aktive i elevenes hjemmearbeid og følger opp for å se om elevene lærer det de skal. Det pekes på at det i de senere årene har vært lagt vekt på å bedre foreldrenes medvirkning ved å fremme bedre synlighet gjennom planer og formulering av kompetansemål. Hensikten er å gjøre det lettere for foreldrene å følge opp og å bevisstgjøre foreldrene på hva barnet faktisk skal lære. Det innebærer

forventninger om en ny foreldrerolle i skolen, der foreldrene tar større ansvar for barnas læring.

Usikker rollefordeling

En utfordring i samarbeidet er at foreldrene og skolen er usikre på hvordan samarbeidet mellom hjemmet og skolen kan eller bør utformes for å bli fruktbart. Flere av skolene har derfor gått i gang med å utforme rolleavklaring for nettopp å bevisstgjøre hva de ulike rollene innebærer av plikter og ansvar. Tanken er at dette skal ansvarliggjøre partene og legge til rette både for bedre samarbeid og oppfølging av elevene. Et viktig virkemiddel i ansvarliggjøringen av partene har den senere tiden vært utarbeiding av en skriftlig kontrakt, som konkretiserer hvilket ansvar og plikter hjemmet og skolen har, noe vi skal utdype i avsnittet om hvilke tiltak som planlegges.

Et typisk mønster ved skolene er at samarbeidet generelt sett glir fint, og dermed også rolleavklaring og kontraktsfesting, mens det er vanskelig å få aksept for dette fra mindretallet av foreldrene. Ved en av skolene i undersøkelsen har flertallet av foreldrene vært villige til å skrive under en slik kontrakt, mens et mindretall har vegret seg. Forholdet til noen av hjemmene der foreldrene ikke har inngått kontrakt med skolen har gått i stå. Rektor uttalte at dette blant annet kom til uttrykk ved at noen elever fikk problemer når hun kom inn i klasserommet fordi de var farget av hva deres foreldre mener om henne og om skolen. Hun mente dette var en lite farbar vei å gå, og ønsket at foreldrene kommuniserte direkte til rektor i stedet for til barna, og at de eventuelt tok konsekvensen av sine holdninger til skoleledelsen og byttet skole. Som en del av læringsmiljøsatsingen i kommunen hadde skolen før den søkte deltakelse i prosjektet planlagt en såkalt ståstedsanalyse for å belyse samarbeid mellom elever, lærere og ledelsen ved skolen. Denne skulle foreldrene gi klarsignal til at elevene kunne delta i. Det var også vanskelig blant mindretallet av foreldrene å få samtykke til elevdeltakelse her. Dette er eksempler på et vanskelig hjem–skole-samarbeid der rektor vurderte det slik at hun måtte gripe inn og forholde seg direkte til foreldre. Rektor var bevisst på i hvilken rekkefølge hun tok opp saker med foreldrene, og på hvilken måte. I saken om hjem–skole-kontrakten vurderte hun å dra på hjemmebesøk og eventuelt informere foreldrene om at skoleeier kunne involveres dersom kontrakten ikke ble signert.

Utfordringer i det representative hjem–skole-samarbeidet

I tillegg til utfordringene knyttet til det direkte samarbeidet, til forsøk på å påvirke foreldrene til å følge opp barna hjemme og til rolleavklaring i hjem–skole-samarbeidet framkommer det også utfordringer knyttet til det som kalles det representative samarbeidet. Noen av de undersøkte skolene har fått anmerkning på at det formelle samarbeidet var dårlig, for eksempel når det gjaldt mobbing. Informasjonen til foreldrene var for dårlig og det ble ansett som en utfordring å øke forståelsen for de samarbeidssystemene som eksisterte blant foreldrene for å bedre samarbeidet.

Ved flere av skolene har det vært samarbeidsutfordringer knyttet til mobbesaker, og til et manglende system for samarbeid med foreldrene om mobbing. En av skolene i undersøkelsen hadde fått pålegg fra Fylkesmannen fordi de ikke har en «kokebok» for håndtering av krenkende atferdssaker. Dermed hadde skolen begynt arbeidet med å

involvere samarbeidsorganene og å inkludere dem i hjem-skole-samarbeidet. Flere skoler hevdet at de hadde behov for å utarbeide nye rutiner for håndtering av mobbing, og her ble brukermedvirkning sett på som en avgjørende faktor. Selv om kommunen har en rutinebeskrivelse, ville skolene at denne ikke skulle presses nedover skolen, men den drøftes i alle samarbeidsfora og tilpasses skolens egen forhold.

Hjem-skole-samarbeidet ble ved flere skoler sett på som en anledning til å revitalisere samarbeid gjennom de formelle rådsorganene, eller gjennom det direkte samarbeidet som foreldremøter. Flere slet med samarbeidet med FAU, som enten var for uengasjert eller hadde et for ensidig fokus, for eksempel på dugnad og utemiljø. Også foreldremøtene ble framhevet som preget av informasjon og manglende dialog.

I det neste avsnittet skal vi se hvordan skolene planlegger å svare på de utfordringene som har fremkommet.

Organisering av prosjektplanleggingen og utformingen av konkrete planer

De tre kommunene har tenkt forholdsvis likt når det gjelder hvem som skulle involveres i prosjektet. Mens foreldrene – og skolene, for den saks skyld – var lite involvert i utarbeidelsen av prosjektplanen og søknaden som ble sendt fra skoleeier, ble de i konkretiseringsfasen sett på som en hovedaktør. Både foreldre som brukergruppe og foreldre som formell samarbeidspartner. Alle skoler som er med i undersøkelsen vår hadde involvert, eller planlegger å involvere de formelle rådsorganene hvor foreldre er representert:

Vi skal først engasjere SU og FAU. Og så må vi komme i dialog med foreldrene også, og hva de tenker. Jeg tenkte at en måte å begynne på var å finne ut hvilke forventninger foreldrene har til skolen, og hva skolen og lærerne forventer av foreldrene. Det er ikke sikkert at vi har uttrykt det klart nok. (Rektor, int. 6)

Avklaring av hvilke forventninger og hvilken rolle foreldrene skal eller kan spille, er noe de fleste skolene har planlagt som et første skritt mot å engasjere foreldrene. Mange hevder at det er uklart for foreldrene hvor mye de kan innvirke på, for eksempel undervisningen, og vice versa: hvor mye skolen kan legge seg opp i foreldrenes oppdragelse av barna. Noen peker på at siden formålet i skolen er både danning og utdanning, er avhengigheten mellom hjem og skole stor, og det er en utfordring å finne en grenseoppgang her. Skolene understreker at hjem-skole-prosjektet skal organiseres og gjennomføres på basis av en samarbeidsmodell. Det består i at skolene skal jobbe fram prosjektet i samarbeid med foreldrene og de formelle rådsorganene:

Jeg har nå satt i gang alle samarbeidsorganene i skolen, var på alle foreldremøtene på skolen, i alle klassene. Jeg har fortalt om læringsmiljøprosjektet vårt og om skole-hjem-prosjektet. Jeg skal ha det første FAU-møtet på tirsdagen. Der er skole-hjem-prosjektet sak nummer en på sakslista. For å få dem involvert og for å danne den arbeidsgruppa. To foreldre skal vi ha med i arbeidsgruppa. Rektor og koordinator for bedre læringsmiljø er med i tillegg. (Rektor, int.7)

Som et grunnlag for å få til samarbeidsprosesser nevner flere at opplæring av foreldrene er viktig. Her er det å informere og bevisstgjøre foreldre i lov og regelverket for

samarbeid framhevet. Ikke minst er det å få til en holdningsendring slik at foreldrene ønsker å delta i et mer aktivt samarbeid med skolen som kollektiv gruppe eller som foresatt for eget barn en suksessfaktor, ifølge våre informanter. Et annet virkemiddel for å engasjere og ansvarliggjøre foreldre, er å utarbeide kontrakt hvor rolleavklaringen mellom foreldrene og skolen fremgår tydelig:

Vi tenker litt utover dette med de etablerte og formelle samarbeidsarenaene. Skolekontrakter, for eksempel. Avklaring av forventninger, og bevisstgjøring av det skjebnefellesskapet vi har i forhold til det å skulle ha et ansvar sammen for deres barn. Det har vi fått positiv respons på. Vi skal snakke skikkelig med foreldre, informere etc. Men de skal også ha noen forpliktelser, for eksempel, snakke pent om skolen til sine barn. (Skolesjef, int. 9)

For flere av skoleeierne og skolene var innstillingen at prosjektet til dels vil formes etter hvert, at «veien blir til mens vi går». I denne første fasen var planlegging med involvering av både lærere, elever og foreldre det sentrale. Det ble også arrangert regionalsamlinger hvor alle prosjektskolene deltok, og der hovedformålet var å bidra med situasjonsanalyser og ideutveksling.

Organisering av hjem-skole-prosjekt innebærer altså en sterk involvering av foreldrene. Startfasen bærer preg av prøving og feiling, men intensjonen er å engasjere, opplære, involvere og forplikte foreldrene allerede i planleggingen og utformingen av de konkrete tiltakene.

Konkretisering av tiltak

I hvilken grad planlegger skolene i retning av tiltak for å påvirke elevenes motivasjon, innsats og læring og/eller forebygging, avdekking og håndtering av mobbing? I dette avsnittet ser vi nærmere på hvordan de tre prosjektkommunene planla hjem-skole-prosjektene og hvilke konkrete tiltak som skulle gjennomføres.

Skoleeierne anla noe ulike vinklinger i prosjektene, men det er riktig å si at oppmerksomheten var rettet mer mot læringsutbyttet enn mot mobbeproblematikk. I den ene kommunen (Kommune 1) var utfordringer knyttet til å skape en felles skolefaglig profil i kommunen – «et felles løft for kommunal skoleutvikling», – en viktig grunn til å gå i gang med prosjektet. Samtidig var det et uttalt mål å utvikle og styrke samarbeidet mellom hjem og skole i forhold til minoritetsspråklige elever. Et av de største problemene i så måte, var å nå ut med informasjon til foreldre som ikke snakket norsk. I den andre kommunen (Kommune 2) var hovedintensjonen at prosjektet skulle føre til økt samarbeid mellom hjem og skole for dermed å bidra til økt læringsutbytte i kommunen som helhet. Fokus skulle være på det kollektive læringsmiljøet. Det ble fremholdt at innsats for læringsmiljøet handlet om mer enn mobbeproblematikk og fysisk miljø:

Og den nyeste forskningen viser jo veldig klare indikatorer på at det er foreldrenes forventninger til skolepresentasjoner som øker. [...] Hvis du hele tiden er på «høgget» og har realistiske forventninger til ditt barn så tror jeg barnet ditt vil vokse mer enn hvis du ikke gjør det. Og grunnen til at jeg setter det på dagsorden til de grader er at vi ønsker mer innhold i det skole-hjem-samarbeidet. Ikke bare den informasjonsbiten (Rektor, int. 10).

Også i den tredje kommunen (Kommune 3) ble det vektlagt at hjem–skole-samarbeidet var viktig for elevenes læring. Samarbeidet når det gjaldt elevenes danning, deres klasse- og skolemiljø ble beskrevet som godt, men når det gjaldt elevenes læring, ønsket skoleeier bedre samarbeid.

Når det gjaldt konkrete tiltak som skulle inngå i hjem–skole-prosjektet var det stor variasjon mellom hvor langt kommunene var kommet i planleggingen og hvorvidt tiltakene var avklart. Til dels var det også et stort mangfold av tiltak som var planlagt eller satt i gang.

Kommune I hadde ikke ennå utviklet konkrete tiltak for hvordan hjem–skole-samarbeidet skulle forbedres, mens det i Kommune II var planlagt en rekke tiltak, siden skoleeier så at dette var «et rikt område for forbedring». Kommune II hadde iverksatt tiltak på tre områder: læring, trivsel og kommunikasjon – for å forbedre samarbeidet både om danning og utdanning, som skoleeierinformanten uttrykte det. Et tiltak for læring var «foreldreskole» i matematikk for å gi foreldrene innsikt i hva som gjennomgås på skolen, og på den måten gi dem redskap til å understøtte læringen. Dette tiltaket ville bli videreført i lesing. Ved en av skolene i kommunen var det lange tradisjoner for å trekke inn foreldrerepresentantene i planleggingen av foreldremøtene. I forbindelse med hjem–skole-prosjektet hadde skolen i samarbeid med foreldrerepresentanter utviklet et kommunikasjonsspill om grensesetting for elevene:

Og det er alltid noen som sier mye og noen som sier lite. Så da lagde vi kort, med påstander om ulike måter å sette grenser på. Da skulle de snakke om de var enige eller ikke, og begrunne sine synspunkter. Og det fungerte kjempebra, fordi det er ofte slik at ungene tror at alle andre får lov til mer enn dem selv. Poenget er at vi følte vi fikk en annen type foreldremøte der foreldrene syntes det var artig å komme og de fikk snakke i lag og utveksle erfaringer. De sa det i alle fall selv. Og det var jo litt av målet. [...]Vi har aldri hatt så stort oppmøte som dette. Alle måtte levere inn svar om de kom eller ikke, slik at det ble mer forpliktende. (Lærer, int. 12)

Et annet tiltak ved denne skolen var å ha jevnlig kontakt med foreldre til elever med ulike problemer, for å forhindre at henvendelser fra skolen ble forbundet med negativ informasjon:

Det er viktig å skape relasjoner i fredstid. Jeg har en elev som det er en del trøbbel med. Da har vi en avtale om at jeg ringer hver fredag uansett. Og dermed var det mange fredager jeg kunne ringe og si masse positive ting. I stedet for bare å formidle negative ting. Og det å prøve å lete etter positive ting med eleven. Man må uansett være ydmyk som lærer i forhold til foreldrene. (Lærer, int. 12)

I Kommune III hadde en prosjektgruppe utformet en skisse med konkrete tiltak for prosjektet. Noen tiltak var direkte knyttet til hjem–skole-prosjektet og utformet som forslag, andre tiltak var allerede satt i gang. Følgende tiltak fra skissen var, ifølge en rektorinformant (int. 13), prioritert:

- Utvikling og strukturering av formelle kontaktpunkter mellom skole og foreldre, slik som vurderingssamtale og foreldremøter
- Aktiv bruk av foreldre og lokalkompetanse

- Forbedring av foreldrenes tilgang til læringsplattformen *It's Learning*
- Økning av elevenes fysiske aktivitet i skoletiden

Ved en av skolene i kommunen var fokus rettet mot hvilke forventninger foreldre og skole hadde til hverandre. Et konkret tiltak for å engasjere foreldrene i større grad var at foreldrene skulle utarbeide en «foreldrestandard» basert på diskusjoner blant foreldrene rundt ulike tema:

Det kan gå på mange ting. Man kan lage kort på hvordan du følger opp på lesing. Lesetrening, lekser, hvordan viser du interesse for det faglige. Du lager utsagn på det og da får du en diskusjon på hva som er viktig. (Rektor, int. 14)

Ved å legge opp til en foreldrestandard der skolearbeid var inkludert i forventningene skolen kunne stille til foreldrene, ville foreldrene bli tettere involvert i arbeidet med vurdering for læring.

Oppsummering og avslutning

Økt vektlegging av hjem–skole-samarbeidet kan knyttes til en rekke faktorer. Læringsmiljø og mobbeproblematikk tematiseres i politiske dokumenter og målsettinger, og det avtegner seg i valget av emner for det årlige tilsynet til Fylkesmannen. Elevundersøkelsen viser at det er vanskelig å få ned andelen elever som sier de blir mobbet på skolen. Det er stor oppmerksomhet om prestasjoner i skolen, og om skoleprestasjoners betydning for hvordan elevene lykkes seinere i livet. Som en forsterkende faktor her kommer målinger og offentliggjøring av prestasjoner. I tillegg er det en økt tendens til at skoler og skoleeier blir gjort ansvarlige for elevenes prestasjoner. Forskning som viser til sammenhengen mellom hvordan eleven blir fulgt opp hjemme og skoleprestasjoner har bidratt til en ytterligere oppmerksomhet om hjem–skole-samarbeidet. Den økte rettighetsfestingen i skolen og brukerorienteringen i offentlig virksomhet samspiller også med fokuset på hjem–skole-samarbeidet. Vi skal her oppsummere våre foreløpige funn av problemoppfatninger, situasjonsbeskrivelser og løsninger som framkommer i planleggingsfasen. Samtidig er dette momenter som skal forfølges i evalueringen av selve gjennomføringen av de lokale prosjektene om hjem–skole-samarbeidet.

Analysen av intervjuer med skoleeier, rektor og lærere i tre kommuner med prosjekt rettet mot hjem–skole-samarbeid under satsingen *Bedre læringsmiljø* viser at prosjektene i ulik grad er ferdig utformet og iverksatt. Ved de seks skolene ser vi tendenser til at planene for prosjektene dekker et bredt mangfold av ideer og intensjoner om bedring av hjem–skole-samarbeidet. Felles for skolene er at de ønsker et sterkere foreldreengasjement ved at foreldrene involverer seg på flere områder enn hva som er tilfelle i dag. I tillegg ser vi tendenser til at noen av skolene tenker nytt når det gjelder hvilke virkemidler de ønsker å benytte for å ansvarliggjøre foreldrene. Det kan omfatte kontraktsfesting, opplæring av foreldre, eller rutiner og standarder for tydeligere tilbakemelding på hvilke områder barna trenger faglig støtte. I henhold til Nordahls kategorisering av samarbeidsformer mellom hjem og skole, retter prosjektene seg mot

alle formene for samarbeid. Skolenes planer om å revitalisere *det representative* samarbeidet går hovedsaklig på å involvere foreldrene i selve samarbeidsprosjektet, mens de fleste tiltakene som planlegges omfatter forbedring av det *direkte samarbeidet* og *samarbeid uten kontakt*. Prosjektene omfatter videre flere ulike mer og mindre konkrete *interveneringstiltak* for å øke foreldreengasjementet.

Ut fra Utdanningsdirektoratets intensjoner med de lokale prosjektene om å bedre samarbeidet for å styrke læringsdimensjonen og å forebygge og håndtere mobbing, ser vi at det siste kun i liten grad er tematisert i prosjektene. De planlagte tiltakene dreier seg hovedsakelig om samarbeid for faglig oppfølging og/eller å forbedre dialogen og kommunikasjonen med foreldrene i samtaler og i foreldremøtene. Nå må det påpekes at intervjuene ble gjennomført i oppstartfasen for prosjektene, og flere skoler stod midt i planleggingsprosessen. Konkretiseringen av prosjektene pågikk og mange hadde ikke bestemt hvilke konkrete tiltak som skulle iverksettes. De fleste skolene hadde allerede etablert rutiner for håndtering av mobbing. I tillegg kan det nok også argumenteres for at de lokale prosjektplanene kan ses som indirekte planer for å forebygge mobbing. Til sammen kan det forklare hvorfor mobbing ble så lite framtrødende i skolenes prosjektplaner for hjem-skole-samarbeidet. Vi finner det likevel påfallende at så få tematiserte mobbing som samarbeidsområde i hjem-skole-samarbeidet og vi vil forfølge dette i den neste undersøkelsen i 2014.

Et annet påfallende funn er at ønsket om et tettere hjem-skole-samarbeid ser ut til å bli oppfattet som entydig positivt og ønskelig. Det henvises til forskning om de positive virkningene dette har for elevenes prestasjoner. Samtidig er skolene usikre på hvordan samarbeidet kan vitaliseres og bedres, og mange påpeker at foreldrene er mer opptatt av å stille krav enn å bidra selv. Det er heller ikke mange kritiske røster som tar til orde for at foreldrene har ulike ressurser å rutte med i forhold til oppfølging av eget barn både i form av kulturell kapital (jf. Bæck 2005, 2007), men også av den tiden de har til rådighet, og at konsekvensen av et større foreldreansvar kan føre til å forsterke sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner, slik forskningsstatusen har vist. Dette gir grunnlag for å stille spørsmålet om hjem-skole-samarbeid kan ha et symbolsk og rituelt preg, som en intensjon det er vanskelig å stille seg kritisk til, men som samtidig kan være vanskelig å få realisert. Dette vil vi også forfølge i den videre evalueringen, når synspunkter og erfaringer til foreldrene også skal undersøkes.

Det synes å være en sentral forutsetning for prosjektene at de er fundert i de lokale skolene og i lærerpersonalet. Prosjekter initiert på skoleeiernivå der lærerne ikke har fått bidra til problemdefinerings og tiltaksutforming, synes vanskeligere å oppnå støtte. Det er et tydelig funn at skolene bygger videre på tiltak de allerede har igangsatt. Med andre ord ser det ut til å være en forutsetning at skolene ser prosjektet som en del av en større helhet. Forankring i skoleeiers lokale satsningsområder synes å være viktig, og også det å involvere samarbeidspartnere som interkommunale organ. Et sitat fra en skoleleder som tydeliggjør behovet for å skape sammenheng mellom enkeltdelene til en meningsfull kontekst, kan illustrere dette poenget:

Men hvis du bygger nedenfra, da står du stødig på en grunnmur og trekker de røde trådene ut fra den. Det er det vi har prøvd å gjøre. Og det er det som er spennende, for det er et langtidsprosjekt. Vi skal bli bedre på læringsmiljø, bedre på læringsresultater, også i forhold til mobbing, også i forhold til skoleparagraf 9a,

og foreldrene – alt dette henger jo sammen. Og det er min jobb å sy sammen disse røde trådene med hvor vi er nå (Rektor, int.10)

Flere skoler knytter ulike prosjekter sammen, slik at de kan dra gjensidig nytte av dem. Det er viktig at prosjektet kan bidra til å fylle et opplevd behov ved skolene. Samtidig ser vi at skoler hadde iverksatt prosjekter som passet inn med rammene for satsingen og ga dermed muligheten til å forsterke disse ved å søke prosjektstøtte. Prosjektdeltakelse innebærer goder for skoleeier og skoler. Prosjektstøtte gis i form av penger, kompetanseutvikling, støtte og veiledning. Prosjektmidler benyttes i to av kommunene til å lønne prosjektleder og dermed til å sikre en arbeidsplass. Betydningen av dette skal også forfølges i det neste trinnet i evalueringen.

Det er imidlertid viktig at disse funnene fra den tidlige fasen av hjem-skole-prosjektene behandles med varsomhet. I tillegg til at intervjuene er gjennomført før prosjektene er kommet ordentlig i gang, ses de gjerne lokalt som del av et større utviklingsarbeid i kommunene og ved skolene, for eksempel i tilknytning til satsingen *Bedre læringsmiljø*.

Litteratur

- Aghdam, M.F. (2009) *Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn*. Masteroppgave i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.
- Borg, C. & P. Mayo (2001) From «adjuncts» to «subjects»: Parental involvement in a working-class community. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 245–266.
- Bæck, U.-D.K. (2005) School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Educational Research*, 25, 217–228.
- Bæck, U.-D.K. (2007) *Foreldreinvolvering i skolen*. Norut Samfunn AS Rapport nr. 06/2007.
- Bæck, U.-D.K. (2010) Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54:6, 549–563.
- Catsambis, S. (2001) Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149–177.
- Cole, B. (2007) Mothers, gender, and inclusion in the context of home-school relations. *Support for Learning*, 22, 165–173.
- Dalbakk, J.-A. (2010) *Mobbing i skolen: En litteraturgjennomgang av eksisterende forskning, og undersøkelse av skolens tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing*. Masteroppgave i psykologi, Institutt for Psykologi, Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Desforges, C. & A. Abouchar (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills (UK), Research Report RR433
- Düring, B. (2009) *Kunnskapsløftet og hjem-skole-samarbeid. En analyse av betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Masteroppgave i pedagogikk, Allmenn studieretning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Epstein, J.L. (2001) *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*, Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2002) *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J.L. & M.G. Sanders (2000) Connecting home, school and community: New directions for social research. I: M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp.285–306), New York: Luwer Academic/Plenum Publishers.

- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallgarten, J. (2000) *Parents exist, OK!? Issues and visions for parent–school relationships*. London: IPPR
- Hanafin J. & A. Lynch (2002) Peripheral voices: parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 35–49.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Helgøy, I. og A. Homme (2010) *Evaluering av satsningen «Bedre læringsmiljø». Delrapport C. Hvordan bruker skoleeiere og skoleledere satsningens veiledningsmateriale og oppfattes dette som nyttig og relevant?* Bergen, Uni Rokkansenteret.
- Holthe, V.G. (2000) *Foreldreinnflytelse i skolen: rettferdighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hugo, B.B. (2010) *Sammen kan vi klare det!* Mastergrad i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.
- James, A. (2010) *School bullying*. Research briefing. Nedlastet fra: www.nspcc.org.uk/inform 26.04.2012.
- Kjølaas, J.H. (2004) *Visjoner og virkelighet i samarbeidet mellom hjem og skole i en minoritetsspråklig kontekst*. Sametinget/Høgskolen i Tromsø.
- Lareau, A. (1997) Social-class differences in family–school relationships: The importance of cultural capital. I: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A.S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society* (pp. 703–717). Oxford: Oxford University Press.
- Lareau, A. (2000) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lidén, H. (1997) *Det er jo tross alt oss, elevene, det handler om. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Trondheim: NOSEB.
- Meland, S. (1991) *Tiltak for større reell innflytelse i skolen*. Oslo: KUF.
- Nordahl, T. (2000) *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport 8/2000.
- Nordahl, T. (2003) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T og M.-L. Skilbrei (2002) *Det vanskelige samarbeidet: Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/02.
- Roland, E. & D. Galloway (2004) Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and Improvement*, 15: 241–260.
- Sheldon, S.B. & J.L. Epstein (2005a) Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research*, 98, 196–206.
- Sheldon, S.B. & J.L. Epstein (2005b) School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. I: J. Flood & P. Anders (Eds.) *Literacy development of students in urban schools: Research and policy* (pp.107–138). Newark, DE: International Reading Association.
- Simon, B.S. (2004) High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.
- Skyttemyr, A. (2010) *Opplevelser av samarbeidet med skolen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Sletten, N.A., N. Sandberg og T. Nordahl (2003) *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring: Behovsstyrt samarbeid, holder det?* NOVA Rapport 16/03.
- St.meld. nr. 33 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- SSB (2012) *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2011*. <http://www.ssb.no/vgogjen/>
- Useem, E.L. (1992) Middle school and math groups: Parent's involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65, 263–279.
- Vestre, S.E. (1995) *Foreldresyn på grunnskolen: Rapport fra en undersøkelse I 1994*. Oslo: KUF.
- Vincent, C. (1996) *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer.

- Vincent, C. & S.J. Ball (2006) *Childcare, choice, and class practices: Middle-class parents and their children*. London: Routledge.
- Vincent, C. & J. Martin (2000) School-based parents' groups: A politics of voice and representation? *Journal of Educational Policy*,
- Westergård, E. (2008) Do teachers recognise complaints from parents, and if not, why not? *Evaluation & Research in Education*, 20:3, 159–178.
- Westergård, E. & D. Galloway (2004) Parental disillusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school, *Scandinavian Journal of Educational research*, 48:2, 189–204.
- Westergård, E. & D. Galloway (2010) Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28:2, 97–101.

Appendix

Intervjuguide for hjem–skole-samarbeid, Skoleeier/Skoleleder

- Har skoleeier en overordnet tilnærming for skole–hjem samarbeidet?
- Hvordan oppfattes rollefordelingen skole–hjem ved din skole?
- Rutiner for samarbeid (på system og individnivå)
- Hvordan vil du karakterisere relasjonen skole–hjem ved din skole, i din kommune?
- Samarbeider foresatte og skolen aktivt for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing? Hvordan foregår i tilfelle samarbeidet?
- Hvem initierte prosjektet, og hvilke aktører var med i planleggingsfasen?
- Hvordan vil du karakterisere samarbeidet mellom aktørene i initieringsfasen?
- Hva var motivasjonen for å søke prosjekt om hjem–skole-samarbeid og hvordan har dere planlagt prosjektet?
- Hva mener du er suksesskriteriene for å forebygge mobbing?
- Går mobbetallene på skolen/hos skoleeier opp eller ned?
- Hva består etter din mening et godt skole–hjem samarbeid i?
- Hvorfor et skole–hjem samarbeid viktig?
- Hvordan vurderer du betydningen av hjem–skole-samarbeid i forhold til læring, sosiale forhold og forebygging av mobbing?
- Hvordan kan foreldre påvirke elevenes motivasjon og innsats i skolen?
- Hva er de største utfordringene i hjem–skole-samarbeidet når det gjelder elevers motivasjon og innsats?
- Systemnivå (planer og rutiner) kontra individnivå (samarbeid om enkeltelever/saker), hva er mest verdifullt, vanskelig og utfordrende i forhold til disse to?
- Hvilken reell innflytelse mener du at foreldre kan ha i barnas skolegang?
- Forholdet mellom kommunen, staten og Fylkesmannen i arbeidet hjem–skole.