



Hjem–skole-samarbeid for et godt læringsmiljø

Evaluering av lokale hjem–skole-prosjekter og gjennomføring av forsterket hjem–skole-samarbeid

Sluttrapport

Ingrid Helgøy • Anne Homme

Uni Research 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 godkjent av redaksjonsrådet, normalt etter en fagfelleevaluering.

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

ISBN 978-82-8095-102-1
ISSN 2387-5615

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

Hjem-skole-samarbeid for et godt læringsmiljø

Evaluering av lokale hjem-skole-prosjekter
og gjennomføring av forsterket hjem-skole-
samarbeid

Sluttrapport

INGRID HELGØY

ANNE HOMME

STEIN ROKKAN SENTER FOR FLERFAGLIGE SAMFUNNSSTUDIER

UNI RESEARCH, BERGEN

MARS 2015

Rapport 2-2015

Forord

Uni Research Rokkansenteret har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere satsingen Bedre læringsmiljø. Dette er sluttrapporten fra en devaluering, der vi har studert lokale prosjekter som har fått midler til å utvikle samarbeidet mellom hjem og skole i læringsmiljøarbeidet. Vi vil takke alle informantene til denne devalueringen, foreldre, lærere, skoleledere, skoleeiere og prosjektledere ved fylkesmannen i Nordland, Troms og Finnmark. Informantene har bidratt med verdifull informasjon om gjennomføringen av prosjektene i tre av kommunene som har mottatt prosjektstøtte.

Rapporten inneholder også en undersøkelse av forsterket hjem–skole-samarbeid ved fire skoler med ungdomstrinn på ulike kanter av landet. Vi vil også rette en stor takk til foreldre og ansatte som velvillig stilte til intervju om forsterket hjem–skole-samarbeid.

Bergen, mars 2015

Anne Homme

Prosjektleder

Sammendrag

Om evalueringen

Uni Research Rokkansenteret har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* (2009–2014). Satsingen har hatt som formål å bidra til at skoleeiere og skoler kan sikre den retten alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne retten er nedfelt i opplæringslovens kapittel 9a. Hjem–skole-samarbeid er pekt ut som ett av satsingens fem hovedelementer og i 2010 ble det lyst ut midler til lokale prosjekter spesifikt rettet mot hjem–skole-samarbeid for et godt læringsmiljø. Den overordnede målsettingen med de lokale hjem–skole-prosjektene 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 satte i gang prosjekter i januar 2011. Prosjektene ble formelt avsluttet våren 2014.

Bedre læringsmiljøsatsingen omfatter også forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som ikke trives, har stort fravær og får dårlige skoleresultater (jf. Ungdomstrinnmeldingen). En vurdering av denne typen tiltak inngår også i oppdraget.

I delrapporten som foreligger her er målsetningen å få kunnskap om hva som er betingelsene for å få i stand et godt samarbeid mellom hjem og skole. Evalueringen skal besvare følgende problemstillinger:

- Hvilket innhold og omfang har de lokale prosjektene i de utvalgte kommunene?
- På hvilken måte har prosjektene bidratt til læring og innsikt (hos foresatte og skolens ansatte) i nye måter skolen og foresatte kan samarbeide om elevene?

- Fører ny innsikt til mer og bedre samarbeid mellom skole og hjem i løpet av prosjektperioden?
- Hva er suksesskriterier og utfordringer i arbeidet med å få til et bedret hjem–skole-samarbeid?

De fire spørsmålene er undersøkt gjennom a) kvalitative intervjuundersøkelser ved seks skoler med hjem–skole-prosjekt i to omganger (2011 og 2013/14), b) analyse av skoleeieres planer og rapporter for hjem–skole-prosjektene og c) intervjuer med prosjektleder ved fylkesmannen i Nordland, Troms og Finnmark.

I tillegg belyses arbeid med forsterket hjem–skole-samarbeid gjennom følgende problemstilling: Hvordan samarbeides det med forsterket hjem–skole-samarbeid for elever som ikke trives, har stort fravær og får dårlige skoleresultater, og hva er suksesskriteriene for å få til et godt samarbeid?

Det siste spørsmålet er undersøkt gjennom i) kvalitative intervjuer ved to skoler kjennetegnet ved forsterket hjem–skole-samarbeid og ii) intervjuer ved to skoler med ungdomstrinn om skolens forståelse av og arbeid med forsterket hjem–skole-samarbeid.

Tiltak for hjem–skole-samarbeid i seks skoler

Undersøkelsen viser at flertallet av skolene har iverksatt hjem–skole-prosjekter rettet mot *direkte samarbeid* mellom skole og hjem. Det kan ses som et direkte svar på forskning som viser at den direkte involveringen av foreldrene er svak i norsk skole. Å forbedre det direkte møtet mellom skolen og foreldrene, og samtidig forsøke å involvere foreldrene bredt, har vært prioritert høyt. At skolene retter oppmerksomheten bredt, og tilpasset mangfoldet i foreldregruppen, er videre i tråd med forskningsbasert kunnskap som anbefaler skolene å forholde seg ulikt til ulike familier. Flere skoler har tematisert det *representative samarbeidet*, og pekt på viktigheten av velfungerende samarbeid med FAU og SU, men uten at det har vært en sentral del av hjem–skole-prosjektet. *Informasjonstiltak* gjennom nye informasjonskanaler og innføring av ny teknologi fra skolen til hjemmene går igjen ved skolene. Anti-mobbetiltak har kun en av skolene tatt eksplisitt inn som en del av hjem–skole-prosjektet. Skolene har likevel stor oppmerksomhet på mobbing og legger mest vekt på forebygging, gjennom trivselstiltak og relasjonsbygging overfor elevene og foreldrene.

I tillegg til direkte samarbeid er tiltak for å *myndiggjøre* foreldrene et sentralt trekk ved prosjektene. Flere av tiltakene som skal involvere og myndiggjøre foreldrene

bærer også preg av å forplikte eller ansvarliggjøre foreldrene. Ansvarliggjøring er i denne evalueringen et analytisk begrep som brukes for å kategorisere initiativer og tiltak som gjennomføres fra skolenes side for å endre foreldrenes holdning til skolen og foreldrerollen i hjem-skole-samarbeidet. Avtaler mellom skole og hjem og tiltak for i større grad å forplikte foreldrene til å møte på foreldremøter, slik noen skoler har innført, har innebygget klare hensikter om å ansvarliggjøre foreldrene. Foreldrene blir først og fremst aktivert for å skape gode relasjoner mellom elevene, eller for å følge opp eget barn i skolearbeidet. Det kan imidlertid oppstå uenighet om hvordan samarbeidet om barnas læring skal ivaretas.

Hjem-skole-prosjektene har svært ulikt omfang. Mens noen skoler kun har iverksatt et par enkeltstående tiltak, har andre skoler iverksatt en hel rekke tiltak, og har hjem-skole-samarbeidet som hovedsak i skolens utviklingsarbeid. Det er også forskjell i hvilken gjennomføringskraft de lokale prosjektene har hatt. Blant de seks skolene med hjem-skole-prosjekt vi undersøkte, var det et par skoler som knapt hadde konkrete tanker om hva de skulle arbeide med i prosjektet. Disse skolene var lite kjent med det kunnskapsbaserte ressursmaterialet for hjem-skole-samarbeid som ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider.

Skoleeiers rolle har i hovedsak vært koordinering av prosjektene, mens det er skolene selv som har formet prosjektene og gitt dem innhold. Prosjektlederne ved fylkesmannsembetene har gitt uttrykk for å ha hatt en uklar rolle som koordinerende ledd mellom Utdanningsdirektoratet og prosjektkommunene. De har imidlertid, i ulik grad, søkt å støtte prosjektene gjennom å holde kontakt med skoleeier, komme på skolebesøk og arrangere prosjektsamlinger. Utdanningsdirektoratet har også fulgt prosjektene, gjennom enkelte skolebesøk og nasjonale samlinger for skolene og skoleeierne.

Utfordringer og suksesskriterier – erfaringer fra prosjektene

Har prosjektene medført mer og bedre samarbeid? På noen av skolene er erfaringen at deler av samarbeidet med foreldrene fungerer bedre som følge av prosjektet. Suksesskriteriene synes å være oppfinnsomhet i valg av treffsikre tiltak, oppmerksomhet om prosjektet i hverdagen og et visst trykk i gjennomføringen av prosjektet. Skoler som setter hjem-skole som tema for utviklingsarbeidet til skolen over lenger tid, har større oppmerksomhet rettet mot prosjektet enn skoler som kun velger enkelttiltak. Skolene som kobler prosjektet om hjem-skole-samarbeidet til andre prosjekter, som for eksempel «Vurdering for læring» erfarer synergieffekter og får et større trykk og mer fremdrift i prosjektet av den grunn.

Videre er involvering av foreldrene i de ulike fasene i prosjektet en forutsetning for at det lykkes. Det er mange måter å involvere foreldrene på. Aktive rådsorgan er en måte, men også sterkt engasjement på klassenivå kan ha stor betydning, ikke minst for klassemiljøet og læringsmiljøet.

Det synes også å være viktig for prosjektgjennomføringen hvilken støtte skolene mottar fra skoleeier eller andre (fylkesmannen og nasjonale myndigheter) og om de er del av et felles kommunalt prosjekt eller ikke. Skolene som er del av et større kommunalt prosjekt, tilbys i langt større grad støtte og oppfølging fra skoleeier enn skolene som ikke inngår i kommunale læringsmiljøprosjekter. Skolene som får støtte fra skoleeier har samtidig et større repertoar av tiltak, da skolen både responderer på kommunale fellestiltak og iverksetter egne tiltak etter behov. Også fylkesmannen og Utdanningsdirektoratets oppfølging har slått positivt ut og ført til at oppmerksomheten på skolenivået har økt. Skoler som har benyttet seg av ekstern veileder, har hatt stor nytte av det.

Undersøkelsen viser også at nye kommunikasjonsformer som læringsplattformer, sosiale medier og mobiltelefon kan bedre samarbeidet mellom skole og hjem.

Et siste forhold som har vist seg å ha betydning for hjem–skole-samarbeidet er måten prosjektene er organisert på og den konteksten de iverksettes innenfor. Vi finner ikke en egen organisasjonsoppskrift for den beste måten å gjøre det på. Tvert imot, det er flere veier som fører til målet. Det har ikke minst analysen av forsterket hjem–skole-samarbeid vist. Undersøkelsen av forsterket hjem–skole-samarbeid viser at et forsterket samarbeid rundt elever som ikke finner seg til rette ved skolen kan løses forskjellig. En løsning er, som ved den ene skolen, at hjem–skole-samarbeidet omfatter alle elever og foreldre ved skolen, og der tiltak for elever med spesielle behov og utfordringer blir en naturlig oppfølging på bakgrunn av det grunnleggende og generelle hjem–skole-samarbeidet. En annen løsning er å etablere en egen avdeling eller klasse for disse elevene, med et kontinuerlig hjem–skole-samarbeid og dialog med ungdom og foreldre på kommunikasjonsplattformer (sosiale medier) som alle partene finner nyttige og enkle å bruke, slik som facebook.

Utfordringer med iverksetting av lokale prosjekter

Fra iverksettingsforskningen vet vi at gjennomføring av prosjekter på skolenivå forutsetter at deltakerne som faktisk skal iverksette tiltak/prosjekt anerkjenner tiltakets mål og virkemidler. Prosjektet må oppleves som relevant og nyttig, det må være konsistente virkemidler som oppleves som relevante og meningsfulle for å nå

målsettingen. Dessuten bør det være et minimum av konflikter blant deltakerne i prosjektet. Blant de seks prosjektskolene som er undersøkt har vi sett eksempler på positive sammenfall mellom forutsetninger som har bidratt til å løfte prosjektet opp og fram, men også eksempler på det motsatte der en serie manglende forutsetninger har bidratt til beskjedne målsettinger, svak oppslutning, engasjement og gjennomføring. Prosjektet oppnår engasjement og aktivitet dersom skoleleder evner å selge inn ideen bredt til lærerne, og setter av ressurser til å gjennomføre det, dernest at lærerne finner en nytteverdi i å gjennomføre det. Videre finner vi at det skjer en rekonstruering av offentlig politikk og tiltak (lokal og nasjonale, nye og gamle) når de settes opp mot skolens kontekst, det vil si de eksisterende forpliktelser, verdier og erfaringer i skolen. Støtte fra skoleeier og andre kan ha betydning for hvordan politikken og tiltakene rekonstrueres og får lokal utforming. I tråd med dette har vi sett at for flere skoler har det vært avgjørende at hjem-skole-prosjektet ble koblet til skolens gjennomføring av vurdering for læring. Det har skapt gjensidig nytte og begge satsingene har fått et løft. Når prosjektet blir omgjort til skolens utviklingsarbeid oppnår det kontinuerlig oppmerksomhet over tid.

Undersøkelsen viser at skolene har hatt ulik grad av støtte fra skoleeier. Utdanningsdirektoratet valgte en tillitsbasert styringsmodell der skolene/skoleeier fikk stor frihet til utforming og gjennomføring av prosjektene og med årlige rapporteringer til fylkesmannen/direktoratet i tillegg til enkelte samlinger for prosjektskoler og skoleeiere. Etter hvert synes det som om direktoratet så behov for å følge opp prosjektene tettere og har vært på nye besøk i fylkene og hatt flere møter med fylkesmennene. Det er økt oppmerksomhet om hjem-skole-samarbeid både på politisk nivå og på ulike nivåer innenfor grunnopplæringen. Selv om det er stor enighet om verdien av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, kan det være vanskelig å realisere og derfor få et symbolsk preg. Kunnskap om at økt involvering av foreldre kan forsterke sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner i stedet for å løfte alle elever, gir behov for kunnskap om hvordan alle foreldre kan involveres, også de passive og de som ikke har muligheter til å følge opp barna sine i skolen. Erfaringene fra hjem-skole-prosjektene i bedre læringsmiljøsatsningen er et viktig bidrag til kunnskapsoppbyggingen på dette området.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Om evalueringen	3
Tiltak for hjem–skole-samarbeid i seks skoler	4
Utfordringer og suksesskriterier – erfaringer fra prosjektene	5
Utfordringer med iverksetting av lokale prosjekter	6
Innledning	11
2. Om satsingen og forskning på hjem–skole-samarbeid	14
Kort kunnskapsstatus om hjem–skole-samarbeid	15
Analytisk rammeverk for vår evaluering	17
Klassifisering av hjem–skole-samarbeid og fire elementer som inngår i god samarbeidspraksis	17
Et iverksettingsperspektiv på prosjektgjennomføring	18
3. Metode og datagrunnlag	20
Datagrunnlag	20
Datamaterialets pålitelighet og gyldighet	23
4. Oppsummering av evalueringens fase 1	25
Om intervjuundersøkelsen	25
Sentrale funn	25
5. Hjem–skole-prosjektene i tre fylker	28
Hvordan opptrer skoleeierne?	28
Hvilke prosjekter iverksetter skolene?	29

6. Hjem–skole-prosjekters innhold og omfang ved seks skoler	33
Direkte samarbeid	33
Bedre form og innhold i foreldremøtene	33
Endring av utviklingssamtalen	35
Avklaring av foreldrerollen	35
Myndiggjøring	36
Lese- og regnekurs for foreldrene	36
«Kontrakter» mellom foreldrene og skolen	37
«Oppmøteplikt» på foreldremøter og foreldrekurs	37
Informasjon	38
Individuelle utviklingsplaner for elevene	38
Tilbakemeldinger til elever og foreldre	39
Oppsummering	39
7. Skolens og foreldrenes erfaringer, vurderinger og læring	42
Manglende involvering av foreldre i utforming og gjennomføring av prosjektene	42
Foreldrene er skeivt representert i hjem–skole-samarbeidet	45
Stor variasjon i prosjektgjennomføring	47
God erfaring fra å integrere hjem–skole-prosjektet i skolens øvrige virksomhet	48
Varierende bruk av den eksterne veilederen	50
Manglende pådriv fra skoleeier	51
Oppsummering og avslutning	53
8. Mobbing og hjem–skole-samarbeid	56
Fylke 1	58
Fylke 2	60
Fylke 3	61
Oppsummering	63

9. Forsterket hjem–skole-samarbeid	64
Bakgrunn	64
Begrepsavklaring	64
Case 1: forsterket hjem–skole-samarbeid som rød tråd på ungdomsskole	65
Utgangspunkt for styrket hjem–skole-samarbeid	65
Involvering av foreldre: Relasjonsbasert ledelse	66
Representativt og direkte hjem–skole-samarbeid: årshjul og formelle møter	67
Informasjon og direkte samarbeid: Miljøterapeutens rolle i hjem–skole-samarbeidet	67
Informasjonstiltak: Mobilscole, nettbasert læringsplattform og månedsrapporter	68
Erfaringer med relasjonsbasert ledelse og hjem–skole-samarbeidet	69
Oppsummering case 1	72
Case 2: Forsterket hjem–skole-samarbeid gjennom en egen avdeling i ungdomsskolen	73
Utgangspunkt for forsterket hjem–skole-samarbeid	73
Direkte samarbeid kjennetegner hjem–skole-samarbeidet	74
Erfaringer med avdelingen	74
Oppsummering case 2	76
Forsterket hjem–skole-samarbeid ved to andre skoler med ungdomstrinn	77
Oppsummering forsterket hjem–skole-samarbeid	79
10. Avslutning	81
Lokalt hjem–skole-samarbeid	81
Skoleeier, fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet	83
Suksesskriterier for hjem–skole-samarbeid	84
Forsterket hjem–skole-samarbeid	86
Foreldreinvolvering – ansvarliggjøring eller tillit?	87
Litteratur	88
Appendiks	93

Innledning

Samarbeid mellom skole og hjem er hjemlet i opplæringsloven § 1-1 første ledd (lovens formålsbestemmelse). Det følger av opplæringsloven § 13-3d at det er skoleeiers plikt å sørge for samarbeid med foreldre og samarbeidet skal ta hensyn til lokale forhold. Foreldresamarbeidet dreier seg blant annet om foreldremedvirkning i skolens brukerorgan og samarbeid med foreldrene til enkeltelever. Det innebærer at foreldrene har rettigheter overfor skolen til informasjon på foreldremøter, planlagte og strukturerte samtaler med elevens kontaktlærer, informasjon om eleven og om rettigheter og plikter (Forskrift til opplæringsloven kapittel 20). Foreldrenes rettigheter overfor skolen er knyttet til foreldreansvaret som innebærer at det er foreldrene som har hovedansvaret for å gi barna sine oppdragelse og omsorg og bestemme for dem i personlige forhold,¹ mens skolen har ansvaret for opplæringen. Skolens plikter ovenfor foreldrene faller bort når eleven er myndig (se rundskriv Udir-7-2010).

Å bedre hjem–skole-samarbeidet er et viktig mål for utdanningsmyndighetene. Et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen (jf. Forskrift til opplæringsloven § 20-1). Meldingen til Stortinget om ungdomstrinnet, Meld. St. 22 (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 en bedre skole og viser 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.

Da Utdanningsdirektoratet i 2009 iverksatte den femårige satsningen *Bedre Læringsmiljø* (BLM) med formål om å fremme et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever i grunnskolen og den videregående skolen, ble hjem–skole-samarbeid

¹ Foreldreansvaret er beskrevet i Barnelova og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del. I Barnelova § 30 – *Innholdet i foreldreansvaret* er foreldreansvaret formulert slik: «Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad.» Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del beskriver foreldrenes ansvar slik: «Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. Dersom skolene skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn.»

pekt ut som ett av fem områder som skolene kunne søke om prosjektmidler til. Satsingen ble grunnlagt på den retten alle elever har til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever. Rettigheten er nedfelt i opplæringslovens kapittel 9a. En kartlegging av prosjektenes innhold viste at hjem–skole-samarbeid var inkludert i halvparten av skoleeierens prosjekter, men hjem–skole-dimensjonen har ikke vært spesielt undersøkt i evalueringen av de nevnte prosjektene (Helgøy og Homme 2010). Viktigheten av hjem–skole-samarbeidet ble ytterligere understreket i 2010 da Utdanningsdirektoratet utvidet BLM-satsningen med nye midler til lokale prosjekter spesifikt rettet mot hjem–skole-samarbeid for et godt læringsmiljø.

Den overordnede målsettingen med satsingen på lokale prosjekter 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 satte i gang prosjekter i 2011. Prosjektene ble formelt avsluttet våren 2014.

Forsøk med forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som ikke trives, har stort fravær og får dårlige skolerresultater (jf. Meld St. 22 (2010–2011) tematiseres også i dette oppdraget.

Uni Research Rokkansenteret har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere satsningen *Bedre læringsmiljø*, inkludert hjem–skole-prosjektene som denne rapporten handler om. I tillegg har vi gjort en vurdering av arbeid med forsterket hjem–skole-samarbeid. 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 besvare følgende problemstillinger:

- Hvilket innhold og omfang har de lokale prosjektene i de utvalgte kommunene?
- På hvilken måte har prosjektene bidratt til læring og innsikt (hos foresatte og skolens ansatte) i nye måter skolen og foresatte kan samarbeide om elevene?

- Fører ny innsikt til mer og bedre samarbeid mellom skole og hjem i løpet av prosjektperioden?
- Hva er suksesskriterier og utfordringene i arbeidet med å få til et bedret hjem-skole-samarbeid?

I tillegg har vi sett på noen skolars arbeid med forsterket innsats på hjem-skole-området, rundt elever som ikke trives, har stort fravær og får dårlige skolerresultater. Hvordan jobber disse skolene, og hva er suksesskriteriene for å få til et godt samarbeid?

Intensjonen med evalueringen av hjem-skole-prosjektene var 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. Denne problemstillingen ble mer neddempet etter hvert som intervjuundersøkelsen avslørte at skolene hadde valgt andre tema enn mobbing i prosjektene. Vi skal likevel oppsummere hva skolene svarte på våre spørsmål om hjem-skole-samarbeidet og arbeidet mot mobbing. Her presenteres både sluttrapporten fra evalueringen av hjem-skole-prosjektene og en undersøkelse av forsterket hjem-skole-samarbeid. Rapporten er disponert på følgende måte. I kapittel 2 går vi nærmere inn på kjennetegn ved satsingen, foretar begrepsavklaringer og presenterer kort forskning på området og det analytiske rammeverket for denne evalueringen. I kapittel 3 redegjør vi for metode og datagrunnlag. Vi fortsetter med en oppsummering av sentrale funn fra evalueringens første fase i kapittel 4, det vil si kjennetegn ved initieringsfasen ved seks projektskoler og deres skoleeiere, organiseringen av prosjektene i oppstartfasen og presentasjon av tiltakene som var planlagt i prosjektet. I kapittel 5 kommer en kort gjennomgang av skoleeiernes rapporteringer fra alle hjem-skole-prosjektene i satsningen. Deretter, i kapitlene 6 og 7, presenterer vi analysen av den andre runden med caseundersøkelser som er gjennomført i de seks projektskolene i tre kommuner. Vi starter i kapittel 6 med å gjøre rede for innholdet i prosjektene, slik de har blitt gjennomført på de ulike skolene. Vi har valgt å presentere forholdsvis fylldige empiriske presentasjoner der vi klassifiserer tiltakene i de lokale prosjektene. Kapittel 7 omhandler skolenes og foreldrenes deltakelse og erfaringer fra prosjektene. Vi legger vekt på hvilke endringer som skjer på skolene med prosjekt og hva som er enkeltskolenes utfordringer og suksesskriterier for å utvikle et godt hjem-skole-samarbeid. Kapittel 8 omhandler projektskolenes arbeid for å forebygge og håndtere mobbeproblemer og kapittel 9 presenterer undersøkelsen av forsterket hjem-skole-samarbeid. I kapittel 10 oppsummeres sentrale funn i rapporten ved å adressere hva evalueringen har gitt av svar på hovedproblemstillingene.

2. Om satsingen og forskning på hjem–skole-samarbeid

I offentlige dokumenter og på Utdanningsdirektoratets nettsider understrekes viktigheten av hjem–skole-samarbeid for elevers trivsel og læring. I flere stortingsmeldinger de siste årene er foreldresamarbeidet pekt på som et område som kan fremme elevers læring (St.meld.nr. nr. 16 (2006–2007)... *og ingen stod igjen*, St.meld. nr.31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*, Meld. St. 19 (2009–2012) *Tid for læring* Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*). Opplæringsloven §§ 1-1 og 13-3d fastsetter at opplæringen i skolen skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet. Dette er utdypet i forskrift til opplæringslovens § 20-1 hvor det presiseres at hjem–skole-samarbeidet skal ha eleven i fokus med det formålet å oppnå god oppfølging av elevens faglige og sosiale utvikling. Her pekes det videre på at foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen i arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø og for å skape gode læringsresultater. Samtidig skal foreldre gis reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. Kunnskapsløftet (Generell del og del II, Prinsipper for opplæringen) fremhever at samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men at skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Til grunn for samarbeidet ligger både opplæringsloven, forskrift til loven og læreplanverket.

Utdanningsdirektoratet har gjennom satsingen bevilget prosjektmidler til gjennomføring av prosjekter ved enkeltskoler. Prosjektmidlene ble kanalisert gjennom fylkesmannen som fordelte midlene til skoleeiere på basis av søknader. Skolene skulle i tillegg få støtte fra skoleeier til å delta i lokale og regionale nettverk for gjensidig ide- og erfaringsutveksling. Det ligger en mengde nettressurser til rådighet for prosjektskolene (og alle andre skoler) på blant annet Foreldreutvalgets (FUG) sider og, ikke minst, på Utdanningsdirektoratets nettsider. Direktoratet har utarbeidet en rekke ressurser skolene kan benytte i arbeidet for et bedre læringsmiljø². Ressursene er rettet mot følgende områder: klasseledelse, elevrelasjoner, organisasjon og ledelse samt hjem–skole-samarbeid. På direktoratets nettsider er det etablert en egen side for hjem–skole-samarbeid, som inneholder prinsipper for samarbeidet mellom hjem og skole, informasjon om foreldrenes rolle og skolens rolle og ansvar³.

² Se <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

³ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/>

I tillegg er det publisert et bakgrunnsdokument om hjem–skole-samarbeid på nettsiden (Drugli og Nordahl 2013).⁴ Forståelsen av hjem–skole-samarbeid i de tilgjengelige ressursene er basert på gjensidighet i relasjonen mellom de to partene, hjem og skole.

Kort kunnskapsstatus om hjem–skole-samarbeid

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 (Øia 2011). Det har betydning i hvilken grad foreldrene involverer seg i barnas hverdag og kjenner hvem barna er sammen med og hvor de er på fritida. Forskningen viser videre at jo sterkere foreldre til elever på ungdomstrinnet involverer seg, desto bedre læringsresultater, målt med karakterer, får elevene. Elevene med minst grad av innsyn fra foreldrene i fritida har, ifølge Øia (2011), i snitt en halv karakter lavere enn de elevene som har mest innsyn. Den samme positive sammenhengen viser seg mellom foreldrenes innsyn i ungdommens hverdag og elevenes motivasjon for skolearbeid (se også Meld. St. 22 (2010–2011)). Nordahl (2007, 2003, 2000) finner at foreldre er interessert i og opptatt av at barna skal lykkes i skolen. Men forholdet mellom hjem og skole er en relasjon som krever noe av begge parter, og rollene endrer seg gjennom elevenes skolegang, fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og fra ungdomstrinnet til videregående skole. En del foreldre opplever at de har liten reell innflytelse på sine barn og ungdommers skolegang og samarbeidet mellom skole og hjem preges ofte mer av informasjon enn av dialog og medbestemmelse.

Et positivt samarbeid mellom hjem og skole kjennetegnes, ifølge Nordahl (2003), av:

- Lærere med strategier for hvordan samarbeide
- Lærere med positive innstillinger og tiltro til foreldre
- Foreldre med barn som ikke har problemer i skolen
- Foreldre som kjenner lærerne godt og er positivt innstilt til skolen

Negative erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole kjennetegnes av

⁴ [http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem–skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/)

- Lærere med liten tro på foreldrenes forutsetninger
- Lærere som strategisk anvender skolens institusjonelle makt
- Foreldre med barn som har problemer i skolen
- Foreldre som kjenner lærerne dårlig, er usikre på skolen, og/eller som ikke blir hørt (ibid.)

Manglende gjensidighet kan ha som konsekvens at skolen og lærerne i for stor grad definerer og styrer samarbeidet (Utdanningsdirektoratet 2010). Drugli og Onsøien (2010) påpeker at det er viktig at skolen har en strategi for hvordan man skal nå de foreldrene som selv ikke tar initiativ eller engasjerer seg, og som ofte tror at de ikke er av særlig betydning for elevenes skolegang.

Litteraturen synes å være uklar når det gjelder i hvilken grad det er mulig å påvirke foreldreholdninger og atferd slik at elevenes prestasjoner forbedres. 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). Elevenes motivasjon, innsats og læring er først og fremst avhengig av *samarbeid uten (direkte) kontakt* (jf. Nordahl 2007) mellom skolen og foreldre eller *spontan aktivitet* mellom skole og hjem (jf. Desforges og Abouchaar 2003). Forskningen foreslår også en rekke tiltak som kan støtte samarbeidet, blant annet gjennom etablering av formaliserte partnerskap med økt direkte kontakt (jf. Nordahl 2007) og intervensjoner (jf. Desforges og Abouchaar 2003).

Foreldre med lav formell utdanning er usikre på egen kompetanse på forhold som angår skole og utdanning, og dette forhindrer dem fra deltakelse i ulike typer skolefora, spesielt fora som anses å forutsette et visst kunnskapsnivå eller kvalifikasjoner (Bæck 2010, 2007). Foreldre i sentrale områder deltar i mindre grad i formelt hjem–skole–samarbeid enn foreldre i mer rurale strøk. Mens foreldre fra dårligere sosiale levekår 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. Det kan derfor stilles spørsmål ved om foreldreengasjement er et udelt gode (ibid.).

Ambisjonen med hjem–skole-prosjektene i satsingen *Bedre læringsmiljø* er som nevnt å utvikle et bedre samarbeid mellom hjem og skole for å bedre læringsmiljøet generelt og forhindre mobbing spesielt.

Analytisk rammeverk for vår evaluering

Klassifisering av hjem–skole-samarbeid og fire elementer som inngår i god samarbeidspraksis

I opplæringsloven med forskrift omtales ulike former for samarbeid mellom skole og hjem: samarbeid om enkeltelever, foreldremedvirkning i skolens brukerorgan samt foreldres rett til informasjon fra skolen.

Nordahl (2007) skiller mellom tre former for samarbeid mellom hjem og skole: representativt samarbeid, direkte samarbeid og samarbeid uten kontakt. Foreldrenes rett til informasjon fra skolen er ikke definert som samarbeid. *Representativt samarbeid* innebærer at enkeltforeldre velges som representanter for foreldregruppen, i foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) eller andre komiteer og råd. Brukermedvirkningen i skolen er hjemlet i opplæringslovens kapittel 11. Alle foreldre med barn ved skolen er medlemmer av skolens foreldreråd. Foreldrerådet velger et arbeidsutvalg (FAU). To av medlemmene av FAU er representert i skolens samarbeidsutvalg. I noen kommuner erstatter driftsstyret samarbeidsutvalget (SU). Alle skoler skal ha skolemiljøutvalg der foreldre og elever skal være i flertall. Skolemiljøutvalget (SMU) arbeider med å følge opp kapittel 9a og alle forhold som har med skolemiljøet å gjøre.

Direkte samarbeid viser til formalisert samarbeid ved direkte møter mellom foreldre og lærere, slik som foreldresamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter.⁵ *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).

Desforges og Abouchaar (2003) peker på fire elementer som fremmer god praksis i skolen når det gjelder foreldresamarbeid: (1) man har strategier for å engasjere alle foreldre, (2) man forholder seg til at alle elever og familier er forskjellige, (3), man fanger opp og verdsetter foreldrenes bidrag i elevenes læringsprosess, og (4) alle foreldrene gis en stemme som blir hørt (empowerment/myndiggjøring).

⁵ Foreldresamtalen er forskriftsfestet i forskrift til opplæringsloven, kapittel 20.

Vi har med utgangspunkt i Opplæringsloven, Nordahl (2007), Desforges og Abouchaar (2003) og egen tidligere forskning (Helgøy og Homme 2012) klassifisert samarbeidstiltakene som omfattes av prosjektene i følgende kategorier: 1) informasjonstiltak, 2) representativt samarbeid, 3) direkte samarbeid og 4) myndiggjøring.

Et iverksettingsperspektiv på prosjektgjennomføring

Hjem–skole-prosjektene er tiltak innenfor Bedre læringsmiljøsatsningen, en sentralt utformet policy, som implementeres på lokalt skolenivå. De nasjonale myndighetene har som overordnet målsetting at prosjektene skal bidra til læring og innsikt i nye samarbeidsmåter og bedre samarbeid. Vi anvender et teoretisk perspektiv som ikke ser målformuleringer og virkemidler isolert, men tar hensyn til hvordan disse forstås innenfor den organisatoriske konteksten der politikken iverksettes gjennom det konkrete prosjektet ved den enkelte skole. Samspillet mellom organisasjonskontekst og fortolkning av tiltaket blir derfor sentralt. Det indikerer at vi må være åpne for at prosjektgjennomføringen ikke bare er mer eller mindre vellykket, men hvordan skolen som organisasjon utgjør bestemte rammer for iverksettingen og hvordan iverksettingen igjen påvirker organisasjonen.

Ved å anlegge et iverksettingsperspektiv på evalueringen av hjem–skole-prosjektene er ambisjonen å bidra med innsikt i hvordan myke styringsvirkemidler som innebærer bestemte ideer, verdier, interesser og oppfatninger om mål–middelsammenhenger, kan gjennomføres innenfor etablerte organisasjonsstrukturer, slik som i skolen. Et iverksettingsperspektiv kan også bidra til å få fram kompleksiteten i gjennomføring av politiske tiltak. Selv om målsettingene ikke i seg selv er konfliktfylte, kan de fortolkes og medføre at ulike aktører som er involvert i gjennomføringen forstår målsettingene på ulike måter (Pressman og Wildawsky 1973).

Vi tar utgangspunkt i en integrert iverksettingsmodell (Winter 2003). Det innebærer at vi ikke ensidig retter oppmerksomheten mot utfallet av prosjektene, det vil si i hvilken grad skolene har nådd prosjektmålene. Vi retter også oppmerksomheten mot forhold som kan forklare utfallet, slik som karakteristika ved tiltaket, policydesignet, og trekk ved selve iverksettingsprosessen (Winter 2003).

Policydesign dreier seg om trekk ved tiltakets mål og midler samt relasjonen mellom disse. Denne relasjonen forstår vi som dynamisk og kontinuerlig. Ved å analysere Bedre læringsmiljøsatsningens policydesign for hjem–skole-samarbeid får vi fram hvilke verdier og tradisjoner som former tiltaket og om disse er i samsvar eller konflikt med etablerte normer og praksiser på skoleeier- og skolenivå. De lokale

prosjektene er utformet innenfor en nasjonalt definert forståelse av hvordan hjem-skole-samarbeid kan fremme et bedre læringsmiljø. Samtidig har skoleeierne hatt stor frihet til å definere prosjektene ut fra lokale behov. Prosjektene er dessuten tilpasset den enkelte skole. Det betyr at de lokale prosjektene kan variere fra kommune til kommune og fra skole til skole, selv om de bygger på et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag.

Iverksettelsesprosessen omfatter aktørenes skoleinterne tilpasninger til tiltaket og samarbeid og relasjoner til foreldre, andre skoler, skoleeier, veileder, prosjektledelse hos fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet. Ved å fokusere på iverksetting som prosess, blir aktørers interesser og handlinger viktige. Prosess innebærer at iverksetting foregår over tid og omfatter samhandling mellom aktører på ulike nivåer.

Forskning på utdanningssystemer har vist at implementering av statlig politikk på lokalt nivå er avhengig av konteksten, av hvem de lokale aktørene er og om de har felles syn på tiltaket/politikken eller ikke (Höög og Johansson 2010). Iverksetting av hjem-skole-prosjekter forutsetter at flere aktører må forholde seg til hverandre. Det er initiert av sentrale myndigheter og forutsatt gjennomført av skoleeiere, skoler og foreldre i samarbeid. Det innebærer at det er viktig å utforske forutsetningene og interessene til de ulike aktørene.

Hvordan nøkkelaktører vurderer utbyttet av endringene som iverksettelsesprosessen krever, vil få betydning for graden av suksess (O'Toole og Montjoy 1984). Ball, Maguire og Braun (2012) mener det ikke er snakk om implementering av offentlig politikk eller tiltak som foregår på organisasjonsnivået, derimot skjer det en rekonstruering av politikken eller tiltakene. Offentlige tiltak, nasjonale og lokale, nye og gamle, blir satt opp mot og ved siden av eksisterende forpliktelser, verdier og erfaringer på den enkelte skole. Denne tilnærmingen viser at det er viktig å få en forståelse for konteksten der hjem-skole-prosjektene blir gjennomført, hva som kjennetegner skoler og skoleeiere der prosjektene har fått stort gjennomslag og hva som kjennetegner skoler/skoleeiere der prosjektene i liten grad har fått gjennomslag.

Gjennom å studere hjem-skole-prosjekter ved seks skoler over tid, har vi fått et lite innblikk i iverksettelsesprosessen. Dermed har vi også et visst grunnlag for å belyse prosjektet gjennom et iverksettingsteoretisk perspektiv basert på en integrert iverksettelsesmodell. Både policydesign og iverksettelsesprosess er viktige dimensjoner når vi skal belyse utfallet. Berørte aktører og de ulike kontekstene prosjektene gjennomføres i, vil kunne være viktige for vilkårene til lokale hjem-skole-prosjekter.

3. Metode og datagrunnlag

I evalueringen av hjem–skole-prosjektene som kom med i læringsmiljøsatsingen fra 2011 benyttes kvalitative metoder for datainnsamling og analyse. Datainnsamlingen omfatter intervjuer med aktører som er involvert og berørt av prosjektene og analyse av skriftlige dokumenter slik som prosjektbeskrivelser, projektrapporteringer og forskningslitteratur om temaet hjem–skole-samarbeid

Høsten 2011 gjennomførte vi en kvalitativ intervjuundersøkelse ved seks skoler med prosjekt i tre fylker: Nordland, Troms og Finnmark. Analysen av denne undersøkelsen ble presentert i delrapporten *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem–skole-samarbeid* (Helgøy og Homme 2012). Den andre intervjurunden ble gjennomført i 2013/14. Analyse og fortolkninger fra begge intervjuundersøkelser er integrert i sluttrapporten som foreligger her.

I tillegg har vi undersøkt arbeidet med forsterket hjem–skole-samarbeid ved to ungdomsskoler som er kjennetegnet ved at de har et spesielt fokus på området forsterket innsats og ved to ungdomsskoler som inngår i utvalget av caseskoler i evalueringen av Bedre læringsmiljøprosjekter. Spørsmål om forsterket hjem–skole-samarbeid ble innlemmet i intervjuer ved disse fire skolene, etter samtykke fra skolelederne.

Datagrunnlag

I den første fasen (2011) undersøkte vi bakgrunnen for at utvalgte skoleeiere og skoler ønsket å delta med prosjekt i satsingen, hvilke erfaringer de gjorde i oppstarten og hvordan de planla å møte utfordringer i prosjektet. Det ble gjennomført caseundersøkelser ved seks skoler som var innvilget prosjekt. Skolene er fordelt på tre skoleeiere (kommuner), en kommune i hvert av de tre fylkene som har hjem–skole-prosjekt. Utvalget av kommuner innenfor hvert av de tre fylkene er tilfeldig. I den innledende runden av casestudiene la vi vekt på intervju som innsamlingsmetode. I tillegg til intervjuene, inngår skolenes prosjektbeskrivelser og rapporter til fylkesmannen/Utdanningsdirektoratet i datamaterialet.

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

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 2011. Hensikten med intervjuene var å få informasjon om bakgrunnen for at prosjektet startet opp, hvem som var initiativtakere, hvilke forventninger informantene hadde til prosjektet og med hvilke virkemidler de ønsket å oppnå et bedre hjem-skole-samarbeid. Ved å intervju informanter med ulike roller i hjem-skole-prosjektene, ønsket 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.

Den første intervjurunden har dannet grunnlag for nye intervjuer i 2013/14, etter at skolene hadde jobbet med prosjektene ca. to år. I den andre fasen av evalueringen ble antallet informanter ved de seks projektskolene og de tre skoleeierne utvidet med representanter for foreldregruppa (der dette lot seg gjøre) i tillegg til prosjektleder hos Fylkesmannen, se tabell 2. 22 informanter ble intervjuet i andre fase.

Tabell 2. Informanter fase 2 hjem-skole-prosjekter

Informant	Finnmark	Troms	Nordland
Prosjektleder, Fylkesmannen	1	1	1
Skoleeier	1	1	0
Skoleleder	2	2	2
Lærer	3	3	1
Foreldre	3	0	1

Vi hadde imidlertid problemer med å få avtaler med alle informantene vi ønsket, for eksempel fikk vi ikke intervjuet foreldre i Tromskommunen, heller ikke representant for skoleeier i Nordlandskommunen. Vi mener imidlertid at det totale omfanget av informanter fra de ulike kommunene og informasjonen fra de gjennomførte intervjuene gir et tilfredsstillende datagrunnlag.

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 undersøkelsen til forskningslitteraturen på feltet, kan vi undersøke om de mønstrene i hjem–skole-samarbeidet vi avdekker, også identifiseres i andre studier. I tillegg gir felles erfaringer i ulike prosjekter, muligheter for å trekke konklusjoner som er overførbare.

Skolene med hjem–skole-prosjekt som inngår i casestudiene er alle lokalisert i de tre nordligste fylkene og i samme landsdel. Disse tre fylkene har lavest gjennomstrømmingsandel blant elevene som startet på videregående opplæring i 2008, ifølge SSB (2014).⁶ Det er ikke dokumentert kunnskap om at hjem–skole-samarbeidet i de nordligste fylkene skiller seg ut fra landet ellers og dermed heller ingen grunn til å anta at funn fra undersøkelsen vil være særegne for denne landsdelen. Funn i undersøkelsen støttes av forskning om hjem–skole-samarbeid gjennomført i andre deler av landet (se for eksempel Nordahl 2007, 2003) 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.

I studien av forsøk med forsterket hjem–skole-samarbeid på ungdomstrinnet ble to skoler som har et spesielt omfattende hjem–skole-samarbeid valgt ut som case. I tillegg ble, som nevnt over, to skoler som inngår i utvalget av caseskoler i evalueringen av prosjekter under BLM-satsningen inkludert, ved at spørsmål om forsterket hjem–skole-samarbeid ble innlemmet i intervjuer ved disse skolene. Oversikt over informantene er gjengitt i tabell 3.

⁶ <https://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>

Tabell 3. Informanter forsøk forsterket hjem–skole-samarbeid på ungdomstrinnet

Informant	«Forsøksskoler»	Skoler med prosjekt i BLM
Antall skoler	2	2
Skoleledere	2	2
Miljøterapeut/sosiallærer/rådgiver	1	
Lærere	4	2
Foreldre	4	1

Totalt 20 informanter er inkludert i undersøkelsen

Datamaterialets pålitelighet og gyldighet

Datamaterialets pålitelighet eller validitet knyttes til om de empiriske funnene som presenteres er basert på data om faktiske forhold og ikke bygger på forskernes subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Datamaterialet skal være innsamlet systematisk og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det kvalitative undersøkelsesopplegget som er benyttet (jf. Grønmo 2004:229). Dette har vi etterstrebet gjennom å benytte felles intervjuguider for alle intervjuene i begge intervjurundene, se appendiks. Intervjuene er delvis gjennomført av forskerne enkeltvis eller sammen og alle intervjuene er transkribert og gjennomgått av begge forskerne. Det sikrer den interne konsistensen i materialet. I tillegg er det benyttet andre relevante opplysninger, slik som skolenes prosjektbeskrivelser, skoleeiers rapporter til fylkesmannen/Utdanningsdirektoratet og andre skriftlige kilder. Det sikrer den eksterne konsistensen at datamaterialet passer godt inn i studiens kontekst og framstår som rimelig i forhold til denne (Grønmo 2004:230). Gyldigheten, validiteten, til datamaterialet er søkt ivaretatt gjennom drøftinger av undersøkelsesopplegg, datainnsamling og datamateriale i forhold til tidligere forskning på samme tematikk, hjem–skole-samarbeid.

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. Det innebærer at vi ikke kan trekke konklusjoner om hvilken virkning hjem–skole-prosjektene har over tid.

Undersøkelsene er knyttet til en evaluering av satsingen *Bedre læringsmiljø* initiert av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet har tildelt prosjektmidler til skolene/kommunene som er inkludert i undersøkelsen. Utfallet av evalueringen kan

potensielt ha virkninger for skolene, ved at informantene oppfatter forskerne som en del av en overordnet myndighet som har til hensikt å kikke skolene i kortene og kontrollere gjennomføringen av prosjektet. Dette kan utgjøre en utfordring både for datainnsamling og analyse. Fortroligheten i intervjusituasjonen kan begrenses, og informantene kan få mistillit til forskerne. 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 gjennom for det første at prosjektene er undersøkt på to ulike tidspunkt og at de ulike informantenes erfaringer med prosjektet veies opp mot hverandre. Refleksjoner rundt slike metodiske forhold inngår i fortolkningen av intervjumaterialet.

4. Oppsummering av evalueringens fase 1

Om intervjuundersøkelsen

I den første intervjuundersøkelsen (fase 1) la vi vekt på å la skoleeierne, samt skolelederne og lærere ved de deltagende skolene komme til orde. Ved de fleste skolene var prosjektene da planlagt og under oppstart. Intervjuene hadde i denne fasen først og fremst til hensikt å avdekke bakgrunnen for at 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 intervjuet ikke foreldre, men ga informantene anledning til å fortelle om foreldrenes rolle i prosjektet. I første runde undersøkte vi dermed hvilke tiltak skolene planla, hvordan de ville organisere samarbeidet med hjemmene og hvordan de tenkte å gjennomføre tiltakene.

Sentrale funn

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 skoleeiere 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 økt oppmerksomhet om hjem-skole-samarbeid. Vi skal her oppsummere våre foreløpige funn av problemoppfatninger, situasjonsbeskrivelser og løsninger som framkom i planleggingsfasen. Samtidig er dette momenter som vi har forfulgt i oppfølgingsundersøkelsen i 2013/14 (fase 2).

Analysen av intervjuer med skoleeier, rektor og lærere i tre kommuner i oppstartfasen av prosjekter rettet mot hjem-skole-samarbeid, viser at prosjektene i ulik grad var ferdig utformet og iverksatt. Ved de seks skolene fant vi tendenser til at planene for prosjektene dekket et bredt mangfold av ideer og intensjoner om bedring av hjem-skole-samarbeidet. Felles for skolene var at de ønsket et sterkere

foreldreengasjement på flere områder enn hva som var tilfelle ved prosjektstart. Noen av skolene var opptatt av å prøve nye virkemidler for å involvere foreldrene, slik som gjennom kontraktsfesting, opplæring av foreldre («foreldreskole»), eller rutiner og standarder for tydeligere tilbakemelding til foreldrene om elevenes behov for faglig støtte. I henhold til Nordahls kategorisering av samarbeidsformer mellom hjem og skole, fant vi at prosjektene retter seg mot alle de tre formene for samarbeid. Skolenes planer om å revitalisere *det representative* samarbeidet gikk hovedsakelig på å involvere foreldrene i selve samarbeidsprosjektet, mens de fleste tiltakene som var planlagt omfattet forbedring av *det direkte samarbeidet* og *samarbeid uten kontakt*. Prosjektene omfattet 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, fant vi at forebygging og håndtering av mobbing i liten grad var tematisert. De planlagte tiltakene dreide seg hovedsakelig om samarbeid for faglig oppfølging og/eller å forbedre dialogen og kommunikasjonen med foreldrene i samtaler og i foreldremøtene. Flere av skolene hadde ennå ikke bestemt hvilke konkrete tiltak som skulle iverksettes og de fleste skolene hadde allerede etablert rutiner for håndtering av mobbing. De lokale prosjektplanene kan dessuten ses som indirekte planer for å forebygge mobbing. Dette er mulige forklaringer på hvorfor mobbing ble så lite framtreddende i skolenes prosjektplaner for hjem–skole–samarbeidet. Vi fant det likevel påfallende at så få tematiserte mobbing i hjem–skole–samarbeidet.

Et annet påfallende funn var at ønsket om et tettere hjem–skole–samarbeid ble oppfattet som entydig positivt og ønskelig. Informantene viste til forskning om de positive virkningene godt hjem–skole–samarbeid har for elevenes prestasjoner. Samtidig var skolene usikre på hvordan samarbeidet kunne vitaliseres og bedres, og mange påpekte at foreldrene var mer opptatt av å stille krav enn å bidra selv. Det var heller ikke mange kritiske røster som så problemer med 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), av tiden de har til rådighet, og at konsekvensen av økt foreldreinvolvering kan bli forsterket sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner, slik forskningsstatusen har vist. Evalueringen gir dermed grunnlag for å spørre 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.

Det syntes å være en sentral forutsetning for prosjektene at de var fundert i de lokale skolene og i lærerpersonalet. Prosjekter initiert på skoleeieinivå der lærerne ikke hadde fått bidra til problemdefinering og tiltaksutforming, syntes å ha vanskeligere for å oppnå støtte på skolenivå. Undersøkelsen viste videre at skolene

bygde på tiltak de allerede hadde igangsatt. Det så dermed ut til å være en forutsetning at skolene vurderte prosjektet som en del av en større helhet. Dessuten syntes forankring i skoleeiers lokale satsningsområder å være viktig for skolene, og også det å involvere samarbeidspartnere, slik som interkommunale organer.

Flere av skolene knyttet ulike prosjekter sammen, slik at de kunne dra gjensidig nytte av dem. Samtidig fant vi at noen skoler allerede hadde iverksatt prosjekter som passet inn med rammene for satsingen og som de fikk mulighet til å forsterke ved å søke prosjektstøtte. Prosjektdeltakelse ble vurdert som et gode for både skoleeier og skoler. Prosjektstøtte ble gitt i form av penger, kompetanseutvikling, støtte og veiledning, og prosjektmidlene ble i to av kommunene benyttet til å lønne prosjektleder og dermed til å sikre arbeidsplasser.

5. Hjem–skole-prosjektene i tre fylker

Det overordnede målet med å sette i verk prosjekter innenfor hjem–skole-samarbeid er at det skal utvikles former for samarbeid slik at det får positive følger for læringsmiljøet. Ved å bidra til at et utvalg skoler i tre fylker iverksatte prosjekter, er intensjonen at skoler, skoleeiere og regionale og sentrale utdanningsmyndigheter skal få nye ideer og innsikt i hvordan hjem–skole-samarbeid på ulike måter kan bidra til å skape et godt læringsmiljø. Tanken er at det skal kunne identifiseres eksempler på hvordan samarbeidet kan bidra til et mobbefritt læringsmiljø og fremme faglig læring. Det vil si hvordan skolene og foreldrene i lag kan påvirke elevens motivasjon og innsats, være en ressurs for faglig og sosial læring samt samarbeide aktivt om å forebygge, avdekke og håndtere mobbing.

27 skoler fordelt på 10 kommuner i 3 fylker var med i hjem–skole-satsingen. Før vi presenterer prosjektenes innhold, utfordringer og muligheter ved de seks skolene som inngår i vår undersøkelse, skal vi på basis av skolenes rapporter til skoleeier, skoleeieres rapporter til fylkesmannen og fylkesmannens rapporter til Utdanningsdirektoratet kort sammenfatte det totale bildet for alle prosjektskolenes arbeid med hjem–skole-samarbeid.

Hvordan opptrer skoleeierne?

Av rapportene går det frem at hjem–skole-prosjektene som hovedregel har vært forankret hos skoleeier som også har vært aktiv i initieringen av prosjektene. Det er videre slik at flere skoler enn de skolene som formelt inngikk i satsingen, jobbet med å bedre hjem–skole-samarbeidet. Det indikerer at skoleeierne har hatt en viktig rolle å spille for koordineringen og spredningen av tiltak for å bedre samarbeidet, og at skolene har latt seg inspirere av hverandre.

Det at skoleeierne initierte og koordinerte prosjektene, betyr ikke nødvendigvis at de hadde spesifikke mål og intensjoner for hva de ønsket å oppnå med prosjektet. Det varierer sterkt blant skoleeierne hvorvidt de hadde formulert konkrete forventninger til hva de ville oppnå ved å delta i satsingen. Målsettingene er generelt formulert; de ønsket å «forbedre hjem–skole-samarbeidet» eller oppnå «bedre kommunikasjon og samhandling med foreldrene» for å bedre læringsmiljøet og/eller å øke læringen. I tillegg til at målsettingene kan synes lite presise, varierer skolene når det gjelder rapporteringen av hvilke virkemidler de ønsket å iverksette eller har iverksatt. Noen skoleeiere har fremmet bedre kommunikasjon og samarbeid som et mål i seg selv, andre har fremmet bedre kommunikasjon og samarbeid som et virkemiddel for å oppnå bedre læringsmiljø/trivsel/læring eller

mindre mobbing. Det kan være verd å merke seg at skoleeierne i liten grad har fremmet bekjempelse av mobbing som et mål i seg selv. Heller ikke i de tre kommunene hvor vi har gjennomført intervjuer fant vi at forebygging eller bekjempelse av mobbing var et mål i seg selv. Mindre mobbing var det kun to skoleeiere som eksplisitt fremmet som eget mål. Selv om vi ikke kan se bort fra at både skoleeierne og skolene har forebygging og håndtering av mobbing som implisitte mål, er det en markant observasjon at vi ikke har funnet større oppmerksomhet om hvordan samarbeidet kan forebygge, avdekke og håndtere mobbing, gitt de sentrale myndighetens vektlegging av dette i lanseringen av satsingen.

Av rapportene fremgår det ikke tydelig verken hvilken rolle foreldre har spilt i initieringen eller deres deltakelse i utformingen og gjennomføringen av prosjektene. I den grad foreldrene har vært involvert, har det vært ved å delta i prosjektgruppe eller i arbeidsgruppe, da som regel som FAU-leder eller -representant. Ellers synes det vanlige å være at foreldrene har blitt invitert inn i tiltakene etter at de er utformet og når de skulle igangsettes. Det varierer mellom skoleeierne hvordan de har rapportert om foreldrenes engasjement i tiltakene. Mens noen har rapportert at de har hatt god deltakelse, hevder andre at foreldrenes oppslutning har vært dårlig.

Skoleeier har vært prosjektleder i gjennomføringen og har dermed hatt ansvar for planer, rapportering, dialog og oppfølging med skolene i perioden. Det varierer hvordan skoleeierne har involvert seg i tiltakene skolene har utformet og måten skolene har iverksatt tiltakene på. Det som er felles for alle skoleeierne er at de har iverksatt tiltak på tvers av skolene i kommunen, og uavhengig av om skolen formelt sett var deltaker i hjem-skole-satsingen, jf. skoleeiers koordinerende rolle. Her synes det å ha vært vanlig å arrangere kurs og foredrag, enten for lærere, for lærere og foreldre sammen eller, i enkelte tilfeller, kun for foreldre. Temaene for kurs og foredrag har omhandlet hjem-skole-samarbeid, relasjonsbygging, klasseledelse og opplæring av klassekontakter. Andre eksempler på tiltak er innkjøp av SMS-ordning («Mobilscole») og trivselslederprogram, iverksetting av foreldrekartlegginger, drift av arrangementer i forbindelse med «Anti-mobbeuka» osv.

Hvilke prosjekter iverksetter skolene?

De 27 skolene med hjem-skole-prosjekter i satsingen har i stor grad rettet oppmerksomheten mot å forbedre systemer og strukturer for hjem-skole-samarbeidet. Forbedringen av systemene har, for eksempel, handlet om å ta i bruk læringsplattformer mer systematisk, forbedre egen vurderings- og tilbakemeldingspraksis, utarbeide maler for utviklingssamtaler etc. I tillegg har

skolene hatt som målsetting å lage flere møteplasser og arrangementer, sette hjem–skole-samarbeid på dagsordenen, kompetanseheving av ansatte og foresatte, styrke elevmedvirkningen og redusere mobbing (tre av de 27 skolene har hatt det som mål for prosjektet).

De typiske tiltakene har rettet seg mot foreldregruppen som sådan, tiltak for å forbedre de formelle rådsorganene og bedre foreldremøtene, få til bedre bruk av læringsplattformene og etablere nye og bedre kommunikasjonsmåter, samt å tilby og involvere foreldrene i foredrag og konferanser etc. Som forklart innledningsvis har vi klassifisert samarbeidstiltakene som omfattes av prosjektene i følgende kategorier: 1) direkte samarbeid, 2) representativt samarbeid, 3) informasjonstiltak og 4) myndiggjøring. I tillegg har vi her inkludert spesifikke tiltak mot mobbing. Under gir vi en oversikt over tiltakene.

Representativt samarbeid:

- Tiltak for å utforme bedre system og struktur på samarbeidet
 - o Årshjul eller plan for samarbeidet hjem–skole
 - o Plan for foreldremøtene
 - o Utvikle rådsorganene

Direkte samarbeid:

- Felles arrangementer
 - o Konferanser
 - o Sosiale arrangementer
 - o Markeringer
 - o Anti-mobbeuke
- Forbedre nettsider
- Forbedre tilbakemeldinger knyttet til vurdering og utviklingssamtalen
- Jobbe for bedre klasseledelse
- Involvere foresatte i elevens læringsarbeid
 - o Bedre form og innhold i foreldremøtene
 - o Elevaktiviteter og elevinvolvering

- o Skoleavis
- o Gi elevene ansvar for fellesaktiviteter
- o Gi elevene ansvar på foreldremøtene

Informasjonstiltak:

- Tiltak knyttet til bedre informasjon og kommunikasjon
 - o Forbedre bruken av læringsplattformer på internett (Fronter⁷ og itslearning⁸)
 - o Innføre SMS-ordning/«Mobilscole»⁹

Myndiggjøring av foreldre og ansatte:

- Foredrag og kurs for foreldre og/eller ansatte
 - o Kurs for klassekontakter
 - o Lesekurs for foreldre
 - o Foredrag om hjem–skole–samarbeid
 - o Kurs i klasseledelse, i relasjoner mm
- Kartlegginger og undersøkelser
- Jobbe med egne holdninger og kultur
- Samarbeidsavtaler hjem–skole

Mobbetiltak:

- Trivselstiltak for elever

Samlet viser rapportene at skoleeierne uttrykker generelle målsettinger for hjem–skole–samarbeidet og at skoleeierskapet har blitt utøvet ved å koordinere prosjektet og spre ideer til alle skolene i kommunen. Det synes å ha vært opp til skolene selv å lage innhold i prosjektene, og skolene har iverksatt tiltak som i noen grad rettet seg mot å utforme bedre systemer og strukturer for samarbeidet, der rådsorganenes

⁷ <http://no.fronter.info/>

⁸ <http://www.itslearning.no/>

⁹ Se for eksempel <http://www.mobilscole.no/>

funksjon har vært en viktig del. Videre har kommunikasjon og informasjon vært fremtredende i prosjektene, sammen med opplæring og kursing. Også sosiale arrangementer synes å ha vært vanlig å gjennomføre som del av prosjektet ved skolene. Verken skoleeiere eller skolene har benyttet hjem–skole-prosjektene til å rette oppmerksomheten mot eller utvikle nye tiltak for å forebygge eller bekjempe mobbing, som var en del av de sentrale myndighetenes intensjon med å starte opp egne hjem–skole-prosjekter.

6. Hjem–skole-prosjekters innhold og omfang ved seks skoler

Rapportene fra skoleeierne som er systematisert i kapittel 5 gir kun et generelt oversiktsbilde av hvilket innhold hjem–skole-prosjektene har. Den følgende analysen av hjem–skole-samarbeidet fra de seks skolene og de tre skoleeierne som inngår i denne evalueringen, gir en dypere innsikt i innholdet i hjem–skole-samarbeidet og i hvordan skolen har gjennomført prosjektene. Kapittelet besvarer dermed den første problemstillingen i evalueringen: hvilket innhold og omfang de lokale prosjektene har i de utvalgte kommunene.

For å få frem tyngdepunktet i de seks prosjektene har vi valgt å strukturere presentasjonen av funnene tematisk ved å bruke den samme kategoriseringen som i kapittel 5. Vi legger vekt på å systematisere og karakterisere innholdet og tiltakene i enkeltprosjektene. I tillegg vil vi få frem hvor bredt og systematisk skolene har jobbet med tiltak for å bedre hjem–skole-samarbeidet. Skolene har konsentrert seg mye om å bedre det direkte samarbeidet, men har også satt i verk tiltak som vi klassifiserer som myndiggjøringstiltak, og informasjonstiltak. Vi vil innledningsvis fremheve at hovedparten av de seks skolene har iverksatt få tiltak innenfor de prosjektene de har fått støtte til, og de har i tillegg hatt forholdsvis lav aktivitet i prosjektene. Et par av skolene har en bredere tilnærming og har iverksatt flere tiltak og med større gjennomslag enn de andre skolene.

Direkte samarbeid

Hjem–skole-prosjektene ved de seks skolene samler sine aktiviteter i stor grad rundt det vi kaller for direkte samarbeid. Tiltakene har gått ut på å videreutvikle eksisterende eller utforme nye arenaer hvor foreldre og lærere/skolen kan møtes. Videre omfatter det direkte samarbeidet både møter mellom foreldregrupper og skolen og enkeltmøter mellom en forelder/elev og lærer.

Bedre form og innhold i foreldremøtene

I likhet med totalpopulasjonen av skolene vist i kapittel 5, har også de undersøkte prosjektskolene jobbet med å bedre systemene for hjem–skole-samarbeidet. Hovedvirkemiddelet har vært å få til en ny form og nytt innhold i foreldremøtene. Målet har typisk vært å snu møtene fra å være informasjonsmøter der dialogen går én vei, til mer dialog i form av «aktivitetsforeldremøter». Gjennom aktivitet i møtene har intensjonen vært å bygge tettere relasjoner mellom ansatte ved skolen

og foreldrene, og ikke minst mellom foreldrene. Én skole fremholdt at ideen om å bygge relasjoner, var basert på kunnskapsbasert innsikt som sier at der hvor foreldre er trygge på hverandre og det er god kontakt foreldrene imellom, der er det også et godt klassemiljø. Til grunn for hjem–skole-prosjektet ved denne skolen, lå slagordet «voksne skaper vennskap» og ideen om at vennskap mellom voksne også kan skape gode relasjoner mellom elevene.

Flere skoler fremhever at det er slutt på ordningen der lærerne i stor grad har regien over dagsorden og gjennomføringen av foreldremøtene. I stedet planlegges møtene nå av lærerne og klassekontaktene i samarbeid. Dagsorden sendes ofte ut i god tid før møtet, slik at foreldrene har anledning til å melde inn saker de ønsker å ta opp. Møtet kan videre ha en todeling med en lærerstyrt del, som, for eksempel, kan bestå av en 30 minutters informasjonssøkt. Deretter kan møtet gå over i en form for aktivitet der både lærere, elever og foreldre deltar. Aktiviteten kan være å spise kveldsmat sammen eller gjennomføre aktivitetsløype, sykkeløp etc.

Innenfor en slik todelt møtestruktur kan foreldrene få anledning til å diskutere saker seg imellom, eller det kan legges inn sosiale aktiviteter. I kjølvannet av oppmerksomheten om hjem–skole-samarbeidet, har noen av foreldrekontaktene igangsatt noe de kaller «sosial trening». Det dreier seg om månedlige sammenkomster hvor elever, foreldre og lærere treffes for å være «sosiale». Her settes det i gang aktiviteter som for eksempel fotball- eller volleyballkamper, med etterfølgende mat og kaffe og hyggestund. Dette løser opp relasjoner og det er lettere å inkludere alle foreldrene, hevdes det. De månedlige sammenkomstene med «sosial trening» står slik sett i kontrast til de formelle foreldremøtene:

På formelle møter er det ofte sånn at de fleste foreldrene venter på at læreren skal være den som leder og tar initiativ, og «hva skjer nå?» Mens på de her sosialtreningene er vi veldig bevisst på at alle er aktivt med. Vi skal ikke diskutere nødvendigvis skole og skoleregler. Men vi skal bli kjent med hverandre på en annen arena, som gjør at også de foreldrene som kanskje har et negativt forhold til skole og synes skolen er skummel. Det blir en lavere terskel for dem å ta kontakt med oss når de har sett oss i litt mer uformelle settinger. Lærerne er ikke skumle lenger, skolelederen er grei. (Intervju 17, lærer)

Vi finner også eksempler på eksperimentering med møteform, for eksempel å gjennomføre foreldremøter i forbindelse med turer, og å samles rundt bålet når elevene er på overnattingstur. Når elevene er involvert, blir foreldrene i større grad involvert og motivert for å stille på arrangementer og møter. Flere melder at oppmøtet på foreldremøtene har økt i prosjektperioden, noe som, ifølge informantene, kan skyldes at elevene har vært med å lage opplegget, og hatt ansvar for gjennomføringen. Noen skoler jobber med å få til bedre kjønnsbalanse i rådsorganene, inkludert elevråd og klasseråd. For å få fedrene sterkere på banen,

har en skole arrangert såkalte «pappakvelder», med opplegg som skolen antar vil engasjere fedre mer enn mødre, slik som samling i sløydsalen. Pappakvelder er noe som har ført til større engasjement fra fedrene på foreldremøter og ellers der det vanligvis har vært mødrene som har stilt opp.

Endring av utviklingssamtalen

Noen prosjekter har dreid seg om å endre opplegget for kontaktmøtene hvor elevenes faglige og sosiale utvikling tas opp med foreldrene og eleven. Ved en skole ønsket foreldrene å gjennomføre en oppstartsamtale, i motsetning til det som har vært vanlig, nemlig at samtalen tar utgangspunkt i resultatene fra kartleggingsprøvene noe senere på høsten. Foreldrene ønsket å komme i forkant og hjelpe egne barn før det ble foretatt kartleggingsprøver. Ved noen skoler har foreldrene ytret ønske om å få tydeligere informasjon om hva de konkret kan gjøre hjemme for å hjelpe barnet i skolearbeidet. Dette ønsket er det nå tatt hensyn til i gjennomføring av foreldresamtalene. Et par av skolene har knyttet utviklingssamtalen til igangsettingen av vurdering for læring. Det har endret utviklingssamtalen i den forstand at foreldrene har fått tydeligere innsyn i hvordan eleven ligger an i fagene. Med større tydelighet i hva eleven skal jobbe mot i de enkelte fagene, har foreldrene blitt sterkere involvert i oppfølgingen av eget barn.

Avklaring av foreldrerollen

Noen skoler har benyttet hjem-skole-prosjektet til å avklare arbeids- og rollefordeling mellom skolen og foreldrene. En skole nedsatte en prosjektgruppe, hvor foreldrene var i flertall, og som i tillegg samarbeidet tett med FAU. Prosjektgruppen tok fatt i utviklingen av en sosial læreplan. Meningen med planen var at den skulle være et konkret hjelpemiddel for både foreldre og lærere i samarbeidet om barn som trenger ekstra oppfølging sosialt. I planen skal det fremgå hva skolen og foreldrene kan forvente av hverandre og hvilke rutiner som skal gjelde i slike saker. Intensjonen er at foreldrene og skolen skal forplikte seg gjennom en avtale som presiserer hva den enkelte parten skal bidra med for å forbedre sosial atferd og tilpasning.

Et annet eksempel på avklaring av roller er en foreldregruppe som grep fatt i skoleeieres mål om økt fysisk aktivitet i skolen med minimum en halvtimes fysisk aktivitet hver dag. En plan for fysisk aktivitet er utarbeidet og vedtatt ved skolen. FAU og SU har vært aktive i utarbeidelsen av planen, og det er vedtatt at alle klasser skal være ute minst én time hver dag. Hensikten er å få til mer uteskole og kombinere andre fag, som for eksempel matematikk, med fysisk aktivitet ute i

naturen. En av foreldrerepresentantene i arbeidsgruppen hevder at lærerne har tatt dette seriøst og samarbeidet med foreldrene om opplegget (Intervju 16 forelder).

Et annet eksempel på tiltak hvor formålet er rolleavklaring i samarbeidet, er en skole som avklarte hva som skulle være foreldrenes og skolens bidrag til skoleturer for elevene. FAU ble derfor involvert i arbeidet med å utforme regler i forbindelse med foresattes bidrag til skoleturer.¹⁰ Tidligere var det ved denne skolen en tradisjon at foreldrene deltok i organisering og dugnad i forbindelse med avvikling av turene, men samtidig var foreldrene splittet i synes på hvordan de skulle og burde bidra til dette. Dermed måtte skolen i samarbeid med FAU finne en løsning som lå innenfor opplæringsloven og i tråd med gratis-skole-prinsippet. Dette er en del av prosjektet hvor skolen og foreldrene har samarbeidet godt.

Myndiggjøring

Med myndiggjøring som analytisk begrep har vi tatt utgangspunkt i et element som forskning har identifisert som viktig for å fremme et godt hjem–skole–samarbeid. Her har vi sortert tiltak og aktiviteter som har til hensikt å muliggjøre at flere foreldre involveres i hjem–skole–samarbeidet ved hjelp av kompetanseheving, motivasjon eller involvering.

Lese- og regnekurs for foreldrene

En viktig aktivitet i hjem–skole-prosjektet har vært å arrangere lesekurs for elever og foreldre på første trinn. Hensikten med kurset er både å bygge relasjoner og å lære foreldrene hvordan de kan bistå barna i skolearbeidet. I tillegg arrangeres det lese- og regnekurs for foreldrene til elever i overgangen fra fjerde til femte trinn. Begrunnelsen for det er at lesemengden øker på dette stadiet samtidig som matematikkundervisningen blir mer avansert på mellomtrinnet. Noen steder endres classesammensetningen på femte trinn, noe som kan skape utfordringer med integrering av elevene. Dermed er dette også en anledning for foreldrene å bli enda bedre kjent med hverandre og med de nye foreldrene.

¹⁰ Gratis-skole-prinsippet innebærer at elevene har rett til gratis grunnskoleopplæring (§ 2-15 i opplæringsloven). Det kan dermed ikke kreves at elevene eller foreldre skal dekke utgifter i forbindelse med opplæringen, heller ikke skoleturer. Sosiale aktiviteter som foreldrene arrangerer utenom vanlig skoletid, regnes ikke som grunnskoleopplæring.

«Kontrakter» mellom foreldrene og skolen

Vi fant at flere skoler har utformet samarbeidsavtaler for å få foreldrene til å delta mer i oppfølgingen av elevene. Noen steder omtales dette som en «kontrakt». Ved to av skolene henvises det til at det er skoleeier som har utformet samarbeidsavtalen og at alle skolene i kommunen tar i bruk slike avtaler. I avtalen kan det for eksempel presiseres hvilke «plikter» skolen og foreldrene har for å bidra til at eleven løfter seg i forhold til bestemte forbedringspunkter som er kommet frem i vurdering av eleven. På den måten blir tiltak under hjem-skole-prosjektet knyttet til *Vurdering for læring*.¹¹ I praksis foregår det slik at sosial utvikling inngår i vurderingsarbeidet, i tillegg til faglig utvikling. Skolene understreker at de verken har hjemmel i opplæringsloven til å utstede bindende avtaler eller kan sanksjonere dersom noen foreldre ikke vil undertegne en avtale. Det er også en del av foreldrene som er imot slike avtaler og nekter å undertegne, noe de er i sin fulle rett til å gjøre. I slike tilfeller er det ikke mye skolen kan foreta seg, annet enn å anmode foreldrene om å gjøre det. Det synes dermed å være en viss forståelse fra begge parter om at dette handler mer om oppfordringer til å forplikte partene i et samarbeid heller enn formelt bindende avtaler. Noe som understreker denne holdningen, er utviklingen vi kunne indentifisere fra første undersøkelsestidspunkt til det andre. Ved det første tidspunktet var avtalene nettopp utferdiget, og rektor opptrådte lojalt mot kommunen og strakk seg langt for å overtale foreldre som var uvillige til å undertegne. Ved det neste intervju-tidspunktet var avtalene fremdeles i bruk, men nå var det oppfattet som en frivillig sak å undertegne og skolen anstrengte seg i mindre grad for å få foreldrene til å undertegne avtalen.

«Oppmøteplikt» på foreldremøter og foreldrekurs

For å involvere foresatte i større grad i skolens arbeid med elevene, har noen skoler fått innført oppmøteplikt til møter og kurs for foreldre. På samme måte som med innføring av «kontrakter», er både skolene og skoleeierne klar over at dette ikke er hjemlet i loven eller kan sanksjoneres. Det blir heller ikke oppfattet slik av foreldrene, men blir i stedet sett på som en sterk oppfordring til å delta. Dette har vist seg å fungere bra, særlig et sted hvor det såkalte «obligatoriske» foreldremøtet innbefattet opplæring i et «lære-å lese-opplegg» som kommunen hadde iverksatt. Her var skolen spent på mottakelsen blant foreldrene, men den har vært relativt positiv, og foreldre har uttrykt at det er bra at skolen stiller krav til dem.

¹¹ Se for eksempel <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>

Mer vanlig er det imidlertid at skolen ber foreldrene om å «melde seg på» møter og aktiviteter, ved å levere inn en svarslipp der de bekrefter om de kommer eller ikke, eller at elevene er involvert i møtene. Dette er tiltak som har ført til økt foreldreoppmøte.

Informasjon

Å bedre kommunikasjon med foreldrene i forbindelse med elevens læring har flere skoler hatt som en målsetting i hjem–skole-prosjektet. Digital kommunikasjon er utbredt og foreldre har tilgang til digitale læringsplattformer hvor de får tilgang til mye som skjer på skolen. Meldingsboka er erstattet med SMS-meldinger. Det vi klassifiserer som informasjonstiltak består gjerne av tiltak for å øke aktiviteten på digitale læringsplattformer. Det er jobbet bevisst med å få lærerne til å legge ut informasjon til foreldre og få foreldre til å hente ut informasjon fra plattformene. Bruk av SMS og muligheter for å kontakte lærere på telefon, er også vanlige informasjonstiltak. I tillegg fant vi to andre tiltak som kan grupperes under tiltak for bedre informasjon og kommunikasjon mellom skolen og foresatte: individuelle utviklingsplaner og tilbakemeldinger til elever og foreldre.

Individuelle utviklingsplaner for elevene

Ved en av skolene ble det å kombinere hjem–skole-samarbeidet med vurderingsarbeidet sett på som «hånd i hanske». Det har vært jobbet med å få til en bedre tilbakemeldingspraksis i forhold til foreldrene, og en lik vurderingspraksis for alle lærerne. Det er spesielt lagt vekt på å presisere hva eleven kan gjøre bedre i skolearbeidet og hvordan foreldre, eleven selv og lærerne kan bidra. En viktig bestanddel av prosjektet er at det lages en individuell utviklingsplan for hver enkelt elev. Planen inneholder elevens ferdigheter i de enkelte fagene, hvilke mål som skal settes og hvordan det skal jobbes for å komme dit. Skolen har lagt vekt på å gi presise og konstruktive faglige vurderinger til elevene og foreldrene:

Og det har vi fått tilbakemelding fra foreldrene på også, at de føler at vi ser ungene. Hvor de står faglig, hva de mestrer, og hva de må gjøre for å komme nærmere måloppnåelsen – det er en helt annen bevisstgjørelse. Du får ikke bare med dette, ja, han jobber bra, god arbeidsinnsats, uten å få noe om det faglige ståstedet (Intervju 8, rektor)

Prosjektets eksterne veileder har vært inne i planleggingsfasen i arbeidet med individuell utviklingsplan, og ved denne skolen bidratt både med råd og innspill til arbeidsgruppen. Veilederen har også holdt foredrag om temaet for lærerne.

Gjennomføringen av prosjektet er organisert slik at lærerne bruker av sin fellestid/planleggingstid. Det betyr at prosjektet utgjør det sentrale utviklingsarbeidet ved skolen. Prosjektet medfører dermed ikke en ekstrabelastning for lærerne. I tillegg er det tre lærere som får ekstra tidsressurser til å drive prosjektet som sådan.

Foreløpig har involveringen av foreldrene i dette tiltaket vært svak. Foreldre har ikke vært med i utviklingsfasen for individuell utviklingsplan. Skolen planlegger at det neste steget skal være å presentere planene på foreldremøter, for så å få foreldrene med på lasset.

Tilbakemeldinger til elever og foreldre

I forbindelse med at en av skolene jobbet ut standarder for faglig vurdering og tilbakemeldinger, kom de over et opplegg som var satt i verk i en større kommune i landet. Dette brukte de som utgangspunkt, justerte det og tilpasset til egen skole. Det viste seg å være svært nyttig. Skolen tok i bruk et system for å klassifisere elevenes mestringsnivå i tre nivåer ved bruk av fargekodene rødt, gult og grønt. Ansatte ved denne skolen reflekterte over faren for stigmatisering på grunn av tydeliggjøringen av mestringsnivåene. Skolen har søkt å løse denne utfordringen ved å formidle fremovermeldinger. Poenget er ikke å fokusere på det som eleven har gjort til nå, men i stedet konkretisere hva eleven må konsentrere seg om fremover for å lære mer. Informantene fremhever at det alltid skal sies noe positivt om eleven, uavhengig av hvilket nivå eleven ligger på. Konkretisering av mestringsnivåene er foretatt med utgangspunkt i Kunnskapsløftets læringsmål. Skolens ansatte har lagt ned en stor innsats for å konkretisere kunnskapsmålene, men når det er gjort, kan de justeres og ligge til grunn, så lenge det er innenfor Kunnskapsløftet. Foreldrene har i mindre grad vært engasjert i utforming av prosjektet. I opplegget ligger det at foreldrene skal engasjeres og kommunisere med eget barn om hvorvidt de mener eleven har nådd målet som var satt for uka. Dette har vært et til dels omstridt tema, som vi kommer tilbake til i neste kapittel hvor vi presenterer erfaringene med tiltakene.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi søkt å svare på hvilket innhold og omfang prosjektene ved de undersøkte skolene har hatt. I presentasjonen av skolenes prosjekt fremtrer det noen åpenbare forskjeller, men også en del likheter.

For det første, når det gjelder *hvilke tiltak* skolene har satset på, ser vi at de fleste av skolene i større eller mindre grad har iverksatt tiltak innenfor det som kan klassifiseres som *direkte samarbeid* mellom skole og hjem. Som vi har sett, står det direkte møtet mellom skolen og foreldrene høyt på dagsorden. Det legges vekt på å engasjere foreldrene bredt, noe som Desforges og Abouchaar (2003) finner er en viktig faktor for å skape god praksis for hjem–skole-samarbeid. Dette er også i tråd med situasjonsbeskrivelsen fra foreliggende forskning om at foreldreinvolveringen generelt sett er svak i norsk skole. Å legge vekt på sterkere involvering fra foreldrene kan således betegnes som treffsikre tiltak. At skolene retter oppmerksomhet bredt og tilpasset mangfoldet i foreldregruppen, er videre i tråd med forskningsbasert kunnskap som anbefaler skolene å forholde seg ulikt til ulike familier, slik Desforges og Abouchaar (ibid.) understreker. I det direkte samarbeidet finner vi også innslag av reell dialog mellom foreldrene og, i noen grad, forsøk på å få til den sterkeste formen for samarbeid, slik Nordahl ser det, å forplikte foreldrene gjennom partnerskap. Å gi foreldre ansvar for å følge opp elever, eller gi foreldrene ansvar til å gjennomføre foreldremøter etc., er tiltak av en slik karakter. Dette kan vi se har innslag av kulturendring, at foreldre og skole skal spille på lag og være likeverdige parter i samarbeidet om elevene.

Dette bringer oss over på det andre mest åpenbare trekket i prosjektgjennomføringen, nemlig de tiltakene som er satt i verk som forsøk på å forplikte foreldrene. De nevnte formene for forpliktelser gjennom blant annet samarbeidsavtaler og obligatorisk oppmøte kan tolkes som tiltak med formål å bevisstgjøre foreldrene. Strategien som er valgt i disse tilfellene har en ovenfra-og-ned-holdning og et innebygget formål om å endre foreldres holdning til skolen og til foreldrerollen. Vi har dermed å gjøre med to ulike strategier i hjem–skole-samarbeidet: å få til likeverdighet og reelt partnerskap på den ene siden og en strategi som bygger på en asymmetrisk relasjon der skolen setter seg selv i førersetet med formål å disiplinere foreldrene til å ta mer aktivt ansvar for eget barn.

Vi har videre sett at flere skoler legger vekt på informasjonstiltak og innføring av ny teknologi i samhandlingen, mens noen av skolene forsøker å revitalisere det representative samarbeidet.

I denne gjennomgangen, hvor vi har valgt en tematisk fremstilling, kommer det i liten grad frem hvor mange tiltak og hva den enkelte skolen har gjennomført. Vi vil derfor understreke at skolenes tiltak er av svært *ulikt omfang*. Mens noen skoler kun iverksatte et par enkeltstående tiltak, har andre skoler iverksatt en hel rekke tiltak under en felles overbygning. En skole kan for eksempel nevne innføring av «Mobilscole» som et hovedtiltak, mens andre skoler nevner dette som et lite tiltak i

en lang rekke av andre og mer omfattende tiltak. I sammenheng med variasjonen i prosjektenes innhold og omfang merker vi oss at noen skoler iverksetter tiltak det er god grunn til å anta ville blitt iverksatt uansett, slik som den nevnte Mobilskolen. På den andre siden finner vi skoler som har gjennomarbeidede planer og som gjør hjem-skole-samarbeidet til en hovedsak i skolens utviklingsarbeid over flere år. Det er også forskjell i hvilken gjennomføringskraft de lokale prosjektene har hatt. Blant de seks skolene vi undersøkte, hadde særlig et par skoler i svært liten grad konkrete planer både når det gjaldt type tiltak og hvordan de skulle gjennomføres.

7. Skolens og foreldrenes erfaringer, vurderinger og læring

I dette kapittelet skal vi se på hvilken måte prosjektene kan ha bidratt til læring og innsikt (hos skolens ansatte og foreldre) i nye måter skolen og foreldre kan samarbeide om elevene. Gjennom å systematisere erfaringene til respondentene, skal vi her presentere hva som anses som utfallet av prosjektene. Har prosjektene medført mer og bedre samarbeid mellom skole og hjem i løpet av prosjektperioden? Hva identifiserer de ulike aktørene som utfordringene i prosjektene og hva mener de er suksesskriteriene for at prosjektet skal føre til en reell forbedring av hjem–skole-samarbeidet, og dermed til et bedre læringsmiljø.

Manglende involvering av foreldre i utforming og gjennomføring av prosjektene

Et hovedtrekk ved prosjektskolene som er undersøkt er at de selv i stor grad har utviklet hjem–skole-prosjektet uten å trekke inn foreldrene i nevneverdig grad. I følge informantene skyldes dette at rådsorganene ikke har vært velfungerende og derfor har skolen ikke ansett organene som relevante å dra inn i prosjektet.

Skolene mener at en av årsakene til at samarbeidet svikter på dette nivået, ligger i at foreldrene lar være å engasjere seg fordi de mener at skolen selv vet best hvordan skolen skal drives. Slik sett kan mangel på engasjement i rådsorganene i tillegg avspeile at foreldrene er godt fornøyd med skolen, slik den fungerer i dag, slik noen av de undersøkte skoleinformantene hevder. Videre hevder informantene fra noen skoler at foreldrene er for opptatt til å ville engasjere seg i rådsorganene. På fritiden velger foreldrene i stedet å engasjere seg for sitt eget barn:

... foreldre har mer enn nok å gjøre, de er i full sving, det er svømmeklubb og det er skiskyting og det er ski, og det er håndball og det er fotball. (Intervju 15, rektor)

Skolenes erfaringer er at foreldrene som engasjerer seg i rådsorgan, virkelig må brenne for dette. Vi fant eksempler på skoler som har hatt tidvis godt samarbeid i rådsorganene og der FAU har fått utrettet mye og utgjort den store forskjellen i hjem–skole-samarbeidet. Men generelt sett mente informantene ved skolene vi undersøkte at det er vanskelig å trekke foreldrene inn i prosjektene, av grunner som er nevnt over. Noen steder ble det oppfattet som et problem, og rektor ved en av skolene lanserte synspunktet at skoleeier burde tatt ansvar og dratt i gang kurs for klassekontakter og medlemmer av rådsorganene. Foreldrene på flere skoler har

også inntrykk av at FAU er lite fremtredende på skolen, og et par av foreldrene vi intervjuet tilkjennega liten innsikt i den muligheten som ligger i det å kunne påvirke skolen gjennom det representative rådsarbeidet, eller hvordan det kan være en arena for hjem-skole-samarbeid. En av de intervjuede foreldrene ved en skole hvor FAU ikke fungerte, visste ikke hva FAU var. Sett i forhold til treffsikkerheten i prosjektet, kunne vi kanskje forventet at vitalisering av skolens rådsorganer ville inngått som en del av prosjektet, siden det fremheves som en såpass stor utfordring. I tillegg kommer selvsagt også det faktum at skolen, ifølge opplæringslovens kapittel 11, har ansvar for å etablere rådsorgan ved skolen.

Skoler som har slitt med å få FAU til å fungere, har noen steder grepet fatt i samarbeid der de har ment det har vært mulig å få til, nemlig på klassenivået. Det har ført til større oppslutning fra foreldrene på møter, tilstelninger og arrangementer. Det å snu om på de tradisjonelle måtene å møte foreldrene på, enten på foreldremøter eller andre sammenkomster, har forbedret samarbeidet ved disse skolene. Lærerne opplever nå at foreldrene takker for fine foreldremøter, noe de ikke har opplevd tidligere. Lærerne mener det kan skyldes at de har involvert foreldrene i opplegget og dreid møtet i den retningen foreldrene finner formålstjenlig. I tillegg har det vært viktig at opplegget har engasjert lærerne og at de har vært villige til å prøve noe nytt som de har tro på. Lærerne finner også de nye møtearenaene meningsfulle:

... vi synes jo selv at det er mer givende selv og egentlig. Vi treffer foreldrene på en annen måte som er mye mer involverende. De kommer bort og er glade og prater. Før så har vi jo følt at vi har pratet mye til dem, men nå føler jeg at jeg egentlig har mye bedre kontakt med dem, at vi faktisk treffer de på en arena hvor de er sosiale med sine egne barn. (Intervju 13, lærer)

Det fremheves av informantene at det er positivt for skolen at det oppstår tettere relasjon mellom lærerne/skolen og foreldrene. Det gjør terskelen lavere for å ta kontakt, både når det gjelder vanskelige og positive saker. Det er også viktig å arbeide for at foreldrene tenker positivt om skolen, og at de uttrykker en positiv innstilling til skolen overfor barna. Når foreldrene er fornøyde og liker å ha kontakt med skolen, motiverer det læreren til å gjøre en god jobb og til å gi «det lille ekstra» i klasserommet. Når de får mye igjen for å holde tett kontakt med foreldrene, gjør de seg tilgjengelige også på fritiden, ved blant annet å svare på meldinger fra foreldre på kveldstid:

Ja, men jeg synes jo at vi investerer i hverdagen vår da. Den blir jo lettere når vi gjør det sånn og det tar jo ikke mange minutter å svare på en melding. Og så vet de det at om de ikke får svar, så er det ikke fordi vi er sure (...) De skjønner at det ikke bestandig passer, men som oftest. (Intervju 13, lærer)

For å få med foreldrene, fremheves det som viktig ved en av skolene at hjem–skole-samarbeidet ikke kun avgrenses som et prosjekt, men heller som en kontinuerlig målsetting om praksisendring. Dette er også foreldrene enig i. Foreldrene er ikke med i en egen prosjektgruppe, men klassekontaktene er involvert i planleggingen av foreldremøtene og andre arrangementer, noe som er hovedelementet i skolens prosjekt. Foreldrene vi intervjuet hevder at de heller ikke har blitt formelt informert om at skolen har et pågående hjem–skole-prosjekt og at organiseringen av foreldremøtene er en del av prosjektet. På den annen side har foreldrene inntrykk av at skolen i realiteten har fokus på hjem–skole-samarbeid. Ved å samarbeide på klassenivå, har engasjementet og deltakelsen til foreldrene økt ytterligere. Tette relasjoner mellom lærere og foresatte, og mellom de foresatte selv, legger et godt grunnlag for hjem–skole-samarbeid. Å etablere en lav terskel for å ta kontakt med lærerne, for eksempel på SMS eller telefon, kan skape tillit mellom hjem og skole, og bygge relasjoner og klima for et godt samarbeid. Den lave terskelen for å ta kontakt med læreren og med skolen, er noe foreldrene trekker frem som det mest positive i samarbeidet med skolen. Vi kan tolke dette som at skoler kan bygge opp relasjoner og hjem–skole-samarbeid på mange måter. Dette var samtidig en skole som hadde et godt omdømme blant foreldrene i utgangspunktet. Likevel kan det tenkes at velfungerende rådsorgan, som jo skolene er pålagt å ha, kunne bedret samarbeidet, og engasjert foreldrene ytterligere, om enn på andre måter.

Selv om manglende foreldreinvolvering i hjem–skole-prosjektene er hovedmønsteret, finner vi unntak fra dette. En skole har opprettet en egen arbeidsgruppe som jobber med hjem–skole-prosjektet. Gruppen består av tre foreldre, en lærer og rektor. Det betyr at foreldredeltakelsen i prosjektet er høy. Det var rektor som ønsket at foreldrene skulle være i flertall i arbeidsgruppen. Gruppen har ikke hatt et bestemt mandat, bortsett fra å jobbe frem tiltak som kan bedre hjem–skole-samarbeidet. Oppstarten av prosjektet var preget av diskusjoner mellom skolen og foreldre om hva et tettere samarbeid egentlig skulle bestå i. Prosjektgruppen endte til slutt opp med å bli enige om at sosial kompetanse var det mest fruktbare området for samarbeid, ikke minst fordi det var et område der alle foreldrene kunne delta:

Vi lot egentlig ordet gå fritt på de første møtene: hvilke ønsker og tanker hadde vi? På lærersiden var de veldig enige om forventninger og ønsker i forhold til samarbeidet. De punktene vi ble enige om, hadde fokus på den sosiale kompetansen. Foreldrene følte vel, i alle fall de som var representert, at den faglige biten var en del av det skolen skulle mestre i utgangspunktet og noe vi hadde kontroll på, mens den sosiale biten var der foreldrene i stor grad kunne være med å påvirke endringer og hjelpe til med, uavhengig av hvilke forutsetninger det enkelte hjem har. Gruppen var enig om at når elevene er sosialt trygge og føler tilhørighet og inkludering, så kommer det faglige etter hvert. (Intervju 17, lærer)

Sterk foreldreinvolvering i prosjektet har økt treffsikkerheten til tiltakene i prosjektet. Det at arbeidsgruppen ble gitt fritt mandat til å definere prosjektets hovedtiltak, den sosiale læreplanen, bidro til det. Det var sterkt forankret i foreldregruppen og opplevdes også som engasjerende av lærerne. Treffsikre tiltak har fått opp både entusiasme og mer hjem-skole-samarbeid. Foresatte ble invitert inn i gruppen som skulle drive prosjektet, og har derfor fått sette sitt preg på tiltakene. Gjennom egne refleksjoner fant ansatte og foreldrene frem til en arbeidsdeling i samarbeidet, ut fra hva som var realistisk å få til i praksis. At foreldrene i stor grad fikk ansvar for sosiale aktiviteter og sosial læreplan, var uttrykk for en innsikt i at mange foreldre ville følt seg inkompetente i forhold til samarbeid om undervisning og skolens øvrige virksomhet, som foreldrene mener at skolen selv må ha hånd om.

Foreldrene er skeivt representert i hjem-skole-samarbeidet

Et gjennomgående trekk ved prosjektskolene er, som nevnt foran, fokus på at flere foreldre skal engasjere seg på de møtepunktene som finnes mellom skole og hjem. Det oppfattes som problematisk at foreldredeltakelsen er varierende:

Jeg har også hatt noen utfordringer med å få alle med, for alle er ikke med. Alle kommer ikke på foreldremøtene. (...) Alle elevene er ikke med på aktiviteter som arrangeres i regi av klassen eller i regi av et trinn. Så man ønsker å få alle med, og jeg synes det er veldig vanskelig å få alle med. (...) Det er veldig forskjell på hvor engasjert foreldrene er i skolen og i hverdagen og i ungene sine gjøremål generelt. (Intervju 16, forelder)

I forhold til de tidligere omtalte hjem-skole-avtalene er det, som vist, en del foreldre som velger ikke å undertegne. Avtalen oppfattes av disse foreldrene som et påtrykk til større engasjement i eget barns skolearbeid, ifølge foreldreinformanten fra skolen, men samtidig kan det ha negativ innvirkning på foreldre som av ulike årsaker ikke følger opp barnas skolegang:

... for de som faktisk ikke har mulighet til å følge opp. De som ikke klarer det, som ikke strekker til i hverdagen, hvorfor skal de føle at denne kontrakten skal henge over dem? Jeg føler at det blir negativt. (Intervju 16, forelder)

Vi finner enkeltteksempler på at foreldrene har blitt tettere involvert i barns læring ved hjelp av skolens gjennomføring av vurdering for læring. Men her er det også en mindre foreldregruppe som faller utenfor og har motsatt seg den rollen de er tildelt i vurderingen av eget barn, hvor de skal snakke med eget barn om måloppnåelse og fremdrift i læringen. Noen foreldre oppfattet det altså slik at de var blitt pålagt et

ansvar som det ikke var lovmessig hjemmel for, noe som utløste en diskusjon om hvilket ansvar foreldrene kan pålegges for eget barns læring. Skolen har kunnet tilbakevise foreldrenes motstand mot å følge opp eget barn med henvisninger til det generelle foreldreansvaret som følger av barneloven. Med andre ord synes foreldre og skolen å snakke forbi hverandre i dette spørsmålet, bunnet i ulike vurderinger av gråsoner mellom foreldres generelle oppdrageransvar og skolens ansvar for opplæringen. Skolen påtok seg i dette tilfellet å gjøre noe for å utjevne forskjellen mellom barn som får mye oppfølging hjemme og barn som har foreldre med liten kapasitet og som får svak oppfølging hjemme. Spørsmålet er likevel om dette var et tiltak som var relevant og fruktbart for å utjevne slike forskjeller, gitt den motstanden det fikk.

At foreldre kan føle et press de ikke klarer å leve opp til, er noe som skoleledelsen har forståelse for. Skolen legger heller ikke tungsiden til for å få alle foreldrene til å undertegne samarbeidsavtalen. Noe av grunnen til at rektor ser mellom fingrene med dette, er at skolen ikke selv har utarbeidet samarbeidsavtalen. Dette er et tiltak innført av skoleeier, og inntrykket er at skolen har innført avtalene etter pålegg fra skoleeier heller enn at den faktisk har tro på tiltaket i seg selv. En ytterligere årsak til at noen foreldre ikke skriver under, er at avtalen er generelt formulert. Da opplever foreldrene at det er mer en papirmølle enn et konkret og tilpasset forbedringsverktøy. En slik avtale er ikke hjemlet i lovverket og kan ikke sanksjoneres.

Ved en skole var foreldre til barn med behov for morsmålsundervisning misfornøyd med informasjonen om hvilke rettigheter de hadde og det tilbudet elevene fikk. Ved denne skolen var det slik at FAU fungerte dårlig og foreldrene opplevde å ha få kanaler og lite dialog hvor dette kunne tas opp. Hvorvidt dette er en typisk utfordring for hjem–skole–samarbeid ved skoler med stort elevmangfold og behov for morsmålsopplæring må utforskes videre.

Vi finner ett eksempel på en skole som har hatt store utfordringer med deler av foreldregruppen. I tillegg har lærerkollegiet vært splittet. Ledelsen har grepet tak i dette, og hoppet på det kommunalt initierte hjem–skole-prosjektet med dette for øye. Skolen hadde med andre ord et klart forbedringspotensial og konkrete problemer å gripe fatt i. Sånn sett har tiltakene i noen grad gitt seg selv, og det har vært nyttig at skolen spisset sine tiltak mot der «skoen trykket» og spesielt overfor den gruppen av foreldrene som skolen hadde et mindre godt samarbeid med. Mye tyder på at tiltakene har vært godt tilpasset problemene som lå i hjem–skole–samarbeidet. Samtidig har det vært jobbet forholdsvis bredt og med tanke på at hjem–skole–relasjonen er en sentral del av skolens virksomhet. Rektor mener absolutt at prosjektet har virket:

Jeg vet ikke hva de andre har sagt, men vi har en utrolig «go» i skolemiljøet for tiden, en enorm positivitet. Vi har hatt vanskelige hjem-skole-saker tidligere, som ikke lot seg løse av forskjellige årsaker. Men i år så føler jeg vi har en slags forståelse fra foreldregruppen som har en god forståelse og som det har tatt en stund å bygge opp. (Intervju 15, rektor)

At denne skolen har truffet med noen av tiltakene og at det er oppnådd bedre innsikt i hvordan skolen kan forbedre samarbeidet, blir bekreftet av foreldreinformanten som har hatt barn ved skolen over lengre tid. Mens det før var treghet og lite gjennomslag for foreldrenes synspunkter, er dette snudd opp ned i dag. I motsetning til andre skoler i undersøkelsen, har denne skolen benyttet rådsorganene og forankret prosjektet der, og i tillegg involvert foreldre bredt i alle fasene i prosjektet. Foreldreinformanten mener at FAU, SU og elevrådet jobber veldig godt sammen og er en viktig forutsetning for å få til hjem-skole-samarbeid.

En annen faktor som bidrar til at prosjektet har virket, er at foreldrene i stor grad har blitt involvert i prosjektet, både gjennom arbeidsgruppen, der de er i flertall, og generelt i utforming og gjennomføring av tiltakene.

Alt i alt ser vi at skolene takler foreldreinvolvering og skeivheter i involveringen ulikt. Mens hovedparten av skolene i liten grad involverer foreldrene, har vi unntaksvis funnet et eksempel hvor foreldrene er i førersetet i prosjektutforming og gjennomføring. Det gir ulik grad av forankring hos foreldrene gjennom rådsorganene og også ulik forankring i skolen. En god mulighet for forankring hos både foreldre og skolen synes å være nettopp å forankre hos skoleledelse og i rådsorganene, samt å gi foreldrene innflytelse tidlig i prosjektfasen, slik at de kan legge føringer på innholdet i prosjektet.

Stor variasjon i prosjektgjennomføring

Vi har identifisert skoler som har hatt treg oppstart og liten progresjon i prosjektet. Det var gjort lite forarbeid da prosjektet skulle starte opp, og foreldrene og FAU var ikke involvert. I tillegg falt noen nøkkelpersoner bort i løpet av det første året:

Vi startet litt hardt og begynte, men så døde det bort. Folk ble sykmeldt, noen flyttet og noen dro hit og dit, og så fikk vi ikke kontinuitet. Og da måtte vi bare si at dette lyktes vi ikke med på denne runden. Men (...) nå skal vi ta oss på tak igjen når vi kommer til høsten og skal sy det sammen. For nå har vi mer konkrete forslag til hvordan vi vil ha det, og hvordan vi skal trekke inn veilederen vår. (Intervju 1, Rektor)

Det synes å være en utfordring å planlegge opplegget godt og konkretisere hvilke virkemidler som vil kunne oppfylle de målsettinger som er satt i prosjektet. Selv om skolene satte seg mål en kunne forventes realisert, har noen av dem ikke kommet i

mål. I tillegg til manglende planlegging og forarbeid, har disse skolene vist svakt engasjement i gjennomføring av tiltak. Som vi har sett, kan manglende involvering av foreldrene og rådsorganene være en årsak til svak forankring og gjennomføring. Selv der det har vært opprettet plangrupper, med eller uten foreldrerepresentasjon, har det endt opp med lav aktivitet og gjennomføringskraft. Vi har blitt fortalt om tilfeller der medlemmene i prosjektgruppa har sluttet ved skolen, og der følgen har vært at prosjektet ramlet sammen. Det har ligget dårlig til rette for kontinuitet.

Hovedinntrykket er at noen skoler har jobbet snevert og med lav intensitet i hjem–skole-prosjektet. Det finnes gjerne en plan, men den er i liten grad iverksatt. Skolene synes ikke å ha redet grunnen for prosjektet godt nok ved oppstarten, forankret det dårlig i ledelsen og hos foreldrene og lite har skjedd i prosjektperioden. Dermed er det vanskelig å trekke ut hvilken innsikt om hva som leder til godt hjem–skole-samarbeid som faktisk er oppnådd ved skolene som har fått lite ut av prosjektet. Vi kan se ansporing til tiltak, men de er av en slik karakter at de nødvendigvis ikke kan tilskrives hjem–skole-prosjektet, og ville blitt gjennomført uansett.

God erfaring fra å integrere hjem–skole-prosjektet i skolens øvrige virksomhet

Ved et par av prosjektskolene finner vi at hjem–skole-prosjektet er bredt forankret blant lærerne og foreldrene og at det er godt integrert i skolens øvrige virksomhet. Her synes selve organiseringen av prosjektledelsen ved skolen å ha vært viktig for å få prosjektet gjennomført. Et viktig grep for å få til kontinuitet i prosjektgjennomføringen har vært å involvere engasjerte lærere til å lede prosjektet, i samråd med rektor. Det har ført til stort gjennomslag både blant lærerne og foreldrene.

Et annet grep flere skoler har gjort, er å knytte sammen hjem–skole-prosjektet og arbeidet med vurdering for læring. Rent konkret har lærerne utformet ulike mestringsnivå for enkeltfag som de anvender i vurderingen av elevene på mellomtrinnet og barnetrinnet. I neste omgang har nivåinndelingen og hvor eleven plasserer seg fungert som en rettesnor i foreldresamtalen. Bruk av vurderingskriterier er svar på et behov som foreldrene har, hevder skoleinformantene. Foreldrene etterlyser mer presise og utfyllende svar på hvor eleven står faglig.

Det fremheves i tillegg at når tilbakemeldingene fra skolen er blitt konkrete, gir det en anledning for foreldrene til å engasjere seg sterkere i elevens situasjon her og nå.

Lærerne blir også skjerpet, og må på en helt annen måte tenke gjennom undervisningsopplegget, særlig med henblikk på å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs nivå, hevdes det. Kombinasjonen av hjem-skole-prosjektet og vurdering for læring har vist seg å ha en gjensidig forsterkende effekt på begge tiltakene, ifølge skoleinformantene.

En gunstig bieffekt av prosjektet har vært at personalgruppen har blitt sammensveiset gjennom å jobbe mot et felles mål. Informantene fremholder at prosjektet har gitt opphav til mange gode pedagogiske samtaler. Det i seg selv engasjerer lærere og synes å bidra til god gjennomføring av prosjektet.

Foreldrene har også vært svært fornøyde med de nye prosedyrene og innholdet i utviklingssamtalen. Det legges til rette for at foreldrene skal kunne forberede seg til samtalen og i tillegg være i dialog i etterkant av samtalen. Utviklingssamtalene er konsentrert om faglig utvikling og foreldrene opplever, ifølge informantene, at de blir godt oppdatert på elevenes progresjon. Det synes å være en viktig forutsetning at prosjektet bygger på et reelt behov både sett fra foreldrenes og skolens ståsted. Skolen skjønnte de måtte foreta seg noe da det ble kjent at foreldrene stusset over at lærerne brukte det de oppfattet som ulike måter å vurdere elevene. Foreldrene etterspurte også konstruktive tilbakemeldinger på hvordan elevene kunne jobbe faglig fremover:

Ja, fordi vi sto jo ikke samlet som skole ... og hvordan vi gjorde det, og vi er jo lokalisert på en liten plass, ikke sant. Så ble det fort prat, ikke sant, hvorfor gjør den sånn og den andre sånn. Og så ønsket vi jo også å gi en mer kvalitetssikret vurdering til foreldrene, slik at de lettere kunne se hva det er deres barn trenger å jobbe med, for å kunne diskutere det. Men det viktigste i dette det var jo fremover-meldingene. Da vi prøvde det forsiktig, året før, så vi at utviklingssamtalene ble helt annerledes. Nå har vi fokuset på hva gjør vi videre, altså fremover-meldinger. (Intervju 12, lærer)

Skolene fremhever at for å lykkes i prosjektgjennomføring, må en rette oppmerksomheten mot få tiltak av gangen, og opprettholde oppmerksomheten over tilstrekkelig lang tid. Det er viktig å sette av fast tid hver uke, både til vurderingsarbeidet og til arbeidet med individuelle utviklingsplaner. I tillegg viser gjennomføringen av prosjektene at det kan være mye å tjene på å sette av ekstra tidsressurser for å kunne holde kontinuerlig fokus og sikre fremdrift i prosjektet.

Integreringen av de ulike delsattingene kan bidra til både å forsterke og se sammenhenger på en ny måte:

... Fordi det henger jo i hop, det henger veldig nøye i hop, det med vurdering og skole-hjem-samarbeid. Sånn at ... det er viktig at man ikke har så mange ting å holde på med om gangen. Og det var en av de tingene vi slet med i fjor, at vi på en måte delte opp prosjektene og klarte ikke å se sammenhengene. Og det er absolutt viktig i

skole–hjem–sammenheng, det å få foreldrene med i læringsarbeidet til ungene. Det er kjempeviktig! (Intervju 8, rektor)

Mye tyder på at samarbeidet mellom noen av skolene og foreldrene er forbedret. Det hevdes for eksempel at skolen fremstår på en annen måte etter at hjem–skole-prosjektet er gjennomført. Det pekes på at det er stor forskjell nå i forhold til for få år tilbake, at relasjonen hjem–skole er mer avklart og likestilt, og at foreldrene er involvert og dermed delaktig i elevens skolehverdag, mye takket være tydeligere tilbakemeldinger om elevenes måloppnåelse:

Jeg tror de (foreldrene) vil si det er tydeligere, våre mål med opplæringen slik vi bygger opp ukeplanene nå, i forhold til tidligere. At vi har satt mål som de kan vurdere hjemme og som eleven blir vurdert etter på skolen. At elevene og vet mer hva det er vi er ute etter. Det tror jeg har blitt bedre etter at vi jobbet med de forskjellige tingene. Det er jo lettere å nå et mål hvis du vet hva folk er ute etter. Og det er jo det å få det så langt ned at det er målbart: «kan jeg det her eller kan jeg det ikke?» og da finne de veiene: «hvordan skal jeg nå det målet?» Jeg tror vi er blitt bedre på det, og at foreldrene også er mer involvert i det og vet hva ungene skal kunne. (Intervju 4, Lærer)

Alt i alt fremheves det som en viktig innsikt at hjem–skole-prosjektet tjente på å bli knyttet tett opp til arbeidet med vurdering for læring. Skolene innså at det er litt laber motivasjon til å jobbe med hjem–skole-tiltak isolert, dersom det ikke kobles konkret opp til det som skjer i skolehverdagen og der lærerne opplever at skoen trykker mest. Dette har det også vært påtrykk om fra prosjektleder hos fylkesmannen, som har tatt opp denne koblingen på møter i kommunen. Prosjektlederen fra fylkesmannen har klargjort sine ideer rundt det å integrere vurdering for læring og hjem–skole-samarbeid for de ansvarlige på skolene og hos skoleeier, og det ser ut til at denne oppfatningen har festet seg ved flere skoler:

Når det gjelder vurdering, så handler jo det om å hjelpe eleven til bedre læring. Og det er jo det skole–hjem-samarbeidet også handler om: at man skal ha et godt læringsmiljø som skal fremme læring. (...) Så jeg tenker at det skal fremme læring, det arbeidet vi gjør. Og når det gjelder vurdering, så handler det om at man skal ha en god kommunikasjon med elevene om læringen – og det skal man jo også ha med foreldrene: en kommunikasjon om læring. Og det er den biten jeg ser at dette måtte jo passe veldig godt. (Intervju 6, Prosjektleder, Fylkesmannen)

Varierende bruk av den eksterne veilederen

Alle skolene har hatt en ekstern veileder tilknyttet prosjektet. I to av kommunene har den eksterne veilederen blitt brukt aktivt i prosjektet, men likevel ikke like mye ved alle prosjektskolene. Kontakten med veilederen har også variert i løpet av

prosjektperioden. I den tredje kommune gis det ikke uttrykk for at den eksterne veilederen er benyttet på skolenivå, men skolene har fått input gjennom foredrag.

Den eksterne veilederen fremheves som svært nyttig i utviklingen av hjem-skole-prosjektet ved flere skoler. Først og fremst fremheves veilederen som viktig fordi han/hun har bidratt med kritiske spørsmål og innspill. Noen steder har veilederen hatt konkrete innspill til innhold i prosjektet og til hvordan det kan organiseres. Videre fremheves det fra skolene at det har medført at prosjektet har blitt mer helhetlig; delene henger mer logisk sammen og bygger på hverandre. Den eksterne veilederen kan for eksempel bringe med seg erfaringer fra andre skoler hvor lignende tiltak har vært prøvd ut, og slik sett bidrar til at tiltakene blir erfaringsbaserte. Eksterne veiledere kan dermed i noen grad forutse virkninger av enkelttiltak ved hjelp av tidligere erfaringer. Innføring av individuelle utviklingsplaner var et tiltak som en ekstern veileder bragte inn som ide i et prosjekt. De individuelle utviklingsplanene førte til positive ringvirkninger som skolen ikke forutså skulle kunne forbedre hjem-skole-samarbeidet. Det viste seg å fungere som brekkstang til endringer for både undervisning og til samarbeid med foreldrene:

Ja, og det er det jeg sier, at individuell utviklingsplan har hatt en sånn ringvirkning vi ikke så, for vi har tenkt videre hele tiden. Det har gått på ukeprøvene også ikke sant, kan vi ha dem sånn, bør vi endre dem, ikke sant. Hvordan når vi hjem til foreldrene, eller hvordan er læringseffekten av dette? (Intervju 12, lærer)

En siste, men desto viktigere erfaring fra bruk av eksterne veiledere, er at den kunnskapen vedkommende bringer inn i første rekke, er kunnskapsbasert. Det gir stor trygghet både for skolen og foreldrene å ta i bruk forslag og opplegg som veilederen bringer inn. I tillegg kan bruk av en anerkjent ekstern veileder gi tyngde og legitimitet til prosjektet og dermed gjøre det lettere å selge inn prosjektet til foreldre og lærere som skal gjennomføre det.

Manglende pådriv fra skoleeier

En gjennomgående erfaring er at prosjektleder ved fylkesmannen mener at skoleeiere kunne vært en sterkere drivkraft, at prosjektet skulle hatt tydeligere maler for hva som skulle oppnås og gjøres, samt hvilken fremdrift prosjektet skulle ha. Fra fylkesmannens side blir det også understreket at skoleeiere har en vei å gå i å være drivkrefter i skoleutvikling. Det er viktig at skoleeiere blir bedre til å se de ulike satsingene i sammenheng og å kombinere satsningene til et større og mer kraftfullt hele.

Det stemmer også overens med skolenes egne oppfatninger om at de hadde stor grad av autonomi i prosjektgjennomføringen. Skolene har grepet prosjektene ulikt an, og de har valgt ulike former for foreldreinvolvering i prosjektet. Noen skoler har tatt tak i egen situasjon og fått prosjektene opp å stå egenhendig, mens andre skoler kunne hatt utbytte av en sterkere involvering fra skoleeier.

Vi finner også eksempler på skoleeiere som har involvert seg forholdsmessig sterkt i prosjektet. Prosjektet er tema på rektormøtene, og det er egne prosjektmøter hvor arbeidsgrupper bestående av rektorer møtes jevnlig. Vi har sett at et par skoleeiere har initiert noen av tiltakene som skolene så gjennomfører, som for eksempel foreldrekurs for foreldrene til elevene som begynner på første trinn. Det indikerer at skoleeier ser det som viktig å ta noen grep på overordnet nivå og utøve eierskap i skolen. Som vi har sett ovenfor er dette et av tiltakene noen skoler har iverksatt der ønsket er både å heve kompetansen til foreldrene og å forplikte foreldrene ved å fremholde at kurset er «obligatorisk». Som skolene selv har understreket, hevder skoleeier å operere innenfor opplæringsloven og er klar over at skoleeier ikke kan tvinge foreldrene til å gjennomføre kurs eller stille på foreldremøter:

Nei, vi kan jo ikke det (med loven i hånd tvinge foreldre til å komme) men det er jo for å presse de litt til å komme at det er obligatorisk, eller at dette er noe alle foreldrene skal ha og hvis de ikke skal komme på dette møtet vil de bli innkalt til et senere tidspunkt. (...) men misforstå meg rett når jeg sier obligatorisk, vi går ikke utover loven. Men det er klart, å ha et fokus på det og at du blir innkalt på et senere tidspunkt, gjør at folk kommer fordi de ikke orker å komme en annen gang. (Intervju 7, skoleeier)

Videre ser vi at det har positiv effekt at skoleeier opptrer som «eier» av hjem–skole-prosjektet, både med hensyn til innholdet og måten det følges opp. Det at skoleeier besøker skolene jevnlig, deltar i prosjektmøtene og har det som tema på rektormøtene, bidrar positivt som påtrykk til progresjon i prosjektene. Det samme gjør det å legge til rette for jevnlig rapportering og erfaringsutveksling mellom rektorene. Det trekkes frem at dyktige skolefaglige rådgivere kan være viktige drivkrefter i prosjektene, blant annet ved å være sparringspartner i de aktuelle diskusjonene i prosjektet, for eksempel hvordan alle foreldre kan aktiviseres i tilknytning til foreldremøter og utviklingssamtaler.

Vi har identifisert et par uheldige måter skoleeier organiserer oppfølgingen av skolene. Et par steder er ansvaret for prosjektet delt mellom skoleeier og et såkalt pedagogisk senter som er delvis autonomt og inngår ikke i styringslinjen. Her har vi sett at ansvaret har blitt pulverisert, særlig for den faglige oppfølgingen i prosjektet.

I ett tilfelle fant vi at en skoleeier var svært tett på prosjektet i oppstartsfasen, men etter en tid slapp skoleeier taket i prosjektet. I tillegg var det i starten svært god

oppfølging fra lederen ved det pedagogiske senteret som i praksis fungerte som prosjektleder, og fulgte prosjektet tett opp i den første fasen. Det neste skoleåret skjedde det en rekke bytter blant rektorene som enten byttet skole eller begynte å jobbe i skoleadministrasjonen. Dermed ble kontinuiteten brutt og ansvaret for prosjektet glapp både på skolenivået og hos skoleeier. Noe av grunnen til at skoleeier slapp prosjektet var at oppmerksomheten var rettet mot andre områder og oppgaver:

Og da neste skoleår startet opp, så opplevde jeg at skoleeier ikke var så på banen, slik at dette skulle ha et høyt trykk. Da hadde de andre satsningsområder, og hadde vel ikke helt forståelsen, forstod jeg, for hvordan dette både skulle gjennomføres og hvilke forpliktelser man kanskje hadde her. (Intervju 6, prosjektleder fylkesmannen)

Også ansvaret til lederen ved det pedagogiske senteret, som hadde tatt initiativet til at hjem-skole-prosjektet ble søkt inn av skoleeier, ble uklart på dette stadiet, da det neste skoleåret startet opp. Mens lederen for senteret i starten fulgte prosjektet tett opp og hadde månedlige møter med rektorene, ble det nå signalisert fra skoleeier at lederen ikke lenger skulle ha denne formen for oppfølging. Rektorene uttrykte misnøye over at senterlederen ikke lenger var tett på prosjektet. Manglende oppfølging fremheves som en av flere årsaker til lav aktivitet i prosjektet.

Oppsummering og avslutning

Har så skolene og de foresatte fått bedre innsikt i samarbeidet, og kunnet nyttiggjøre seg denne? Sett fra de nasjonale myndighetenes side var et viktig formål med å sette i verk lokale prosjekter for å bedre hjem-skole-samarbeidet å vinne innsikt i nye og gode måter å samarbeide på. Fra den samlede oversikten basert på rapporteringen til alle skolene/skoleeierne som omfattes av satsningen, ser vi at prosjektene samler seg rundt arbeidet med å lage modeller for samarbeid, kommunikasjon og informasjon, opplæring og kurs, nye møtepunkter og arrangementer, og kulturendring og holdninger.

Da vi så gikk nærmere inn på prosjektene ved seks av skolene gjenkjente vi, ikke overraskende, flere av disse kategoriene av tiltak. Dette til tross, vi kan ikke umiddelbart svare positivt på at prosjektene har bidratt til at skolene har fått bedre innsikt i hvordan de kan legge opp foreldresamarbeidet til beste for elevenes trivsel og læring. Kun unntaksvis fant vi at skolene virkelig satset på prosjektet, slik vi har vist til skoler som iverksatte tiltak på bred front og integrerte tiltakene i skolens øvrige utviklingsarbeid.

Det er stor variasjon mellom skolene i måten de faktisk utformer prosjektene og hvor gjennomtenkte tiltakene synes å være i valg av virkemidler for å fremme bedre hjem–skole–samarbeid. Selv om skolene deltar i samme nasjonale satsing og skal ha formulert prosjekter med formål om å bedre samarbeidet mellom skole og hjem, som er en forutsetning for å kunne delta i satsingen, er det relativt lav konkretiseringsgrad i prosjektplanene. Det må vi ta som et tegn på at skolene verken hadde orientert seg i eller benyttet seg av det kunnskapsbaserte ressursmaterialet som ligger enkelt tilgjengelig på internett e.l. Strategien ved noen skoler var således at arbeidsgruppa skulle opparbeide seg innsikt og kunnskap underveis, og etter hvert prøve ut tiltak. Fordelen med den strategien var at den ga stor frihet til arbeidsgruppa og foreldre og/eller skolens rådsorganer til å innvirke på prosjektet. Erfaringen fra skolene er likevel at skoler med konkrete planer for prosjektet gjennomførte best. Skoler som i utgangspunktet ikke hadde en konkret plan, har kommet sent i gang med tiltak.

Skoler som kombinerer flere tiltak og som treffer et opplevd behov hos begge parter, fremstår her som illustrasjon på at prosjektene har bidratt til læring og innsikt i nye former for hjem–skole–samarbeid. Skolene som kombinerer hjem–skole–tiltak og vurdering for læring, er gode eksempler på dette. Har prosjektene medført mer og bedre samarbeid? Som det fremgår foran, ser vi at skolene synes å nyttiggjøre seg av kunnskap på ulikt vis, der noen skoler tar i bruk treffsikre og kunnskapsbaserte virkemidler, mens andre har gjort det i mindre grad. Skoler som involverer foreldrene i planlegging og gjennomføring av tiltak, ofte på klassenivå, har lagt et godt grunnlag for tillit og samarbeid. Det samme gjelder skoler som har involvert ekstern veileder og som har knyttet sammen ulike tiltak i prosjektet. Skoler som har brukt reell foreldreinvolvering synes å ha et bedre samarbeidsklima enn skoler som har iverksatt tiltak for å forplikte foreldrene. Dermed kan vi svare et ubetinget ja på dette spørsmålet for noen av skolenes vedkommende. Disse skolene skiller seg også ut med hensyn til hvilken oppmerksomhet de gir prosjektet og hvilket trykk de legger på gjennomføringen av prosjekttiltakene. Dette har sammenheng med at det naturlig nok vil være slik at skoler som setter hjem–skole som tema for utviklingsarbeidet til skolen over lenger tid, vil rette større oppmerksomhet mot prosjektet enn skoler som kun velger enkelttiltak, som for eksempel det å innføre Mobilskole. Her har vi sett at de skolene som kobler prosjektet om hjem–skole–samarbeidet til andre prosjekter, som for eksempel «Vurdering for læring» erfarer synergieffekter og får et større trykk og mer fremdrift i prosjektet av den grunn.

Innsikten om viktigheten av *foreldreinvolvering* i tiltakene har blitt ulikt vurdert og gjennomført ved skolene. Vi har observert at skolene skiller seg ad med hensyn til i

hvilken grad foreldrene er involvert i prosjektet samt hvilken rolle de tillegges i samarbeidet om elevene. Skolene har valgt forholdsvis ulike strategier for å involvere foreldrene. Noen skoler har satset på samarbeid med FAU eller andre rådsorgan og unnlater å etablere egne prosjektgrupper der foreldrene er representert, mens andre skoler har satset på etablering av egne arbeidsgrupper, der foreldrene er viktige medlemmer. Én skole har verken velfungerende FAU eller arbeidsgruppe med foreldrerepresentanter, men trekker i stedet veksler på et utstrakt samarbeid på klassenivå med foreldrekontaktene der. Vi kan ikke trekke noen absolutte konklusjoner om hva som er den beste formen for foreldreinvolvering, annet enn det opplagte som ligger i at engasjerte foreldre er en sentral forutsetning for at foreldrene kan vinne innflytelse og legge premisser for samarbeidet. Det er mange måter å involvere på og skolene som for eksempel mangler et aktivt FAU, kan likevel ha stort foreldreengasjement på andre nivåer og på andre måter. Her er det viktig å understreke at skolene plikter å legge til rette for velfungerende rådsorganer, og at forankring i disse er en sentral forutsetning for kontinuitet i hjem-skole-samarbeidet.

Et siste forhold som synes å ha betydning for prosjektgjennomføringen og realisering av opparbeidet innsikt i hjem-skole-samarbeidet, er hvilken støtte skolene mottar fra skoleeier eller andre (fylkesmannen og nasjonale myndigheter) og om de er del av et felles kommunalt prosjekt eller ikke. Der skoleeier er fraværende og gir lite støtte, der mangler også drivkraft i prosjektgjennomføringen. Der hvor hjem-skole-prosjektene er en del av et større kommunalt prosjekt, tilbys i mye større grad støtte og oppfølging fra skoleeier. Prosjektlederne fra fylkesmannen har fulgt opp prosjektene og tatt affære når det har vist seg at progresjonen i prosjektene har vært svak. Utdanningsdirektoratet har vært på besøk i fylkene og hos noen av skolene. Dette ser ut til å ha virket positivt og gjort at oppmerksomheten på skolenivået har økt. Skoler som har benyttet seg av ekstern veileder, har hatt stor nytte av det. Det har medført nye ideer og praktiske råd, som er erfarings- og kunnskapsbaserte.

8. 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 2007, Roland og Galloway 2004). I tillegg til god klasseledelse, er effektiv inngripen avgjørende i arbeidet mot mobbing (Roland 2007). Thomas Nordahl (Utdanningsdirektoratet 2009) legger også vekt på at skolen har en skriftlig handlingsplan som er kjent og setter alle ansatte i stand til å forebygge og håndtere mobbing på en enkel måte. Arbeid mot mobbing er ikke bare et mål i seg selv, men også en viktig del av arbeidet for et godt læringsmiljø. 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.

NIFU-rapporten *Hvis noen forteller om mobbing...* (Lødding og Vibe 2010) er basert på et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet der ambisjonen er å «bidra til å forklare forskjeller mellom skoler når det gjelder andeler av elevene som over tid har rapportert om mobbing, urettferdig behandling eller diskriminering i Elevundersøkelsen» (Lødding og Vibe 2010:9). Rapporten er basert på analyser av Elevundersøkelsen, opplysninger om skolenes bruk av forebyggende programmer mot problemarbeid og for å utvikle et bedre læringsmiljø, skolebesøk samt elevtekster om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Rapporten peker på flere interessante funn. For det første er det ikke full enighet om hva som ligger i begrepet mobbing, hvordan fenomenet mobbing skal måles – og om det er mulig å måle det. Det er også delte meninger om hva som er de mest effektive tiltakene for å bekjempe mobbing. For det andre viser de kvantitative analysene imidlertid at det

er det helhetlige arbeidet med læringsmiljøet som teller mest, noe som blir understøttet av intervjuer gjennomført ved skolebesøk. Det må være oppslutning om en felles plan for arbeidet og arbeidet må drives kontinuerlig. Det er viktig at arbeidet forankres i lokale muligheter og utfordringer. Derfor kan skoler ikke uten videre kopiere hverandres arbeid på dette området. For det tredje viser rapporten til at foreldrenes og lokalsamfunnets engasjement har betydning i arbeidet for å motvirke mobbing (Lødding og Vibe 2010).

I NOVA-rapporten *Felles fokus* (Eriksen mfl. 2014) er fire skolemiljøprogrammer, «Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd», «Respekt-programmet», «Zero – program mot mobbing» og «PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling», studert. Studien konkluderer med at programmene har varierende kvalitet og at de viser til varierende resultater. Olweus-programmet viser til de mest konsistente resultatene. Alle programmene krever lojalitet og samstemthet i personalet når programmet blir valgt og tatt i bruk for å få til en god forankring av programmet. Arbeidet med et felles eierforhold til programmets målsetninger, verktøy og fremgangsmåter og å oppnå eierskap til disse og klare å gjennomføre programmets mål, er krevende. Programarbeidet kan imidlertid gi skolen et felles fokus, forutsigbarhet i skolemiljøarbeidet og en felles verktøykasse for forebygging og håndtering av mobbe- eller krenkelsessaker. Studien viser videre at skolenes felles fokus og engasjement i programmene ofte resulterer i at skolene selv tar styringen i arbeidet med skolemiljøet og tilpasser tiltakene slik de finner det best. Innsiktene fra arbeidet med programmet og tiltak i programmet blir dermed del av et helhetlig arbeid ved skolene og kan bidra til gunstige konsekvenser. Skolenes kopling av innsikter og tiltak fra programmet med annet skolemiljøarbeid kan karakteriseres som «programbefruktnings». Problemet med programbefruktnings er å dokumentere de enkelte programmenes selvstendige effekter på skolemiljøet (Eriksen mfl. 2014).

Utdanningsdirektoratet ønsket at de lokale hjem–skole-prosjektene i Bedre læringsmiljøsatsingen skulle bedre samarbeidet mellom hjemmet og skolen for a) å styrke læringsdimensjonen og b) forebygge og håndtere mobbing. Prosjektene som inngår i denne evalueringen tematiserer imidlertid i liten grad forebygging og håndtering av mobbing. I den grad mobbing er tematisert i prosjektene, er det gjennom trivselstiltak for hele elevgruppen – og der foreldre enten er invitert med inn eller er ansvarlige for å arrangere tiltakene. Som vi har vist er prosjektene hovedsakelig orientert mot samarbeid for faglig oppfølging av elevene eller for å forbedre dialogen og kommunikasjonen med foreldrene generelt. Det kan være ulike årsaker til at mobbing ikke er eksplisitt tematisert i prosjektene. En årsak kan være at når forebygging og håndtering av mobbing har vært intensjonen bak

tildeling av prosjektmidler, har prosjektskolene tatt det som gitt at et viktig mål med deres lokale prosjekt nettopp har vært arbeid mot mobbing og at det ikke har vært behov for å markere dette ytterligere. En annen mulig årsak er at skolene har andre tiltak som spesielt er rettet mot mobbing. I intervjuguidene til skoleledere, lærere og foreldre, som ble utarbeidet for evalueringen inngår spørsmål om forekomst av mobbing ved skolene, suksesskriterier for å forebygge mobbing og om samarbeid mellom hjemmet og skolen for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing (se appendiks). Vi vil her kort presentere hvordan skolene arbeider med dette, basert på svar fra informantene. Vi kategoriserer arbeidet etter om skolene benytter forebyggende programmer mot problematferd og i hvilken grad skolene oppgir at det er forekomst av mobbing ved skolen. I tillegg vurderer vi om arbeidet innebærer samarbeid med foreldre i henhold til kategoriene informasjonstiltak, representativt samarbeid, direkte samarbeid og ansvarliggjøring. Vi starter imidlertid med å vise skolenes skårer på Elevundersøkelsen, hovedsakelig for skoleåret 2011/2012 som er innenfor prosjektperioden.

Fylke 1

En barneskole og en 1–10-skole er undersøkt i Fylke 1. Elevundersøkelsen viser jevn skåre for 7. trinn ved kommunens skoler samlet på indikatoren «Mobbing på skolen» for perioden 2006/07–2011/12 mellom 1,4 og 1,6.¹² De siste to årene var verdien 1,4 som også er landsgjennomsnittet gjennom hele perioden. 1,4 var også skåren for barneskolen skoleåret 2011/12. For 1–10-skolen har vi tall for skoleåret 2009/10. Da var skåren 1,8 for 7. trinn. For 10. trinn var skåren for kommunen i perioden 2006/07–2011/12 mellom 1,5 og 1,4 – og verdien har ligget på 1,4 de fire siste årene i perioden. Det sammenfaller også med landsgjennomsnittet. 1–10-skolen hadde en skåre på 1,5 på indikatoren som viser elevenes svar på spørsmål om mobbing. Gjennomgangen av tall fra Elevundersøkelsen på indikatoren «Mobbing på skolen» viser at kommunen har ligget på landsgjennomsnittet med en skåre på 1,4 både for 7. og 10. trinn. Barneskolen har også skåret jevnt 1,4 på 7. trinn. 1–10-skolen har ligget noe dårligere an for 7. trinn, men her er ikke tall fra de siste årene offentliggjort. For 10. trinn ligger 1–10-skolen på landsgjennomsnittet.

Begge skolene viser til at det er viktig å arbeide for å sikre et godt og trygt læringsmiljø for alle elevene. Barneskolen har «nulltoleranse for mobbing». Rektor forteller at arbeidet med § 9a, et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, inngår i skolens kontinuerlige skoleutviklingsarbeid og derfor ikke knyttes til hjem–skole-prosjektet som er tidsavgrenset. Skolen har tatt i

¹² Skala: 1–5. Lav verdi betyr liten forekomst av mobbing.

bruk «Mitt valg», et program for utvikling av læringsmiljøet med vekt på læring av sosial og emosjonell kompetanse. Programmet er utviklet av Lions Club International Foundation og revidert og tilpasset norske forhold.¹³ I tillegg har skolen utviklet en sosial læreplan etter å ha arbeidet med verdigrunnlag og pedagogisk plattform over flere år. Det settes både faglige og sosiale mål for hver enkelt elev. Erfaringene er at arbeidet gir frukter:

Når vi kjører mer trykk på «Mitt valg» og vi jobber med empati og det å se den enkelte elev, så har vi det mye roligere på skolen, mindre atferd(-sproblemer), mindre mobbing. (...) Å balansere sånn 50/50, det er der vi skal ligge, sosialt og faglig. Da utvikler ungene seg best og da utvikler ungene seg faglig, og lærerne uttrykker tilfredshet i forhold til arbeidssituasjonen. (Intervju 15, rektor)

Rektor forteller også at skolen har gode resultater på Elevundersøkelsen og mener det gir resultater ved at elevenes faglige nivå øker.

Som del av hjem-skole-prosjektet arbeider begge skolene med nye måter å arrangere foreldremøter og -treff på. Disse tiltakene knyttes til arbeidet med skolemiljøet og forebygging av mobbing. Ett eksempel er at foreldrene har blitt invitert på besøk til klasser som har vært på overnattingstur. Et annet eksempel er lesekurs for foreldre og foreldrekvelder med ulike skolefag som tema. En tredje type tiltak er sosiale arrangementer på skolen der både elever, foreldre og lærere er med. Ved 1–10-skolen har spesielt foreldrene i prosjektgruppa engasjert seg for å få alle, elever og foreldre, med på sosiale arrangementer. Ved begge skolene er tanken at «voksne skaper vennskap» og når foreldrene blir kjent med hverandre, vil dette virke positivt på elevenes forhold til hverandre. Lærerne erfarer at det er viktig å investere i gode relasjoner til foreldrene. Det gjør det lettere for foreldrene å ta kontakt med skolen dersom noe er vanskelig. Samtidig hevder lærerne at det lettere å motivere seg til å gjøre en god jobb når foreldrene liker å ha kontakt med dem og er fornøyd med skolen.

Barneskolen bruker programmet «Mitt valg» og skolens egne sosiale læreplan for å forebygge problematferd blant elevene. 1–10-skolen er også i gang med å utarbeide en sosial læreplan som del av hjem-skole-prosjektet. Arbeidet mot mobbing er først og fremst initiert på skolenivå og drevet av skolene, men begge skolene involverer foreldrene i arrangering av foreldremøter og sosiale tiltak for foreldre og elever i tilknytning til skolen. Ved 1–10-skolen er foreldrene i prosjektgruppa for hjem-skole-samarbeidet aktive. Foreldrene er dermed involvert både i representativt samarbeid og direkte samarbeid om skolemiljøtiltak for å forebygge mobbing.

¹³ Se www.determinnvalg.no

Fylke 2

Begge skolene som er undersøkt i Fylke 2 er barneskoler. Elevundersøkelsen viser en skåre for 7. trinn ved kommunens skoler samlet på indikatoren «Mobbing på skolen» for perioden 2007/08–2011/12 mellom 1,4 og 1,7, med variasjoner fra år til år. 2011/12 var skåren på 1,6. For den ene skolen var skåren hele 1,9 dette året, altså godt over landsgjennomsnittet på 1,4. På Elevundersøkelsen gjennomført i 2013 var imidlertid skåren langt lavere, 1,2. Den andre skolen har hatt svært lav skåre på indikatoren «Mobbing på skolen» de siste årene. For Elevundersøkelsen 2013, var tallet 1,1. Oppsummert finner vi at kommunen har ligget noe over landsgjennomsnittet på indikatoren for mobbing på Elevundersøkelsen. Skoleåret 2011/12 pekte en av skolene seg dermed negativt ut, men tallene for 2013 viser at skolen nå ligger bedre an enn landsgjennomsnittet. Den andre skolen har hatt betydelig bedre resultater å vise til.

Skolen som har hatt de svakeste resultatene har relativt nylig vært gjennom en sammenslåing av to skoler, og dette mener rektor kan være en årsak til negativt utslag på mobbeindikatoren på Elevundersøkelsen i 2011/2012. Men rektor framholder også at elevene kan legge ulikt innhold i mobbebegrepet og ha kryssset av for mobbing uten at det er systematisk og gjentakende erting. Skolen benytter ingen faste skolemiljøprogrammer nå, men har tidligere brukt Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd.¹⁴ Skolen har imidlertid grepet fatt i de negative resultatene på ulike måter. For det første ble resultatene umiddelbart tatt opp og diskutert i skolens representative organer, foreldremøter, FAU og SU. I tillegg til Elevundersøkelsen gjennomførte også skolen lokale trivselsundersøkelser blant alle elevene både høst og vår det første året etter de negative resultatene. Undersøkelsene har vist at elevene generelt trives, men at det fortsatt er elever som svarer at de opplever å bli mobbet. Det andre tiltaket skolen iverksatte for å hindre mobbing, var å opprette en trivselspatrolje.¹⁵ Med trivselspatroljen ønsker skolen å skape et tryggere miljø for elevene i friminuttene. I tillegg har skolen utarbeidet en sosial plan og det settes sosiale mål for hver uke på elevenes arbeidsplaner. Den sosiale planen ses også i sammenheng med forebygging av mobbing og uønsket atferd.

¹⁴ Se nærmere beskrivelse av Olweus-programmet her: <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/>

¹⁵ Trivselspatrolje er betegnelsen på en gruppe elever som har ansvaret for å være trivselsledere og legge til rette for økt aktivitet i storefriminuttene. Hensikten er å fremme økt og mer variert aktivitet i storefriminuttene, legge til rette for at elever skal kunne bygge gode vennskapsrelasjoner, redusere konflikter blant elever og fremme verdier som inkludering, vennlighet og respekt. Trivselsledere velges ved nominasjonsvalg i klassene eller søknad til skolen. Se for øvrig www.trivselsleder.no

Ved prosjektskolen med best resultater rapporterer også rektor og lærere at det er forholdsvis lite mobbing:

Vi har jo våre ting vi sliter med, vi også. (...) Men vi har lave tall på det, de har gått veldig ned de siste årene. (Intervju 9, rektor)

Denne skolen har også brukt Olweus-programmet tidligere, men dette blir ikke brukt aktivt nå. Også rektor ved Skole D framhever arbeidet med en sosial plan og arbeid med sosial kompetanse. Her har skolen, som barneskolen i Fylke 1, benyttet programmet «Mitt valg». FAU er informert om arbeidet på sosial kompetanse skolen gjennomfører, men rektor ønsker at foreldrene skal bli mer involvert og engasjert:

Jeg skulle ønske at vi hadde fått enda mer foreldreengasjement. Der kan vi gjøre mer. For jeg føler det står veldig mye på meg hvis det skal skje noe (...), jeg må ha regien og innkalle til alle møter. Jeg har ikke fått dem (til å være) aktive og selvstendige. (Intervju 9, rektor)

Forebygging og håndtering av mobbing er tema for et prosjekt som omfatter hele kommunen, inkludert skolene. Her skal det utarbeides en anti-mobbeplan. Her inngår også kurs/kompetanseheving for lærere.

Begge skolene ønsker i større grad å involvere foreldrene for å forebygge mobbing, først og fremst gjennom det representative samarbeidet, FAU, SU og skolens miljøutvalg (SMU). For øvrig knyttes arbeidet mot mobbing til trivselsaktiviteter og utvikling av sosial kompetanse. Skole D er mest tydelig på at det er en utfordring for skolen å engasjere foreldrene.

Fylke 3

I Fylke 3 inngikk en ungdomsskole og en barneskole med prosjekt i undersøkelsen. For kommunens elever på 10. trinn har mobbeindikatoren på Elevundersøkelsen ligget på verdien 1,5 i perioden 2007/08-2011/12, bortsett fra 2010/11, da verdien var 1,7. For ungdomsskolen (10. trinn) var skåren 1,7 i 2011/12. For 7. trinn har skåren for kommunen vært mellom 1,4 og 1,6, og i 2011/12 var den 1,4 både for kommunen samlet og ved barneskolen (7. trinn) samme år. Ungdomsskolen (10. trinn) hadde dårligere skåre på indikatoren for mobbing enn både snittet i kommunen og landsgjennomsnittet skoleåret 2011/12. Barneskolen (7. trinn) lå på verdien 1,4 samme skoleår. Dette tilsvarer snittet både i kommunen og i landet for øvrig.

Ved ungdomsskolen var problemer knyttet til mobbing utgangspunktet for hjem–skole-prosjektet, men dette temaet er kommet noe i bakgrunnen etter hvert:

Nå føler vi at vi ikke er noen versting. (...) Mobbing, det er uakseptabelt, og det skal ned. Men i forhold til fokus på prosjektet, så er mobbing en sånn sidesak, egentlig. Vi jobber med det fra mange hold, men som en del av prosjektet, så er jeg usikker på om det blir en stor del. (Intervju 1, rektor)

Skolens arbeid mot mobbing er på den ene siden orientert mot elevene og skolen planlegger en undersøkelse blant elevene om mobbing. På den andre siden planlegger skolen å skolere foreldrene i regelverket om mobbesaker og hvilke prosedyrer skolen har for å håndtere mobbing. Skolen opplever at foreldre tar kontakt for å få kunnskap om nettmobbing, og dette vil også være en del av kurset skolen planlegger.

Barneskolen har arbeidet mer systematisk for å forebygge mobbing, og mobbing er også inkludert i hjem–skole-samarbeidet. Tidligere har skolen benyttet skolemiljøprogrammet Zero.¹⁶ Skolen har få mobbevedtak, men det er vanskelig å vite når en skal fatte vedtak. Det er ikke alltid enkelt å plukke ut den ene mobberen og den som blir mobbet:

Hva er mobbing? Hvor går grensen? Hvordan går man inn og jobber? En del av de elevene vi jobber tett med kan oppleves som mobbere av veldig mange elever. Men vi har ikke en enkeltelev som blir plaget systematisk, det har vi ikke. (Intervju 3, rektor)

Flere tiltak er iverksatt: flere voksne og trivselsledere bidrar til å gjøre friminuttene tryggere og skape aktivitet og gode relasjoner mellom elevene. Mange voksne ute gjør det også enklere å identifisere mobbere. Samtidig er ønsket ikke skolen fokus på mobberne, men på at elevene skal trives. Skolen planlegger å gjennomføre en brukerundersøkelse blant elevene, der elevene ikke trenger skal være anonyme. Hensikten er å se om undersøkelsen gir opplysninger om mobbing en anonym undersøkelse ikke avdekker.

Ved skolene fra kommunen i Fylke 3 er det altså først og fremst forebygging av mobbing gjennom trivselstiltak for elevene, som prioriteres. Mobbing har vært en del av hjem–skole-prosjektet i utgangspunktet, men har ved ungdomsskolen blitt tonet ned i det skolens informanter forbinder med prosjektarbeidet. Likevel er forebygging av mobbing en del av hjem–skole-samarbeidet ved begge skoler. Mens

¹⁶ Hovedfokus for programmet er å redusere og forebygge mobbing. Det legges vekt på å etablere en autoritativ klasseledelse og til dels å forebygge andre atferdsproblemer i tillegg til mobbing. Se for eksempel omtale her: <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/ZERO/>

barneskolen legger vekt på trivselsfremmende tiltak i samarbeidet med hjemmet, er ungdomsskolen opptatt av å informere og kurse foreldrene. Tiltakene kan karakteriseres som direkte samarbeid og informasjon.

Oppsummering

Gjennomgangen av skolenes skåre på Elevundersøkelsen (hovedsakelig) de siste årene, før spørsmålene i undersøkelsen ble endret i 2013, viser at skolene varierer med hensyn til elevsvar på indikatoren «Mobbing på skolen». I en og samme kommune finner vi skoler med svært ulike skåre: blant de «beste» og «verste», slik elevene har vurdert det i undersøkelsen.

De seks skolene i undersøkelsen er alle opptatt av å forebygge mobbing. Barneskolen i Fylke 1 bruker programmet «Mitt valg», men ingen av de andre skolene bruker for tiden et bestemt skolemiljøprogram, selv om flere tidligere har benyttet Olweus-programmet eller Zero. Fire av skolene (Fylke 1 og 2) har utarbeidet eller er i ferd med å utarbeide en sosial læreplan for å forebygge problematferd blant elevene.

Arbeidet mot mobbing er først og fremst initiert på skolenivå og drevet av skolene, og det er forebygging gjennom trivselstiltak for elevene som det legges størst vekt på. Vi finner imidlertid at skolene knytter forebyggingen til hjem-skole-samarbeidet, men på litt ulike måter. Ved noen skoler (Fylke 1) er det sosiale arrangementer for møte mellom voksne og barn som synes viktigst (direkte samarbeid), mens andre skoler sliter med å få foreldrene på banen. En skole har også bestemt seg for å arrangere kurs for foreldre der temaet er nettmobbing og regelverk i forbindelse med håndtering av mobbesaker. Dette kan karakteriseres som et informasjonstiltak. Det er ikke gitt uttrykk for at det representative samarbeidet er aktivt i forebyggingen av mobbing. Heller er det et problem å få foreldre til å engasjere seg i de formelle samarbeidsorganene.

9. Forsterket hjem–skole-samarbeid

Bakgrunn

I Ungdomstrinnmeldingen (Meld. St. 22 (2010–2011)) vises det til at mange av ungdomstrinnets utfordringer handler om skolens og lærerens tilrettelegging for en mer motiverende opplæring. Kunnskap om at elevenes utbytte henger sammen med foreldres interesse for og forventninger til skolearbeidet og erfaringer med at foreldre er mindre involvert i samarbeid med skolen på ungdomstrinnet indikerer at dette er et område som kan styrkes. Spesielt viktig er et godt hjem–skole-samarbeid rundt elever som ikke finner seg til rette på skolen. Dette kapittelet er basert på en undersøkelse av to skoler som på ulike måter kan hevdes å gjennomføre forsterket hjem–skole-samarbeid. I tillegg har vi stilt spørsmål om forsterket hjem–skole-samarbeid ved to ungdomsskoler med læringsmiljøprosjekt. Kapittelet søker å besvare problemstillingen: *Hvordan samarbeides det med forsterket hjem–skole-samarbeid for elever som ikke trives, har stort fravær og får dårlige skoleresultater, og hva er suksesskriteriene for å få til et godt samarbeid?*

Begrepsavklaring

Hva ligger i begrepet «forsterket hjem–skole-samarbeid»? Det er ingen entydig definisjon på hva forsterket hjem–skole-samarbeid innebærer. Det er lite, om noe i det hele tatt, forskning om «forsterket hjem–skole-samarbeid». Det er dermed ikke gitt at det eksisterer en offisiell eller intuitiv forståelse av begrepet. Men i Stortingsmelding 22 (Meld. St. 2010–2011) går det fram at det skal gjøres forsøk på «forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, som har stort fravær og som får dårlige læringsresultater» (ibid., s. 111). Her kan vi også finne Stoltenberg II-regjeringens betraktninger om hva et forsterket samarbeid innebærer.

Et vellykket hjem–skole-samarbeid krever evner til å håndtere kompliserte relasjoner. Det krever at ansatte på skolen og i ulike støttetjenester har innsikt i elevenes situasjon og har kunnskap og kompetanse om hvilke hensyn og mekanismer som er viktige i løsningen av motsetninger og konflikter. I tilfellene med elever som strever, vil det være av stor betydning for eleven at hjem og skole drøfter hvordan de sammen og hver for seg kan bidra til endring. Særlig viktig vil det være å se på hvilke faktorer som opprettholder uønsket utvikling eller atferd, og hvordan opplæring og støtte kan bidra til å endre dette. Skolehelsetjenesten, sosialpedagogisk rådgiver eller andre vil også være sentrale i dette samarbeidet

med hjemmet. Stortingsmeldingen trekker fram Overgangsprosjektet i Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring som et eksempel på samarbeid med foreldre til elever som strever. Overgangsprosjektet legger hovedvekt på tett oppfølging av de svakeste elevene i siste del av 10. trinn og i videregående opplæring. Oppfølgingen baseres på en avtale som inngås mellom elev/foreldre og skolen (Meld. St. 22 (2010–2011)). Dette innebærer at skolene bør ha et system slik at de er i beredskap for elevene som strever, av ulike grunner og på ulike måter. I tillegg framheves betydningen av å nå minoritetsspråklige foreldre med informasjon generelt og om samarbeidstradisjonene i skolen i Norge.

Samarbeidet mellom hjem og skole settes mest på prøve når elevene mistrives på skolen, blir borte fra skolen, viser negativ atferd, har en utfordrende hjemmesituasjon eller utsettes for mobbing og trakassering av medelever eller lærere (ibid.). Tidligere forskning (Nordahl, 2003, 2007; Johnsen, 2008) har vist at foreldre som har barn som strever faglig i skolen, ofte har et dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre.

På bakgrunn av denne gjennomgangen peker det seg ut to forståelser av forsterket hjem–skole-samarbeid: *for det første* et tettere samarbeid om elever som sliter og *for det andre* et systematisk og omfattende hjem–skole-samarbeid som tidlig fanger opp elever som er i faresonen for å falle ut faglig, sosialt eller av andre årsaker.

I dette kapittelet presenteres to case som viser forsterket hjem–skole-samarbeid i praksis ved to ungdomsskoler. Begge ungdomsskolene har satset spesielt på et tett samarbeid med foreldre for å motivere elevene til læring. Ved den første skolen er det etablert et omfattende system for hjem–skole-samarbeid for hele skolen, mens den andre skolen har et svært tett samarbeid rundt elever som sliter i ordinære klassesituasjoner. I tillegg har vi gjennomført intervjuer ved to skoler med ungdomstrinn som har prosjekt i BLM-satsningen om deres erfaringer med og betraktninger rundt eget arbeid med forsterket hjem–skole-samarbeid. For nærmere utdyping av metodisk tilnærming og datagrunnlag, viser vi til kapittel 2.

Case 1: forsterket hjem–skole-samarbeid som rød tråd på ungdomsskole

Utgangspunkt for styrket hjem–skole-samarbeid

Utgangspunktet for satsningen på forsterket hjem–skole-samarbeid ved denne ungdomsskolen var et ønske om å øke motivasjon for læring blant elever og møte utfordringer med uønsket atferd blant elever. En relativt stor andel av elevene, ca.

20 %, ved skolen har problemer av ulik art, som påvirker skolegangen. Arbeidet med å øke læringsmotivasjonen til elevene som slet mest med læringsproblemer ble igangsatt for ca. fem år siden, og rektor var initiativtaker. Det ble seinere utarbeidet en prosjektsøknad som fikk støtte fra den nasjonale Bedre læringsmiljø-satsningen. Det innebærer at skolen har fått økonomisk støtte til læringsmiljøarbeidet over en fireårsperiode. Hjem–skole-samarbeidet er imidlertid ikke begrenset til prosjektets rammer.

Det overordnede målet har vært å øke elevenes læringsutbytte og skolen har iverksatt en rekke tiltak der dialog mellom lærere, mellom lærere og elever, skole og hjem er det sentrale:

Dialogen er det å åpne opp for det som stenger for læring, og ofte handler det om noe i hjemmet og derfor er foreldresamarbeidet så viktig. (...) Vi kommer ingen vei hvis ikke foreldrene er med på laget når det gjelder utfordringer i ungenes liv. Hvis de ikke er involvert får vi en i fleisen, for det er jo tross alt deres ansvar. (Intervju FSH4, rektor)

Involvering av foreldre gjennom direkte og representativt samarbeid er sentrale mål for samarbeidet.

Involvering av foreldre: Relasjonsbasert ledelse

En viktig del av prosjektet dreier seg om å gjøre lærerne stolte og trygge på jobben, slik at de står fram som faglig og sosialt trygge overfor elever og foreldre (FSH4 rektor). Skolen har tilknyttet et fagmiljø som var kjent for personalet til prosjektet. Fagmiljøet har holdt kurs for og veiledet personalet i relasjonsbasert ledelse¹⁷. Her har personalets opplevelser i skolehverdagen dannet utgangspunkt for kursopplegg og veiledning. Ved å arbeide med lærernes relasjoner til hverandre ut fra konkrete opplevelser, har grunnlaget for en åpen dialog med foreldre og elever blitt lagt. Det har vært viktig å arbeide med lærernes holdninger generelt og bevisstgjøre ansatte på at foreldre er samarbeidspartnere. Gjennom innføring av relasjonskartlegging rettes lærernes fokus mot elevene. To ganger i året kartlegger de enkelte lærerne relasjonen til elevene ved bruk av fargekoder. Erfaringsmessig er relasjonene til den enkelte elev vurdert ulikt av lærerne. Da kan lærerne som har vurdert relasjonen til en elev bedre enn en annen gi tips og råd om hvordan relasjonen kan bedres.

¹⁷ Relasjonsbasert ledelse er et teoretisk begrep innenfor lederskapsteori, spesielt i skoleforskningen (jf Møller og Fuglestad 2006, Roald 2010, 2012). Samtidig er det en helhetlig forståelse av ledelse som det gis opplæring i fra private aktører innenfor utdanningsfeltet. Det er også opprettet et videreutdanningstilbud i relasjonsbasert klasseledelse ved Høgskolen i Gjøvik. Her vektlegges læreren og læringsmiljøets betydning for at eleven trives og utvikler seg faglig og sosialt. Lærerens evne til å lede elever og ta ansvar for gode relasjoner er avgjørende (http://www.hig.no/studietilbud/helse/kurs/relasjonsbasert_klasseledelse)

Skal elever og foreldre ha tillit til skolen, må skolen vise tillit til hjemmet, og terskelen for å ta kontakt skal være lav. Foreldre ses på som en viktig ressurs. Ordensreglementet ved skolen er forenklet. Lærerne kan sette grenser ut fra seg selv. Det betyr at elevene må forholde seg til ulike regler alt etter hvilke lærere de har. For å ivareta en god dialog bruker skolen en rekke tiltak, både gjennom formelle samarbeidsarenaer og andre samarbeidstiltak.

Representativt og direkte hjem–skole-samarbeid: årshjul og formelle møter

Hjem–skole-samarbeidet karakteriseres ved både formelle og uformelle møtepunkter og samarbeidsarenaer. Det er utarbeidet et årshjul for samarbeidet. Dette inngår i et informasjonshefte som alle foreldre mottar fra skolen ved skolestart hver høst. Av årshjulet framgår formelle oppgaver for foreldrekontakter, tidspunkt for foreldremøter, møter i FAU, skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg samt andre faste arrangementer som skolen eller foreldrene er ansvarlige for å gjennomføre, slik som foreldremøter, temamøter, utflukter, skoleball og foreldrekafe. Her framgår også arrangementer på de ulike trinnene som involverer både hjem og skole, slik som telttur for de nye elevene på åttende trinn hver høst og skolerevy. Foreldrene kan påvirke innholdet i årshjulet fra år til år.

Det arrangeres møter i de formelle samarbeidsorganene i skolen for foreldrekontaktene, FAU, SU og SMU, og foreldremøter og utviklingssamtaler mellom enkeltelev, foresatte og kontaktlærer. På hvert trinn arrangeres vurderings- eller årsevalueringsmøter mot slutten av skoleåret. Her gis foreldrene mulighet til å ta opp og diskutere alle forhold ved skolen og komme med innspill til skolens ledelse.

Informasjon og direkte samarbeid: Miljøterapeutens rolle i hjem–skole-samarbeidet

Alle ungdomsskolene i kommunen har tilsatt miljøterapeuter. Ved denne skolen har miljøterapeuten en viktig koordinerende rolle overfor foreldre, hjelpeinstanser og elever. Miljøterapeuten har også ansvar for gruppesamtaler med alle elevene i løpet av et skoleår. Gruppesamtalene er basert på modningsprogrammet Trygg Oppvekst,¹⁸ og elevene skal få anledning til å samtale om viktige hendelser og det som opptar dem. Miljøterapeuten har egne møter med foreldrene om Trygg

¹⁸ <http://www.tryggoppvekst.no/>

Oppvekst. Miljøterapeuten er megler mellom lærer og elev dersom det er behov for det, hun deler mange oppgaver med kontaktlærerne og er med på utviklingssamtaler ved behov. Kontaktlærerne og miljøterapeuten informerer hverandre jevnlig. Det er ansett som viktig at kontaktlærerne er orientert om hva miljøterapeuten driver med hvis foreldre tar kontakt med dem.

Miljøterapeutene fra ungdomsskolene i kommunen har jevnlige møter og fungerer som et team som samarbeider om elevene. Her diskuteres utfordringer og løsninger også med andre parter, for eksempel politiet. Miljøterapeuten har følgelig en viktig rolle i dialogen mellom hjem og skole. Hun beskriver relasjonen til foreldrene kort slik:

Jeg jobber ut mot foreldre: inviterer dem på møter, prater med dem, prater med barna deres på skolen og på telefonen på fritiden. Jeg jobber ut mot hjelpetjenestene. (Intervju FSH5, miljøterapeut)

Ved at miljøterapeuten er med på foreldremøtene får hun kontakt med *alle* foreldrene i løpet av skoleåret. I tillegg deltar hun på ulike samarbeidsmøter med foreldre, slik som foreldremøtene i forbindelse med Trygg Oppvekst, og hun tar initiativ til foreldremøter ved behov, for eksempel hvis miljøet i en klasse ikke vurderes som godt.

Informasjonstiltak: Mobilskole, nettbasert læringsplattform og månedssrapporter

For å sikre at foreldrene får all informasjon fra skolen til hjemmene har skolen innført såkalt «Mobilskole», et SMS-system som har til hensikt å skape enkel kommunikasjon mellom skole og hjem¹⁹. Det vil si at skolen og kontaktlærere sender informasjon til foreldre på SMS, for eksempel om informasjonsbrev som er sendt hjem med elevene, påminning om utviklingssamtaler og møter. Foreldrene kan også sende meldinger til skolen/kontaktlærerne på SMS.

Skolen bruker læringsplattformen itslearning som også foreldre har tilgang til. Foreldrene kan ved pålogging få tilgang til viktig informasjon om barnas utdanning slik som oppgavelister, resultater, vurderinger, individuelle læreplaner og fravær.²⁰

God informasjonsflyt er vurdert som viktig for et godt hjem–skole-samarbeid. I tillegg til Mobilskole og nettbasert læringsplattform, sender skolen hver måned en

¹⁹ <http://www.mobilskole.no/>

²⁰ <http://www.itslearning.no/foreldrepaalogging>

rapport til hjemmet. I rapporten framgår alle anmerkninger eleven har fått siste måned: glemte lekser eller gymtøy, fravær og resultater på prøver etc. Hensikten er at foreldrene skal være oppdatert på barnas prestasjoner, orden, oppførsel og fravær, men rapporten er også et verktøy for lærerne. Månedssrapporten gjør det for eksempel mulig raskt å fange opp mønstre i fravær eller forseintkomming. Dermed kan skolen raskt ta kontakt med eleven og ev. hjemmet for å prøve å løse faglige utfordringer og undersøke årsaker til endringer i orden og oppførsel.

Erfaringer med relasjonsbasert ledelse og hjem–skole-samarbeidet

Rektor er tydelig på at skolen har ett prosjekt, ikke mange tiltak og planer. Tidligere erfaringer har vist at flere parallelle planer og prosjekter har endt opp med at planene og tiltakene legges bort etter hvert. Prosjektet har likevel vært krevende fordi det innebærer holdningsendringer i personalet, slik rektor uttrykker det:

Min mening (er) at det må skje noen endringer i oss selv. Ikke i papirbunken og ikke i hyllen med bøker, men i oss selv. Så derfor har det vært tøft. Vi har måttet gå i oss selv, gå i våre egne mønstre og holdninger, våre forutinntatte ting og fordommer og alt. (Intervju FSH4, rektor)

Fruktene av arbeidet er tett kontakt med elevene og at foreldrene viser tillit til skolen, ifølge rektor.

Flere informanter trekker fram at denne måten å drive skole på forutsetter at de ansatte aksepterer fleksibel arbeidstid. Miljøterapeuten har mest kontakt med foreldre på ettermiddagen etter ordinær skoletid. Hun begrunner dette med at det er viktig å ta kontakt med foreldre så raskt som mulig dersom skolen er bekymret for en elev:

Vi går aldri inn med en pekefinger. Jeg tror ikke foreldre her føler at de er mindre verdt eller noe. Jeg tror de er ganske trygge på at ungene deres blir tatt vare på. (Intervju FSH5, miljøterapeut)

Rektor innrømmer at det er krevende å jobbe på denne skolen: «Vi snakker ikke arbeidstidsavtaler og rammeverk og minutter» (Intervju FSH4, rektor). Løsningen er, ifølge rektor, å være en fleksibel og romslig leder som gir rom for avspasering. Vi vil i det neste avsnittet presentere noen erfaringer fra ulike aktører med ulikt ståsted i skolen: rektor, miljøterapeut, klassekontakter/lærere og foreldre. Selv om aktørene legger vekt på litt ulike forhold, er det interessant å merke seg at de i stor grad er samstemte.

Rektor vurderer at skolen har lyktes på den måten at foreldrene har fått tillit til skolen, det er lite atferdsproblemer blant elevene og det er blitt frigjort tid til

læring. Det er lettere å ta opp de vanskelige sakene, for alle parter. Skolen har nå et verktøy for dette gjennom kursing av lærere i relasjonsbasert ledelse og veiledning fra fagmiljøet i vanskelige, konkrete saker:

Jeg synes vi er flinke til å fange opp disse her som ikke snakker så høyt. De kommer når det gjelder deres egen unge, eller til og med klassemiljø. (Intervju FHS4, rektor)

Samtidig gir arbeidet gevinster for undervisning og læring:

Min påstand er at når vi har jobbet så grundig med dette, så har det frigjort tid til læring og fag. (...) vi bruker veldig lite tid på konflikter, for eksempel. (Intervju FHS4, rektor)

Endringen er varig på den måten at relasjonsbasert ledelse og tett hjem–skole-samarbeid er innarbeidet. Samtidig er det viktig å holde fokus på arbeidet både fordi det ikke går av seg selv og det kommer nye lærere inn i skolen. Tilknytningen til fagmiljøet som veiledere og kursing/videreutdanning av lærere i relasjonsbasert ledelse vurderes som svært viktig å holde fast på. I tillegg vektlegges betydningen av å ha en miljøterapeutstilling.

Samarbeidet og dialogen med foreldrene er avhengig av foreldrene. Skolen kan ikke tvinge seg på og tilliten mellom partene er viktig.

Miljøterapeuten er også opptatt av at prosjektet virker etter hensikten, skolen arbeider på en måte som fremmer et godt læringsmiljø. Hun trekker fram det at de voksne på skolen jobber sammen som et viktig suksesskriterium (Intervju FSH 5, miljøterapeut).

De to *kontaktlærerne* som er intervjuet stikker ikke under en stol at det har vært kjempehard jobbing med følelsesmessig store påkjenninger for lærerne, spesielt i starten av kursingen. Lærerne måtte reflektere over egen praksis i fellesskap med kolleger, noe som var nytt og utfordrende for de fleste. Lærernes ansvar for relasjonen til elevene og foreldrene har blitt klarere. Likevel er lærerne ikke i tvil: denne måten å arbeide på har ført til at elevsynet er endret. Lærerne snakker om elevene på en positiv måte og foreldrene opplever at lærerne heier på elevene. Det bedrer dialogen med både elever og foreldre og terskelen for å ta kontakt er lav. Det er kjennetegnet på et godt hjem–skole-samarbeid, slik de ser det. Resultatet, slik lærerne opplever det, er mer motiverte elever med bedre læringsutbytte. Månedssrapportene oppleves ikke som byråkratisering av arbeidet, snarere en forenkling; rapportene er viktige retningslinjer for lærerne både faglig og sosialt. (Intervju FSH6, to kontaktlærere)

Også de tre *foreldrene* vi intervjuet var begeistret for hjem-skole-samarbeidet, selv om de ikke nødvendigvis har hatt forventninger til skolens prosjekt. Foreldrene forteller at de blir møtt med åpenhet, tydelighet og ærlighet og at foreldrene er invitert til å komme med det samme til skolen. Foreldre blir tatt på alvor. De følgende sitatene fra intervjuene indikerer at skolen etter disse foreldrenes syn lykkes med sitt prosjekt:

Det har blitt gjort et godt arbeid for kulturbygning, ikke minst for å gjøre oss foreldre trygge på at det er ingen sak (som er)for liten og ingen for stor

I tillegg til at de åpner døren, så er de også veldig formelle fra første kontakt (...) på våren før ungen din begynner, så er rektor der som bærer av hele skolen.

Det er noe ekte ved måten du blir invitert inn her. De skaper så trygge rammer både omkring elever og omkring hjem-skole-samarbeidet.

Det er så tydelig at det er (lærerne) som har ansvaret for relasjonen til elevene. (Intervju FSH8, to foreldre)

Halleluja! Det høres ut som jeg er helt frelst, men jeg er veldig fornøyd. (Intervju FSH7, en forelder)

Av konkrete eksempler på hva som fungerer, nevnes månedsrapporten med oppdatering på den enkelte elevs oppførsel og faglige resultater. Det er positivt at foreldrene kan kommentere på rapportene når de signeres og sendes tilbake til skolen. En av informantene med et barn med spesielle utfordringer, erfarer at skolen står sammen som et støttende team rundt eleven. Ingen av foreldrene har hørt om tilfeller av mobbing, men har inntrykk av at vanskeligheter mellom elevene raskt tas på alvor. FAU og klassekontaktene framstår som lite tydelige. FAU arbeider mest med trafikkregulering, uteområder og skolerevy, men en av informantene som er FAU-medlem opplever at FAU blir orientert om skolens drift og det at «det går bra» kan forklare at FAU ikke har så mange saker. (Intervju FSH 8, to foreldre). To av foreldrene kommenterer utfordringer med elevenes tilstedeværelse på de årlige evalueringsmøtene på trinnene. Når elevene også til stede, begrenser det hva foreldrene kan uttale seg om. Det blir for eksempel vanskelig å si noe om barnas erfaringer, slik foreldrene opplever det, og det er vanskelig å snakke negativt om lærerne.

Oppsummering case 1

Forsterket hjem–skole–samarbeid inkluderer alle elever og foreldre ved skolen: tilnærmingen til elever og foreldre er den samme og synes å gjennomsyre skolens kultur. Samarbeidet omfatter de fleste kategoriene av samarbeidstiltak: representativt samarbeid, direkte samarbeid, informasjonstiltak myndiggjøring og ansvarliggjøring av foreldre og ansatte, samt mobbetiltak. Tiltak for elever med spesielle behov og utfordringer blir en naturlig oppfølging på bakgrunn av samarbeidet. Ved at det grunnleggende og generelle hjem–skole–samarbeidet er på plass, får skolen et godt grunnlag for å tilpasse samarbeidet med de foresatte, basert på ulike forutsetninger og behov hos ulike elever og foresatte. Skolen har ikke laget spesielle tiltak for noen grupper av elever, men bruker det generelle samarbeidet med alle elever og foresatte som utgangspunkt, som så tilpasses tiltak innenfor denne rammen. Skolen viser stor åpenhet og imøtekommenhet overfor elever og foreldre gjennom flere ulike kontaktpunkter i tillegg til de «obligatoriske» samarbeidsarenaene. Både arbeidet med relasjonsledelse og konkrete tiltak for å skape et godt hjem–skole–samarbeid synes å bidra til at det er lav terskel for å ta kontakt med hverandre. Det skal være enkelt for foreldrene å ringe kontaktlærere eller sende en tekstmelding og skolen er rask til å ta kontakt med elever og foreldre. Ifølge informantene har ikke skolen intensjoner om å drive foreldreskole, lære foreldrene hvordan de bør opptre overfor elevene eller skolen, slik vi har sett eksempler på i skoler med hjem–skole–prosjekter. Månedssrapporter, Mobilskole, itslearning, foreldregupper og evalueringsmøter er introdusert i tillegg til utviklingssamtaler og foreldremøter. Skolens tilnærming til eleven og hjemmet innebærer en ansvarliggjøring av den enkelte lærer og skolen for hjem–skole–relasjonen. Når ansvaret for å skape gode relasjoner mellom skolen og elevene er klart definert som lærerens ansvar og lærerne forventes å reflektere over egen praksis gjennom å legge fram utfordringer og problemer fra undervisningen i plenum, kan det bli krevende for lærerne. Når lærerne i stor grad har vært «privatpraktiserende» ved at de har styrt sin egen undervisning og dialog med elevene, kan skolens forventninger til en endret lærerrolle utfordre lærernes profesjonelle autonomi. Samtidig som lærerintervjuene viste at det hadde vært krevende å gå gang med «relasjonell ledelse», indikerer intervjuene at lærerne føler seg tryggere i lærerrollen etter at de var kommet inn i de nye måtene å arbeide på. Kontinuerlig kontakt med det eksterne fagmiljøet som veiledet skolen i arbeidet, har også vært viktig for skolens arbeid med hjem–skole–samarbeidet.

Case 2: Forsterket hjem-skole-samarbeid gjennom en egen avdeling i ungdomsskolen

Utgangspunkt for forsterket hjem-skole-samarbeid

Den andre skolen der vi spesielt har undersøkt arbeidet med forsterket hjem-skole-samarbeid, har en annen tilnærming til samarbeidet om elever som ikke trives, har stort fravær og får dårlige skoleresultater. Ved en av ungdomsskolene i kommunen ble det for om lag seks år siden etablert en egen avdeling, en såkalt forsterket læringsarena, for elever som har vedtak om spesialundervisning og utarbeidet IOP. Målet er å ivareta behovet for tilpasset undervisning for elever «som av ulike årsaker ikke er i stand til å nyttiggjøre seg sin rett til eller oppfylle sin plikt til 10-årig skolegang» (Intervju FSH 10, kontaktlærer). Relasjonen til foreldrene er i utgangspunktet tett fordi tilbudet gis til elever med individuell opplæringsplan (IOP) som har til dels hatt mye oppfølging fra PPT og andre hjelpeinstanser. De fleste elevene har ekstra ressurser, og tilbudet blir ikke vurdert som spesielt kostnadskrevende. Tiltaket forutsetter et tett samarbeid med elevenes foresatte.

Elevgruppa består av ungdommer som av ulike årsaker ikke fungerer på skolen. Det kan være elever med stort fravær, elever som er isolert i ordinær klasse, er i konflikt med lærere eller har tilknytning til kriminelle aktiviteter eller rus. Tilbudet gis også til elever med nedsatt funksjonsevne eller psykiske utfordringer som gjør at de ikke fungerer i større grupper. Opptak søkes av elev og foreldre, gjerne etter anbefaling fra kontaktlærer. Regelen er at alle elever skal starte på ungdomsskolen og få ordinær undervisning på åttende trinn. Muligheten til å søke avdelingen gis hvis det viser seg at dette ikke er noen god løsning. Det har vært gjort unntak fra denne regelen for elever som har hatt store problemer på barnetrinnet. Et inntaksteam bestående av rektor, skolefaglig leder i kommunen og en representant fra PPT vurderer søknadene. Det er to inntaksmøter i året, ett ut på høsten etter skolestart og ett på våren. På høsten starter avdelingen undervisningen uten at plassene er fylt opp, slik at det er mulig å ta imot elever i løpet av skoleåret. Er det plass, kan elever tas inn utenom de faste inntaksmøtene. Noen elever er på avdelingen på fulltid, andre en eller flere dager i uka. Formelt hører elevene til ungdomsskolen og kan flytte tilbake til ordinær klasse hvis det er ønskelig.

Avdelingen har inntil 10 elevplasser. Det er 3,5 stillinger knyttet til avdelingen. Stillingene innehas av tre lærere og en barnevernspedagog. Tilpasset opplæring ivaretas gjennom fokus på praktisk arbeid, teoriundervisning og sosiale ferdigheter. Tiltaket skal gi elevene et faglig tilbud slik at de får vitnemål med karakterer etter

endte ungdomsskole og elevene skal få bedre mestringsfølelse i dagliglivet. Intensjonen er at avdelingen skal gi elevene trygghet gjennom et forutsigbart og stabilt miljø. Avdelingen etterstreber at elevene får beste karakter i orden og oppførsel, fravær på under 10 % og at de gjennomfører videregående opplæring.

Direkte samarbeid kjennetegner hjem–skole-samarbeidet

Ved avdelingen ses hjemmet, eleven og skolen som tre likeverdige parter i arbeidet med elevens læring. Samarbeidet med hjemmet og elevenes foresatte fremheves dermed som spesielt viktig. Foreldrenes kunnskap om egne barn er avgjørende for at avdelingen skal gi en best mulig tilpasset opplæring. Samarbeidet mellom hjem og skole er formalisert. Det skal holdes minst to foreldremøter, minst to foreldresamtaler og minst to ansvarsgruppemøter i løpet av skoleåret. I tillegg kommuniserer skolen og foreldrene via en lukket gruppe på sosiale medier (facebook), på e-post, SMS og telefon. Den uformelle kontakten mellom skole og hjem foregår svært hyppig, gjerne daglig. Skolen er avhengig av informasjon fra foreldrene om elevenes behov og problemer generelt og fra dag til dag. For eksempel gjøres det avtaler om at en lærer henter en elev hjemme hver morgen for å være sikker på at eleven møter på skolen. Det er også elever med skolevegring som får deler av undervisningen hjemme hos seg selv. Foreldre er ofte innom skolen for å snakke med ansatte. De er også invitert til å delta i undervisning eller på lunsjen. Skolen er også svært opptatt av å informere hvert hjem om deres barns utvikling og skolegang, både sosialt og faglig.

Erfaringer med avdelingen

Inspektøren ved ungdomsskolen er opptatt av at avdelingen gir et godt tilbud til elevene som trenger det. Avdelingen er en del av skolen og har ikke vært vurdert nedlagt. Noen lærere har spesielt ønsket å arbeide her, men arbeidssituasjonen for lærerne er utfordrende fordi de er så tett på elevene hele tiden. Her er det ikke mulig å trekke seg tilbake til kontor eller arbeidsplass.

Lærerne vi har intervjuet er begeistret for arbeidsplassen, men innrømmer at den ikke passer for alle lærere:

Det er en kjempe(fin) arbeidsplass, jeg stortrives. (...) Men det er ikke alle lærerne som vil hit, det er jo utfordrende å jobbe her. De får ikke brukt faglig kunnskap som de gjør i klassekommet. Og så trenger vi spesialkompetanse som kan skru motorer, som kan sveise og snekre. (Intervju FSH10, spesialpedagog)

Lærerne blir også sentrale i kontakt med hjelpeapparatet, slik som PPT, helsesøster og barnevern, for eksempel i forbindelse med utarbeiding av IOP for elever. Dette gjelder spesielt for nye elever på avdelingen. Lærerne opplever at de lykkes med å nå læringsmålene, både faglige og sosiale. Elevene når kompetansemålene, fraværet er drastisk redusert og tilnærmet ikke-eksisterende. Forutsigbarhet og faste rammer er viktig når målet er at elevene skal komme til skolen og fungere sammen med andre elever:

Det er mange som aldri har hatt et måltid med dem hjemme (...) Det har mye å si for miljø og trivsel. Det skal være forutsigbart. Vi har en ramme som er slått i stein, for å si det sånn. Vi har for mange diagnoser til å tulle og sose. Vi starter sånn og slutter sånn. Innholdet (i undervisningen) er forskjellig, men det er informasjon om det i forkant. Det er samme tidsramme hver dag. (Intervju FSH10, kontaktlærer)

Forutsigbarhet innebærer også å følge opp elevene og ringe dem dersom de ikke er kommet til morgenmøtet uten å ha gitt beskjed. Svarer ikke elevene, tar lærerne kontakt med foreldrene. Noen elever blir også hentet hjemme.

Samarbeidet med foreldrene oppleves som tett og dialogen som god. Det er hyppig kontakt på telefon, men foreldrene kommer også innom skolen i skoletida – eller de benyttes i undervisningen dersom det passer sånn. Intensjonen er å ha hyppig kontakt, for eksempel ved å sende SMS til foreldrene med informasjon om eleven eller hva som har skjedd på skolen:

Det er ikke noen plan for at vi skal gjøre det (sende SMS eller ringe til foreldrene) hver fredag. Noen ganger kan det være en gang i uken, noen ganger hver dag.» (Intervju FSH 10, spesialpedagog)

Men lærerne medgir også at foreldrene er ulike. Foreldrene må samtykke til at deres barn skal flyttes fra ordinær klasse til avdelingen. Noen foreldre ønsker ikke at deres barn skal være elev ved avdelingen, andre blir enormt lettet når barnet får plass.

Lærerne mener at måten de arbeider på til dels kan overføres til en stor skole, slik som for eksempel oppfølging av elever som er borte fra skolen. Men den tette kontakten med alle foreldre, å være tilstede for alle foreldrene, er vanskelig når en er kontaktlærer for mange elever. Men det å arbeide med å fremheve det positive, mestring, slik det praktiseres på avdelingen, mener lærerne er et viktig suksesskriterium. Lærerne kjenner i liten grad til skoler som arbeider på samme

eller liknende måter, men den ene har nylig fått kjennskap til en forening for skoler som har samme tankegang.²¹

De to *foreldrene* vi intervjuet var begge svært fornøyd med undervisningstilbudet og avdelingen. Den tette kontakten med skolen, ofte daglig, er uvurderlig for dem som har barn med spesielle vansker og diagnoser: Foreldrene vi intervjuet uttrykte det slik:

De skjønner at det er mer som må til for disse elevene. Det er en slik ekthet, de må faktisk ville og ønske virkelig. Det er ikke bare en jobb. (Intervju FSH 11, forelder 1)

Vi er helt avhengig av (avdelingen). (Intervju FSH 11, forelder 2)

Begge foreldrene forteller hvor store utfordringer det har vært for deres barn i ordinær undervisning og hvordan avdelingen mestrer å ta vare på og finne fram til elevens faglige og sosiale potensiale på tross av atferdsproblemer og skolevegring. Den ene forelderen var imidlertid oppgitt over oppfølgingen i ordinær klasse og at det tok forholdsvis lang tid før foreldrene fikk informasjon om elevens problemer og det til slutt ble søkt plass på avdelingen.

Foreldrene ga eksempler på hvordan avdelingen arbeider med den enkelte elevens behov, for eksempel trening på tentamen og eksamenssituasjoner.

Oppsummering case 2

Modellen gir et godt utgangspunkt for et kontinuerlig hjem–skole-samarbeid gjennom at det er så klart uttalt fra skolens side at elevens skolegang er et felles ansvar mellom skole, elev og foresatte. Det er etablert klare rutiner for samarbeidet, som er godt kommunisert og forankret hos alle tre parter. Det er lav terskel for kontakt, og tett kontakt og dialog med ungdom og foreldre omring både positiv utvikling og negative hendelser. Skolen bruker Facebook i stedet for skolens nettbaserte læringsplattform Fronter, fordi sosiale medier er langt mer tilgjengelig for både elever og foreldre. Samarbeidet mellom hjem og skole er forsterket på den måten at det er samarbeid om elever som trenger spesielt tilrettelagt skolegang. Men samarbeidet er også forsterket på den måten at det foregår hyppig og direkte, og først og fremst uformelt. Formelt samarbeid er også prioritert, ikke minst i forhold til andre hjelpeinstanser, mens for eksempel utviklingssamtaler får mindre betydning fordi kontakten mellom hjem og skole er så hyppig og tilpasninger til den enkelte elev skjer underveis.

²¹ Dette er trolig Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS), se <http://www.minskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/vIndexAll?Opennavigator>

Forsterket hjem-skole-samarbeid ved to andre skoler med ungdomstrinn

I de to avsnittene over har vi vist hvordan to skoler arbeidet med forsterket hjem-skole-samarbeid på ulike måter. I forbindelse med datainnsamlingen på evalueringen av Bedre læringsmiljøsatsningen har vi intervjuet ytterligere to ungdomsskoler om forsterket hjem-skole-samarbeid. I intervjuene får vi inntrykk av at skillet mellom ordinært og forsterket hjem-skole-samarbeid er uklart for informantene. Ved begge skolene er imidlertid oppbygging av gode relasjoner mellom hjem og skole sett som et viktig grunnlag dersom det seinere er behov for tettere samarbeid rundt enkeltelever.

Den ene skolen er en 1–10 skole som har et hjem-skole-prosjekt finansiert av BLM-satsningen. Skolen deltar også i et kommunalt læringsmiljøprosjekt og arbeider med den såkalte LP-modellen.²² I hjem-skole-prosjektet arbeides det spesielt med sosiale ferdigheter i en sosial læreplan og en plan for fysisk aktivitet. Skolen har egen prosjektgruppe med foreldrerepresentanter, som også får innspill fra FAU og enkeltforeldre. Et viktig mål er å få til aktiviteter der både barn og foreldre er med. Erfaringen er at det foreløpig varierer fra trinn til trinn, men spesielt på ungdomstrinnet er det vanlig. Målet er å opparbeide et godt samarbeid mellom skole og hjem.

På spørsmål om hvordan skolen arbeider med forsterket hjem-skole-samarbeid, forteller rektor om en konkret sak hun arbeider med denne dagen, og hvordan hun har nytte av det hun kaller en «§ 9A-loggbok» hvor hun fører opp meldinger, hendelser, samtaler etc. Denne bruker hun aktivt i vanskelige saker. Skolen har utarbeidet en handlingsplan for trivsel der det framgår hvordan skolen skal gå fram i sosiale saker. Rektor opplever stor støtte og forståelse fra foreldregruppen som det har tatt tid å bygge opp. I den konkrete saken rektor viser til, er hun det sentrale kontaktleddet mellom foreldre og hjelpeapparat, politi, barnevern/sosiale tjenester. Kommunen har også en egen beredskapsplan som omfatter barn og unge, men denne er først og fremst knyttet til krisehåndtering og ikke rutiner for å fange opp elever som ikke trives, har mye fravær eller svake prestasjoner. Forsterket hjem-skole-samarbeid knyttes konkret til beredskapsplanen som et godt redskap i arbeidet med en krisesituasjon som involverer elever på ungdomstrinnet.

Den andre skolen vi har intervjuet om forsterket hjem-skole-samarbeid er også 1–10-skole, der ungdomstrinnet har prosjekt i BLM-satsningen. Rektor er ny ved

²² <http://lpmodellen.wordpress.com/om-lp/>

skolen. Her er relasjonsbasert ledelse, som ved caseskole 1, en viktig del av skolens utviklingsarbeid. Skolen har imidlertid også begynt å arbeide spesielt med det den betrakter som forsterket hjem–skole-samarbeid. Forsterket hjem–skole-samarbeid handler for skolen om å investere i samarbeid med foreldrene allerede før elevene begynner på første trinn. Hensikten er å få sveiset barn og voksne sammen fra starten av og å skape tillit til skolen. Skolen har også tatt i bruk «Mobilskole» som ledd i tettere samarbeid med foreldrene. Mobilskolen gir rom for toveiskommunikasjon, der foreldrene kan sende SMS til skolen og skolen kan sende påminnelser på meldinger om møter og utedager eller beskjed om at eleven har fått sendt et brev med hjem. Responsen fra foreldrene har vært positiv, ifølge rektor:

De (foreldrene) er glad når jeg ringer tilbake, de er glad når jeg hører, de er glad når jeg ser ungene. De er glad for sånne ting. (Intervju FSH 13 rektor)

I arbeidet med relasjonsbasert ledelse er foreldresamarbeid viktig og lærerne har en plan for hvordan de skal se hva eleven trenger på den ene siden og hvordan de skal gjennomføre utviklingssamtaler med foreldre og elever. Foreldrene er invitert til å ta kontakt med skolens ledelse hvis de er misfornøyd med noe. Rektor er opptatt av å delta på alle møter og informere om dette og det har medført at det har dukket opp flere saker om elever med store lærevansker der elevene og foreldrene tidligere ikke har blitt tatt på alvor. Elevene har nå blitt henvist til PPT. Det har vist seg at atferdsproblemer har bunnet i store lærevansker som ikke har blitt undersøkt tidligere. Rektor har blitt en døråpner, men det er lærerne som må henvise til PPT og følge saken videre.

Ved denne skolen har ikke FAU og SU arbeidet spesielt med hjem–skolearbeid, men det er planen videre. Intervjuene indikerer at skolen har hatt dårlige rutiner for samarbeid og at et tilsynelatende så enkelt grep som å invitere foreldre til å ta kontakt med rektor, synes å ha nærmest skapt et ras av saker der det er behov for tettere samarbeid.

Intervjuene ved de to 1–10-skolene viser at begge skolene har hatt utfordringer med hjem–skole-samarbeidet tidligere og at det arbeides for å bedre samarbeidet generelt ved begge skolene. Ingen av skolene har etablert faste rutiner for forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever på ungdomstrinnet som ikke finner seg til rette på skolen, slik det framgår av intervjuene.

Oppsummering forsterket hjem-skole-samarbeid

Vi har i dette kapittelet undersøkt to ulike tilnærminger til forsterket hjem-skole-samarbeid: tettere samarbeid om elever som sliter og et generelt hjem-skole-samarbeid som tidlig fanger opp elever som er i faresonen for å falle ut faglig, sosialt eller av andre årsaker. Vi har presentert to caseskoler som viser forsterket hjem-skole-samarbeid i praksis ved to ungdomsskoler. Begge ungdomsskolene har satset spesielt på et tett samarbeid med foreldre for å motivere elevene til læring. Ved den første skolen er det etablert et omfattende system for hjem-skole-samarbeid for hele skolen, mens den andre skolen har et svært tett samarbeid rundt elever som sliter i ordinære klassesituasjoner. I tillegg har vi gjennomført intervjuer ved to skoler med ungdomstrinn som har prosjekt i BLM-satsningen om deres erfaringer med og betraktninger rundt eget arbeid med forsterket hjem-skole-samarbeid.

Caseskole 1 inkluderer representativt samarbeid, direkte samarbeid, informasjonstiltak og ansvarliggjøring i tillegg til tiltak for forebygging av mobbing. Tiltak for elever med spesielle behov og utfordringer er en naturlig oppfølging av samarbeidet. Ved at det formelle og generelle hjem-skole-samarbeidet er på plass, får skolen et godt grunnlag for å tilpasse samarbeidet med de foresatte, basert på ulike forutsetninger og behov hos ulike elever og foresatte. Skolen viser stor åpenhet og imøtekommenhet overfor elever og foreldre gjennom flere ulike kontaktpunkter i tillegg til de «obligatoriske» samarbeidsarenaene. Månedssrapporter, Mobilscole, itslearning, foreldregrupper og evalueringsmøter er introdusert i tillegg til utviklingssamtaler og foreldremøter. Skolens tilnærming til eleven og hjemmet innebærer en ansvarliggjøring av den enkelte lærer og skolen for hjem-skolerelasjonen. Dette utfordrer lærernes profesjonelle autonomi. Samtidig indikerer intervjuene at lærerne føler seg tryggere i lærerrollen. Kontinuerlig kontakt med eksternt fagmiljø er viktig for skolens arbeid med hjem-skole-samarbeidet.

Caseskole 2 har som utgangspunkt at elevens skolegang er et felles ansvar mellom skole, elev og foresatte. Det er etablert klare rutiner for samarbeidet, som er godt kommunisert og forankret hos alle tre parter. Det er lav terskel for kontakt, og tett kontakt og dialog med ungdom og foreldre omring både positiv utvikling og negative hendelser. Samarbeidet mellom hjem og skole er forsterket på den måten at det er samarbeid om elever som trenger spesielt tilrettelagt skolegang. Men samarbeidet er også forsterket på den måten at det foregår hyppig og direkte, og først og fremst uformelt. Formelt samarbeid er også prioritert, ikke minst i forhold

til andre hjelpeinstanser, mens for eksempel utviklingssamtaler får mindre betydning fordi kontakten mellom hjem og skole er så hyppig og tilpasninger til den enkelte elev skjer underveis.

Intervjuene ved de to 1–10-skolene viser at begge skolene har hatt utfordringer med hjem–skole-samarbeidet tidligere og at det arbeides for å bedre samarbeidet generelt ved begge skolene. Ingen av skolene har etablert faste rutiner for forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever på ungdomstrinnet som ikke finner seg til rette på skolen, slik det framgår av intervjuene.

Ved den ene 1–10-skolen har mistillit mellom enkelte foreldre og skolen vært et problem, og satsningen de siste årene har bidratt til å skape et bedre samarbeidsklima. Forsterket hjem–skole-samarbeid knyttes konkret til beredskapsplanen som et godt redskap i arbeidet med en krisesituasjon som involverer elever på ungdomstrinnet. Ved den andre 1–10-skolen har ikke FAU og SU arbeidet spesielt med hjem–skole-arbeid, men det er planen videre. Intervjuene indikerer at skolen har hatt dårlige rutiner for samarbeid og at et tilsynelatende så enkelt grep som å invitere foreldre til å ta kontakt med rektor, synes å ha nærmest skapt et ras av saker der det er behov for tettere samarbeid. Her synes en skolelederinitiert holdningsendring til foreldrene og deres kjennskap til egne barn som er elever ved skole, å legge grunnlag for et tettere og mer tillitsbasert forhold mellom hjem og skole.

10. Avslutning

Den overordnede målsettingen med hjem-skole-prosjektene i BLM-satsningen er å vinne innsikt i og identifisere eksempler på hvordan hjem-skole-samarbeid kan bidra til et godt læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing. Hensikten med evalueringen av prosjektene er dermed å formidle kunnskap fra prosjektene om ulike måter å samarbeide på lokalt, og hva som er suksesskriterier for at foreldre kan bidra til å øke elevenes motivasjon, innsats og læring i samarbeid med skolen og vurdere om prosjektene har ført til at skolen og foreldrene finner aktive samarbeidsformer for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing. Prosjektene som er undersøkt var ikke eksplisitt rettet mot mobbing, men alle de seks skolene i undersøkelsen er opptatt av å forebygge mobbing. En skole følger et konkret skolemiljøprogram, men flere av skolene har utarbeidet eller er i ferd med å utarbeide en sosial læreplan for å forebygge problematferd blant elevene. Arbeidet mot mobbing er først og fremst initiert på skolenivå og drevet av skolene, og det er forebygging gjennom trivselstiltak for elevene, som det legges størst vekt på. Skolene knytter forebyggingen til hjem-skole-samarbeidet, men på litt ulike måter, enten som sosiale arrangementer eller kurs for foreldre om nettmobbing og håndtering av mobbesaker.

I en kartleggingsundersøkelse av hjem-skole-samarbeid gjennomført under evalueringen av Reform 97 fant Thomas Nordahl (2003, 2000) blant annet at samarbeidet var preget av mye informasjon, men lite dialog og medvirkning og at det representative og formelle samarbeidet var lite reelt. Dette er funn som også kjennetegner vår undersøkelse av hjem-skole-prosjekter i Bedre læringsmiljøsatsingen.

Lokalt hjem-skole-samarbeid

Hva gjør så prosjektskolene i forhold til hjem-skole-samarbeid? Flertallet av skolene som inngår i undersøkelsen har iverksatt hjem-skole-prosjekter rettet mot *direkte samarbeid* mellom skole og hjem. Det kan ses som et direkte svar på forskning som viser at den direkte involveringen av foreldrene er svak i norsk skole. Å forbedre det direkte møtet mellom skolen og foreldrene, og samtidig forsøke å involvere foreldrene bredt, har vært prioritert høyt i prosjektene. Det er i tråd med Desforges og Abouchaar (2003) som fremmer bredt foreldreengasjement som en viktig faktor for å skape god praksis for hjem-skole-samarbeid. At skolene retter oppmerksomheten bredt, og tilpasset mangfoldet i foreldregruppen, er videre i tråd

med forskningsbasert kunnskap som anbefaler skolene å forholde seg ulikt til ulike familier.

Flere skoler tematiserte det *representative samarbeidet*, og pekte på viktigheten av velfungerende samarbeid med FAU og SU, men uten at det inngikk som en sentral del av hjem–skole-prosjektet. *Informasjonstiltak* gjennom nye informasjonskanaler og innføring av ny teknologi fra skolen til hjemmene går igjen ved skolene.

Anti-mobbetiltak har kun en av skolene tatt inn som en del av hjem–skole-prosjektet. Skolene har likevel stor oppmerksomhet på mobbing og legger mest vekt på forebygging, gjennom trivselstiltak og relasjonsbygging både overfor elevene og foreldrene.

I tillegg til direkte samarbeid er det mest åpenbare trekket i prosjektgjennomføringen tiltak for å *myndiggjøre* foreldrene. De identifiserte formene for forpliktelser gjennom blant annet kontraktsfesting mellom skole og hjem og obligatorisk oppmøte på foreldremøter som noen skoler har innført, har imidlertid klare ansvarliggjøringshensikter innebygget. Ansvarliggjøring kan vi relatere til et formål og ønske om å endre foreldrenes holdning til skolen, og til foreldrerollen, for at foreldrene skal føle seg mer forpliktet overfor skolen. Innføring av samarbeidsavtaler som foreldrene opplever et sterkt press om å undertegne, gir signaler om at skoleeier/skolen har liten tro på foreldrenes forutsetninger og er eksempel på strategisk bruk av skolens institusjonelle makt, jf. betingelser ved negative erfaringer fra hjem–skole-samarbeid (Nordahl 2003). Det samme gjelder for «obligatoriske» foreldremøter. Her benytter skolen sin institusjonelle makt overfor foreldrene, selv om intensjonen er bedret samarbeid. Følger vi Nordahls konklusjoner (ibid.), kan vi anta at tiltak som bærer preg av ansvarliggjøring kan føre til negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole.

Vi har sett at involvering av foreldrene, eller foreldres vilje til å prege skolens kjerneaktivitet, har sine grenser. Foreldrene blir først og fremst aktivert for å skape gode relasjoner mellom elevene, eller for å følge opp eget barn i skolearbeidet. Dette er dermed et spenningsfelt der det kan oppstå uenighet om hvor mye foreldrene kan kreve av skolen, og omvendt, hvor mye skolen kan pålegge foreldrene både av ansvar for eget barns læring og innsats for skolen som helhet (ved deltakelse i de formelle samarbeidsorganene). Usikkerhet om hva som skal være innholdet i samarbeidet, er i seg selv et hinder for samarbeid (jf. Nordahl 2003)

Hjem–skole-prosjektene har svært *ulikt omfang*. Mens noen skoler kun iverksatte et par enkeltstående tiltak, har andre skoler iverksatt en hel rekke tiltak under en

felles paraply, de har gjennomarbeidede planer og gjør hjem-skole-samarbeidet til en hovedsak i skolens utviklingsarbeid over en periode på flere år. Tidligere forskning på hjem-skole-samarbeid i Norge viser at et positivt samarbeid kjennetegnes av lærere med strategier for hvordan det skal samarbeides (Nordahl 2003). Det innebærer at de skolene (og lærerne) som bruker tid og krefter på å planlegge samarbeidet med hjemmene, har større sjanse for å lykkes. Det ser vi også ved prosjektskolene som inngår i undersøkelsen. Det er forskjell på hvilken gjennomføringskraft de lokale prosjektene har hatt. Blant de seks skolene vi undersøkte, var det kun et par skoler som i utgangspunktet hadde hatt konkrete tanker om hva de skulle arbeide med i prosjektet. Det må vi ta som et tegn på at skolene hverken hadde orientert seg i eller benyttet seg av det kunnskapsbaserte ressursmaterialet for hjem-skole-samarbeid. Med andre ord: flere av prosjektskolene manglet strategier for samarbeidet.

Skoleeier, fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet

Skoleeiers oppgave har i hovedsak vært koordinering av prosjektene, mens det er skolene selv om har formet prosjektene og gitt dem innhold. Skoleeierne har i ulik grad vært involvert i prosjektene og i en av kommunene har skoleeier av ulike årsaker vært tilnærmet fraværende. I gjennomføringen av andre nasjonalt finansierte skoleprosjekter, har vi sett at skoleeiers manglende involvering kan kompenseres gjennom støtte fra nasjonalt hold (Helgøy og Homme 2010:31–32).

Prosjektlederne ved fylkesmannsembetene har gitt uttrykk for å ha hatt en uklar rolle som koordinerende ledd mellom Utdanningsdirektoratet og prosjektkommunene. Oppgaven til prosjektlederne har vært å følge arbeidet i sitt fylke og de har søkt å støtte prosjektene gjennom å holde kontakt med skoleeier, komme på skolebesøk og arrangere prosjektsamlinger. Prosjektlederne har vært koordinatorene og mellomledd mellom Utdanningsdirektoratet og skoleeier; de har formidlet prosjektmidler til skoleeiere og rapporter fra prosjektene til direktoratet. I tillegg har de besøkt skolene og arrangert fylkesvise samlinger for prosjektskoler og skoleeiere. Men det har variert hvor tett prosjektlederne har vært på de lokale prosjektene. Utdanningsdirektoratet har vært nasjonal prosjektleder for utviklingsprosjektet. Skolene og skoleeierne har rapportert årlig til fylkesmannen, som igjen har rapportert til direktoratet. Også Utdanningsdirektoratet har besøkt enkelte kommuner og prosjektskoler. Dessuten har direktoratet arrangert nasjonale samlinger for prosjektdeltakerne. Direktoratet har i liten grad styrt prosjektene eller vært særlig tett på gjennomføringen.

Suksesskriterier for hjem–skole-samarbeid

Har prosjektene medført mer og bedre samarbeid? På noen av skolene er erfaringen at deler av samarbeidet med foreldrene fungerer bedre som følge av prosjektet. Suksesskriteriene synes å være oppfinnsomhet i valg av treffsikre tiltak, oppmerksomhet om prosjektet i hverdagen og et visst trykk i gjennomføringen av prosjektet. Treffsikre tiltak er kunnskapsbaserte og/eller erfaringsbaserte. Skoler som har hjem–skole-samarbeid som tema for utviklingsarbeidet til skolen over lenger tid, retter større oppmerksomhet om prosjektet enn skoler som kun velger enkelttiltak. Skolene som kobler prosjektet om hjem–skole-samarbeidet til andre prosjekter, som for eksempel «Vurdering for læring» erfarer synergieffekter og får et større trykk og mer fremdrift i prosjektet av den grunn (se Helgøy og Homme 2014).

Videre er involvering av foreldrene i de ulike fasene i prosjektet en forutsetning for at det lykkes. Det er mange måter å involvere foreldrene på. Aktive rådsorgan er en ting, men vi har identifisert sterkt engasjement på klassenivå som kan ha vel så stor betydning for klassemiljøet og læringsmiljøet. Klasserommet kan framstå som en mer sentral arena enn skolen (Sørli og Nordahl 1998). Klassen og klasserommet er svært sentrale i samarbeidet mellom enkeltforeldre og skolen representert ved klasselærere (Nordahl 2003) og kontakt mellom foreldrene i en klasse har betydning for utvikling av nye aktiviteter og flere former for samarbeid (Davis 1999, Nordahl 2000). Strategier for samarbeid mellom skolen og foreldrene via klassen, kan føre til at foreldrene blir godt kjent med lærerne til egne barn og foreldrene til de andre elevene i klassen. Med klassen som utgangspunkt er det muligheter for etablering av tettere relasjoner mellom skole og hjem, noe som kan styrke forutsetningene for en tillitsbasert relasjon.

Et annet forhold som synes å ha betydning for prosjektgjennomføringen, er knyttet til selve policydesignet i det nasjonalt utformede prosjektet, hvor nasjonale myndigheter er tillagt en forholdsvis tilbaketrukket rolle. Vår analyse indikerer at den støtte skolene mottar fra skoleeier eller andre (fylkesmannen og nasjonale myndigheter) har betydning for gjennomføring av prosjektet. Gjennomføringen preges også av om skolenes prosjekt er en del av et felles kommunalt prosjekt eller ikke. Det er særlig en skoleeier i undersøkelsen som er fraværende, gir lite støtte og mangler drivkraft i prosjektgjennomføringen, noe som sammenfaller med lav aktivitet på skolenivå. De andre skolene er en del av et større kommunalt prosjekt og tilbys i mye større grad støtte og oppfølging fra skoleeier. De har samtidig et større repertoar av tiltak, da skolen både responderer på kommunale fellestiltak og iverksetter egne tiltak etter behov.

Undersøkelsen gir grunnlag for å slutte at en tettere oppfølging av skoler og skoleeier fra nasjonale myndigheter gjennom hele prosjektperioden kunne bedret gjennomføringskraften på skolenivå. Spesielt kunne det ha gitt skoler som har hatt liten aktivitet i prosjektet eller slitt med gjennomføringen hjelp både til å lage gode strategier og støtte til å sette dem ut i livet. Krav til skoler om en konkret oppfølgingsplan for hver projektskole og jevnlig dialog mellom skole og myndigheter underveis i prosjektet, er eksempler på støttetiltak. I tillegg vil det være viktig å avklare prosjektlederrollen ved fylkesmannen, dersom fylkesmannen skal være involvert.

Skoler som har benyttet seg av ekstern veileder, har hatt stor nytte av det. Det å få oppfølging underveis i et prosjekt er nyttig i seg selv. Eksterne veiledere stiller kritiske spørsmål og kommer med kunnskapsbaserte innspill til innholdet i prosjektet. Veilederne tenker gjerne helhetlig, de kjenner flere skoler og bringer med seg erfaringene videre. Dermed kan de også gjerne forutsi virkninger av tiltak. Kunnskapen og erfaringene veilederne besitter, gir dem både tyngde og legitimitet.

Videre har vi avdekket at nye kommunikasjonsformer som læringsplattformer, sosiale medier og mobiltelefon kan bedre samarbeidet mellom skole og hjem.

Undersøkelsen av seks projektskoler viser at måten hjem-skole-prosjekter organiseres og den konteksten de iverksettes innenfor, har betydning for om prosjektene fører til bedre samarbeid. Vi finner ikke en egen organisasjonsoppskrift for den beste måten å gjøre det på. Tvert imot, det er flere veier som fører til målet.

I gjennomføring av prosjekter på skolenivå må deltakerne som faktisk skal iverksette tiltak/prosjekt anerkjenne samarbeidstiltakets mål og virkemidler, det må oppleves som relevant og nyttig, det må være konsistente virkemidler som oppleves som relevante og meningsfulle for å nå målsettingen og det bør være et minimum av konflikter blant deltakerne i prosjektet (se for eksempel Pressmann og Wildawsky 1973, Winter 2003). Blant våre seks caseskoler har vi sett eksempler på positive sammenfall mellom forutsetninger som har bidratt til å løfte prosjektet opp og fram, men også eksempler på det motsatte der en serie manglende forutsetninger har bidratt til beskjedne målsettinger, oppslutning og engasjement og svak gjennomføring. Prosjektet oppnår engasjement og aktivitet dersom skoleleder evner å selge inn ideen bredt til lærerne, og setter av ressurser til å gjennomføre det, dernest at lærerne finner en nytteverdi i å gjennomføre det.

Videre finner vi støtte for påstanden til Ball, Maguire og Braun (2012) om at det vil skje en re-konstruering av offentlig politikk og tiltak (lokal og nasjonale, nye og gamle) når de settes opp mot skolens kontekst, det vil si de eksisterende

forpliktelser, verdier og erfaringer i skolen. I tråd med dette har vi sett at for flere skoler har det vært avgjørende at prosjektet ble koblet på gjennomføring av vurdering for læring. Det har skapt gjensidig nytte og begge satsingene har fått et løft. Når prosjektet blir omgjort til skolens utviklingsarbeid oppnår det kontinuerlig oppmerksomhet over tid. Lærerne kan bruke prosjektet som en støtte i selve undervisningen, og samtidig oppfylle kravet om konkrete vurderinger tilbakemeldinger til foreldrene og elevene i forhold til faglig og eller sosial utvikling.

Forsterket hjem–skole-samarbeid

At det er flere veier som fører til målet om et godt hjem–skole-samarbeid, har analysen av forsterket hjem–skole-samarbeid vist. Et forsterket samarbeid rundt elever som ikke finner seg til rette ved skolen kan løses forskjellig. En løsning er, som ved den ene skolen, at hjem–skole-samarbeidet omfatter alle elever og foreldre ved skolen, og der tiltak for elever med spesielle behov og utfordringer blir en naturlig oppfølging på bakgrunn av det grunnleggende og generelle hjem–skole-samarbeidet. En annen løsning er å etablere en egen avdeling eller klasse for disse elevene,²³ men der et kontinuerlig hjem–skole-samarbeid og dialog med ungdom og foreldre omkring generell informasjonsutveksling, informasjon fra skolen elevens positive utvikling og negative hendelser og tilbakemelding fra foreldrene på kommunikasjonsplattformer alle partene finner nyttige og enkle å bruke, slik som facebook. Begge skolene har strategier for samarbeidet med foreldrene, de har positive innstillinger og tiltro til foreldre. Foreldrenes kunnskap om egne barn er en viktig, for ikke å si, avgjørende ressurs for skolen, slik skolene formidler det. Dette har Nordahl (2003) vist er kjennetegn ved et positivt samarbeid mellom hjem og skole. Foreldre ved begge skolene kjenner lærerne godt og er positivt innstilt til skolen, selv foreldre med barn som har problemer i skolen (spesielt case 2). Foreldrenes inntrykk av skolen er i stor grad et resultat av skolens arbeid med å etablere et godt samarbeid. Intervjuer ved to 1–10-skoler viser at selv om skolene har hatt utfordringer med hjem–skole-samarbeidet, er det ikke etablert faste rutiner for forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever på ungdomstrinnet som ikke finner seg til rette på skolen.

²³ Denne form for organisering er i tråd med Opplæringsloven §8-2, første ledd, om organisering i grupper: «Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør.»

Foreldreinvolvering – ansvarliggjøring eller tillit?

Det er økt oppmerksomhet om hjem-skole-samarbeid både på politisk nivå og på ulike nivåer innenfor grunnopplæringen. Intensjonen om gode relasjoner mellom skolen og hjemmet er vanskelig å stille seg kritisk til. Samtidig kan den være vanskelig å realisere og derfor få et symbolsk preg. Forskning som viser at økt foreldreinvolvering kan bidra til å forsterke sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner i stedet for å løfte alle elever (jf. Bæck 2005, 2007), gir behov for kunnskap om hvordan alle foreldre kan involveres, også de passive og mindre ressurssterke foreldrene. Undersøkelsen av hjem-skole-prosjekter og forsterket hjem-skole-samarbeid peker på utfordringer og løsninger. Vi har vist at flere skoler satte i gang tiltak som bærer preg av ansvarliggjøring; foreldrene blir utsatt for press om å involvere seg. Denne formen for samarbeid preges av at skolen bruker sin institusjonelle makt overfor foreldrene, noe som kan virke mot sin hensikt. I stedet for økt foreldreengasjement, kan foreldrene oppleve mistillit. Samtidig er det også foreldre som oppfatter skolens press som et spark bak og motiverende for å engasjere seg i skolen. De to skolene som arbeidet strategisk med forsterket hjem-skole-samarbeid, hadde organisert samarbeidet på ulike måter: Felles for skolene var stor grad av tillit og tiltro til foreldrene og klare strategier for hjem-skole-samarbeidet. Selv om noen foreldre sier de blir engasjert av press fra skolen, klarer ikke en slik ovenfra-og-ned-strategi å involvere alle foreldrene. Vår undersøkelse viser at den tillitsbaserte strategien i langt større grad evner å fange bredden av foreldregruppa.

Bæck (2013) viser til behovet for økt profesjonalitet med hensyn til hjem-skole-samarbeidet, ved at kommunikasjon og samarbeid med foreldre må gis oppmerksomhet i lærerutdanning, i lærerpraksis, i skolenes utviklingsarbeid og lærernes arbeidshverdag i skolen. Hjem-skole-prosjektene i BLM-satsningen og denne rapporten er i så måte et viktig bidrag i kunnskapsoppbyggingen på dette området.

Litteratur

- Ball, S., Maguire, M. og A. Braun (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge.
- 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.
- Bæck, U.-D.K. (2013) *Lærer–foreldre-relasjoner under press*. Barn nr 3 2013:77–87.
- 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.
- Davis, D. (1999) Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. And Slegers, P (red): *Building between home and school*. Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Desforges, C. og A. Abouchaar (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
- Drugli, M.B. og T. Nordahl (2013) *Samarbeidet mellom hjem og skole. Bakgrunnsdokument om hjem–skole-samarbeid*. Utdanningsdirektoratet. [http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem–skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/) (10.12.2014)
- Drugli, M.B. og R. Onsøien (2010) *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Eriksen, I.M., K. Hegna, A. Bakken og S.T. Lyng (2014) *Felles fokus*. Rapport nr 15/14. Oslo: Velferdsforskningsintituttet NOVA
- Forskrift til opplæringslova. FOR-2006-06-23-724. Kunnskapsdepartementet
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Helgøy, I. og A. Homme (2010) *Evaluerer av satsningen «Bedre læringsmiljø»*. Delrapport C. *Hvordan bruker skoleeiere og skoleledere satsingens veiledningsmateriale og oppfattes dette som nyttig og relevant?* Bergen, Uni Rokkansenteret.
- Helgøy, I. og A. Homme (2012) *Sammen for en bedre skole. Evaluerer av lokale prosjekter om hjem–skole-samarbeid*. Delrapport. Notat 5 – 2012, Bergen: Uni Rokkansenteret.
- Helgøy, I. og A. Homme (2014) *Økt innsats for læringsmiljøet. evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø*. Delrapport 5. Rapport 5 – 2014, Bergen: Uni Research Rokkansenteret.
- Holthe, V.G. (2000) *Foreldreinnflytelse i skolen: rettferdighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Höög, J. og O. Johansson (2010) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- James, A. (2010) *School bullying. Research briefing*. London: DfE.
- Johnsen, Å.A. (2008). *Foreldre til elever som strever si oppleving av samarbeidet mellom heim og skole*. Mastergradsoppgave, Høgskulen i Volda, Volda.
- Lidén, H. (1997) *Det er jo tross alt oss, elevene, det handler om. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Trondheim: NOSEB.
- Lov om barn og foreldre (barnelova) LOV-1981-04-08-7. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). LOV-1998-07-17-61. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lødding, B. og N. Vibe (2010) «Hvis noen forteller om mobbing...» Rapport 48/2010: Oslo: NIFU.
- Meland, S. (1991) *Tiltak for større reell innflytelse i skolen*. Oslo: KUF.
- Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. og O.L. Fuglestad (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 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.
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- O’Toole, L.J. Jr. og R.S. Montjoy, (1984) Inter-organisational Policy Implementation: A Theoretical Perspective, *Public Administration Review*, vol. 44, no. 6: 491 – 503
- Pressman, J.L. og A. Wildawsky (1973) *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland*. Berkeley og Los Angeles: University of California Press.
- Roald, K. (2010) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Roland, E. (2007) *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. og D. Galloway (2004) Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and Improvement*, 15: 241–260.
- SSB (2012) *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008–2013*. <https://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen> (06.03.15)
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sørli, M-A og T. Nordahl (1998) *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Utdanningsdirektoratet (2010) Udir-7-2010 *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 20 og forskrift til privatskoleloven kapittel 4 –*

Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring. Rundskriv. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009) *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vestre, S.E. (1995) *Foreldresyn på grunnskolen: Rapport fra en undersøkelse i 1994.* Oslo: KUF.

Winter, S. (2003) Implementation Perspectives: Status and Reconsideration, s. 212–221 i B. Guy Peters og Jon Pierre (red.), *Handbook of Public Administration.* New York/London: Sage Publications.

Øia, T (2011) *Ungdomsskoleelever – motivasjon, mestring og resultater.* Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Referanser til elektroniske ressurser (hentet fra internett 5. mars 2015):

Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS)

FAS. <http://www.minskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/vIndexAll?Opennavigator>

Forebygging.no:

Presentasjon av Olweus-programmet. [http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/](http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/)

ZERO. <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/ZERO/>

Fronter:

Fronter. <http://no.fronter.info/>

Høgskolen i Gjøvik:

Relasjonsbasert klasseledelse.

http://www.hig.no/studietilbud/helse/kurs/relasjonsbasert_klasseledelse

itslearning:

itslearning. <http://www.itslearning.no/>

itslearning og pålogging for foreldre. <http://www.itslearning.no/foreldrepaalogging>

Læringsmiljøsentret:

LP-modellen – læringsmiljø og pedagogisk analyse.

<http://lpmodellen.wordpress.com/om-lp/>

Mobilskole AS:

Mobil skole. <http://www.mobilskole.no/>

Stiftelsen Det er mitt valg

Det er mitt valg. www.determittvalg.no

Trivselsleder AS:

Trivselsprogrammet. <http://www.trivselsleder.no/>

Trygg Oppvekst:

Trygg oppvekst. Et modningsprogram for barn og unge.

<http://www.tryggoppvekst.no/>

Utdanningsdirektoratet:

Hjem–skole–samarbeid. [http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem–skole–samarbeid/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/)

Læringsmiljø. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

Vurdering for læring. <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>

Appendiks

Intervjuguide for hjem-skole-samarbeid, Skoleeier

- Har skoleeier en overordnet tilnærming for hjem-skole-samarbeidet?
- Hvordan oppfattes rollefordelingen hjem-skole ved din skole?
- Rutiner for samarbeid på system og individnivå
- Hvordan vil du karakterisere relasjonen hjem-skole i din kommune?
- Hvem initierte prosjektet, og hvilke aktører var med i planleggingsfasen?
- Hva var motivasjonen for å søke prosjekt om hjem-skole-samarbeid?
- Hvordan er prosjektet gjennomført?
- Hvordan vil du karakterisere samarbeidet mellom aktørene i gjennomføringen?
- Hva mener du er suksesskriteriene for å forebygge mobbing?
- Går mobbetallene hos skoleeier/på skolene opp eller ned?
- Samarbeider foresatte og skolene aktivt for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing? Hvordan foregår i tilfelle samarbeidet?
- Hva består etter din mening et godt hjem-skole-samarbeid i?
- Hvorfor et hjem-skole-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.

Intervjuguide for hjem–skole-samarbeid, Skoleleder

- Har skoleeier en overordnet tilnærming for hjem–skole-samarbeidet?
- Hvordan vil du karakterisere relasjonen hjem–skole ved din skole, i din kommune?
- Hvordan oppfattes rollefordelingen hjem–skole ved din skole?
- Rutiner for samarbeid (på system og individnivå)
- Samarbeider foresatte og skolen aktivt for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing? Hvordan foregår i tilfelle samarbeidet?
- 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 hjem–skole-samarbeid i?
- Hvorfor er et hjem–skole-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?
- Hvilken reell innflytelse mener du at foreldre kan ha i barnas skolegang?
- 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?
- Utdanningsdirektoratets veiledningsmateriell i Bedre læringsmiljøsatsningen – er dette kjent? Benyttes det? Hvordan vurderes det i så fall?

Intervjuguide for hjem–skole-samarbeid, lærer/miljøarbeider**Hjem–skole-samarbeid generelt**

- Hvordan vil du karakterisere relasjonen hjem–skole ved skolen?
- Hvordan oppfattes rollefordelingen hjem–skole ved din skole?
- Rutiner for samarbeid mellom hjem og skole (på system og individnivå)?
- Nye kommunikasjonsformer? (Facebook, læringsplattform (itslearning etc.), SMS)
- Ukeplan
- Meldinger (e-post, meldingsbok, telefonsamtaler)
- Hva består etter din mening et godt hjem–skole-samarbeid i?

- Hvorfor er et hjem–skole-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?
- Hvilken reell innflytelse mener du at foreldre kan ha i barnas skolegang?
- Hva er de største utfordringene i hjem–skole-samarbeidet når det gjelder elevers motivasjon og innsats?

Samarbeid om mobbing

- Hva mener du er suksesskriteriene for å forebygge mobbing?
- Forekommer mobbing?
- Går mobbetallene på skolen/hos skoleeier opp eller ned?
- Samarbeider foresatte og skolen aktivt for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing? Hvordan foregår i tilfelle samarbeidet?
- Utdanningsdirektoratets veiledningsmateriell i Bedre læringsmiljøsatsningen – er dette kjent? Benyttes det? Hvordan vurderes det i så fall?

Intervjuguide for hjem–skole-samarbeid, foreldre

Hjem–skole-samarbeid generelt

- Hvordan vil du karakterisere relasjonen mellom skolen – hjemmene?
- Rutiner for samarbeid mellom hjem og skole (på system og individnivå)?
- Nye kommunikasjonsformer? (Facebook, læringsplattform (itslearning etc.), SMS)
- Ukeplan? (skriftlig)
- Meldingsbok?
- Telefon?
- Vurderingsordning? (Vurdering for læring)
- Hva består etter din mening et godt samarbeid mellom skolen og foreldrene i?
- Er samarbeid mellom hjem og skole viktig – og i så fall hvorfor?
- Hvordan vurderer du betydningen av samarbeid i forhold til ditt/dine barns læring, sosiale relasjoner og forebygging av mobbing?
- Hvordan kan du som forelder påvirke elevenes motivasjon og innsats i skolen?
- Hvilken reell innflytelse mener du at foreldre kan ha i barnas skolegang?

- Hva er de største utfordringene i hjem–skole-samarbeidet når det gjelder elevers motivasjon og innsats?
- Utdanningsdirektoratets veiledningsmateriell i Bedre læringsmiljøsatsningen – er dette kjent? FUG har også nettsider om samarbeid mellom hjem–skole. Kjenner du til dette? Benyttes det? Hvordan vurderes det i så fall?

Samarbeid om mobbing

- Hvordan kan skolen ev. i samarbeid med foreldre forebygge mobbing?
- Forekommer mobbing ved skolen?
- Er mobbetallene stabile? Går mobbetallene på skolen opp eller ned?
- Kjenner du til om foresatte og skolen samarbeider aktivt for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing? Hvordan foregår i tilfelle samarbeidet

Intervjuguide hjem–skole-samarbeid, Prosjektleder Fylkesmannen

- Oppgaver og ansvar som prosjektleder
- Organiseringen av prosjektet: relasjonen til Utdanningsdirektoratet og til skoleeier
- Kjenner du bakgrunnen for at nasjonale myndigheter igangsatte hjem–skole-prosjektet?
- Forholdet mellom Hjem–skole- og Bedre læringsmiljøsatsingen
- Behovet for prosjektet slik du kjenner skolene i ditt fylke. Størst behov hos skolen, hos foreldrene? (kritiske faktorer som elevrettigheter, usikker rollefordeling, utfordringer i det representative hjem–skole-samarbeidet?)
- Hva vektlegges i hjem–skole-prosjektene i fylket, og hvordan ivaretas intensjonene bak prosjektet: 1. bidra til et godt læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing, 2. foreldre som ressurs for faglig og sosial læring, 3. utarbeide aktive samarbeidsformer for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing.
- Mobbevedtak? Klagesaker i forhold til. Læringsmiljøet (9a)
- Hvordan er rollefordelingen mellom skolen og foreldrene i initiering, utvikling og gjennomføring av de lokale prosjektene?
- Er problemstillingene i prosjektene basert på skoleeiers eller skolenes egne lokale behov?
- Tematiseres de ulike forutsetningene som ressurssvake og ressurssterke foreldre har i hjem–skole-samarbeidet?
- Kan tettere hjem–skole-samarbeid forsterke skjevhet mellom ressurssterke og ressursvake?

- I hvilken grad er skolene opptatt av den forskningsbaserte kunnskapen på feltet?
- Vet fylkesmannen hvorvidt prosjektene har innvirkning? På elevenes motivasjon og innsats, på å engasjere foreldrene mer bredt, på en bedre relasjon mellom hjem–skole og for læringsmiljøet?
- Samarbeides det på andre måter enn før?
- Hva er de kritiske faktorene i hjem–skole-samarbeidet
- Hvor ligger nøkkelen til et godt samarbeid? Hva fører til et dårlig samarbeid?
- Ditt syn på hvilken rolle skoleeier spiller: hvorvidt kan prosjektleder ses som en pådriver som støtter opp om gjennomføringen?

Intervjuguide for forsterket hjem–skole-samarbeid, Skoleleder

Forsterket hjem–skole-samarbeid

- Hvilken oppmerksomhet har skolen om samarbeid med hjem rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, har stort fravær og for dårlige læringsresultater (elever som sliter)?
- Hva gjør skolen?
- Skolens mål for hjem–skole-samarbeidet?
- System/prosedyrer for innsats?
- Hvordan arbeides det med dette på skolenivå? (ift lærere/personale)
- Er informasjon til foreldre, kommunikasjon med foreldre og involvering av foreldre del av skolens rutiner?
- Bestemmes tiltak fra sak til sak/individuell tilpasning til hver enkelt elev/særordninger?
- Betydning av IUP, utviklingssamtalen og vurdering for læring i forsterket hjem–skole-samarbeid?
- Nye kommunikasjonsformer? (Facebook, læringsplattform (itslearning etc.), SMS)
- Ledelsesansvar eller klassekontakt sitt ansvar?
- Hva fungerer?
- Hva er ev. utfordringene?
- Elevens rolle?
- Hvilken rolle skal elevene ha?
- Hvilken rolle har elevene i forsterket hjem–skole-samarbeid?
- Foreldrenes rolle?

- Hva rolle skal foreldrene ha?
- Hvilken rolle har elevene i forsterket hjem–skole-samarbeid?
- Andre instanser som bør involveres/blir involvert i samarbeidet?

Intervjuguide for forsterket hjem–skole-samarbeid, lærer/miljøarbeider

- Hvilken oppmerksomhet har skolen om samarbeid med hjem rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, har stort fravær og for dårlige læringsresultater (elever som sliter)?
- Hva gjør skolen?
- Skolens mål for hjem–skole-samarbeidet?
- System/prosedyrer for innsats?
- Hvordan arbeides det med dette på skolenivå? (ift lærere/personale)
- Er informasjon til foreldre, kommunikasjon med foreldre og involvering av foreldre del av skolens rutiner?
- Bestemmes tiltak fra sak til sak/individuell tilpasning til hver enkelt elev/særordninger?
- Betydning av IUP, utviklingssamtalen og vurdering for læring i forsterket hjem–skole-samarbeid?
- Ledelsesansvar eller klassekontakt sitt ansvar? Hva med miljøarbeiders rolle?
- Hva fungerer?
- Hva er ev. utfordringene?
- Elevens rolle?
- Hvilken rolle skal elevene ha?
- Hvilken rolle har elevene i forsterket hjem–skole-samarbeid?
- Foreldrenes rolle?
- Hva rolle skal foreldrene ha?
- Hvilken rolle har elevene i forsterket hjem–skole-samarbeid?
- Andre instanser som bør involveres/blir involvert i samarbeidet?

Intervjuguide for forsterket hjem–skole-samarbeid, foreldre

- Kjenner du til om skolen har spesiell oppmerksomhet om samarbeid med hjem rundt elever som av ulike grunner ikke ser ut til å trives, har stort fravær og for dårlige læringsresultater (elever som sliter)?

- Hva gjør i så fall skolen?
- Skolens mål for hjem-skole-samarbeidet?
- system/prosedyrer for innsats?
- Hvordan arbeides det med dette på skolenivå? (i forhold til lærere/personale)
- Er informasjon til foreldre, kommunikasjon med foreldre og involvering av foreldre del av skolens rutiner?
- Bestemmes tiltak fra sak til sak/individuell tilpasning til hver enkelt elev/særordninger?
- Betydning av IUP, utviklingssamtalen og vurdering for læring i forsterket hjem-skole-samarbeid?
- Ledelsesansvar eller klassekontakt sitt ansvar?
- Hva fungerer?
- Hva er ev. utfordringene?
- Elevens rolle?
- Hvilken rolle har/bør elevene ha?
- Foreldrenes rolle?
- Hva rolle har/bør foreldrene ha?
- Andre instanser som bør involveres/blir involvert i samarbeidet?