

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag eller pedagogikk

15. Mai 2020

Nyutdannede læreres erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid
En kvalitativ undersøkelse

Emnekode: SKUT5910

Martine Alsaker



OsloMet – storbyuniversitetet

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Figuroversikt	3
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract)	5
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Oppgavens disposisjon.....	7
1.2 Aktualitet	8
1.3 Bakgrunn for valg av tema	11
1.4 Mitt formål med oppgaven.....	12
1.5 Avgrensing- Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.6 Begrepsavklaringer	14
2. Teoretisk ramme	16
2.1 Styringsdokumenter om skole-hjem samarbeid	16
2.1.1 Ny overordnet del- skole-hjem samarbeid	19
2.2 Tidligere forskning på tema	19
2.2.1 Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid	20
2.2.2 Skole-hjem samarbeid i lærerutdanningen	21
2.2.3 Praksissjokket.....	22
2.2.4 Ledelsen og kollegiets rolle i utviklingen av nyutdannede lærere	23
2.2.5 Ekspertgruppa om lærerrollen: forventninger knyttet til yrket	24
2.2.6 Forutsetninger for et godt samarbeid og forskjellighet i foreldregruppen	25
2.2.7 Minoritetsspråklige foreldre og samarbeid med dem.....	27
2.3 Faglitteratur knyttet til nyutdannede lærere og skole-hjem samarbeid	28
2.3.1 Teori om lærerens selvforståelse.....	29
2.3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	31
2.3.3 Personlig kompetanse og instrumentell kompetanse	36
2.3.4 Aristoteles kunnskapsformer: Techne, episteme og fronesis	37
2.3.5 Nyutdannede læreres første år i yrket	38
2.3.6 NYMY- Nyutdannede læreres mestring av yrket	39
2.3.7 Nivåer i foreldresamarbeidet.....	41
2.3.8 Foreldrenes posisjon og syn på skole-hjem samarbeidet.....	42
Oppsummering av teorikapittel:.....	44
3. Metode	47
3.1 Epistemologi og ontologi	47
3.2 Vitenskapsteori	48
3.2 Hermeneutikk og fenomenologi	50
3.3 Kvalitativ metode.....	52
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	53
3.3.2 Utforming av intervjuguide	54
3.3.3 Utvalg og rekruttering av informanter	56
3.3.4 Forberedelse til intervju	57

3.3.5	Gjennomføring av intervjuene	58
3.3.6	Transkripsjon	58
3.4	<i>Analyse av datamaterialet</i>	59
3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	62
3.5.1	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	64
4.	Presentasjon av empiri	67
4.1	<i>Forventninger knyttet til skole-hjem samarbeidet</i>	67
4.2	<i>Bevissthet rundt egen lærerrolle</i>	71
4.3	<i>Utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid for nye lærere</i>	73
4.4	<i>Opplæring rundt skole-hjem samarbeid og veiledning av nyutdannede lærere</i>	76
4.4.1	Opplæring rundt skole-hjem samarbeid.....	76
4.4.2	Veiledning av nyutdannede:	77
	<i>Oppsummering av funn</i>	79
5.	Drøfting	81
5.1	<i>Forventninger knyttet til skole-hjem samarbeid:</i>	82
5.1.1	Egne forventninger til samarbeidet	83
5.1.2	Forventninger fra flere hold.....	85
5.2	<i>Bevissthet rundt egen lærerrolle</i>	87
5.3	<i>Utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid</i>	92
5.4	<i>Lærerutdanningens opplæring rundt skole-hjem samarbeid og veiledning av nyutdannede lærere</i>	101
5.4.1	Lærerutdanningens opplæring og undervisnings rundt skole-hjem samarbeid	101
5.4.2	Veiledning av nyutdannede lærere.....	104
	<i>Oppsummering av drøfting:</i>	108
6.	Avsluttende refleksjoner	112
	Bibliografi	116
7.	Vedlegg	121
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata</i>	121
	Behandlingsansvarlig institusjon	121
	Vurdering	122
08.08.2019 - Vurdert		122
	<i>Vedlegg 2: Bekreftelse om lagring av forskningsdata på privat PC</i>	124
	<i>Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse i undersøkelse knyttet til masteroppgave</i>	127
	<i>Vedlegg 4 Intervjuguide:</i>	130
	<i>Vedlegg 5 Eksempel fra dataprogrammet Nvivo 12</i>	133

Figuroversikt

Figur 1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	33
Figur 2 Mikromiljøer	34
Figur 3 Kriterier og nivåer i samarbeidet	42
Figur 4 Den hermeneutiske sirkel.....	51
Figur 5 Et kontinuum av struktur på forskningsintervjuer	53
Figur 6 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)	61

Norsk sammendrag

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i tilknytning til studieprogrammet Skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet Storbyuniversitet, hvor mitt fagområde er profesjonspedagogikk. Oppgaven har som formål å produsere ny kunnskap om hvilke erfaringer nyutdannede lærere har gjort seg knyttet til skole-hjem samarbeid, i løpet av sine første år i yrket. I og med at jeg ønsker å få frem refleksjoner av nyutdannede læreres erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid valgte jeg en åpen problemstilling; *Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere gjort seg knyttet til skole-hjem samarbeid i løpet av deres første år i yrket?*

Et godt skole-hjem samarbeid er avgjørende for at elever skal få et best mulig lærings- og trivselsmiljø på skolen og lærere er pliktig til å samarbeide med foreldrene til det beste for barnets utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Som nyutdannet lærer kan det være utfordrende å få til et godt skole-hjem samarbeid, da læreren ikke har samme erfaring å støtte seg på som erfarne lærere. Ved hjelp av kvalitativ forskningsmetode har jeg intervjuet seks nyutdannede lærere på ungdomstrinnet. Disse intervjuene danner grunnlaget for mine empiriske funn. Jeg kom fram til fire hovedfunn som sammen med teori har hjulpet meg å svare på problemstillingen min. Funn viser at de fleste av informantene hadde høye forventninger og ambisjoner til seg selv, knyttet til skole-hjem samarbeid før de startet i jobben. Forventningene deres til egen rolle er enda høye, men blitt mer realistiske etterhvert som de har gjort seg erfaringer knyttet til foreldresamarbeid.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title of the research project: Newly educated teachers and their experiences in connection with school-to-home collaboration.

This research project is a master's thesis connected to the study program «Skolerettet utdanningsvitenskap» at OsloMet Metropolitan University, where my field of study is pedagogy. The purpose of the project is to produce new knowledge about newly educated teachers and their experiences in collaboration with the home, within their first years of teaching. Because I want to get across newly educated teachers' experiences in connection with school-to-home collaboration, I chose an open topic of issue; Which experiences have newly educated teachers acquired in their school-to-home collaboration, during their first years of teaching.

A good collaboration between school and home is vital to give the students the best possible environment for learning and wellbeing at school, and the teachers are required to work with the parents to best ensure the child's development (Drugli & Nordahl, 2016).

As a newly educated teacher, it can be challenging to achieve a well-functioning collaboration with the home, due to their lack of experience compared to the more seasoned teachers.

Using qualitative research methods, I have interviewed six newly educated teachers at secondary school level. These interviews form the basis of my empirical findings. I arrived at four main findings, that together with my theory have aided me in answering my topic of issue. My findings show that most of my informants had high ambitions and expectations of themselves, connected to the collaboration between school and home, before they started the job. The expectations to their own role was even higher, but have been adjusted and made more realistic as they have accumulated more experience in collaborating with parents.

Forord

Arbeidet med dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i et ønske om å undersøke hvilke erfaringer nyutdannede lærere har gjort seg i sitt første møte med foreldresamarbeid og hvilke utfordringer de opplever knyttet til samarbeidet. I tillegg hadde jeg et ønske om å forske på noe som kunne bidra til å styrke min kompetanse, kunnskap og praksis som nyutdannet lærer. Temaet for denne masteroppgaven er nyutdannede lærere og deres erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid i løpet av deres første år i yrket. Oppgaven har ved hjelp av fire forskningsspørsmål tatt utgangspunkt i og sett på lærernes erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid. Mer konkret deres erfaringer med og opplevelser av forventninger, utfordringer, opplæring og veiledning knyttet til temaet. Den er rettet mot både kommende lærere, ansatte i skolen og foreldre med barn i skolen. Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til en forståelse av nyutdannedes læreres opplevelser og erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid, hvor både eleven, foreldremangfoldet og læreren blir ivaretatt. Jeg anser også oppgaven som et mulig bidrag til en forståelse for skole-hjem samarbeid på et organisasjonsnivå.

Å arbeide med denne oppgaven har vært både interessant og utfordrende. Prosessen kan beskrives som lang og krevende, men også svært lærerik og spennende. Arbeidet med oppgaven har gitt meg mye ny kunnskap og kompetanse som jeg gleder meg til å ta med meg inn i min nye yrkeshverdag fra høsten av.

Nå som arbeidet med masteravhandlingen er ferdig er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke informantene mine for deres tid og bidrag i form av sine opplevelser, erfaringer og tanker. Deres bidrag har gitt meg ett spennende og interessant datamateriale, samtidig som det har bidratt til å øke mitt engasjement og motivasjon til å skrive ferdig avhandlingen.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Astrid Gillespie. Tusen takk for dine gode tilbakemeldinger, inspirasjon og positive oppmuntring.

Til slutt vil jeg takke samboeren min for oppmuntrende ord gjennom hele prosessen, samt resten av familien min for korrekturlesing, konstruktiv kritikk og støtte.

Oslo, 15. mai 2020

Martine Alsaker

1. Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg undersøkelsens aktualitet, bakgrunn og formål med oppgaven, hvilke avgrensinger som har blitt gjort, problemstilling og forskningsspørsmål og begrepsforklaring av sentrale begrep.

Det er lite tvil om at nyutdannede lærere opplever en brå overgang når de går fra utdanning til yrket. Det er flere forhold som spiller inn på denne opplevelsen. Sammen med elevenes foreldre skal læreren legge til rette for at elevene får et best mulig lærings- og trivselsmiljø på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I samarbeidet mellom skolen og hjemmet eksisterer det mange komponenter som kan bidra til å øke kompleksiteten. Læreren skal være den profesjonelle yrkesutøver, mens foreldrene er privatpersoner. Samarbeidet skal derimot handle om noen andre enn de selv og har formaliserte rammer fra opplæringsloven og læreplaner som setter krav til hvordan samarbeidet skal være. Mens foreldre og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, har skolen det overordnede ansvaret for å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Som nyutdannet lærer skal man ikke bare bli kjent med elevene i klassen sin, man skal også bli kjent med foreldrene deres. Ofte er denne gruppen dobbelt så stor som elevgruppen. Jeg er i min oppgave interessert i å se på hvilke erfaringer og opplevelser nyutdannede lærere har gjort seg i møte med foreldrene, i løpet av sin første tid i yrket.

1.1 Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt å strukturere oppgaven min slik at jeg best mulig får frem hva jeg har lyst å studere, hvorfor jeg ønsker å studere dette, samt mine funn og analyse gjort rundt problemstillingen. Innledningsvis, i kapittel 1, starter jeg med å fortelle om valg av tema og problemstilling, dens aktualitet i skolen i dag og hva som er formålet med oppgaven min. I denne delen presenterer jeg også mine fire forskningsspørsmål som har vært sentrale når jeg utformet intervjuguiden. I kapittel 2 av oppgaven presenterer jeg mitt teoretiske rammeverk der jeg gjør rede for politiske styringsdokument om skole-hjem samarbeid, tidligere forskning og faglitteratur om temaet. Deretter kommer metodekapittelet, kapittel 3. Her presenterer jeg oppgavens forskningsdesign og valg av metode. Jeg gjør rede for oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og studiens forskningstilnærming, utvalg, forskningsstrategi, etiske vurderinger og kvalitet.

I kapittel 4 presenterer jeg det innsamlede forskningsmaterialet og tolkningen av det. Empirien belyses her gjennom studiens fire hovedfunn, og jeg vil presentere de mest sentrale sitater fra informantene som er knyttet til problemstillingen og oppgaven. I Kapittel 5 drøftes studiens fire hovedfunn sett i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Kapittel 6 avrunder oppgaven med avsluttende refleksjoner, der jeg oppsummerer og besvarer studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Til slutt kommer litteraturlisten og aktuelle vedlegg.

1.2 Aktualitet

Lærerrollen er i stadig endring, og endrer seg i takt med samfunnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009). Nye lærere møter en rekke utfordringer i møte med skolehverdagen. De skal ikke lengre motta eller konstruere kunnskap som student, men de skal nå formidle kunnskap, samt veilede og tilrettelegge for læring for elevene sine. De skal ikke bare formidle kunnskap og videre formidle handle- og tenkemåter som er etablert av andre, de må også forholde seg til og utføre det som er definert i styringsdokumenter og planer (Wittek, 2018, s. 23) Lærere skal drive lokalt læreplanarbeid, samtidig skal de ta i bruk kunnskapsressurser både lokalt og globalt via digitale teknologiske ressurser. Forventninger og krav stilles fra ulike kanter, både skolesystemet, kolleger, elever og deres foresatte. Både lærerrollen og skolesystemet er også stadig gjenstand for diskusjon i media. Alle disse faktorene er med på å påvirke lærerens hverdag på jobb.

Andy Hargreaves (1996) tar for seg hvordan lærere og læreryrket har forandret seg i de seneste årene, men han ser også på hvilke forandringer de vil stå ovenfor i framtiden (s. 12-13). Han hevder at de utfordringer og endringer som dagens skoler og lærere står ovenfor, har bakgrunn i en større sosiohistorisk overgang fra modernitet til postmodernitet. Slik jeg forstår det, kan begrepet postmodernitet forenklet beskrives som en skepsis til tidligere fundamental kunnskap og vedtatte sannheter (modernismen). Fordi man mener at det finnes så mange ulike parametere som påvirker hva god læring er, og som ikke kan gjøres til en universell vitenskap. Han hevder at endringsprosessen for lærere og undervisning inneholder en systematisk ironi hvor gode hensikter blir snudd til sin motsetning. Endringsverktøy som skal fremme lærerens profesjonelle utvikling og støtte dem i arbeidet med å bygge gode fagmiljøer, skaper ofte nye problemer fordi de tvinges inn i gamle tankesett som blir hemmende og kontrollerende for nye ideer (Hargreaves, 1996, s. 12). Til slutt hevdes det at

årsakene til forandringene ligger i en større samfunnsmessig kontekst og i konfrontasjon mellom to sterke krefter. På den ene siden en stadig mer postmoderne, og postindustriell verden som kjennetegnes av stadig større forventninger til effektivitet og endringskapasitet, et større kulturelt mangfold, stor teknologisk utvikling, nasjonal uvisshet og vitenskapelig usikkerhet. Mens på den andre siden står et modernistisk, ensartet skolesystem som forsetter å jobbe etter gamle tenkemåter og formål gjennom faste og lite fleksible strukturer (Hargreaves, 1996, ss. 12-13).

Skolen forsøker ofte å tilpasse seg postmodernismens press og endringskrav ved for eksempel å innføre reformer som kan innebære administrative og praktiske endringer som kan oppleves både anstrengende og u håndterlig (Hargreaves, 1996, s. 13). Dette kommer til syne i undervisningen på flere måter. Lærerrollen pålegges å omfatte nye oppgaver, problemer og ansvar, samtidig som det ikke er rom for å fravike den gamle rollen. I tillegg føler lærere og skoleledere seg overbelastet når endringstakten øker, ved at det stadig skal innføres noe nytt. Lærernes kunnskapsgrunnlag, deres metoder og strategier, står under stadig kritikk, i en tid hvor vitenskapelige sannheter trekkes i tvil. Også fra skolens eget folk. Hvis undervisningens ikke har et kunnskapsmessig grunnlag som er vitenskapelig basert, kan det stilles spørsmål om hvilket grunnlag lærerne kan basere sin praksis på. Hargreaves mener lærerens virksomhet ser ut til å mangle grunnlag. Han hevder det ikke er så enkelt som å si at modernistiske skolesystemer er problemet og postmoderne tankesett er løsningen.

Postmoderniteten er også fylt av motstridelser som en ikke har undersøkt skikkelig enda (Hargreaves, 1996, s. 13). Hargreaves (1996) konkluderer med at det er i brytningspunktet mellom motsetningene innenfor modernitet og postmodernitet at en restrukturert skole vil virkeliggjøres og skape muligheter for positiv forandring, ellers vil den bli en mekanisme for begrensninger og tilbaketrekninger (s. 13). Slik jeg forstår det mener han her at vi må ta det beste fra begge tankesett. En fremtid der en kan ivareta hensynet til hvordan lærernes integritet og selvstendighet drives av samfunnsutviklingen, i kombinasjon med at rollen er fundamentert i grunnleggende pedagogiske teorier. Lærerrollen endres og det er stadig noe nytt som skal innføres, men alle tidligere oppgaver forsvinner ikke av den grunn, noe som kan føre til overbelastning. Det er fremdeles viktig at undervisningen har et kunnskapsgrunnlag basert på vitenskap. Uten dette vil lærernes profesjonalitet, her forstått som deres evne til å selvstendig vurdere og ta valg i bestemte situasjoner, svekkes.

Selv om denne boken av Andy Hargreaves ble skrevet så langt tilbake som i 1996, har postmodernistisk tankesett også relevans for dagens skolesystem. Postmodernismen avviser at det finnes en objektiv virkelighet og hevder at det ikke finnes noe svar som er rett eller galt. I stedet finnes det mange veier til kunnskap, og flere sannheter er et faktum. Den legger stor vekt på språk som den viktigste delen av virkeligheten. Drøftende tekster, hvor man skal ta i bruk kildekritikk og kritisk tenkning, er et eksempel som blir brukt mye i dagens skole. Det er flere som stiller seg kritisk til den postmodernistiske skoletenkningen, og dette har blitt gjenstand for offentlig debatt (Utdanningsnytt.no, 2002). For å eksemplifisere denne debatten, finnes det flere kronikkforfattere i Utdanningsnytt som er skeptisk til hvordan den postmodernistiske tenkningen ukritisk har fått bre seg blant moderne psykologer og pedagoger. I kronikkene hevdes det at postmodernistisk tankegang i skolen har for stort fokus på hver enkelt elev sin individuelle oppfatning av omverden, og en er kritisk til at det er dette som skal danne grunnlaget for læringen. Samtidig mener en at det ikke finnes noe felles kunnskapsbase som elevene trenger innsikt i, og heller ingen klassisk empiri for å evaluere hvordan denne «nye» skolen fungerer. Det rettes også kritikk mot postmodernistisk tankesett om at elevene selv skal få jobbe med tema de er interessert i, fordi dette automatisk vil gi god læring. Kritikerne hevder at de fleste elever har den menneskelige egenskapen at de velger minste motstands vei, og at det «som interesserer dem» fort kan bli unyttig kunnskap. Det er viktig å påpeke at disse kronikkene kun fungerer som meningsytringer i det offentlige rom, og ikke som vitenskapelig kunnskap.

Det er ikke bare kronikkforfatterne som skriver om kritiske endringer, men også fra utdanningsmyndighetene og forskernes hold kommer det ytringer om dette. Nærmere bestemt tiltak for å ruste lærerne til å være lærere i en skole som er i stadig endring. Som jeg nevnte over vil rammebetingelsene for læreryrket forandre seg i takt med samfunnsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Slike forhold vil være med på å påvirke flere prosesser, blant annet prosessen rundt veiledningsordningen. Et enstemmig Storting, fastslo den 23. februar 2017, at det skal settes nasjonale rammer for å sikre at alle nyutdannede lærere mottar veiledning (Smith & Ulvik, 2018, s. 15). Målet er at alle nytilsatte lærere skal få en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet. At lærerrollen stadig er i utvikling og endring betyr også at man stadig trenger ny innsikt om hva som bør være satsningsområder for skolen, for eksempel hvilke behov nyutdannede lærere har. Nyutdannede læreres behov er et tema som stadig har vært oppe for diskusjon, blant annet mener Gunn Iren Müller, tidligere leder i Foreldreutvalget for grunnopplæringen, at

lærerutdanningen må bli flinkere til å forberede morgendagens lærere på møtet med foreldrene (Jelstad, 2019). Hun mener at Norge har mye å lære av Irland hvor foreldreorganisasjonen har fått komme inn i lærerutdanningen med en opplæringsmodul innen skole-hjem samarbeid.

Etter kritikk mot lærerutdanningene innførte regjeringen, høsten 2017, en femårig integrert masterutdanning for alle lærerutdanninger på grunnskolenivå. Dette skulle være et ledd i arbeidet om å gi læreryrket et løft i satsingen mot kunnskapsskolen (Regjeringen, 2014). Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sa «Lærerne skal få en større faglig tyngde». Samtidig med innføring av nye kompetansekrav for å søke seg inn på lærerutdanningen, fikk reglene tilbakevirkende kraft for yrkesaktive allmennlærere som ikke møtte disse kompetansekravene eller hadde tilstrekkelig med studiepoeng. Ifølge Statistisk Sentralbyrå vil det kunne bli et underskudd av grunnskolelærere i 2040 (Statistisk Sentralbyrå, 2015). På bakgrunn av overnevnte kan man stille spørsmål om i hvilken grad den femårige lærerutdanningen virkelig kan gi den norske skolen det kunnskapsløftet norske politikere mener den trenger, og samtidig sikre tilstrekkelig lærerkapasitet. Selv om ingen av mine informanter har gått det nye femårige utdanningsløpet, var dette med på å vekke interessen min for oppgavens tema.

Med bakgrunn i temaets aktualitet, opplever jeg det som både relevant og interessant å se på hvilke erfaringer dagens nyutdannede lærere opplever i møte foreldresamarbeid i sin nye yrkeshverdag.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mine år på lærerutdanningen har jeg bygget opp en interesse for samarbeidsrelasjoner, både lærer-elev relasjon, kollega-relasjon og skole-hjem relasjon. Jeg har både hørt og fått inntrykk av at mange nyutdannede lærere opplever et slags praksissjokk når de først starter i jobb, og da spesielt når man starter i jobb som kontaktlærer med et ekstra stort ansvar for elevene. Inntrykket mitt er også at foreldresamarbeid er noe av det som oppleves mest ukjent og usikkert for nye lærere. Samtidig syns jeg også det er spennende å studere lærerrollen og særlig læreres bevissthet rundt egen lærerrolle. Derfor ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer nyutdannede lærere opplever knyttet til skole-hjem samarbeid i sin første tid i yrket. Mer konkret ønsker jeg å undersøke deres erfaringer og opplevelser rundt forventninger, utfordringer og opplæring knyttet til skole-hjem samarbeidet som nyutdannet

lærer. Basert på egne erfaringer sitter jeg igjen med et inntrykk av at opplæringen vi har hatt på lærerutdanningen rundt temaet skole-hjem samarbeid har vært for mangelfull og for lite praksisnært. Derfor ønsker jeg også å undersøke hvordan dagens nyutdannede har opplevd sin opplæring rundt temaet fra lærerutdanningen og hvilken veiledning de blir tilbudt på arbeidsplassen sin og deres opplevelser rundt dette.

Med dette i tankene ønsket jeg å formulere en problemstilling som fokuserte på flere aspekt av nyutdannede læreres opplevelser og erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid. Jeg ønsket å intervju nyutdannede lærere som jobber som kontaktlærer og som har jobbet i 1-3 år, slik at de er relativt ferske i yrket og på denne måten er godt egnet til å belyse min problemstilling.

1.4 Mitt formål med oppgaven

Som nevnt over ønsker jeg å få frem nyutdannede læreres opplevelser og erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid i løpet av deres første år i yrket. Både før dette året og i løpet av dette året har jeg lest en rekke artikler og bøker som handler om praksissjokket lærere ofte opplever i overgangen fra en institusjonell setting som utdanning, til en annen, som yrkeshverdagen (Caspersen & Raaen, 2010). Og en stor del av dette opplevde sjokket handler om ulike situasjoner hvor de nye lærerne må samarbeide med hjemmet.

Skole-hjem samarbeid er et velkjent tema både i skolen og i forskning. Som jeg har pekt på forandrer lærerrollen seg og dagens nye lærere kan derimot erfare andre og nye utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid, enn lærere for kun noen år tilbake (Ogden, 2012, s. 12). Derfor ønsker jeg å forhåpentligvis kunne publisere et bidrag til denne forskningen, som er «up to date» i dag. Samtidig er jeg selv snart ferdigutdannet lektor, og gjennom valg av problemstilling ønsker jeg å forberede meg best mulig på eget møte med yrkeslivet.

1.5 Avgrensing- Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har i løpet av arbeidet med dette prosjektet endret problemstillingen min et par ganger. Tidlig i forskningsprosessen ønsket jeg å kun fokusere på hvilke utfordringer nyutdannede lærere opplever knyttet til skole-hjem samarbeid. Etter å ha lest en del teori, og etter tilbakemelding fra medelever, veileder og lærere på første masterseminar (Master seminar 1 holdt 17.09.19) bestemte jeg meg for å gå for en ganske åpen problemstilling, slik at jeg ikke begrenset oppgaven til å kun handle om hvilke utfordringer de nyutdannede lærerne opplever.

Jeg ønsker å få frem de nyutdannede lærernes erfaringer og opplevelser rundt skole-hjem samarbeidet i løpet av deres første tid i yrket. Derfor laget jeg fire mer konkrete forskningsspørsmål basert på hva jeg ønsket å undersøke mer konkret, men også for å avgrense oppgaven. I og med at jeg forsker på et lærerperspektiv opplever jeg at det også er relevant å ha med spørsmål knyttet til deres bevissthet rundt egen lærerrolle og lærernes selvforståelse, dette vil også hjelpe meg å lettere forstå hvordan de tenker og hvilken rolle de opplever å ha knyttet til samarbeidet. På bakgrunn av dette, og prøveintervjuet jeg gjennomførte i september 2019, endret jeg også intervjuguiden min (se vedlegg 4 for intervjuguide). Etter flere endringer av problemstilling og etter samtale med veileder bestemte jeg meg til slutt for denne problemstillingen;

Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere gjort seg knyttet til skole-hjem samarbeid, i løpet av deres første år i yrket?

Som jeg kommer nærmere inn på i metodekapittelet har jeg intervjuet seks nyutdannede lærere som har jobbet som kontaktlærer i 1-3 år. Dermed mener jeg hvilke erfaringer de nye lærerne har opplevd i løpet av sine 1-3 første år, og ikke kun i løpet av sitt første år i jobben. Med tanke på avgrensing bestemte jeg meg relativt tidlig i forskningsprosessen for å ikke forske på fagspesifikke utfordringer, men heller velge en mer generell tilnærming. Dermed kan forskningen være relevant for alle nyutdannede lærere, uavhengig av deres fagtilhørighet.

For å hjelpe meg å svare på problemstillingen min og for å avgrense den har jeg valgt å utarbeide fire ulike forskningsspørsmål;

- Hvilke forventninger hadde lærerne rundt skole-hjem samarbeid før de startet i jobben, og hvordan opplever de at egne og andres forventninger påvirker skole-hjem samarbeidet?
- Hvilke erfaringer har lærerne med utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid i løpet av sine første år i yrket?
- Hvordan opplever lærerne opplæringen de fikk rundt skole-hjem samarbeid på lærerutdanningen?
- Hvilke erfaringer har lærerne med veiledning på arbeidsplassen sin?

1.6 Begrepsavklaringer

Som nevnt innledningsvis har jeg i mitt prosjekt sett på lærerens erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid i løpet av sine første år i læreryrket. Informantenes tidligere erfaring med skole stammer da hovedsakelig fra deres utdannings pedagogiske praksis og egen skolegang. I prinsippene for veiledning defineres en nyutdannet nytilsatt lærer som «en lærer som er i sine to første år som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, enten i fast eller midlertidig stilling» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne definisjonen tar utgangspunkt i at de fleste veiledningsordninger for nyutdannede lærere forstår begrepet «nyutdannet» som noe man er to år etter endt utdanning. Utdannelsen deres består da av ordinær grunnskolelærerutdanning, eller lærerutdanning som påbygging gjennom praktisk-pedagogisk utdanning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne forståelsen av begrepet i oppgaven min.

For begrepet «skole-hjem samarbeid» finnes det ingen entydig definisjon, men jeg har valgt å bruke Drugli og Nordahl (2016) sin. De skriver «Skole-hjem samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene» (Drugli & Nordahl, 2016). Relasjonen kan beskrives ved hjelp av ulike begreper, som for eksempel foreldreinvolvering og foreldresamarbeid. Foreldreinvolvering har fokus på foreldrenes rolle i samarbeidet, og ser på deres engasjement og aktiviteter de gjør for å støtte barnet sitt i skolegangen. Foreldrenes bakgrunn for involveringen og kontakten de har med skolen deles ofte inn i to kategorier; reaktiv og proaktiv.

En reaktiv involvering kjennetegnes av når foreldrenes involvering og kontakt kun er en respons på skolens initiativ til kontakt, mens i tilfellene der foreldrene selv tar initiativ til kontakt med skolen er kommunikasjonen proaktiv (Drugli & Nordahl, 2016). Videre påvirkes kommunikasjonen og foreldrene sitt engasjement av holdningene de har til skolen og egne tanker og mål for barnets skolegang. Slik sett kan vi se at foreldreinvolvering handler om både foreldrenes aktiviteter og holdninger. Lærere fokuserer ofte på tiltak som forsøker å øke foreldrenes aktivitet for å øke deres involvering og engasjement. Et eksempel på dette er lekser som skal gjøres sammen med foreldre, en leselekse som skal gjøres sammen eller et intervju.

Foreldresamarbeid er, sammenlignet med foreldreinvolvering, et bredere begrep som i større grad fokuserer på et gjensidig samarbeid mellom partene (Drugli & Nordahl, 2016). Gjennom foreldresamarbeid har skolen og hjemmet delte roller og et delt ansvar for barnets utvikling

både faglig og sosialt. Mens foreldreinvolvering handler om aktiviteter og holdninger hos den ene parten som kan påvirke skole-hjem samarbeidet, inkluderer foreldresamarbeid begge parter. I min oppgave kommer jeg til å bruke begrepene skole-hjem samarbeid og foreldresamarbeid med bakgrunn og forståelse om at begge begrepene omhandler samhandlingsprosesser som inkluderer både skolen og foreldre.

2. Teoretisk ramme

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som undersøkelsen min bygger på. Ved hjelp av teori kan vi bedre forstå problemstillinger ved å undersøke de i forskjellige teoretiske perspektiver, eller så kan teori hjelpe oss å se problemstillingen i et nytt lys (Lillejord & Manger, 2013, s. 299). Teorien må, som all annen kunnskap, undersøkes kritisk og fornyes. Intensjonen med dette kapittelet er å se på relevant forskning som kan hjelpe både nye og erfarne lærere å forstå nyutdannede lærerens opplevelser og erfaringer knyttet til samarbeid med hjemmet. Jeg skal også se på en rekke styringsdokument og nasjonale føringer og hva de sier om skole-hjem samarbeid, samt vise til tidligere forskning og teorier som kan være med å belyse kompleksiteten i samhandlingen mellom skole og hjem.

Når jeg skal undersøke hvilke erfaringer nyutdannede lærere har med skole-hjem samarbeid i løpet av deres første tid i yrket, er det flere forhold som er interessant å se på. Med tanke på å gi en helhetlig forståelse av forskningsfeltet har jeg valgt å dele teoridelen min opp i tre ulike deler; politiske styringsdokument, tidligere forskning på temaet og faglitteratur om temaet. Politiske styringsdokument er ofte en blanding av uttrykk for det utdanningspolitiske klimaet på et bestemt tidspunkt, men samtidig influert av forskning. Mens faglitteratur bygger ofte på forskning, selv om ikke all forskning gjøres om til faglitteratur (Tjora, 2012, s. 29). Jeg kommer til å vise til både nasjonal og internasjonal forskning. På bakgrunn av dette har valgt å presentere de politiske styringsdokumentene først, da disse er satt og noe lærerne må forholde seg til og følge i sin yrkeshverdag. Deretter presenterer jeg tidligere forskning som er gjort på temaet og til slutt faglitteratur om temaet, da jeg opplever at disse nødvendigvis griper litt i hverandre.

2.1 Styringsdokumenter om skole-hjem samarbeid

Lærere har en rekke styringsdokument som de må forholde seg til når det gjelder skole-hjem samarbeid. Disse er det viktig at lærerne setter seg godt inn og kjenner til. Jeg vil derfor først starte med å se på hva styringsdokumentene sier om skole-hjem samarbeid. Rammene for skole-hjem samarbeidet er nedfelt i både opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven, i læreplanverkets generelle del og i prinsipper for opplæringen.

Nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring av 1948, artikkel 26. står det at foreldrene har en fortrinnsrett til å bestemme over eget barns utdanning (FN-sambandet, 1948). Ut ifra dette må

skolen ta hensyn til, og legge vekt på et samarbeid med elevers foreldre med hensyn til utviklingen av kvaliteten på opplæringen (NOU, 2003:16). Videre skal jeg presentere utdrag for lover og rammeverk som gir uttrykk og beskriver hvordan skolens og læreres samarbeid med foreldre skal være.

I Opplæringsloven §1-1 beskrives formålet med elevenes opplæring slik: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 1998). Mens i forskriftet til opplæringsloven er rammene konkretisert for foreldresamarbeidet, i tillegg sier den noe om hva effekten av et godt samarbeid kan føre til;

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. Opplæringslova § 1-1 og § 1-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin fagleg og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Opplæringsloven, 1998).

I læreplanverket er samarbeid et gjengående tema (Utdanningsdirektorater, 2015). Her understekes det at skolen skal legge vekt på et samarbeid preget av gjensidig respekt mellom likeverdige parter, hvor god kommunikasjon mellom partene er en viktig forutsetning

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 06 (LK 06) er det utarbeidet en læringsplakat, som presenterer prinsipper for opplæringen i læreplanverket med en rekke retningsgivende oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2015). Her blir skolens rolle trukket fram ved at skolen er den ansvarlige part for tilretteleggelse av foreldresamarbeidet. Skolen er også den ansvarlige institusjonen når det kommer til å sikre foresattes medansvar i skolen. I prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet blir foreldresamarbeidet beskrevet nærmere;

Foreldre og føresette har hovudansvaret for egne barn, og dei har stor innverknad på motivasjonen og læringsutbyttet deira. Samarbeidet mellom skole og heim er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for kvar ein skild elev og for eit godt læringsmiljø i gruppa og på skolen. Ein føresetnad for godt samarbeid er god kommunikasjon. Gjensidig kommunikasjon om den faglege og sosiale utviklinga til elevane og kor godt dei trivst, vil stå sentralt i samarbeidet (...) Opplæringslova, forskrift til lova og læreplanverket dannar

grunnlag for samarbeidet, og foreldre og føresette skal ha reelt høve til innverknad på egne barns læringsarbeid fagleg og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Dette viser at det delte ansvaret er formalisert gjennom læreplanverket hvor det blir fastslått at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet og at dette ansvaret ikke kan overlates til skolen. Sett fra et historisk perspektiv ser man likevel at dagens skole spiller en større rolle i elevens liv enn før, med bakgrunn i at vi nå er inne i en tid hvor storfamilien spiller en mindre rolle, og at derfor har skoledagen med både skolefritidsordning (SFO), leksehjelp og etter-skolen aktiviteter, en større betydning enn tidligere. Med utgangspunkt i dette trekker Kunnskapsløftet frem hvordan skolen må anse foreldrene som en del av elevens læringsmiljø, hvor oppfostringen av barna bør skje i et samarbeid mellom hjemmet og skolen som er basert på god dialog og gjensidig samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* viser til rapporter som sier at det eksisterer store variasjoner i hvilken kvalitet skole-hjem samarbeidet har og i hvilken grad foreldrene gis mulighet til å medvirke i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Et kvalitativt godt foreldresamarbeid har betydning for elevenes utvikling, slik sett er det en viktig del av lærerens jobb. Kunnskapsdepartementet hevder disse kvalitetsvariasjonene er utfordringer som følger av uklare nasjonale krav og retningslinjer. De skaper en usikkerhet både hos foreldrene og lærere når det kommer til forventninger til hverandre og hvordan samarbeidet skal løses. Kvalitetsutvalget har, på bakgrunn av dette, foreslått flere tiltak for å styrke foreldrenes rolle i samarbeidet, som foreldrekurs og programmer for foreldresamarbeid ved hver enkelt skole. Flere høringsinstanser er kritiske til at utvalget i for stor grad har et skoleperspektiv, og mener at foreldreperspektivet og det gjensidige og likeverdige forholdet mellom skole og hjem burde kommet tydeligere fram. Likevel velger departementet å fastholde de opprinnelige rammene for samarbeidet, da de ikke ønsker å gi detaljerte nasjonale retningslinjer om hvordan skole-hjem samarbeid skal løses. De påpeker at for sterk nasjonal styring vil gjøre at læreren står i fare for å miste sitt handlingsrom til å finne gode løsninger som er tilpasset egen foreldregruppe. Dette stiller krav til den enkelte skole, lærere og lærerstudenter i deres utvikling av sine ferdigheter og kompetanse i samarbeidsrelasjoner. De må finne gode løsninger som bidrar til et foreldreperspektiv med fokus på samarbeid preget av likeverd, dialog og medvirkning. Dette foreldresamarbeidet skriver blant annet Thomas Nordahl (2007) om. Hans teori vil jeg beskrive nærmere i det følgende.

2.1.1 Ny overordnet del- skole-hjem samarbeid

Fagfornyelsen og de nye læreplanene skal tas i bruks fra skolestart 2020. Ny overordnet del, fastsatt av Kunnskapsdepartementet, erstatter den generelle delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tidspunktet for når ny overordnet del skal tre i kraft, vil henge sammen med fornyelsen av læreplanene. Overordnet del gjelder for grunnsopplæringen i Norge og beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnsopplæringen skal bygge på. Jeg skal spesielt ta for meg kapittel 3.3 som handler om samarbeid mellom hjem og skole. Den sier at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet og bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kapittel 3.3 Samarbeid mellom hjem og skole, sier at god kommunikasjon mellom hjem og skole er med til å bidra positivt til skolens arbeid med elevenes oppvekstmiljø og elevenes oppvekstmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018). Foreldrene og foresatte er barnas og ungdommens viktigste omsorgspersoner og det er de som har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. Derimot er det skolen som har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Skolen skal sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og at de får muligheten til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Hjemmets holdning til skolen har stor betydning for elevene og deres engasjement og skoleinnsats. Alle foresatte og foreldre møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Dette kan skape spenninger mellom skole og hjem, som kan være utfordrende for skolen å håndtere. Skolen må dermed gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby elevene og deres foresatte, og hva som er forventet av hjemmet. Skolen må også ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte av hjemmet, derfor er god og tillitsfull dialog viktig. Dette er også et gjensidig ansvar mellom skolen og hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2 Tidligere forskning på tema

Som jeg skal komme tilbake til i metodekapittelet mitt, har jeg inntatt en abduktiv tilnærming i mitt forskningsprosjekt. Kort fortalt er dette når man starter med empirien og hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2012, s. 26). I mitt prosjekt leste jeg mye tidligere forskning og faglitteratur parallelt som jeg drev med innsamling og analysing av datamaterialet. Dette kommer jeg nærmere inn på i

metodekapittelet hvor jeg forklarer hvordan jeg har analysert empirien min. Dermed har empirien min lagt mye av grunnlaget for teorien jeg har brukt.

Det finnes mye forskning på temaet skole-hjem samarbeid. Derimot finner jeg lite forskning som omhandler nyutdannede læreres forhold og erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid, og hvordan de kan og bør jobbe med samarbeidet. Jeg presenterer derfor tidligere forskning om både nyutdannede lærere og skole-hjem samarbeid, hver for seg. Dette har også vært med å øke motivasjonen min for å kunne publisere et forskningsmateriale som handler om nyutdannede læreres erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid.

2.2.1 Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid

Nesten all forskning jeg har lest sier noe om betydningen av et godt skole-hjem samarbeid. Et godt skole-hjem samarbeid er viktig for fremme elevenes trivsel og deres faglige og sosiale læring, men også for lærernes behov for støtte og hjelp fra elevenes foreldre (Hattie 2009, Taarsted, De Voss, & Holm-Larsen 2003). Imidlertid opplever jeg at forskningen sier lite om hvordan man som lærer i praksis kan få til et slikt samarbeid. Jeg håper derfor min undersøkelse kan bidra med mer konkrete tiltak til hvordan nyutdannede lærere kan arbeide for et godt skole-hjem samarbeid, og føre til økt innsikt i hvordan deres erfaringer kan brukes til videre forskning om temaet.

Det er viktig at en nyutdannet lærer tilrettelegger for tett kontakt med elevenes foreldre (Taarsted, De Voss, & Holm-Larsen, 2003, ss. 39-40). Både nyutdannede og mer erfarne vil kunne møte på utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid. Dette kan handle om flere forhold, men det vises til at det blant annet kan handle om at foreldre er lite mottagelige for kritikk. Her understrekes spesielt viktigheten av å finne metoder for å overkomme eventuelle konflikter som følge av dette. Støtte og hjelp fra elevenes foreldre er viktig uavhengig av hvordan barnet er både faglig og sosialt sett, men ved enkeltelever som viser tendenser til uønsket atferd er det spesielt viktig med samarbeid omkring hvordan en kan jobbe mot dette.

Å involvere foreldre i læringsarbeidet viser seg å ha stor betydning for elevens læring, og som nevnt kan arbeidet med å finne gode metoder for enkeltelevers læring fremmes gjennom et godt foreldresamarbeid (Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen, & Bøhn, 2016, ss. 29-30). Men foreldrene kan også ha en positiv innvirkning på klassemiljøet. Involvering og deltakelse fra foreldre er da også med på å påvirke læringsmiljøet på en positiv måte, fordi klassemiljøet

og læringsmiljøet er knyttet sammen. For elevenes læring er det også viktig at foreldrene viser støtte, interesse og engasjement i læringsprosessen deres, uavhengig av eget faglig kompetansenivå.

Det finnes også internasjonal forskning som viser til foreldrenes viktighet og betydning når det kommer til barn og unges personlige vekst og deres skoleprestasjoner (Hattie, 2009, s. 61). Dette styrker argumentet for at skolen bør samarbeide tett og godt med foreldrene både i grunnskolen og i videregående opplæring. Hattie (2009) hevder at foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner vil ha sterk innvirkning på elevens motivasjon for- og innsats i skolearbeidet (s. 61). Foreldrenes interesse for skolearbeidet hjemme, på skolen, lekser og dialog om barnets fremgang er også viktige faktorer som påvirker elevenes arbeidsinnsats. Han peker også på at mange foreldre føler seg fremmedgjorte ovenfor skolen, fordi de ikke kjenner godt nok til skolens språk eller innhold (Hattie, 2009, s. 33). Det er derfor en utfordring for både hjemmet og skolen om å skape gode relasjoner dem imellom, slik at en felles sjargong kan utvikles og felles forventninger rundt elevens læring kan skapes.

2.2.2 Skole-hjem samarbeid i lærerutdanningen

Som jeg nevnte innledningsvis har jeg selv erfart i hvor liten grad temaet skole-hjem samarbeid blir berørt i lærerutdanningen. Dette kan selvsagt ha endret seg fra da jeg startet lærerutdanningen i 2015, som var før den nye 5-årige lærerutdanningsreformen ble innført, til nå. Til tross for at møtet med hjemmet spiller en stor rolle i skolehverdagen til lærere, og spesielt nyutdannede lærere, gir ikke lærerutdanningen den tilstrekkelige opplæringen slikt arbeid krever (Berglyd, 2003, s. 16).

Ingrid Berglyd (2013) hevder lærerutdanningen fokuserer på elevsamarbeid og i liten grad på foreldresamarbeid (s. 15). Slik sett er foreldresamarbeidet avhengig av lærerens samarbeidsevne. Læreren får et stort ansvar med skole-hjem samarbeid og utdanningen gir ikke tilstrekkelig opplæring på dette arbeidet for de kommende lærere.

Læreren får på mange måter to ekstra samarbeidspartnere per elev, og det kan fremstå bekymringsfullt at utdanningen ikke gir en tilstrekkelig opplæring rundt skole-hjem samarbeid. For eksempel er foreldresamtaler et område der lærerstudenter får lite opplæring, og dette er ofte en av få muligheter læreren har når det kommer til direkte samtale med hver enkelt forelder (Berglyd, 2003, ss. 65-66). Læreren skal kunne se hver enkelt elev i klassen,

men også sette seg inn i situasjonen for hver enkelt elev i både skolesammenheng og i hjemmet. Dette mener Berglyd kan bli en utfordring for nyutdannede lærere.

Nyere forskning viser også at lærerutdanningen i liten grad forbereder studentene på foreldresamarbeidet. Wittek (2018) viser fra sitt forskningsarbeid, at foreldrekontakt var et forhold som det ble undervist lite om i lærerutdanningen (s. 145). Informantene i studien hennes beskriver foreldresamarbeid som krevende, men også viktig for å skape gode læringsbetingelser. Det kommer tydelig fram at foreldresamarbeid er en del av jobben som det tar svært lang tid å bli trygg på (Wittek, 2018, s. 145).

2.2.3 Praksissjokket

Nielsen og Rødal (2017) viser til forskning som sier at nyutdannede læreres første år i yrket kan oppleves som utfordrende. Dahl (referert i Nielsen og Rødal, 2017), ved veiledningsutdanningen til Universitetet i Oslo, viser til hvordan nyutdannede lærere opplever en rekke utfordringer i møte med skolehverdagen. Han hevder at uforutsigbarheten i skolehverdagen gjør det utfordrende å skape gode rutiner for handling i klasserommet, samtidig som de følelsesmessige og rasjonelle sidene ved yrket sliter på mange nye lærere.

Møte med yrket kan oppleves som en sårbar periode i kvalifiseringen til læreryrket, og overgangen fra lærerutdanningen til arbeidslivet blir også ofte beskrevet som sjokkartet (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315). Dette gjelder ikke bare nyutdannede lærere, men også sykepleiere, ingeniører, medisinere og sosialarbeidere. Caspersen og Raaen (2010) viser til Brent D. Cejda som introduserte begrepet «transfer shock», dette betegner et overgangssjokk som er et resultat av at nyutdannede beveger seg fra en setting de er fortrolig med, til en annen som de ikke er like fortrolig med (s. 315).

En rekke skoleforskere beskriver hvordan undervisningsarbeidet og skolekulturen ikke svarer til det nyutdannede lærere blir forberedt på gjennom utdanningen sin (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315). Dermed opplever de manglende mestring og kompenserer dette på ulikt vis. For mange oppleves dette overveldende, da det er så mye å forholde seg til. Med stadig skifte og avbrudd av læringsaktivitet er det vanskelig å få overblikk og komme i forkant av problemene. Det hevdes at dette kan gi utslag i bestemte reaksjonsmønstre, der det mest typiske er tendensen til regelbundethet og rigiditet i arbeidet. Dette kan skyldes at den nyutdannede først og fremst vil bedømme sine prestasjoner ut ifra regler og prosedyrer de har

lært i utdanningen, men det kan også skyldes manglende kontekstuell forståelse og usikkerhet i rollen som lærer (Caspersen & Raaen, 2010, s. 316). Generelt vil nyutdannede, uavhengig av yrke, ha ulike utfordringer med å tilpasse seg sin nye yrkesrolle og arbeidet de skal mestre. I likhet med erfarne kolleger forventes det at nyutdannede skal være ansvarlig for eget undervisningsarbeid, mens de kan basere sin praksis på opplevd erfaring vil nyutdannede oftest ikke ha denne muligheten.

Utdanningen blir ofte sett på som opphavet til problemet med opplevd praksissjokk (Caspersen & Raaen, 2010, s. 317). Det hevdes at lærerutdanningen svikter og at den ikke forbereder enkelte nyutdannede godt nok til arbeidet i skolen. Likevel hevder Caspersen & Raaen (2010) at kontekstene utdanning og arbeid opererer med forskjellige logikker og at eventuelle problemer eller utfordringer nyutdannede lærere opplever ikke nødvendigvis kan skyldes mangler ved utdanningen (s. 329). De må heller sees på som naturlige utfordringer ved overgangen fra studier til arbeidsliv, som må håndteres på ulike måter. Det de nyutdannede primært etterspør av veiledning fra erfarne kolleger, er hjelp til å løse individuelle praktisk-tekniske utfordringer i skolehverdagen. Som for eksempel forståelse av timeplanen, karaktersetning, håndtering av problematferd, pedagogisk metodikk osv.

2.2.4 Ledelsen og kollegiets rolle i utviklingen av nyutdannede lærere

I forrige avsnitt tok jeg for meg undersøkelser gjort av Caspersen og Raaen (2010) om praksissjokkbegrepet. Funn fra samme undersøkelse viser også at kollegial samhandling er med på å øke nyutdannede læreres opplevelse av mestring og trygghet (Caspersen & Raaen, 2010, ss. 325-329). Støtte fra ledelsen er en viktig faktor for å utvikle mestring og trygghet i lærerrollen, ikke bare for nyutdannede, men likeså for erfarne lærere. Det hevdes til og med at de nyutdannedes grad av mestring er et kollektivt ansvar.

Også Jakhelln (2011) har i sin doktorgradsavhandling har sett på hvordan nyutdannede læreres profesjonslæring kan utvikles gjennom veiledning og kollegial samhandling (s. 1). Hun skriver at lærerutdanningen bør sees på som et utgangspunkt for videre læring og utvikling i yrket (Jakhelln, 2011, s. 107). Selv om hennes studie er basert på nyutdannede lærere ved to videregående skoler, opplever jeg likevel at denne er relevant for min oppgave. Funnene i hennes undersøkelse viser blant annet at svak samarbeidskultur og lite åpenhet mellom den nyutdannede og andre ansatte kan øke utfordringene en nyutdannet lærer

opplever. På denne måten viser også Jakhellns studier viktigheten av god samarbeidskultur på arbeidsplassen og støtte fra kolleger og ledelsen (Jakhelln, 2011, s. 103).

I *Den profesjonelle lærer* deler Hilde L. Damsgaard (2010, s. 124) samme syn som Jakhelln om at lærerutdanningen må sees på som et forberedende utgangspunkt for videre utvikling og læring i læreryrket. Hun hevder utdanningen ikke skal være en ferdigvare som studentene skal gå ut med, men heller fungere som en kvalifiseringsprosess som skal gi studentene realistiske forventninger om at kvalifiseringen har både teoretiske og praktiske sider (Damsgaard, 2010, s. 126). Damsgaard (2010) understreker den viktige og sentrale rolle ledelsen har for utviklingen av det hun kaller profesjonell skolekultur (s. 139-141). Ledelsens tilstedeværelse og deres egenskaper til å skape et åpent fellesskap som kan løse konflikter og utfordringer sammen, er viktig for at de nyutdannede skal føle seg mindre alene.

2.2.5 Ekspertgruppa om lærerrollen: forventninger knyttet til yrket

Ekspertgruppa om lærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet den 27. juli 2015 og har bestått av følgende personer: Thomas Dahl (leder), Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thue (Askling, et al., 2016). Ekspertgruppa arbeidet fra 27. juli 2015 til 15. august 2016 med å se nærmere på lærerrollen. Formålet med arbeidet var å bringe frem et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i dagens lærerrolle, også sett i et historisk perspektiv. Kunnskapsgrunnlaget skal være et utgangspunkt for forslag til hvordan en fremtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfellesskap kan utvikles og styrkes (Askling, et al., 2016, s. 15).

Ekspertgruppa om lærerrollen peker på at forventningene til lærerrollen har økt, de har blitt mer mangfoldige og komplekse, enn før (Askling, et al., 2016, s. 33). Lærerne bruker mer og mer av sin arbeidstid til å løse og håndtere sosiale problemer som rus, mobbing og psykiske lidelser. Ekspertgruppa hevder at skolen og lærere har fått ansvar for å løse og håndtere slike problemer uten å ha et godt nok kunnskapsgrunnlag til å håndtere disse. Dette gir forventninger til lærerrollen som kan oppleves som problematiske, eksempelvis krav om individuell tilpasset opplæring, som på mange måter blir overlatt til lærerprofesjonen å innfri. Ekspertgruppa mener utfordringene knyttet til slike sammensatte problemer, og omfanget av dem, kan skape behov for flere profesjoner i skolen. En stiller også et spørsmål om dagens skole er offer for et «overload»- problem, hvor summen av forventninger og krav blir for stor,

samtidig som de delvis fremstår som motstridende. Lærerrollen er, og vil nok alltid være, omkranset av aktører som åpner opp for, begrenser, eller støtter opp under utøvelsen av rollen. Rollen blir utformet i spenningsfeltet mellom ulike typer forventninger og krav, både fra nære og fjerne aktører.

2.2.6 Forutsetninger for et godt samarbeid og forskjellighet i foreldregruppen

Unn- Doris K. Bæck (2019) jobber som professor i sosiologi ved UiT Norges arktiske universitet, og har tidligere jobbet som professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved samme universitet. Hun har forsket på forholdet mellom hjem og skole i flere år og publisert mye arbeid på dette feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Hun hevder at til tross for at mye forskning viser at foreldrenes involvering i skolen har stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling, prestasjoner og trivsel, så rettes det likevel ikke nok oppmerksomhet mot foreldrenes rolle i skolen (Bæck, 2019, s. 5). Verken blant utdanningsmyndighetene eller i lærerutdanningen. Hun peker på flere viktige forutsetninger for godt samarbeid mellom foreldre og lærere. Det å ha like forventninger til hva relasjonen skal inneholde, at kommunikasjonen er toveis, gjensidig respekt mellom partene og at begge parter forholder seg til ett sett med verdier og forventninger, er alle viktige forutsetninger for at samarbeidet skal fungere.

Bæck (2019) viser til Hattie (2009) sin kjente metastudie, hvor det kommer fram at foreldrenes forventninger til sine barns skoleprestasjoner spiller inn på elevenes motivasjon, innsats og læringsresultater (s. 48). Foreldres interesse for skolearbeidet påvirker elevene. Det er viktig at foreldre og lærere har like forventninger til samarbeidet. Bæck (2019) skriver også om forholdet som gjør samarbeidet mellom lærer og foreldre vanskelig, blant annet at motstridende forventninger kan være en direkte årsak til at skole-hjem samarbeid blir vanskelig, skadelidende eller nedprioritert (s. 66-67). En del foreldrene har kun sitt eget barn og dens velferd i tankene, men læreren må fokusere på hele klassen og skolen som et kollektiv. Samtidig må læreren balansere de ulike kravene og forventningene som stilles til yrkesutøvelsen. For at lærere bedre skal forstå de utfordringene de kan møte i relasjonen til hjemmet, er det nødvendig å forstå hvilke roller foreldrene og lærerne spiller, hvilke krav som stilles til rollene og hvilke utfordringer og muligheter som kan oppstå for å kunne spille ut disse rollene.

Foreldrenes rolle og relasjon til utdanningssystemet har endret seg som del av en større politisk bevegelse, og de har blitt gitt flere rettigheter og fått økt innflytelse og makt (Bæck, 2019, s. 69). De blir nå mer oppfattet som, og oppfatter også seg selv, som kunder som har rett til å forvente og kreve tilgang til skoletjenester av høy kvalitet. Vi ser dette igjen når foreldre stiller høyere krav og utfordrer lærere og skolelederes autoritet, dette kan igjen påvirke skole-hjem relasjonen. Det er også flere faktorer som påvirker foreldrenes forhold til skolen og hvordan de forholder seg til det å være en foresatt i skolen. Blant annet eget forhold til skolen, herunder erfaringer fra egen skolegang, utdanning og sosioøkonomiske status (Bæck, 2019, ss. 52-58).

Bæck (2019) viser til forskning fra Norge som slår fast at også foreldrenes sosiale bakgrunn har betydning for hvorvidt de involverer seg og deltar i skole-hjem samarbeidet (s. 53-54). Ut fra sosial status og bakgrunn ser foreldrene forskjellig på viktigheten av utdanning, og spesielt for foreldre med lav utdanning kan barnas skoleprestasjoner fremstå som mindre viktig. Det er imidlertid en norm i vårt kunnskapssamfunn i dag om at skole og utdanning er viktig (Bæck, 2019, s. 54). Dette har fått gjennomslag i store deler av befolkningen, og det er få foreldre som vil mene det motsatte. Derfor handler forskjeller i en foreldregruppe mer om at man har ulikt perspektiv med tanke på hvordan utøvelsen foregår, ikke tvil omkring viktigheten av å satse på utdanning. For lærere vil kunnskap om foreldrenes forskjellighet og om hvordan man kan åpne opp for god kommunikasjon og dialog med dem, være svært viktig. Dette igjen forutsetter god relasjonell kompetanse, altså en kompetanse med fokus på mellommenneskelige relasjoner og hvordan disse påvirker og definerer prosessene i møtet med- og mellom foreldrene (Bæck, 2019, s. 72). Jeg skal komme nærmere inn på dette og drøfte Bæck sin forskning senere i oppgaven.

Ingrid Worning Berglyd (2013) skriver også om ulike foreldretyper og hvordan disse forholder seg til skolen (s. 45-53). Hun hevder mange foreldre har urealistiske krav til skolen, og knytter dette sammen med foreldrenes utdanningsbakgrunn (Berglyd, 2003, s. 47). Hun sier en del av foreldrene som selv har høy utdanning, vektlegger den faglige læringssituasjonen mer enn det sosiale samarbeidsklimaet i klassen. Flere av disse foreldrene er primært interessert i barnas faglige prestasjoner, og ikke så mye hvordan de fungerer ellers i det sosiale klimaet eller andre skolesituasjoner. I slike situasjoner kan læreren oppleve å få lite støtte fra hjemmet.

Hun snakker også om de usikre foreldrene som gjerne har gått gjennom skolesystemet uten å få tilstrekkelig med hjelp som de har krav på (Berglyd, 2003, ss. 48-49). Disse kan bringe med seg usikkerhet og nervøsitet inn i samarbeidsrelasjonen med barnas lærer. Det er lett for en lærer å se på disse som både uengasjerte og ansvarsløse, men det finnes som oftest en grunn til dette. Disse foreldrene kan selv gå rundt og tro at de ikke har noe å tilføre skolesystemet, eller de kan ha vansker med å forstå innholdet i den informasjonen skolen gir. Det er derfor viktig å være klar over at foreldre, uavhengig av deres utdanningsbakgrunn, sosioøkonomiske posisjon og sosiale bakgrunn, kan oppleve relasjonen til skolen og lærerne som distansert (Berglyd, 2003). Det er læreren som skal være den formelle initiativtakeren i samarbeidet, og det er viktig å tydelig anerkjenne at foreldrene kan og vet mye som det er behov og ønske å benytte i klassesammenheng. Dette kan og være med på å styrke relasjonen mellom foreldre og lærer, og være nyttig for læreren som får bedre kjennskap til elevenes bakgrunn og hjem.

2.2.7 Minoritetsspråklige foreldre og samarbeid med dem

Når vi snakker om å anerkjenne forskjelligheten og mangfoldet i foreldregruppen, er det også sentralt å snakke om minoritetsspråklige foreldre. Sigrun Aamodt og An-Margitt Hauge (2013) skriver om samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv. Foreldrene er lærerens og skolelederens viktigste samarbeidspartner, og dette gjelder alle foreldre (Aamodt & Hauge, 2013, s. 5). Aamodt og Hauge (2013) viser til fagtidsskrifter, faglitteratur og dagspressen når de sier at det er nettopp med denne gruppen av foreldre i skolen strever mest med å få i gang et fruktbart samarbeid (s. 5). I boken *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* viser Aamodt og Hauge (2013, s. 129-145) til en del prosjekter som har hatt som mål å bryte med etablert og dårlig fungerende praksis, der en flyttet blikket mot egen organisasjon og endret kontaktformer slik at strukturelle hindringer ble fjernet. Gjennom disse grep, en vurdering og endring av egen praksis, har mange skoler fått til bedre og god fungerende samarbeidsrelasjoner med minoritetsforeldre.

Språk er tett knyttet sammen med identitet, og gjennom språket kan man synliggjøre sine ressurser og bidra til både medvirkning og påvirkning i et fellesskap (Aamodt & Hauge, 2013, s. 134). Det første møtet mellom skolen og nye foreldre er viktig, både for å bli kjent men også for å etablere en felles forståelse for samarbeidet. Når foreldre ikke mestrer språket så godt, kan det brukes en tolk. Aamodt og Hauge (2013) viser til undersøkelser gjennomført av

IMDi (Integrerings og mangfoldsdirektoratet) viser at elevene ofte benyttes som tolk for foreldrene og lærere i møtet mellom dem (s. 136). Kommunikasjonen mellom foreldrene og lærerne skal imidlertid foregå mellom voksne, barn har ikke forutsetninger for og bør ikke være en del av denne kommunikasjonen. Å skaffe en tolk er i dette tilfellet bedre. IMDi viser imidlertid til at foreldrenes manglende tillit til tolken kan føre til at de ikke ønsker tolkning. Dette er mulig å løse, for eksempel med et nasjonalt tolkeregister hvor man kan søke etter tolker på ulike språk.

Det finnes statlige føringer som peker på viktigheten av å verdsette og anerkjenne mangfoldet av både elever og foreldre i grunnopplæringen (Aamodt & Hauge, 2013, s. 130). St.meld.nr 30 (2003-2004) Kultur for læring, hevder minoritetsspråklige foresatte kan ha behov for ekstra oppmerksomhet og engasjement fra skolen sin side for å kunne delta aktivt i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Minoritetsspråklige foresatte møter skolen med et annet kulturelt utgangspunkt, derfor er det viktig fra skolen sin side å tydelig kommunisere hva som er forventet fra foreldrene og hva de kan forvente av skolen.

Det finnes også en rekke dataverktøy som gjør den daglige kommunikasjonen lettere, og som gir foreldrene en mulighet til å følge med på barnas skolearbeid, innhold i fag og skolehverdag (Aamodt & Hauge, 2013, ss. 141-142). Her er det en forutsetning at alle skal ha like muligheter til dette, og alle må derfor beherske de digitale verktøyene som brukes. Det bør derfor gjennomføres kurs for foreldrene i bruk av slike verktøy. Alle foreldre i skolen, må erverve kunnskap om hvordan de kan delta i samarbeidet og forstå hvorfor det er viktig at de aktivt deltar og støtter sine barn i skolegangen.

I de kommende avsnitt skal jeg presentere faglitteratur som skal hjelpe meg å belyse mine funn og drøfte dem opp mot min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

2.3 Faglitteratur knyttet til nyutdannede lærere og skole-hjem samarbeid

I denne del av kapittelet presenterer jeg faglitteratur knyttet til nyutdannede lærere og skole-hjem samarbeid. Etersom jeg forsker på et lærerperspektiv ønsker jeg å starte med å gjøre rede for teori knyttet til lærerrollen og lærerens selvforståelse. Her har jeg spesielt fokusert på Kelchtermans (2009) og hans analyse av lærernes selvforståelse, og Albert Bandura (1997) og hans teori om mestringsforventning. Ved å studere lærernes selvforståelse forsøker jeg også å

gi meg selv et slags verktøy for å bedre kunne håndtere analyse og tolkning av informantenes utsagn.

Videre har jeg brukt Bronfenbrenner og hans utviklingsøkologiske modell som et verktøy til å forstå og forklare forholdet mellom hjem og skole. Jeg presenterer teori knyttet til lærerutdanningen og hvordan de forbereder studenter på skole-hjem samarbeidet som vil møte dem. Deretter ser jeg på hvilken kompetanse som er viktig hos lærere og hvilke kunnskapsformer som er dominerende i lærerutdanningen. Dette kobler jeg opp mot og forklarer ved hjelp av Aristoteles og hans tre kunnskapsformer; techne, episteme og fronesis. Deretter presenterer jeg teori knyttet til nyutdannede lærere og deres første år i yrket. Avslutningsvis ser jeg på hvordan foreldresamarbeid kan forklares ut ifra ulike nivåer og hvilken posisjon foreldrene har i skole-hjem samarbeidet.

2.3.1 Teori om lærerens selvforståelse

Når jeg forsker på erfaringer nyutdannede lærere har tilegnet seg i møte med foreldrene og skole-hjem samarbeid, er det også relevant å se på hvordan læreren ser på seg selv og vurderer egen lærerrolle og utøvelse av klasseledelse. Lærerens selvforståelse og læreridentitet utvikles gjennom møtet med læreryrket (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013, s. 14). Denne oppgaven forsker på lærerperspektivet, og jeg vil redegjøre for teori om lærerens selvforståelse for bedre å forsøke å forstå og «se» den enkelte lærer i deres beskrivelser av erfaringer og opplevelser. Kelchtermans (2009) presenterer gjennom sin analyse av lærerens karrierefortellinger, teori om lærernes selvforståelse som fem komponenter. De fem komponentene er self image («selvbilde»), self-esteem («selvtillit»), job motivation («jobbmotivasjon»), task perception («arbeidsforståelse») og future perspective («fremtidsperspektivet») (s. 261-262).

Når Kelchtermans (2009) snakker om selvbilde mener han hvordan læreren fremstiller seg selv som lærer (s. 262). Selvbilde er generelt basert på selvoppfattelse, men handler også om hvordan man fortolker seg selv i relasjoner til andre. Selvbildet er sterkt påvirket av hvordan vi opplever at vi blir oppfattet av andre, for eksempel fra foreldre. Sterkt knyttet til selvbilde er selvtillit. Kelchtermans (2009) hevder at selvtillit handler hvorvidt læreren verdsetter egen innsats (s. 262). Men også lærerens opplevelse av egen arbeidsinnsats er påvirket av andres kommentarer og tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene vil imidlertid bli filtrert og tolket, for eksempel vil tilbakemelding fra noen enkeltindivider oppleves som mer relevant, viktig og

verdifull enn fra andre. Mange lærere vil nok for eksempel mene at tilbakemeldinger fra elevene er blant de viktigste og mest verdifulle. Følelser henger nært sammen med selvtillit og har en stor plass i en lærers undervisning (Kelchtermans, 2009, s. 262).

Videre henger god selvtillit sammen med trivsel i jobben, da en lærer med god selvtillit mest sannsynlig vil trives i jobben sin (Kelchtermans, 2009, s. 262). Likevel er det viktig å reetablere en positiv selvevaluering og opprettholde selvtilliten, da man ofte er sårbar for kritikk fra omverden. Som nyutdannet lærer er man kanskje mer sårbar enn erfarne lærere. Selvtillit må forstås i sammenheng med den normgivende komponenten arbeidsforståelse. Arbeidsforståelse handler om lærerens forståelse av hva jobben deres innebærer og hva som er deres plikter, ansvar og oppgaver for å gjøre en god jobb. Komponenter som jobbmotivasjon viser til motivene folk har for å bli lærer, for å bli værende i yrket, eller slutte til fordel for et annet yrke. En lærers opplevelse av egne arbeidsforhold og arbeidsoppgaver er avgjørende for hver enkelt lærers jobbmotivasjon. Når det gjelder den siste komponenten, fremtidsperspektivet, handler dette om lærerens forventninger til egen fremtid i yrket (Kelchtermans, 2009, s. 263). Lærerens framtidsperspektiv refererer også til selvfølgeligens aktive karakter, da den er i stadig endring. Handlingene våre er påvirket av tidligere erfaringer og forventninger til fremtiden. Som beskrevet ovenfor utgjør disse fem komponentene vår egen selvfølgelig, og må i følge Kelchtermans sees i sammenheng med hverandre.

Tidligere forskning viser, som nevnt før, at nyutdannede læreres opplevelse av praksissjokket kan begrunnes i at lærerutdanningen ikke har forberedt dem godt nok på yrkeslivet. Jeg synes derfor det er relevant å se på de nye lærernes forventning om mestring, og hvordan dette kan knyttes opp mot deres praktiske opplevelser og erfaringer av møtet med yrkeshverdagen. Psykologen Albert Bandura (1997) har også bidratt med arbeid til teorigrunnlag innenfor temaet identitetsutvikling og læring. Han har blant annet presentert begrepet «self-efficacy» som handler om menneskers forventning om mestring. Bandura (1997) definerer «self-efficacy» som «beliefs in one`s capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (s. 3). Det handler om menneskers behov for å utøve kontroll over hendelser som påvirker hvert enkelt sitt liv. Samtidig handler det ikke bare om å kontrollere egne handlinger og omgivelser som påvirker eget liv, men også om å kunne kontrollere egne tankeprosesser, motivasjon og følelser.

Self-efficacy spiller en sentral rolle når det kommer til menneskers selvregulering av motivasjon (Bandura, 1997, s. 3). Bandura hevder forventning om mestring verken er et personlighetstrekk eller et biologisk eller psykologisk behov, men snarere en vurdering hver enkelt person gjør av sin personlige kompetanse til å lykkes med en bestemt oppgave på et bestemt tidspunkt eller i en bestemt situasjon. Vurderingen man gjør vil være påvirket av flere forhold. Blant annet tidligere opplevelser av mestring og erfaring med andre forbilder, generelt fra personer som kjenner menneskets forutsetninger for mestring (Bandura, 1997, s. 79). Bandura (1997) legger også stor vekt på oppmuntring fra andre, men det er viktig at disse personene har høye, men også realistiske forventninger til vedkommende (s. 101). Dermed er det en forutsetning at disse personene har utviklet en forståelse for hvilke forutsetninger personen har for å mestre noe. Samtidig må de gi ros og oppmuntrende råd ut ifra denne kunnskapen de har om vedkommende. For eksempel kan dette være avdelingsleder, rektor på skolen eller en kollega som har en god objektiv kunnskap om hvilke forutsetninger læreren har for å mestre noe.

Lærer og elev vil ha flere forventninger til hverandre, både faglige og sosiale forventninger. Lærere bør derfor stille spørsmål til seg selv om egne forventninger og om egen praksis fremmer eller hemmer elevenes faglige og sosiale læring (Hattie, 2009, s. 111). Spesielt med tanke på at lærerens praksis, forventninger og oppfatninger har betydning for elevenes utvikling. Lærerutdanningen vil ha påvirkning og være med å bygge nye læreres forventninger til yrket. Samtidig vil lærernes forventninger til elevene ofte være skapt ut fra tidligere erfaringer og inntrykk lærerne har (Faldet & Nordahl, 2017).

Faldet og Nordahl (2017) viser til Marzano (2012) som hevder at forventninger kan være både bevisste eller ubevisste. Når forventningene er bevisste er man klar over at de ikke nødvendigvis vil bli realisert, mens med forventninger som er ubevisste kan derimot være vanskeligere, fordi man ikke er fullt klar over at de eksisterer. Når ubevisste forventninger ikke blir oppfylt eller realisert, vil man kunne oppleve skuffelse som man ikke vet hvor kommer fra, som ofte kan føre til individuelle årsaksforklaringer. En lærer vil kunne få reaksjoner som da er basert på følelser, som gjerne ikke støtter elevene forbedringspotensial og måloppnåelse (Faldet & Nordahl, 2017).

2.3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Inge Bø (2018) hevder at den sosiale integrasjonen sikrer veien for barn og unge inn i samfunnet, og at dette best skjer i møtet med signifikante andre (s. 162). Ikke minst er det

viktig at barna har tydelige voksne som gir omsorg, og setter grunnlag for tilegnelse av normer og kulturverdier. Bø (2018) siterer Finn Magnussen når han skriver «Det er ikke medfødt å bli voksen. Det må læres. Og det kan bare læres i omgang med voksne.» (s.162). Han hevder dette er kjernen i utviklingsøkologisk forståelse. For at sosialiseringen av barna skal lykkes er det en forutsetning at hvert enkelt barn blir forankret i et fellesskap hvor det føler seg trygt, verdsatt og akseptert i et kulturelt system som støtter både atferd og prososiale verdier (Bø I. , 2018, s. 162).

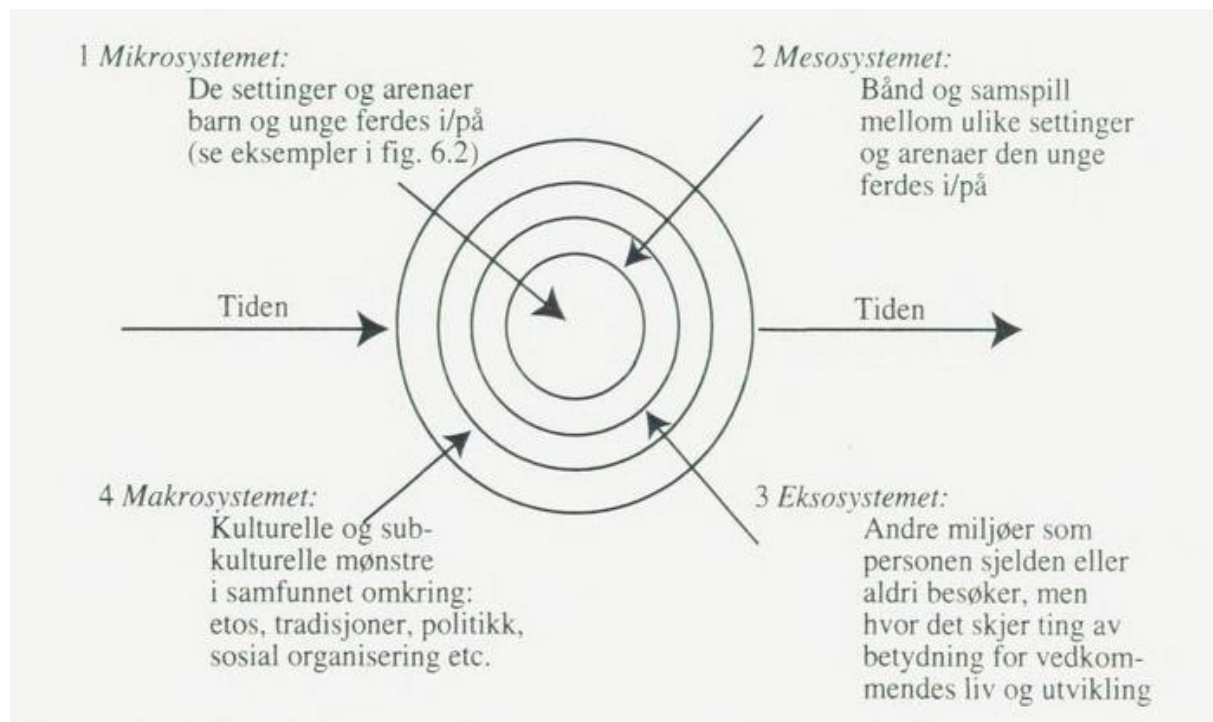
I og med at oppgaven min handler om samarbeid mellom to av barnets viktigste aktører, nemlig dets foreldre og skolen, er det relevant å se nærmere på utviklingsøkologisk forståelse og Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Urie Bronfenbrenner har de siste 60 årene vært en av de mest refererte og synlige utviklingspsykologene vi har (Bø I. , 2018, s. s.169). Han har en tverrfaglig og helhetlig forståelse av menneskelig utvikling, et grunnsyn han forankret i skjæringspunktet mellom biologien og samfunnsvitenskapene. Jeg har lest om Bronfenbrenners modell både i hans eget hovedverk *The ecology of human development* (1979), men jeg har også tatt for meg Inge Bø (2018) sin fremstilling og forklaring av modellen hans.

I hans hovedverk ser han på utvikling og sosialisering i et systemisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Her presenterer han en modell han opprinnelig kalte utviklingsøkologisk, hvor han sammenfatter innvirkende faktorer i et barns oppvekstmiljø. Modellen redegjør for hvordan ulike faktorer og miljøer kan være med å utvikle og påvirke barn på ulike nivåer. Han mener miljøer er av stor betydning for utvikling og sosialisering, spesielt i konkrete, daglige samspill (Bø I. , 2018, s. 169). For eksempel når barn leker med hverandre. Men sosialisering og påvirkning skjer ikke bare i konkrete samspill mellom individer. Bronfenbrenner (1979) hevder også at sosialisering og påvirkning skjer i samspill mellom de umiddelbare settingene man møter, og i en mer fjern innflytelse fra både lokalmiljø og storsamfunn (s. 3). For å visualisere det viser han til et sett med russiske babusjkadokker, der man kan putte den ene dukken inni den andre. Slik forklarer han et oppvekstmiljø som en serie strukturer som henger sammen, hvor den ene utgjør kjernen i den andre.

Det har imidlertid skjedd en utvikling av Bronfenbrenners modell, og den kalles i dag for en bioøkologisk modell (Bø I. , 2018, s. 170). Hans tidligere utviklingsøkologiske perspektiv ble

kritisert for at barnet ble «borte» i konteksten eller systemene. Atferdsgenetikken utfordret også utviklingsøkologisk tenking, gjennom å peke på betydningen av medfødte disposisjoner og arv. Perspektivet reflekterte begrensede kunnskaper om hvordan individets egenskaper påvirker interaksjonen med miljøet. Modellen gjør som nevnt rede for hvordan ulike faktorer kan være med på å utvikle og påvirke barn på de ulike nivåene. Som vist på figur 1 nedenfor består nivåene av forskjellige system som han kaller mikro-, meso-, ekso, og makrosystem (Bø I. , 2018)

Bronfenbrenner utviklet modellen som en reaksjon på det han oppfattet som en for snever forskning innen datidens utviklingspsykologi, og modellen har blitt brukt mye i analyser av forholdet mellom hjem og skole (Bæck, 2019).



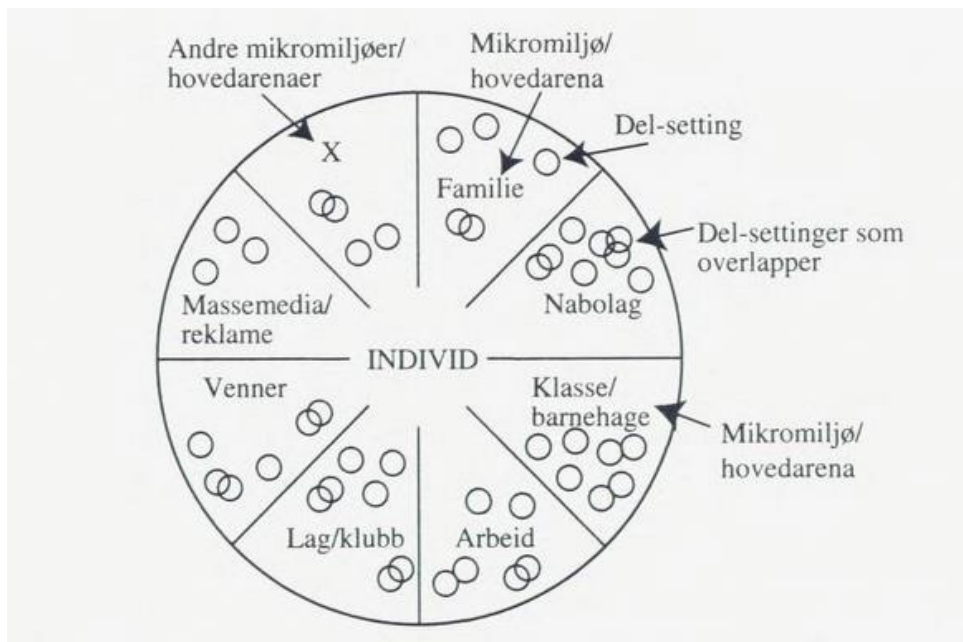
Figur 1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

(Bø I. , 2018, s. 171).

Et mikrosystem er arenaen der mennesker møtes i et samspill, ansikt til ansikt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Som figuren viser er dette den innerste sirkelen i modellen, som symboliserer arenaer og settinger barn befinner seg i, som for eksempel hjemme, i barnehage eller på skole. På dette nivået deler vi tanker, opplevelser og læring med hverandre. Det er på mikronivået mennesker påvirker og styrer hverandres atferd, deler tanker, opplevelser og læring med hverandre. Et viktig nøkkelord her er ordet *opplevd*, fordi dette er

en arena hvor ulike settinger, egenskaper og forhold påvirker hverandre, og måten disse blir oppfattet på av personene i miljøet spiller en viktig rolle (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Slik forstår vi mikrosystemet systematisk ved at alt og alle påvirker hverandre.

På figur 2 nedenfor ser vi eksempler på hovedarenaer og delsettinger i mikromiljøer (Bø I. , 2018, s. 172). Det er her i dette samspillet at modellering, rolletaking, påvirkning, sosialisering, oppdragelse, danning, integrering og assimilering finner sted.



Figur 2 Mikromiljøer

(Bø I. , 2018, s. 172).

Videre beskriver Bronfenbrenner mesosystemet, og hvordan dette består av flere mikrosystemer og forholdet mellom dem (Bronfenbrenner, 1979). Han beskriver det slik; «a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes a active participant» (Bronfenbrenner, 1979, s. 209). For eksempel kan et mesosystem for et barn være forholdet mellom skole-, hjem og fotballag. Vi kan si at meso betyr forbindelser mellom mikroer og det kan ytre seg på flere måter: *Ved nærhet*; både fysisk, sosial og kulturell nærhet, *ved overlapping*; for eksempel foreldremøter, når familien besøker skolen eller barnets familie møter barnets venner, *ved ikke fysisk kontakt*; epost, telefon og annen indirekte kommunikasjon, eller *ved pendling*; når man pendler mellom ulike arenaer (Bronfenbrenner, 1979, ss. 209-210)

Etter mesosystemet kommer eksosystemet. Dette refererer til mikromiljøer hvor barnet sjelden eller aldri er til stede selv, men hvor det likevel oppstår samspill som påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Eksempler på dette kan være foreldrenes arbeidsplass, skolestyre, søskens klasse, eller andre offentlige organer. Dette er ikke steder barnet vanligvis er, men steder der det besluttes ting som er av betydning og påvirkning for de mikromiljøer barnet befinner seg i (Bø I. , 2018, s. 176). Samspillet som skjer her vil ha indirekte virkninger for barnet.

Det siste nivået i den bioøkologiske modellen er makrosystemet. Dette er alt fra verdier, tradisjoner, ritualer, nasjonale væremåter, økonomiske forhold, kultur og ideologier (Bø I. , 2018, s. 177). Påvirkning fra makrosystemet skjer gjennom ekso-, meso- og mikrosystemet og videre inn til barnet. Ut fra en slik betraktning er makronivået grunnlaget for barnets kultur og væremåte. For eksempel vil en skole i England være forskjellig fra en skole i Norge, selv om begge land har et system for dette. Bronfenbrenner (1979) hevder at selv om det innenfor et gitt samfunn - for eksempel en skole eller en barnehage - ser ut til å fungere som i andre land, skiller de seg likevel ut på grunn av det underliggende makrosystemet (s. 259). Hvis vi ser på skolen på et makronivå påvirkes elevene gjennom skolens verdier og måten de organiserer opplæringen på. Dermed vil barn og deres foreldre som kommer til Norge fra andre kulturer, med andre verdier og normer, ha erfaring med andre oppvekstvilkår enn barn som er vokst opp med norsk kulturpåvirkning (Aasen, Nortug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002, ss. 135-136). Denne forskjellen kan være et forhold som er med på å påvirke foreldresamarbeidet.

Inge Bø (2000) skriver at Bronfenbrenner er kritisk til store deler av den utviklingspsykologiske forskningen, han savner et bredere, mer helhetlig perspektiv og forskning som har større grad av økologisk validitet (s. 174-175). Han mener imidlertid at forskning som har virkninger av økologiske overganger, som vil si forskning med et før-etter design, er god forskning. Samtidig hevder han at forskning som krever stramme laboratorie- og eksperimentopplegg også har sin verdi, spesielt hypotesedanning og utforskning. Derimot gir ikke utviklingsøkologisk teori noen lette svar på vanskelige spørsmål. Sammen med andre abstrakte «grand-theory» forskningsprogram blir den kompleks, u håndterlig, kostbar og vanskelig gjennomførbar. Spesielt person-prosess-kontekst forskning blir vanskelig, da de forutsetter en viss lengde og utviklings-og tidsmoment. I teoriens struktur blir det langt mellom innholdsmessige bidrag og derfor blir det omfattende. Også innenfor utviklingsteoretiske modeller må det gjøres utvalg av variabler og utsnitt av virkeligheter, for

om modellene skal inneholde «alt» mister man oversikten. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at en blanding mellom tradisjonell og økologisk forskning er formålstjenlig (Bø I. , 2000, ss. 176-177). Begge har sine sterke og svakere sider, og den ene typen må utfylle den andre.

Jeg har brukt modellen til å forstå og forklare forholdet mellom skole og hjem, og hvordan disse påvirker hverandre. I min oppgave vil det være mesosystemet som best er med på å forklare samspillet mellom familien til barnet og læreren/skolen.

2.3.3 Personlig kompetanse og instrumentell kompetanse

På tross av at forskning viser at lærerutdanningen i liten grad forbereder studenter på foreldresamarbeid, er det gjennom utdanning studenter tilegner seg teoretisk kunnskap. Denne kunnskapen bidrar til å utvikle deres evne til å løse ulike oppgaver på en bedre måte enn før de tilegnet seg denne kunnskapen. Om utdanningen også har en nær tilknytning til studentenes praksis, samtidig som den gir rom for samspill og refleksjoner, kan den også være med på å utvikle studentenes personlige kompetanse. Personlig kompetanse er et av elementene innenfor profesjonell kompetanse, og er spesielt viktig hos personer som jobber med mennesker i omsorgsykker, som lærere gjør (Skau, 2017, ss. 71-74).

Skau (2017) hevder profesjonell kompetanse består av tre deler: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (s. 57-61). Hun hevder personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, både i samspill med oss selv og med andre. Det handler om vårt verdigrunnlag og menneskesyn, engasjement, relasjonskompetanse, evne til selv å lære osv. (Skau, 2017, s. 63). Det kan for eksempel være vår ansvarsfølelse, vår kreativitet, evnen til å tenke og handle på nye måter i nye situasjoner og vår følsomhet for samspill. En lærers personlige kompetanse kommer til uttrykk i karaktertrekk som humor, personlig integritet, rettferdighetssans og i evnen til å samarbeide med elever og foreldre. Personlig kompetanse er nært knyttet til egne livserfaringer, som ingen kan lese seg til og som foregår hele livet, men likevel blir man aldri ferdig utlært (Skau, 2015, s. 75).

Når vi snakker om personlig og instrumentell kompetanse kan dette også kobles opp mot det Skemp (1976) kaller for relasjonell forståelse (relational understanding) og instrumentell forståelse (instrumental understanding). Han beskriver relasjonell forståelse som å vite hvilke

prosedyrer som kan anvendes for å løse en oppgave, og hvorfor disse prosedyrene fungerer (Skemp, 1976, s. 89). I slike læringssituasjoner vet elevene både hvordan og hvorfor en oppgave skal løses på en gitt måte. En relasjonell tilnærming vil åpne opp for å forstå konfliktsituasjoner, på bakgrunn av det mellommenneskelige samspillet mellom, for eksempel mellom elev og lærer. Instrumentell forståelse beskrives som et mangfold av regler og prosedyrer som kan anvendes for å løse et problem, men her mangler man forståelse for hvorfor regelen eller den gitte prosedyren kan anvendes. Selv om Skemp (1976) har snakket om instrumentell og relasjonell forståelse i matematikkfaget kan dette knyttes opp undervisningsmetoder i flere fag. Jeg har i min oppgave valgt å knytte det opp mot rollen til de nyutdannede lærerne. En nyutdannet lærer bør streve etter å oppnå relasjonell forståelse.

2.3.4 Aristoteles kunnskapsformer: Techne, episteme og fronesis

Personlig og instrumentell kompetanse er også relevant å koble opp mot Aristoteles (1999) og hans kunnskapsformer. Han skiller mellom tre ulike kunnskapssyn; Techne, episteme og fronesis (Aristoteles, 1999, ss. 226-232). Aristoteles (1999) bruker begrepet techne når han snakker om ferdigheter og skapende aktiviteter, for eksempel å snekre en stol (s. 232). Techne knyttes altså til handling der selve handlingen er et middel for å nå et definert mål. I lærerutdanningen handler denne kunnskapsformen om den metodiske kunnskapen i undervisningen. Episteme betegner den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen, som er kontekstavhengig (Aristoteles, 1999, s. 226). Episteme skal være begrunnet i form av bevis, slik den som besitter slik kunnskap skal kunne både beskrive virkeligheten korrekt, men også forklare hvorfor den er som den er. I lærerutdanningen representerer denne teorigrunnlaget som kommer fram innenfor fagene pedagogikk og fagdidaktikk. Den tredje kunnskapsformen, fronesis, handler om evnen til å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner som oppstår (Aristoteles, 1999, s. 227). Denne kunnskapsformen sees ofte som motsetningen av techne. Kunnskap settes her inn i et etisk perspektiv som videre gir rom for kritisk refleksjon. Fronesis handler om å møte livets komplekse og konkrete situasjoner med en følsomhet og åpenhet. For Aristoteles (1999) var ikke fronesis en alminnelig innsikt i en allmenn sannhet, men en dekkende forståelse av en gitt situasjon hvor noe må gjøres (s. 33). Man tar utgangspunkt i tidligere erfaringer når man skal overveie valgene man tar når en ny situasjon oppstår.

Det er bred enighet om at fronesis må forstås i samspill med episteme og techne, ved at man vurderer den enkelte situasjonen ut ifra faktiske forhold som har utgangspunkt i epistemiske

kunnskaper, som videre danner utgangspunkt for refleksjon og deretter handling (Wiese & Hovdennak, 2017). Wiese og Hovdennak (2017) har i sin forskningsartikkel sett på hvordan disse kunnskapsformene utspiller seg i lærerutdanningen. De argumenterer for en læringskultur der fronesis, praktisk klokskap, skal få sin rettmessige plass innen profesjonell utdanning. De mener ikke at denne skal erstatte læringsmetoder forstått som techne, men hevder at for lærere og lærerstudenter vil fronesis være en hel sentral og viktig kunnskapsform. Det er ved hjelp av denne at læreren i størst mulig grad vil kunne «se» og forstå eleven i den aktuelle settingen. Fronesis som kunnskapsform hjelper læreren og se kompleksiteten i profesjonell praksis og den tillater både usikkerhet, dilemmaer og diskusjoner av utfordringer før en avgjørelse skjer. Likevel hevder Wiese og Hovdennak at lærerutdanningens fremtidige utfordring er hvordan den skal fremme en fronesisk kunnskapsform i større grad, og hvordan den skal kommunisere betydningen av den til de kommende lærerne (Wiese & Hovdennak, 2017).

2.3.5 Nyutdannede læreres første år i yrket

I starten av sin yrkeskarriere opplever mange nyutdannede lærere at forventningene er mange, og at de stilles fra flere ulike hold (Steinnes, 2010, s. 124). For den ferske læreren er det en ny arbeidsdag og en ny situasjon som innebærer at man naturlignok vil kjenne på frykten for å ikke strekke til i den nye jobben. For eksempel frykt for at man gjennom sin utøvelse av lærerrollen mangler sentral og nødvendig kompetanse for å gjøre jobben skikkelig. Samtidig kan det være at forventningene fra andre ikke samsvarer med lærernes egne forventninger til seg selv.

Den nyutdannede læreren møter jobbhverdagen med høye forventninger til seg selv, men det kommer frem at han/hun kan finne det utfordrende å koble teori fra utdanningen sammen med egen lærerpraksis (Taarsted, De Voss, & Holm-Larsen, 2003, s. 14 og 36). Menneskelige egenskaper og personlige ressurser er sentrale forhold ved lærerrollen som er avgjørende når det kommer til utførelsen av jobben. Det er for gjort at den nye læreren lett kan privatisere utfordringene han eller hun møter på. Det er derfor viktig at nyutdannede lærere ikke plages med utfordringene sine alene, men at den enkelte evner å skjønne at det å rådføre seg med kollegaer eller ledelsen ikke må sees på som et nederlag, men heller en styrke (Andersen, Helgesen, & Frydenborg, 2009, s. 53).

Samtidig som det stilles forventninger både til egen utførelse av yrket og eksterne forventninger og krav, har lærerhverdagen mange elementer som er uforutsigbare og vanskelig å planlegge for (Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2012, s. 53). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2012) viser at lærerrollen har mange sider, den er både utfordrende, krevende, full av ansvar, men også stimulerende (s.13). De konkluderer med at tidspress og høyt arbeidstempo er en stressfaktor for mange lærere. Spesielt for nyutdannede kan dette være psykisk belastende, da de allerede opplever en ny og utfordrende arbeidssituasjon. I en undersøkelse gjort av dem fra 2017, viser de sammenhengen mellom potensielle stressfaktorer i skolen og utbrenthet blant lærere. Her var konklusjonen at tidspress var den faktoren som er sterkest knyttet til utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 775).

2.3.6 NYMY- Nyutdannede læreres mestring av yrket

NYMY- Nyutdannede læreres mestring av yrket, er et forskningsprosjekt som arbeider med å kartlegge hvordan nyutdannede lærere mestrer læreryrket (Cristin- Current researcher information system in Norway, 2014). NYMY prosjektet ble drevet ved tre av landets læringsinstitusjoner; Senter for profesjonsforskning, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning ved Høgskulen i Volda og Universitetet i Oslo. Prosjektet studerte samsvaret mellom ulike elementer i lærerutdanningen og de utfordringene læreryrket faktisk gir. Prosjektet bygger på tidligere forskning som har vist at nyutdannede starter i jobben med bakgrunnskunnskap som på liten og utilstrekkelig måte har forberedt dem på læreryrket.

Det omfattende prosjektet ble delt opp i tre delprosjekt:

1. Kunnskaps- og profesjonsretting i lærerutdanningen
2. Betingelser for nyutdannede læreres mestring av yrket
3. Nyutdannede læreres mestring av yrket i møte med grunnskolen.

NYMY er et tilbud som gir nyutdannede lærere mulighet til å reflektere over egen praksis, samtidig åpner det opp for diskusjon og drøfting rundt utfordringer som oppstår i skolehverdagen (Skagen, 2009). På bakgrunn av dette skal prosjektet støtte den nyutdannede og legge til rette for mestring i skolehverdagen. Kaare Skagen (2009) har skrevet en artikkel som del av NYMY- prosjektet, artikkelen handler om to nyere studier av veiledning i praksisopplæring i allmennlærerutdannelsen. Studiene presenterer funn fra to undersøkelser i praksisopplæringen i norsk allmennlærerutdanning og kaster lys over organiseringen av

veiledningen ved praksisskolene. Studiene konkluderer med at det er avstand mellom teoridel og praksisdel i lærerutdannelsen, og studentene etterlyser undervisning fra høyskolen som har mer relevans for skolepraksis. Det viser seg også at det finnes rekke fellestrekk og forskjeller når det kommer til graden av gruppeveiledning, individuell veiledning og individuell studentundervisning (Skagen, 2009). Det har også vist seg at NYMY-prosjektet har hatt en positiv effekt på lærernes tro på egne evner og mestring av yrket (Dahl, Buland, Finne, & Havn, 2006). NYMY-prosjektet kan knyttes opp mot Bandura (1997) sitt fokus på at det er viktig å tro på egne evner for å lykkes med en oppgave, og det kan argumenteres for at prosjektet har spilt en viktig rolle for de nyutdannede lærernes mestringstro.

I 2003 kom det en finansiering fra statens side for å tilby veiledning for nyutdannede lærere i en rekke fylker, og i skoleåret 2005-2006 fikk man gjennomført denne tilbudsordningen (Dahl, Buland, Finne, & Havn, 2006). En evaluering av prosjektet viser at et stort flertall av de nye lærerne, samt ledelsen på skolene og de lokale veilederne hevder at opplegget har gitt de nyutdannede økt tro på egne evner. Det konkluderes også med at ordningen har bidratt med å gi de nyutdannede bedre evne til refleksjon over egen praksis og hva som kan føre til et godt læringsmiljø. Prosjektet har også hjulpet dem mestre håndteringen av møtet med elevene og arbeidssituasjonen på en bedre måte. Evalueringen viser også at for å få maksimalt utbytte av veiledningen er det viktig å etablere en god samarbeidskultur på skolen som kan trekke lærdom fra opplegget som den nyutdannede er med på. Samtidig er det viktig å ha fokus på en fungerende veiledning som inkluderer de nyutdannede i skolekulturen. Som jeg nevnte innledningsvis fastsatte Stortinget i 2017 en rekke rammer for veiledning av nyutdannede lærere som skal sikre nytilsatte lærere en god overgang fra utdanning til yrket (Smith & Ulvik, 2018).

I mitt tilfelle gir NYMY-prosjektet meg en indikasjon på hvordan nyutdannede lærere mestrer yrket, hva som skal til for at de føler mestring og hvilket grunnlag lærerutdannelsen har gitt dem. Samtidig gir prosjektet meg en indikator på hvordan ulike skoler praktiserer veiledning i praksisopplæring i allmennutdannelsen. Det er også relevant å se på hvordan studentene fra studiene etterlyste undervisning med mer relevans for skolepraksis. Evalueringen hevder også at en god samarbeidskultur på arbeidsplassen er viktig for å trekke lærdom fra veiledningen. Derfor ønsker jeg også å undersøke hvordan samarbeidskulturen er på arbeidsplassen til informantene.

2.3.7 Nivåer i foreldresamarbeidet

Thomas Nordahl har skrevet mye om hjem og skole og hvordan man kan etablere et samarbeid som er til elevenes beste. Han viser til nasjonale føringer for foreldresamarbeid og belyser ulike nivåer på hva samarbeidet skal bestå av. Etter retningslinjer fra Opplæringsloven og Kunnskapsløftet har han delt inn skole-hjem samarbeidet i tre nivåer; informasjon, dialog og drøftinger og medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2007, ss. 27-28).

Når det kommer til det første nivået han kaller informasjon, sier Opplæringsloven §20-3 at skolen har ansvar for å informere foreldre om blant annet innholdet i opplæringen og skolens rutiner (Opplæringsloven, 1998). Informasjonsveksling kan selvsagt komme fra begge parter, for eksempel ved at foreldrene gir informasjon om barnets behov og opplevelse av skolen, mens læreren kan informere foreldrene om hva de har gjort på skolen og videre mål for barnet deres. Det som kjennetegner denne typen kommunikasjon er at det er enveis-kommunikasjon der kun en av partene har et budskap som den andre parten mottar. Dette nivået beskriver Nordahl som «det klart laveste nivået av samarbeidet» (Nordahl, 2007, s. 27). Når kommunikasjonen er mer basert på en autentisk og reell kommunikasjon der både foreldrene og lærerens oppfatninger og meninger kommer frem, og partene kan spille videre på hverandres innspill med hensikt om å komme til enighet, er samarbeidet brakt opp på det Nordahl (2007) kaller dialog- og drøftingsnivå.

På det tredje og siste nivået, som Nordahl (2007) kaller medvirkning og medbestemmelsesnivået, blir det skapt et reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter (s. 28). Han argumenterer for at dette er et slags partnerskap der skole og hjem fatter beslutninger sammen, og det baserer seg på et gjensidig samarbeid. Her er man avhengig av at begge parter har en påvirkningskraft som kan gi konsekvenser for både skolen og foreldrene.

For å bedre forstå sammenhengen mellom de ulike nivåene viser jeg nedenfor til Nordahls figur (figur 3) som illustrerer kriterier og nivåer i samarbeid.

	Formalisering	Felles mål	Forpliktelser	Felles beslutninger
Gjensidig informasjon	X	–	–	–

Dialog og drøftinger	X	–	X	–
Medbestemmelse og medvirkning	X	X	X	X

Figur 3 Kriterier og nivåer i samarbeidet

(Nordahl, 2007, s. 35)

Som tidligere nevnt har skolen det formelle ansvaret for samarbeidet med elevenes foreldre. I Kunnskapsløftet gis det imidlertid en mer detaljert beskrivelse av rollefordelingen, her står det at samarbeidet er et gjensidig ansvar mellom skolen og hjemmet, men skolen er den ansvarlige når det kommer til å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Rammene her gir tydelige delte roller og sier noe om hvordan oppfostringen av barna skal skje ved hjelp av et gjensidig samarbeid. Samarbeidet må derfor bære preg av forpliktelse fra begge parter, samt et felles mål (Nordahl, 2007, s. 33). Figur 3 viser hvordan medbestemmelse og medvirkning er det eneste nivået i foreldresamarbeidet som inneholder de avgjørende kriterier for et gjensidig og godt kvalitativt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Derfor rangeres medvirkning og medbestemmelse som det høyeste nivået i foreldresamarbeidet. Han argumenterer likevel for at en trygghet hos foreldrene vil kunne realiseres gjennom informasjon, drøftinger og medvirkning (Nordahl, 2007, s. 27).

Thomas Nordahl er en kjent skoleforsker, og har som nevnt skrevet mye om skole-hjem samarbeid. Han er opptatt av at skolens praksis bygger på forskning, men har likevel fått kritikk for at han selv ikke refererer til forskningsbasert kunnskap (Tønnessen, 2019). Denne kritikken kom spesielt i forbindelse med et foredrag han holdt i november 2018 for skoleadministratorer i Hedmark, hvor leder av utdanningsforbundet, Steffen Handal, mener argumentasjonen hans er bygget opp på påstander og anekdoter. Jeg opplever også i boken hans, *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* fra 2007, at han bruker lite henvisninger, og i flere tilfeller henviser han til egen tidligere forskning. På grunnlag av dette har jeg valgt å ikke bruke hans forskning for mye i min oppgave.

2.3.8 Foreldrenes posisjon og syn på skole-hjem samarbeidet

Selv om jeg har valgt å fokusere mest på lærerperspektivet, vil jeg også skrive litt om foreldrenes posisjon og deres syn på partnerskapet i samarbeidet. Ask og Gorseth (2004)

siterer Ravn (1995), som hevder mange foresatte sliter med å vite hva deres posisjon i skole-hjem samarbeidet bør være (s. 26). De fleste av dem har kun sine egne skoleerfaringer og tilfeldig informasjon å støtte seg til. Dette fører til at deres henvendelser til skolen preges av en viss usikkerhet, og budskap eller formål kan misforståes av læreren. I noen slike tilfeller kan læreren gjerne tolke henvendelsen fra de foresatte som et angrep, og læreren inntar en form for forsvarsposisjon. Læreren kan i en slik situasjon finne det utfordrende å ta det ledende ansvaret for å skape et fungerende og formålstjenlig samarbeid. Dette kan videre føre til en kommunikasjon preget av mistanker og usikkerhet hos begge parter. Både i slike tilfeller, og generelt, er det viktig å klargjøre hvilke roller og posisjon partene har og hvilke forventer de har til hverandre i skole-hjem samarbeidet. Selv om man må forholde seg til statlige førings- og oppgavefordeling i samarbeidet, er det nødvendig å forhandle fram en viss oppgavefordeling læreren og foreldrene imellom (Ask & Gorseth, 2004, ss. 28-29).

Lassen og Breilid (2012) skriver at foreldresamarbeid er en form for partnerskap mellom selvstendige og likeverdige parter (s. 15). I sitt forskningsprosjekt tar de for seg oppfatninger hos foreldre, barn, lærere og skoleledere om hva som kan gagne et godt samarbeid som er til barnets beste. Samarbeidet må sees som en type partnerskap mellom selvstendige og likeverdige parter. Foreldrene vektlegger fire momenter som de mener er vesentlig for at et godt partnerskap skulle kunne oppstå; toveiskommunikasjon, gjensidige tilbakemeldinger, felles fokus og reelt samarbeid (Lassen & Breilid, 2012, s. 54). Hjemmet mener at dialog, altså en toveiskommunikasjon har stor betydning. Intensjonen bak kommunikasjonen bør være å sørge for at informasjon blir til en delt eiendom mellom foreldre og læreren. Dette betyr dermed at begge parter må utveksle sine synspunkt, samtidig som de må være åpen og lyttende ovenfor hverandres synspunkt.

Foreldre er også interessert i å få informasjon og refleksjoner fra læreren, slik at de får et innblikk i barnets skolegang (Lassen & Breilid, 2012, s. 55). Tips og nyttige innspill fra læreren om barnets utvikling og muligheter er også viktig for foreldrene, samtidig som de setter pris på å få komme med sine meninger og innspill. Samtalene mellom skolen og hjemmet bør også ha et felles fokus for at partnerskapet skal fungere konstruktivt. Og når foreldrene opplever samarbeidet som reelt, kan partnerskapet bygges. Med reelt samarbeid menes ulike former for konkret samarbeid om barnas lærings- og utviklingsprosesser (Lassen & Breilid, 2012, s. 55). Flere foreldre mener at et slikt samarbeid øker deres motivasjon for samarbeid med skolen og støtten de gir barnet i hverdagen. Støtten kan for eksempel knyttes

til nye rutiner for lekser og planlegging eller etablering av målsettinger for barna. Alle disse fire momentene preges av former for samhandling som foreldrene mener bygger broer mellom systemene. Slike broer gjør det mulig å etablere, opprettholde og anvende kontakten mellom skolen og hjemmet, som er nødvendig hvis det skal utvikles et reelt partnerskap.

På lik linje som Skemp snakker om relasjonell tilnærming, peker også Lassen og Breilid (2012) på viktigheten av god relasjonskompetanse (s 131). De hevder god relasjonell kompetanse er kompetanse om hvordan mellommenneskelige relasjoner er med på å påvirke og definere de prosessene som skjer i møte mellom lærer og foreldre. Dermed er det en nødvendig forutsetning at partene i samarbeidet innehar god relasjonskompetanse for å oppnå god kontakt og gjensidig kommunikasjon.

Oppsummering av teorikapittel:

For å oppsummere dette kapitlet peker både politiske styringsdokument, tidligere forskning og faglitteratur på viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. Jeg sitter imidlertid med en oppfatning av at mye av forskningen er flink å skrive hvorfor et godt skole-hjem samarbeid er viktig, men sier derimot lite om hva en lærer kan gjøre for å mestre og opprettholde et slikt samarbeid.

Rammene for skole-hjem samarbeidet er altså nedfelt i en rekke politiske styringsdokument, og de er noe lærerne må sette seg inn i og forholde seg til. Mens foreldre og foresatte har hovedansvaret for egne barn, skal skolen være den profesjonelle og ansvarlige part i samarbeidet med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Samarbeidet skal bygge på gjensidig respekt med en god og tillitsfull dialog og foreldrenes skal gis mulighet til medvirkning.

Tidligere forskning peker på hvor viktig det er at skolen og hjemmet samarbeider tett, og hvilke betydning foreldrene har når det kommer til elevenes læring og utvikling (Hattie, 2009). Forskningen viser også hvordan mange nye lærere kan oppleve overgangen fra studier til yrket som sjokkartet (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315). Utdanningen blir ofte sett på som opphavet til det opplevde praksissjokket, da det argumenteres for at utdanningen ikke forbereder lærerne godt nok til arbeidshverdagen i skolen. For å øke nyutdannede læreres

opplevelse av trygghet og mestring spiller arbeidsplasskulturen, ledelsen og det kollegiale en viktig rolle (Jakhelln, 2011, s. 103).

Samfunnets forventninger til lærerrollen har gradvis blitt både større, mer mangfoldige og komplekse (Askling, et al., 2016, s. 33). Lærerne må i stor grad ta hensyn til forventninger og krav fra flere hold, mens foreldrenes rolle og relasjon til utdanningssystemet endret seg som del av en større politisk bevegelse - de er blitt gitt flere rettigheter og fått økt innflytelse og makt (Bæck, 2019, s. 69). Alle foreldre møter skolen med ulike forutsetninger, og det er viktig at læreren anerkjenner forskjelligheten i foreldregruppen. Minoritetsforeldre som ikke mestrer språket så godt vil ha større utfordringer med å forstå skolens innhold. Disse har gjerne behov for ekstra oppmerksomhet og engasjement fra skolen for å kunne delta i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Faglitteratur viser at lærerens selvforståelse og læreridentitet utvikles gjennom møtet med læreryrket (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013, s. 14). Jeg har forklart hvordan lærerens selvforståelse kan forklares fra Kelchtermans (2009) og hans fem komponenter (s. 261-262). Jeg har også tatt for meg Albert Bandura og hans begrep «self-efficacy» for å forklare lærernes forventning om mestring og hvilke faktorer som er med på å påvirke mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 3). For å forstå og forklare forholdet mellom hjem og skole har jeg presentert Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Denne gjør rede for hvordan hvilke faktorer som er med på å utvikle og påvirke barn på mikro-, meso-, ekso-, og makronivå (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). For et barn vil både foreldrene og skolen/ læreren være en del av mikrosystemet, mens mesosystemet for et barn kan for eksempel være forholdet og samspillet mellom skole og hjem. På tross av at forskning viser at lærerutdanningen i liten grad forbereder studenter godt nok til yrkeshverdagen, er det gjennom utdanning de lærer seg ny teoretisk kunnskap.

Faglitteratur om Aristoteles og hans tre kunnskapsformer viser at lærerutdanningen i stor grad fokuserer på episteme, den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen (Wiese & Hovdennak, 2017). Men det argumenteres for at fronesis i større grad må fremmes i lærerutdanningen, da dette er kunnskapsformen som hjelper læreren og se kompleksiteten i profesjonell praksis. Lærerrollens mange sider kan oppleves som utfordrende, spesielt for nyutdannede. Prosjektet om veiledning av nyutdannede lærere har gitt et flertall av nye lærere tro på egne evner. Evalueringen av prosjektet viser også at god samarbeidskultur er viktig for å trekke lærdom

fra veiledningen. Avslutningsvis har jeg vist til Thomas Nordahls (2007) faglitteratur om hvordan foreldresamarbeid kan forklares ut ifra tre nivåer (s. 27-28). Jeg har også sagt noe om foreldrenes posisjon i samarbeidet; at mange foreldre sliter med å vite hvilken posisjon de bør ha. Tydelige roller og det å fremforhandle en viss omforent oppgavefordeling læreren og foreldrene imellom, er viktig.

Mitt teoretiske rammeverk skal sammen med mine empiriske funn danne grunnlaget for undersøkelsen min, og hjelpe meg å svare på forskningsprosjektets problemstilling og spørsmål. Jeg skal nå gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har foretatt meg i forskningsprosjektet og hvorfor jeg har valgt disse.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke metode jeg har brukt i mitt forskningsprosjekt og hvorfor. Jeg starter med å gjøre rede for epistemologi og ontologi, som er sentralt når man snakker om innhenting av kunnskap og viten. Deretter vil jeg, for å få et overordnet blikk rundt mine metodiske valg, presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted og de to tankesettene hermeneutikk og fenomenologi. Videre presenterer jeg mine metodevalg og hvordan jeg har gått fram i innsamlingsprosessen av empiri og hvordan jeg har behandlet og analysert den. Avslutningsvis gjør jeg rede for hvilke etiske betraktninger som er gjort.

3.1 Epistemologi og ontologi

Innhenting av kunnskap krever en metodisk tilnærming og gjennom valg av vitenskapelige tilnæringsmåter bestemmer man veien man ønsker å ta for å komme seg til målet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 25). Epistemologi er selve filosofien om kunnskap og består av en langvarig diskusjon om hva kunnskap egentlig er, og hvordan den oppnås og skapes. Den spiller en sentral rolle i moderne filosofi, men det var ikke før med Descartes og andre filosofer etter middelalderen, at epistemologien ble den dominerende filosofien. Tidligere var det metafysikken som stod i sentrum for filosofene i antikkens Hellas. Det var derimot nå på tide å spørre hvordan menneskene kan vite noe om sin verden, fremfor hvordan verden egentlig er. Ambisjonen var å finne en solid grunnmur for kunnskapen. Epistemologi kalles ofte for erkjennelsesteori, og handler om læren om vår erkjennelse og dens forutsetninger og grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Forenklet kan vi si at epistemologien er opptatt av metodene vi bruker for å skaffe oss vitenskapelig kunnskap.

Det er også relevant å se på begrepet ontologi når vi snakker om vitenskapsteori. Ontologiske teorier dreier seg ikke om hva kunnskap er, men heller hva virkeligheten er og hvordan den ser ut (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 45). Man vil beskrive hvordan virkeligheten faktisk er. Ofte blir det sagt at vår hverdagsontologi tar utgangspunkt i våre erfaringer, vaner, opplevde situasjoner og tradisjoner. Vi har dermed fått forskningens ontologi gjennom våre egne metoder, systematiske fremgangsmåter, kritisk refleksjon, argumentasjon, beskrivelser, drøftinger, teorier, testing og eksperimenter. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt av personene som deltar i undersøkelsen (Postholm, 2010, s. 34). For å skille epistemologi og ontologi kan vi si at epistemologi fokuserer på hvordan vi

skal gjøre det når vi skal etablere og skaffe oss vitenskapelig kunnskap, mens ontologi fokuserer på hvordan vi skal tenke når vi skaffer oss vitenskapelig kunnskap (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 54).

3.2 Vitenskapsteori

Valg av forskningsmetode er basert på hva slags informasjon som søkes fra hvem og under hvilke omstendigheter (Vedeler, 2000, s. 13). Metoden må være egnet for å svare på forskningsproblemet forskeren står ovenfor og problemstillingen som skal besvares.

Metodevalgene jeg har tatt i denne undersøkelsen og fremstillingen av dem vil bære preg av min vitenskapelige forankring. Derfor ønsker jeg å gjøre rede for hvilke vitenskapsteorier jeg har valgt å vektlegge og hvordan jeg oppfatter kunnskap i henhold til min oppgave.

Vitenskapsteori handler om filosofien som ligger bak den vitenskapelige aktiviteten en forsker driver med (Gilje & Grimen, 1995, s. 11). For eksempel når en forsker skal gå tilbake og betrakte et kvalitativt forskningsintervju, bør dette betraktes i en metaposisjon (Malterrud, 2002, s. 2472). Med dette menes det at forskeren klarer å se seg selv utenfra. Her gjør man rede for hvilke vitenskapelig ståsted undersøkelsen bygger på og hvilke forutsetninger dette kan gi prosjektet.

Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i virkeligheten, nærmere bestemt

hverdagsvirkeligheten mennesker opplever (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at empirisk forskning handler om å hente inn data fra virkeligheten man forsker på (s. 21). Datamaterialet blir skapt, og utgjør bindeleddet mellom virkeligheten vi forsker på og både analyse og tolkningen av den. Alle mennesker har sin egen forståelse av virkeligheten med sine egne kunnskaper og oppfatninger av den. Denne forståelsen bruker man til å tolke det som skjer i verden rundt oss. Data som brukes i samfunnsforskning hevdes å være «teoriimpregnert» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Med dette mener man at forskeren sjelden starter med blanke ark, men går løs på undersøkelsen med allerede en oppfatning av fenomenet det forskes på. Derfor må enhver forsker være bevisst på at data som brukes, ikke kan være uavhengig av hans eller hennes forhåndsoppfatning.

Ulike filosofer belyser forskjellige aspekt ved kunnskap, som er relevant når man snakker om kvalitative forskningsintervju. Jeg tar for meg kunnskap og intervjuer sett i lys av en

postmoderne tidsalder, hvor jeg spesielt tar for meg postmoderne tankegang, hermeneutikk og fenomenologi. I en postmodernistisk tankegang forstås virkeligheten som sosiale konstruksjoner hvor vi fortolker og forhandler om betydningen av disse (Postholm, 2010, s. 128). Oppfatningen om kunnskap som et speil av virkeligheten, er erstattet med en oppfatning av virkeligheten som en sosial konstruksjon, med fokus på fortolkning og forhandling av den sosiale verdens betydninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75). Kunnskap sees på som både subjektiv og kontekstuell, som vil føre til at undersøkelsen ikke vil kunne avsløre objektive sannheter om skolen og skole-hjem samarbeid.

Som jeg vil presentere og komme nærmere inn på nedenfor, har jeg valgt kvalitative forskningsintervju som min metode. Epistemologiske synspunkt om kvalitativ intervjukunnskap vil være med å bestemme hvordan en forsker legger opp og utfører forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Kvale og Brinkmann (2015) presenterer to metaforer; intervjueren som gruvearbeider og intervjueren som reisende (s. 71). Gruvearbeidermetaforen forstår kunnskap som skjult metall, der intervjueren er en gruvearbeider som må hente det verdifulle metallet opp i dags lys. Intervjuobjektet innehar en kunnskap som venter på å bli hentet og avdekket, og intervjueren graver frem gullkorn fra intervjupersonens beskrivelser. Det kan være både objektive data eller subjektive meninger, og dets verdifulle fakta og betydninger kommer til gjennom transkripsjon fra muntlig til skriftlig form. Ifølge metaforen som presenterer intervjueren som en reisende, er intervjueren underveis til land fjernt unna og han har mye å fortelle når han kommer hjem. Intervjueren vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med mennesker han møter på veien. Han vandrer blant lokalbefolkningen, stiller spørsmål og oppfordrer dem til å fortelle deres egne historier. Disse to metaforene representerer to ulike oppfatninger av intervjuprosessen, enten som kunnskapsinnhenting eller som kunnskapskonstruksjon.

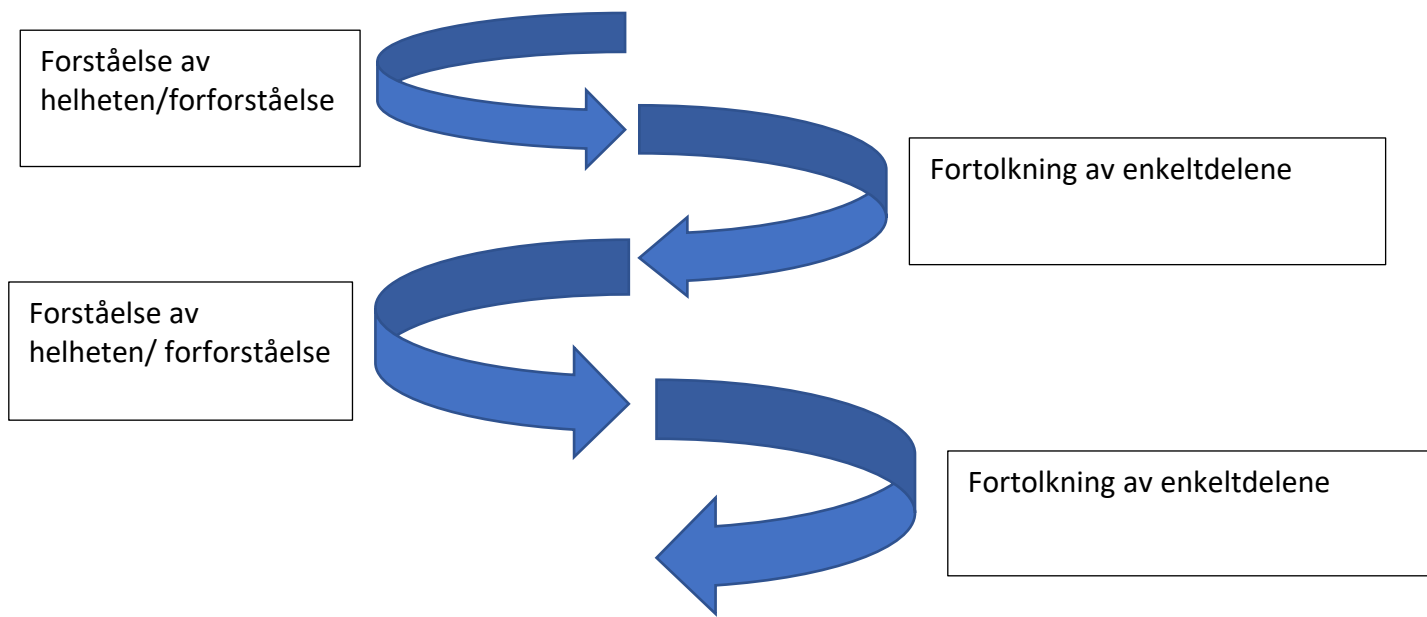
Ulike former for intervju er ikke produsert ut ifra spesifikke teorier eller noe spesifikt epistemologisk paradigme, men man kan likevel vise til ulike epistemologiske posisjoner som kan være med på en begrepsliggjøring av kunnskapen som produseres i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Som intervjuer er det viktig å avklare slike posisjoner da de kan bidra til å belyse ulike oppfatninger av intervjuer og måter å praktisere dem på. Min posisjon kan virke å være en blanding mellom de to metaforene som Kvale og Brinkmann (2015) presenterer (s. 71-72) Likevel vil jeg påstå at den er mest lik metaforen om intervjueren som en reisende. Gruvearbeidertilnærmingen har en tendens til å betrakte intervjuet og

datainnsamlingsstedet som adskilt fra senere dataanalyse, mens intervjueren som oppfattes som en reisende ser intervju og analyse som sammenhengende faser i en konstruksjon av kunnskap. Målet med oppgaven min er også å konstruere ny kunnskap som kan være til hjelp for kommende, nyutdannede og erfarne lærere.

3.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Kvalitative metoder tar utgangspunkt i fortolkningsteorier, også kalt hermeneutikk, og menneskelig erfaringer, også kalt fenomenologi (NESH, 2010). Hermeneutikk og fenomenologi blir benyttet både atskilt og sammen (Dalland, 2012, s. 57). Derfor blir det også stadig vanskeligere å kombinere de to tankesettene (Lindseth & Norberg, 2004).

For at en forsker skal kunne kartlegge forståelsen av virkeligheten slik den faktisk er, må man sette seg selv inn i hvordan mennesker lager egne meninger og fortolker sosiale fenomen (Jacobsen, 2005, s. 27). Denne fortolkningen kan belyses ved hjelp av den hermeneutiske sirkel (se figur 4). I hermeneutisk teori blir kunnskap konstruert gjennom språket som uttrykkes i et sosialt fellesskap. Kunnskapen skapes gjennom samspill mellom det man anser som fast og objektivt, for eksempel en tekst, og det man ser på som subjektivt, for eksempel leseren og hans tolkning av teksten (Fugelseth, 2006, ss. 263-264). Denne sirkelen viser ens forståelse av et meningsinnhold som alltid baseres på en viss forforståelse av helheten, i fortolkningen av delene som utgjør denne helheten. Forståelsen vi da får knyttet til delene, er basert på forståelsen av helheten de tilhører og virker tilbake på helhetsforståelsen. Slik fortsetter det i en evig sirkel, slik som figuren nedenfor illustrerer.



Figur 4 Den hermeneutiske sirkel

(Inspirasjon av visualisert bilde hentet fra Ebdrup, 2012)

Som i en postmoderne tilnærming, innebærer også en fenomenologisk tilnærming at man beskriver og utforsker menneskers subjektive opplevelser og forståelse av et eller flere fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fordi jeg ønsker å få innsikt i informantenes subjektive oppfatning rundt det å være ny lærer og jobbe med foreldresamarbeid, kan begge brukes som utgangspunkt for mitt prosjekt. Da jeg laget intervjuguiden benyttet jeg meg av spørsmål av fenomenologisk karakter, der jeg ønsket å få frem informantenes forståelse og opplevelser. Samtidig ønsket jeg å kombinere fokuset i forskningen min og se på hvordan fenomenet fremtrer for den enkelte, med fokus på en hermeneutisk fortolkende tilnærming. Dalland (2012) skriver at hermeneutikken handler om fortolkning av meningsfulle fenomener (s. 57). Jeg ønsket å fremheve informantenes perspektiv, dette innebærer at jeg som forsker prøver å bevege meg «bak» den enkeltes fortelling. Slik sett kombinerer jeg fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. I denne sammenheng vil det også være relevant å gjøre rede for det man kaller «fortolkninger av annen grad». Thagaard (2009) henviser til Fangen (2004) som hevder begrepet sikter til hvordan forskeren fortolker informantenes egen situasjonsfortolkning (s. 40). Dette for å prøve å avdekke holdninger, begrunnelser og refleksjoner som ligger bak det som sies og gjøres.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ innsamlingsmetode kjennetegnes av detaljert og grundig innsamling av fenomenet forskeren ønsker å forske på (Postholm, 2010, s. 40). Formålet er både å forstå og beskrive temaet, og metoden har sitt utspring i et ønske om å forstå en annen, i mitt tilfelle informantene mine. Kvalitative metoder legger vekt på nærhet og tolkning både når det gjelder datainnsamling og analyse av innsamlingen (Kleven, 2011, ss. 18-19). På andre siden har vi kvantitative metoder. Disse metodene oppfattes som mer distansert fra selve forskningsprosessen samtidig som metodene prøver å «objektivisere» forsknings prosessen. Samfunnsforskning trenger ikke nødvendigvis være enten kvalitativ eller kvantitativ, det er også mulig å kombinere disse to metodene i samme undersøkelse. I de siste årene har det blitt mer og mer vanlig å kombinere de to metodene i samme undersøkelse, dette kalles ofte «mixed methods» (Kleven, 2011, s. 20). Hovedforskjellen mellom de to metodene ligger i deres fleksibilitet. Generelt er kvalitative metoder mer fleksible enn kvantitative, da de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker.




I kvalitativ metode, og da spesielt i forhold kvalitative intervjuer har forskeren en mindre formell, og mer nær rolle, til både intervjuobjekt og selve forskningsprosessen enn ved bruk av kvantitative metoder (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 142). Dette vil gi forskeren tilgang på kunnskap som vil være vanskelig å fange opp ved hjelp av kvantitative metoder. Formålet med kvalitativ metode kjennetegnes av å kartlegge bakgrunnen for fenomenet du skal studere, og beskrive konsekvensene av ulike fenomen.

Når forskeren skal velge metode kan det være flere forhold som påvirker valget. I mitt tilfelle er valget basert på eget formål med oppgaven. Jeg ønsker å få frem nyutdannede læreres erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt foreldresamarbeid i løpet av deres første år i yrket. På bakgrunn av dette opplever jeg at kvalitativ metode vil være den beste metoden for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Refleksjon er et viktig nøkkelord i undersøkelsen min. Deltakerne, som i mitt tilfelle er de nyutdannede lærerne, må få rekonstruere hendelser og beskrive egne oppfatninger uten at jeg som forsker setter særlige føringer for dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har brukt kvalitative intervjuer med de nyutdannede lærerne for å hente inn data til oppgaven min. Formålet med å bruke kvalitativt forskningsintervju er å få tak i informantenes dagligliv fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Forskeren ønsker å få innsikt i deres opplevelser, oppfatninger og betydninger rundt et tema. Forskeren ønsker å fange informantenes perspektiv, deres kognitive og følelsesmessige aspekt på verden og virkeligheten.

Strukturen i et kvalitativt forsknings intervju er likt den dagligdagse samtalen, men bør inneholde bestemte metodiske krav og spørreteknikker for at det skal oppleves som et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Forskeren må dermed balansere elementer fra den dagligdagse samtalen sammen med nødvendige metodiske krav og teknikker. Samtalen skal gi informanten mulighet til å uttrykke sine refleksjoner, følelser og forståelse av temaet. Selve intervjuet oppleves ofte mer som en dialog rundt et bestemt tema, enn rene spørsmål og svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Dette gjør det mer komfortabelt for informanten også. For å tolke betydningen av det som blir beskrevet bør intervjuet få frem beskrivelser av informantenes hverdagsverden. Svarene som blir registrert fra forskerens spørsmål utgjør selve dataen i kvalitative intervjuer. Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert, vi skiller vanligvis mellom et kontinuum som vist i figur 5 nedenfor.

Ustrukturerte intervju  Semistrukturert intervju  Strukturert intervju 
Strukturert intervju med faste svaralternativer

Figur 5 Et kontinuum av struktur på forskningsintervjuer

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78)

I mitt tilfelle valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, da jeg ønsket en avslappet stemning med gode refleksjoner over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet. Dette er verken en lukket spørreskjemaundersøkelse, eller en åpen samtale, men derimot en nøye planlagt samtale hvor jeg har forberedt bestemte temaer og forslag til spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg hadde et overordnet utgangspunkt for intervjuet og en del forberedte spørsmål, men stilte også oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var relevant. Intervjuguiden inneholder forslag til spørsmål, men er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Dette gir en uformell atmosfære rundt intervjuet, noe som kan gjøre det lettere for informanten å snakke. Fremgangsmåten er veldig fleksibel og

selv om forskeren har et tema for intervjuet er han/hun åpen for individuelle forskjeller og tilpasser gjerne spørsmålene etter situasjonen også.

Grunnen til at jeg valgte kvalitative intervjuer er fordi jeg ønsket så grundige og ærlige svar som mulig. Jeg vurderte også metoden som hensiktsmessig for mitt prosjekt på grunn av dens nærhet til forskningsfeltet (Dalland, 2012, s. 113). I denne intervjuformen gir forskeren informantene større frihet til å uttrykke seg enn det de ville hatt ved for eksempel et strukturert spørreskjema. Informanten blir her bedt om å rekonstruere og beskrive hendelser, noe det ikke er mulig å gjøre gjennom for eksempel observasjon eller spørreskjema. Dermed har også forskeren mindre innvirkning på hvordan informantene svarer. Selv om forskeren bruker åpne spørsmål som skaper en frihet for informantene, kan det være lurt med en standardisering, som i mitt tilfelle hvor informantene får de samme spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

En metodisk svakhet med intervju kan være at man ikke får observert fenomenet med egne øyne. Tjora (2012) skriver at ved observasjon studerer man det folk gjør, mens i et intervju studerer man det folk sier (s. 46). Hvis man bruker observasjon som metode i tillegg til intervju kan man belyse om det lærerne sier sammenfaller med det de gjør. I og med at jeg i mitt prosjekt er jeg ute etter informantenes erfaringer, holdninger og meninger, har jeg ikke vurdert dette som nødvendig fordi problemstillingen min fokuserer på hvilke erfaringer nyutdannede lærere har gjort seg knyttet til skole-hjem samarbeidet (Tjora, 2012, s. 105).

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Ved utforming av intervjuguide ønsker forskeren først å identifisere sentrale deltema som inngår i den overordnede problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Som regel er spørsmålene som er utformet ment til å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon. Intervjuguiden inneholder ofte underpunkter eller underspørsmål for at forskeren skal få dekket og utdypet de ulike temaene. Min intervjuguide hadde en bestemt rekkefølge på de ulike temaene jeg ville innom i løpet av intervjuet, men denne rekkefølgen kan endres dersom informantene kommer med nye tema. På denne måten får intervjuet en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Se vedlegg 4 for intervjuguide.

Utformingen av intervjuguide var et prosessorientert arbeid. Da jeg bestemte meg for tema og lagde en foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål, skrev jeg også ned forslag til

spørsmål intervjuguiden kunne inneholde. Disse spørsmålene dannet et utgangspunkt for det videre arbeidet, der jeg sorterte spørsmålene og strukturerte dem etter ulike kategorier. I denne fasen brukte jeg Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sin teori om utforming av intervjuguide (s. 141). De setter fokus på hvilke rekkefølge spørsmålene bør ha og presenterer syv kategorier; innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, sensitive spørsmål og til slutt en avslutning.

Det er spesielt viktig i starten og skape en trygg atmosfære for informanten og derfor representerer også de to første kategoriene en viktig fase hvor relasjon mellom intervjuer og informanten etableres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 142). Innledningsvis ønsket jeg å sikre at informanten var innforstått med alle de praktiske rammene og rettighetene som er knyttet til deres rolle som informanter. Intensjonen med dette var å sikre at de hadde fått samme informasjon fra meg, uavhengig av hva jeg hadde skrevet på mail til hver enkelt av dem. Jeg satt også av litt tid til å fortelle om meg selv og min utdanningsbakgrunn. Deretter skrev jeg opp forslag til enkle faktaspørsmål som handlet om lærernes utdanning, yrkeserfaring og stilling. Dette gjorde jeg for at vi skulle bli bedre kjent og at praten skulle komme lett i gang. Når man skal bevege seg fra enkle faktaspørsmål til å skape en ramme hvor informanten gir egne personlige refleksjoner rundt temaet, kan man bruke introduksjonsspørsmål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 141). Først brukte jeg litt tid på å fortelle om min bakgrunn og mitt formål med oppgaven. Deretter stilte jeg ganske åpne spørsmål hvor jeg oppmuntrer informantene til å komme med egne refleksjoner rundt temaet. Det første spørsmålet jeg stilte dem var; Hva mener du kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid?

I overgangsspørsmålene ville jeg prøve å best mulig bygge på informantenes refleksjoner og deres generelle betraktninger rundt foreldresamarbeid, for så å prøve å konkretisere disse svarene for å skape en forbindelse med nøkkelspørsmålene. Nøkkelspørsmålene er hoveddelen av et kvalitativt intervju og utgjør selve kjernen i intervjuguiden (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 141). De har som hensikt å stille spørsmål som gjør at forskeren får den informasjonen den trenger for å kunne svare på undersøkelsens problemstilling.

Jeg utformet intervjuguiden min med utgangspunkt i disse kategoriene;

- Innledning

- Faktaspørsmål
- Introduksjonsspørsmål; generelt om skole-hjem samarbeid
- Forventninger rundt samarbeidet (overgangsspørsmål)
- Syn på foreldre og hjemmet (nøkkelspørsmål)
- Bevissthet rundt egen lærerrolle (nøkkelspørsmål, sensitive spørsmål)
- Utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid første år ute i jobb (nøkkelspørsmål)
- Skole-hjem samarbeid på lærerutdanningen (nøkkelspørsmål)
- Veiledning av nyutdannede lærere (nøkkelspørsmål og avslutning)

Jeg gjennomførte et prøveintervju for å sjekke om strukturen på intervjuguiden trengte justeringer. Dette var viktig for å sjekke flyten mellom kategoriene og at de ikke blir for store, upresise og uten noe logisk forbindelse mellom dem. Etter prøveintervjuet satt jeg igjen med en følelse av at ikke alt hadde en logisk sammenheng, slik jeg hadde sett for meg. Jeg fant blant annet ut at det var svært interessant å se mer på hvilke forventninger de nyutdannede lærerne hadde knyttet til samarbeid med foreldrene. Dermed gjorde jeg noen endringer i intervjuguiden, der jeg hovedsakelig byttet plass på to av kategoriene. Jeg opplevde at spørsmålene som omhandlet de nyutdannede lærernes syn på foreldre og hjem, fungerte bedre som overgangsspørsmål. Senere i analyseprosessen ble disse kategoriene også endret i noe grad. Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet med analyse av datamaterialet.

3.3.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg hadde som utgangspunkt å intervju mellom fem og sju nyutdannede lærere på ungdomstrinnet. I kvalitative intervjuundersøkelser har antallet intervjupersoner en tendens til å være enten for stort eller for lite. Hvis antallet er for lite er det vanskelig å generalisere, mens hvis antallet er for stort er det svært sjelden man har tid til å foreta en god analyse av intervjuene.

Det finnes flere utvalgsstrategier når man skal rekruttere informanter til kvalitative undersøkelser. I min problemstilling spør jeg etter nyutdannede læreres erfaringer og da sier det seg selv at nyutdannede lærere må representere utvalget mitt. Dette kalles ofte strategisk utvelgelse, der jeg på forhånd har tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for at jeg skal få samlet de dataene jeg trenger til å svare på min problemstilling (Johannessen, Tufte, &

Christoffersen, 2010, s. 106). Deretter satt jeg sammen mitt strategiske utvalg gjennom en kriteriebasert utvelgelse. Målgruppen min var nyutdannede lærere, og kriteriene var at det hadde jobbet ett til tre år i yrket som kontaktlærer for en klasse. Jeg valgte å intervju nyutdannede lærere som jobbet på ungdomstrinnet, da jeg opplever at erfaringer med foreldresamarbeid varierer fra barneskole til ungdomsskole. Kriteriene ble valgt for å sikre meg et utvalg som kunne svare på min problemstilling best mulig.

Innsamlingsprosessen startet ved at jeg tok kontakt med ulike skoler og rektorer via epost og telefon for å rekruttere informanter. Denne måten er mindre tidkrevende enn for eksempel personlig rekruttering, samtidig som det også er større sannsynlighet for å få avslag (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 113). I starten var det svært vanskelig å få tak i rektorer både over telefon og mail, da de fleste skoler svarte at de enten ikke hadde utvalget jeg så etter, eller så hadde de ikke tid. Det var også flere skoler som ikke svarte i det hele tatt. Jeg valgte derfor å bruke de få kontaktene jeg har innenfor skolesystemet i Oslo og via dem fant jeg flere av mine informanter. Mine første informanter hjalp meg også med rekruttering av to nye. Etter at jeg hadde fått kontakt med en rekke lærere som hadde sagt ja til å være informanter sendte jeg det formelle invitasjonsbrevet til rektoren på hver av skolene informantene jobbet på (se vedlegg 3). Hele prosessen resulterte i seks informanter. Da har jeg ikke tatt med informant min i prøveintervjuet, da dette kun ble brukt for å planlegge og kartlegge selve intervjuprosessen.

3.3.4 Forberedelse til intervju

Før intervjuene forberedte jeg meg ved å lese metodelitteratur om datainnsamlingsstrategier (Skogen, 2006, s. 58). Jeg ble dermed gjort oppmerksom på viktigheten av å reflektere rundt min egen rolle som forsker og intervjuer, og på hvilken måte jeg henvender meg til informantene underveis i intervjuet også. Et kvalitativt intervju kan sees på som en «forskningssamtale», der det er viktig at intervjueren unngår å gi informanten følelsen av å bli avhørt og utspurt, men heller legger til rette for en god intervjusamtale rundt undersøkelsens problemstilling (Johnsen, 2006, ss. 120-121). Det kan være vanskelig å finne en balanse mellom den forskende og den mer terapeutiske samtalen, derfor bør forskeren, før intervjuet, avklare både sin egen og informantens rolle. Som nevnt utførte jeg et prøveintervju for å kontrollere hvordan spørsmålene ble tolket/ oppfattet og for å sjekke hvor omfattende de var. Jeg benyttet her en informant som er blivende lærer på mitt eget studium, men som jobber som timelærer i en 80% stilling.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Som jeg nevnte over er det å skape en avslappet stemning, der informanten føler seg trygg til å snakke om personlige erfaringer, en viktig forutsetning for å lykkes med et semistrukturert intervju. Selv om et slikt intervju kan ligne en uformell situasjon, så må intervjueren etablere selve rammen rundt intervjuet. Samtidig har både intervjueren og informantene forventninger om hvem den andre er, som vil skape rammer for kommunikasjon under selve intervjuet (Tjora, 2012, s. 94). For å best mulig legge til rette for en avslappet stemning gjennomførte jeg intervjuene på informantenes arbeidsplass, hvor vi fikk låne et møterom for å avholde intervjuet og unngå forstyrrelser.

Selve gjennomføringen av intervjuene skjedde slik jeg forklarte over, med utgangspunkt i intervjuguidens kategorier og spørsmål. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål og bekreftende spørsmål om jeg var usikker på hva informanten mente. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe mer informanten ville tilføye og hvor jeg fortalte hva som ville skje med dataene etter intervjuet, og hvordan prosjektet ville gå videre.

Etter samtykke fra alle informanter brukte jeg en lydopptaker, slik at jeg kunne konsentrere meg om å gjøre selve intervjuet mest mulig behagelig for informanten men samtidig få med meg alt som ble sagt til senere analyse. Jeg prøvde å ikke legge lydopptakeren rett fremfor informantene slik at vi også fikk mer av den uformelle stemningen.

3.3.6 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når man transkriberer oversetter man fra talespråk til skriftspråk. Det er ikke helt ukomplisert å transkribere. Det må sees på som en fortolkningsprosess der forskeren møter på en rekke forskjeller mellom talespråk og skriftspråk som kan skape praktiske og prinsipielle problemer. For eksempel kan et velformulert muntlig uttrykk virke usammenhengende og være preget av gjentakelser når det skal transkriberes direkte, mens en velformulert tekst kan høres kjedelig ut når den leses høyt. Det er også vanskelig å få frem rett stemmeleie, kroppsspråk og andre sosiale samspill som ironi. Talt språk og skrevne tekster har slik sett forskjellige språklige spilleregler. Selv om transkripsjoner er svekkende og dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervju er det likevel ideelt å overføre lydopptak til skrift gjennom transkripsjon. Det utgjør selve prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalene tilgjengelig for analyse.

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Dette ga meg muligheten til å reflektere over egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Samtidig var dette fordelaktig med tanke på at jeg var til stedet under intervjuet og kunne dermed både huske og prøve å tilføre noen av de sosiale og emosjonelle aspektene i intervjusituasjonen. Det finnes ikke en standardløsning eller en objektiv måte å oversette lydopptak til skriftlig form på. Jeg valgte en mest mulig detaljrik transkripsjon og transkriberte intervjuene mine ordrett i sin helhet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 155-156).

3.4 Analyse av datamaterialet

For mange, inkludert meg selv, er det en barriere å sette i gang med analysen av empirien man har samlet, da man har brukt mye tid på å designe et opplegg for datainnsamling og gjennomført dette (Tjora, 2012, s. 176). Forskeren er det viktigste forskningsverktøyet i kvalitativ forskning, det er derfor viktig med systematikk under hele prosjektforløpet (Postholm, 2010, s. 32). For min del hadde jeg en klar plan på både innsamlingsmetode og gjennomføring av intervju, samt jeg kjente til hvordan man transkriberte intervju. Dermed hadde jeg et systematisk opplegg rundt dette. Når det kom til analyseringen av dataen var jeg derimot mer usikker og flere spørsmål dukket opp. Gjennom mitt valg av en åpen problemstilling, satt jeg igjen med et stort og bredt datamateriale. Et generelt mål for kvalitativ forskning bør være å jobbe i retning av generalisering og teoriutvikling, med eksplisitte teoretiske ambisjoner og ved å bruke teoretiske innspill, da særlig i prosjektets siste faser (Swedberg, 2011, s. 23 og 33).

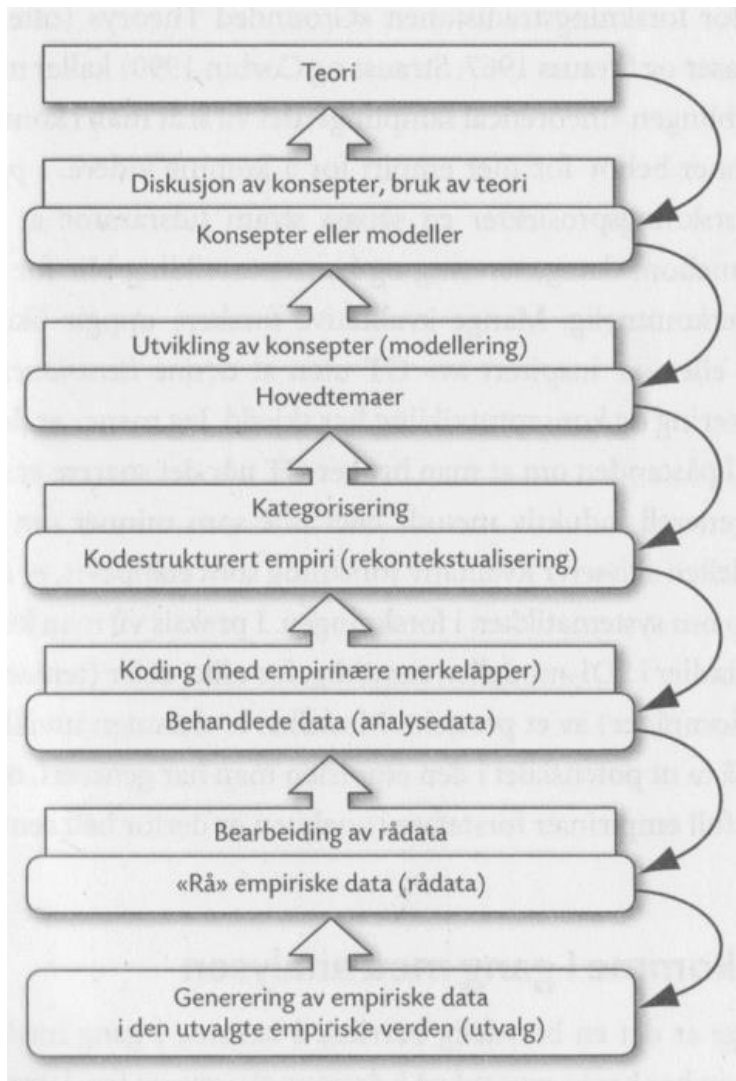
Etter å ha lest meg litt opp syns jeg Aksel Tjora (2012) sin stegvis-deduktive induktive (SDI) modell virket interessant og passende for mitt prosjekt (s. 175). Jeg har imidlertid ikke fulgt denne modellen slavisk, men brukt den som et utgangspunkt i min analyse av empirien. Modellen bygger på den veletablerte Grounded Theory, ofte forkortet GT, som først ble utviklet og formidlet av Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967 (Tjora, 2012, s. 176). Denne har et ideal om å gå fra rendyrket empiri til teori, ved hjelp av en strategi hvor teoriutvikling baseres på en systematisk sirkulær vandring mellom datagenerering og utvikling av konsepter. Datainnsamlingen og analysen foregår dermed parallelt. Dette innebærer at forskeren må være fullstendig induktiv og legge vekk alle subjektive, individuelle tanker og teorier, noe som i praksis vil være umulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). For å best mulig prøve å

nullstille egne forventninger og tanker skrev jeg en kort refleksjonslogg i forkant av hvert intervju. Dette hjalp meg å få oversikt og bli bevisst over egne tanker og holdninger rundt temaet.

SDI modellen tar for seg steg for steg prosessen fra rådata til konsepter og videre til teorier (Tjora, 2012, ss. 175-176). Prosessen er å oppfatte som induktiv, hvor man jobber fra data mot teori, mens den kan også oppfattes som deduktiv ved at man sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske». Det som er spesielt med denne metoden er at vi også har de deduktive tilbakekoblingene, som er tester for hvert trinn, som fungerer som en slags kvalitetssikring av selve framdriften av analysen. Nedenfor viser figur 6 den induktive prosessen ved hjelp av pilene som peker oppover, og den deduktive prosessen med pilene som peker nedover. Pilene nedover kan gå over flere trinn, selv om dette ikke er vist på figuren. For eksempel når man utvikler konsepter, men finner ut at man har brukt for mer empiri knyttet til et spesifikt fenomen og må dermed gå ned til første trinn igjen. Denne tilbakekoblingen kalles «theoretical sampling» (Tjora, 2012, s. 176). Mange forskningsprosjekt har en stram tidsramme, og dermed kan denne tilbakekoblingen bli for ambisiøs, men modellen brukes likevel som inspirasjon og utgangspunkt til mange forskningsprosjekter. Induksjon er særlig gjenkjennelig i de nederste trinnene, opp til kodegrupper. Når vi har disse kodegruppene og jobber med konseptutvikling så kan si at vi har en mer abduktiv tilnærming, hvor teoretiske innsikter spiller en større rolle. Abduktiv tilnærming starter fra empiri, men teorier og perspektiver kan dukke opp i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2012, s. 26). En slik tilnærming kjennetegnes dermed av en blanding mellom induktiv og deduktiv tilnærming.

Modellen kan derimot gi inntrykk av at forskningsprosessen er en helt lineær prosess, men det vil den som regel ikke være i virkeligheten (Tjora, 2012, s. 176). Modellen skisserer kvalitativ forskning som stegvis, dette er for å støtte opp om systematikken i forskningen. I praksis vil man derimot kunne befinne seg på ulike steg samtidig i prosjektet. Som figur 6 viser, starter man med generering av empiriske data, deretter bearbeider man disse dataene til det man kan kalle behandlede data eller analysedata. Videre kommer behandling av data, også kalt analysedata som ofte består av koding. Deretter grupperer man kodene og utvikler konsepter av dem før man går over til en diskusjon av konseptene, som til slutt skal lede til teori. SDI-modellen er ment til å hjelpe ferske forskere i deres arbeid med datagenereringer og analyse,

og har som mål å utvikle en form for konseptualisering eller konseptuell generalisering (Tjora, 2012, s. 191).



Figur 6 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

(Tjora, 2012, s. 175)

Koding er det første steget i analysen av empiri, og et viktig steg for SDI-modellens vekt på induksjon (Tjora, 2012, s. 179). Selv om det finnes flere strategier for koding innenfor kvalitativ forskning tar SDI-modellen sikte på ett nivå av koder, og den holder seg til en ren induktiv strategi. Målet med kodingen er å fremheve essensen av det empiriske materialet, å redusere materialets volum og å skape tekstnære koder. Det vil si koder som er utviklet fra data og ikke fra teori, hypoteser eller fra planlagte temaer (for eksempel fra intervjuguiden). Ved å bruke denne metoden, hvor man rendyrker en induktiv empirinær koding, reduserer man påvirkningen fra teorier og ulike forventninger som hver enkelt forsker vil trekke med

seg inn i analysen. Når man bruker SDI-metoden er man ute hva informanten sier, man tar vare på detaljene og hva som finnes i et spesielt spesifikt datamateriale.

I mitt tilfelle startet jeg å utvikle koder basert på ord, uttrykk og små setninger som beskrev ulike avsnitt i transkripsjonene mine. Deretter fortsatte jeg med de samme kodene fra første transkripsjon og brukte disse i analyseprosessen av de neste transkripsjonene. Jeg endte opp med rundt 50 ulike tekstnære koder. For SDI- modellen er bruk av dataprogrammer svært viktig for å kunne holde orden på antall koder som blir betydelig på grunn av høy detaljeringsgrad hos empirien man henter (Tjora, 2012, s. 192). Jeg brukte programmet Nvivo 12 for å kode transkripsjonene av intervjuene mine. Dette er et brukervennlig program som er lett å navigere imellom de ulike tekstnære kodene og kategoriene.

I forbindelse med steget konseptutvikling i SDI- modellen, forsøkte jeg å fremstille funnene og de tekstnære kodene gjennom kategorier som ble støttet opp om av tidligere forskning og eksisterende teoretiske perspektiver (Tjora, 2012, ss. 185-186). På dette punktet prøvde jeg også å knytte de tekstnære kodene opp mot mine fire forskningsspørsmål. Dermed var ikke mine konsepter kun knyttet til empirien min, men også teori og tidligere forskning. Det kan argumenteres for at dette bidro til større gyldighet. Basert på de 50 tekstnære kodene endte jeg opp med fire kodesett: Forventninger knyttet til skole-hjem samarbeid, bevissthet rundt egen lærerrolle, utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid, opplæring knyttet til skole hjem samarbeid og veiledning av nyutdannede lærere (se vedlegg 5 for et eksempel fra Nvivo 12). Disse har jeg valgt å kalle kategorier. Jeg hadde også et kodesett for faktaspørsmålene jeg stilte innledningsvis.

Videre skal jeg nå se på hvilke etiske betraktninger jeg har gjort i prosjektet mitt.

3.5 Etiske betraktninger

Som jeg nevnte innledningsvis i kapitlet er det viktig for en forsker å være bevisst på at data man bruker ikke vil være helt uavhengig egne, tanker, holdninger og forhåndsoppfatninger man har rundt temaet. Det er derfor viktig å ha et kritisk blikk på både datainnsamlingsmetoden men også selve dataen som man henter inn. Som masterstudent ved OsloMet storbyuniversitet er jeg også pliktig å etterfølge nasjonale retningslinjer, både generelle og mer spesifikke som er knyttet til mitt fagfelt- nemlig forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi (NESH, 2016).

Etiske retningslinjer bør bli brukt som verktøy for å vurdere ulike områder som kan være usikkert knyttet til en undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) peker på spesielt fire tradisjonelle etiske retningslinjer som er sentrale i kvalitative forskningsintervju; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (s.102-108).

Forskningsdeltakerne skal informeres om undersøkelsens overordnede mål og om hovedtrekkene i den, samtidig som de skal informeres om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informert samtykke handler om informantens orientering rundt egen rolle og det som angår rundt deres deltakelse i undersøkelsen (NESH, 2016). Kravet om informert samtykke er viktig for å forebygge krenkelser av informantens integritet. Forskeren har ansvar for å sikre at informantene har kjennskap til, og forstår informasjonen før undersøkelsen gjennomføres. Det er derfor avgjørende at denne informasjonen blir presentert på en god og presis måte. På bakgrunn av dette gikk jeg gjennom informasjonsdokumentet i forkant av hvert intervju, slik at jeg i tillegg fikk en muntlig bekreftelse på at deltakerne forstår hva sin deltakelse i undersøkelsen går ut på. I mitt forskningsprosjekt informerte jeg informantene om deres rolle og rettigheter i invitasjonsdokumentet jeg sendte ut (se vedlegg 3). Alle informantene måtte signere dette dokumentet om at de ønsket å delta i undersøkelsen, og at de mottok nødvendig informasjon.

Konfidensialitet i slike undersøkelser handler om at data som kan være identifiserbare og private ikke skal kunne avsløres på noen måte. Informantens anonymitet skal sikres gjennom prinsippet om konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Alle forskningsprosjekter som behandler personvernopplysninger skal meldes inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og godkjennes før utvalget kontaktes og datainnsamlingen kan starte (NESH, 2016). Det første jeg gjorde etter jeg skrev min masterskisse våren 2019 var å melde prosjektet inn til NSD. Jeg sendte inn et meldeskjema med en detaljert beskrivelse av prosjektet, hvordan dataene skal behandles og hvordan jeg skal ivareta informantens anonymitet. Prosjektet mitt ble godkjent av NSD i starten av august 2019 (se vedlegg 1).

I et forskningsprosjekt som mitt, hvor jeg ønsker å få frem informantens refleksjoner, opplevelser og erfaringer rundt et tema, er deres fortrolighet til meg og min konfidensialitet svært viktig. Grunnen til dette kan være risikoen informantene opplever å ta når de deltar i et

slikt forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2015) knytter dette til det etiske prinsippet om velgjørighet som betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig (s. 107). Med bakgrunn i dette bør deltakerne oppleve at summen av potensielle fordeler og betydningen av den oppnådde kunnskap veier tyngre enn risikoen for å eventuelt skade deltakerne.

I og med at et kvalitativt forskningsintervju ofte består av nærhet, refleksjon og åpenhet er det spesielt viktig å opparbeide en trygg ramme der informantene opplever fortrolighet til forskeren (Postholm, 2010, s. 82). Naturligvis vil forskeren bringe med seg egne erfaringer inn i tolkningsarbeidet, og det er derfor avgjørende at man som forsker møter datamaterialet med et så åpent sinn som mulig. Samtidig bør forskeren være klar over at denne åpenhet og intimitet kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje vil angre på senere (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 107-108).

I slike prosjekter er det viktig at forskeren understreker egen rolle og fortolkning av situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I kvalitative undersøkelser er forskerens rolle avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene man står ovenfor i slike prosjekt. Etter hvert intervju må jeg som forsker reflektere over i hvilken grad oppfatninger og sannheter om hva ulike signaler kan bety, og hvordan disse kan prege hvordan jeg leste eller oppfattet informantenes reaksjoner. Dette gjorde jeg ved bruk av refleksjonsnotater. Jeg må være klar over og åpen for at ulike mennesker gir ulike signaler for ulike reaksjoner. Videre må jeg og være kritisk i forhold til hvordan jeg tolker deres signaler og reaksjoner. Etske dilemma som dette er noe av det som kjennetegner kvalitative forskningsintervju. Som forsker er det viktig å være klar over egen rolle og hvordan mine relasjonelle ferdigheter, integritet, erfaring og kunnskap påvirker hvilke beslutninger som tas i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å legge vekk egne forhåndsoppfatninger og kritisk i min egen tolkning.

3.5.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Når man snakker om å innta en kritisk holdning til kvaliteten på dataene foreligger det et spørsmål om dataens gyldighet og pålitelighet. Disse to faktorene kalles også reliabilitet og validitet (Jacobsen, 2005, s. 167).

Reliabilitet handler om hvor pålitelig dataen er og knytter seg til hvor nøyaktige dataen er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Her ser man på hvilke data som brukes, måten den samles inn på og hvordan forskeren bearbeider dataen. Det finnes forskjellige måter å teste datamaterialets reliabilitet på. En mulighet er å gjenta den samme undersøkelsen på samme gruppe, men på to ulike tidspunkt. Hvis forskeren får de samme resultatene tyder dette på høy reliabilitet. En annen måte er at flere forskere undersøker samme fenomen, hvis resultatene blir det samme, tyder det på høy reliabilitet. I kvalitative undersøkelser, som min, er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen. Innsamling er ofte kontekstavhengig, dermed vil en nøyaktig kopiering av kvalitativ forskning være umulig. Reliabilitet kan imidlertid si noe om i hvilken grad disse dataene er pålitelige. Som sagt vil en forsker alltid bringe med seg egen forforståelse inn i et prosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Det er avgjørende at funnene som blir gjort ikke er resultater av forskerens egne subjektive holdninger og perspektiver, men av selve forskningen. Undersøkelsens reliabilitet kan styrkes gjennom kontekstbeskrivelse og en åpen og detaljrik redegjørelse av hele forskningsprosessen. Slik sett handler reliabilitet om både hvilke data som benyttes, måten dataen samles inn på og selve bearbeidingen av den.

Refleksjonsloggene jeg skrev i forkant av hvert intervju hjalp meg i min bevisstgjøring av egen forforståelse. Jeg reflekterte over hvordan andres historier og erfaringer har preget min forforståelse av nye lærers utfordringer. Før det første intervjuet konkluderte jeg med at jeg hadde forventninger om funn knyttet til overveldende oppgaver og manglende kompetanse til hvordan man skal løse skole-hjem samarbeidet som ny lærer. Naturlig nok endret forforståelsen min seg etterhvert som jeg gjennomførte intervjuene, disse refleksjonene skrev jeg også ned i loggen jeg førte. Jeg vil imidlertid understreke at jeg som intervjuer var svært bevisst på å ikke «foreslå» utfordringer for informantene mine. Likevel må jeg ta høyde for den undersøkereffekten jeg kan ha utsatt informantene mine for. Egen forforståelse kan ha preget fortolkningen av informantenes svar, samt de oppklarende oppfølgingsspørsmålene jeg stilte underveis i intervjuet. Dette kan sees i lys av hermeneutikkens syn på hvordan forståelsen betinges av situasjonen/ konteksten den finner sted innenfor (Johnsen, 2006, s. 123).

Validitet betyr i forskningssammenheng gyldighet, og handler om hvor godt dataen representerer fenomenet man undersøker eller hvor relevant den er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Som sagt er ikke data selve virkeligheten, men representasjoner av

den. Vi skiller mellom ulike former for validitet. Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet man vil undersøke og de faktiske dataene man har. Som forsker må man spørre seg selv om dataene er gode eller valide nok til å representere det generelle fenomenet man undersøker. Man skiller også mellom intern og ekstern gyldighet. Med intern gyldighet sikter man til i hvilken grad forskerens metoder og funn reflekterer undersøkelsens formål og hvordan de representerer virkeligheten.

Ekstern gyldighet handler om hvorvidt funnene er generaliserbare, eller overførbare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 233). Om forskerens funn kan overføres fra et utvalg til en populasjon, kan man si at funnene er generaliserbare. I kvalitativ metode kan man hevde at utvalget ofte utgjør en svakhet da det ofte er basert på et begrenset antall informanter. Dermed kan det være problematisk å hevde at utvalget er representativt for andre enheter i en større populasjon. En kan hevde at utvalget i undersøkelsen min utgjør en svakhet, med tanke på at funnene er basert på seks informanter og det blir vanskelig å si at dette utvalget er representativt for alle nyutdannede lærere. Jeg har likevel ønsket å styrke undersøkelsens generaliserbarhet gjennom mitt strategiske utvalg av informanter (Jacobsen, 2005, s. 80). Det er vanskelig å bestemme om indikatorer man oppdager er valide eller ikke, og det finnes en generell fare for ikke valide data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 67). Derfor må man i noen tilfeller bruke sunn fornuft, mens i andre tilfeller må man gjennomføre systematiske validitetstester. Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt. Man må heller ikke si om data er valid eller ikke, men det fungerer som et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt.

Som jeg nevnte over er konfidensialitet et viktig etisk prinsipp i kvalitativ forskning. Dette kom tydelig frem på informasjonsskrivet jeg sendte ut til informantene før intervjuet fant sted. Jeg passet også på å nevne det da vi gikk gjennom skrivet før hvert intervju.

4. Presentasjon av empiri

Hensikten med dette kapittelet er å presentere studiens forskningsmateriale og funn. Gjennom tolknings- og analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet har jeg bearbeidet transkriberingen av intervjuene og videre kategorisert det jeg har ansett som sentrale funn med utgangspunkt i problemstillingen min. Da jeg lagde intervjuguiden min startet jeg å sette opp ulike kategorier med spørsmål, men som jeg skrev lengre oppe, har det oppstått endringer av disse underveis i forskningsprosessen.

I dette kapittelet har jeg valgt å belyse funnene mine ut ifra de fire kategoriene jeg endte opp med i Nvivo. Jeg skal nå presentere hovedfunnene som er gjort under hver av disse. Jeg gir først en kort introduksjon til hver kategori, deretter oppsummerer jeg hvilke funn som var typisk for hver kategori og eksemplifiserer med sitater fra lærerne. Grunnen til at jeg har valgt å presentere funnene slik er for å best mulig få frem hovedmomentene fra deres opplevelser og erfaringer rundt skole-hjem samarbeid, uten å gjengi alt som ble sagt i intervjuene. Jeg ønsker å skape en helhetsforståelse for leseren ved å vise hovedfunnene fra hver kategori. I neste kapittel, hvor jeg skal drøfte funnene mine opp mot relevant forskning, vil jeg også utdype funnene mine og gå mer i dybden på dem ved å knytte dem opp mot mitt teoretiske rammeverk.

Kategoriene jeg vil presentere er: lærernes forventninger knyttet til skole-hjem samarbeidet, bevissthet rundt egen lærerrolle, utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid og opplæring knyttet til skole-hjem samarbeid, samt veiledning av nyutdannede lærere. Jeg har valgt å gi informantene mine fiktive navn i presentasjonen av empirien, fordi jeg opplever at dette letter flyten for leseren.

4.1 Forventninger knyttet til skole-hjem samarbeidet

Forventninger til og i læreryrket kan være mange og komme fra flere hold. Som det står i ny overordnet del av læreplanen møter alle foreldre og foresatte skolen med ulike behov, forventninger og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolen har derfor som oppgave å gi tydelig uttrykk for hva de kan tilby både elevene og foresatte, samt hva som er forventet av hjemmet. Jeg spurte de nyutdannede lærerne hvilke forventninger de hadde til seg selv knyttet til skole- hjem samarbeid før de startet i yrket, og deretter hvordan disse samsvarte med erfaringer og opplevelser de hadde gjort seg i løpet av sin tid i yrket. Dette var for at de skulle

reflektere over egne forventninger og hvorvidt forventningene deres hadde endret seg fra før de startet i jobben til den dag i dag.

Det første funnet viser at de fleste nyutdannede lærerne hadde høye forventninger og ambisjoner til seg selv knyttet til skole-hjem samarbeid før de startet i yrket. Dette gjaldt både til egen lærerrolle men også til foreldrene. Kun Hans og Martin forteller at de ikke hadde tenkt så mye over dette med skole-hjem samarbeid, det var ikke noe de bekymret seg for og de hadde en tanke om at dette kom til å gå bra. Likevel hevdet også de at skole-hjem samarbeid var noe det de var mest spent på da de startet i ny jobb, nettopp fordi dette var helt nytt for dem. Alle hadde forventninger om å være åpen, tålmodig og engasjerte i samarbeidet. Lasse og Trine nevner begge at de stadig lærer noe nytt i møte foreldrene og at disse erfaringene er med på å endre forventningene deres rundt foreldresamarbeidet. Alle de seks lærerne forklarer at forventningene deres knyttet til skole-hjem samarbeid har endret seg, fra før de startet i yrket. De fleste mener dette skyldes at man ikke har vært borti foreldresamarbeid før og at man dermed ikke vet hva man skal forvente. Når jeg spør hva de bygget sine høye forventninger på svarer flertallet at de har hørt skrekkhistorier fra tidligere lærerstudenter eller lest hvordan foreldre kan oppleves som kravstore og vanskelige.

Kari: «Jeg skal ærlig innrømme at jeg hadde høye forventninger til meg selv i forhold til foreldresamarbeid. Jeg forventet selv å opptre åpen, tålmodig og engasjert ovenfor foreldrene og rett og slett bygge en relasjon til dem på samme måte som jeg bygger en relasjon til elevene».

Kari mener at hun hadde nesten urealistiske forventninger til seg selv i forhold til skole-hjem samarbeid, før hun startet i jobben. Hun hevder at det beste man kan gjøre i et nytt samarbeidsforhold er å gå inn å være åpen, tålmodig og vise engasjement. Selv om hun hadde en tanke om å bygge en relasjon til foreldrene på samme måte som elevene, har hun innsett at det er vanskelig både fordi tiden ikke strekker til og da hun naturligvis ikke ser foreldrene daglig, slik hun gjør med elevene. På samme måte som Kari, hadde også Lasse forventninger om å bli kjent med foreldrene, være åpen og mottagelig for foreldrenes ønsker og krav. Han forteller om hvordan egne forventninger kan endres etterhvert som man erfarer ulike situasjoner og blir tryggere i rollen som lærer.

Lasse: «Jeg merket fort hvordan forventningene jeg hadde til egen lærerrolle endret seg etter jeg startet i jobb. Selv startet jeg med forventninger om å bli godt kjent med foreldrene og være mest mulig åpen og mottakelig for deres ønsker og krav. Jeg vil påstå at jeg fortsatt har disse forventningene til meg selv, men jeg har også lært mye, for etterhvert som ulike situasjoner oppstår lærer man triks og knep for samhandling med foreldre. Nå har jeg ikke bare forventninger om å være åpen og mottakelig, men jeg har også forventninger om å stole på egen kompetanse og rolle som lærer».

Lasse forteller at etterhvert som han har erfart ulike situasjoner med foreldre som gjerne har vært utfordrende som ny lærer, har han blitt tryggere i rollen som profesjonell lærer og han har lært å stole mer på egen kompetanse og lærerrolle.

Jeg spurte også lærerne om hvordan de opplever foreldrenes forventninger til samarbeidet. Her var svaret at de opplever foreldrenes forventninger som veldig varierende. Alle lærerne forteller om hvordan de opplever foreldrene som forskjellige, og flere snakker om ulike foreldretyper. Lærerne opplever at flertallet av foreldrene er engasjert og lett å samarbeide med. Enkelte er i overkant engasjert og stiller høye krav til lærerne og skolen, mens andre er passive og uengasjert i samarbeidet. Flere av lærerne sier de opplever foreldrenes forventninger gjennom eleven. Lasse opplever dette spesielt i forhold til vurderingssituasjoner. Eksempler på dette er at foreldre både ringer og sender mail, de vil for eksempel ha enda mer konkrete vurderingskriterier og/eller eksempler på spørsmål som kommer på prøven.

Lasse: «Jeg har flere foreldre i klassen som stiller høye krav til både meg og skolen, det merket jeg allerede på første foreldremøte. Spesielt rundt vurderingssituasjoner får jeg mange mail og telefoner til alle døgnets tider, da har de spørsmål om alt mulig som har med den kommende prøven å gjøre».

Både Martin og Mona forteller også om deres opplevelser med foreldre som stille høye krav til dem. Samtidig forteller de også om mangfoldet av foreldre og deres erfaringer rundt forskjellige foreldretyper.

Martin: «Jeg har foreldre som ikke er redd for å sette krav til meg som lærer, og i starten synes jeg dette kunne være vanskelig, men nå synes jeg nesten at de overengasjerte foreldrene er lettere å forholde seg til enn de passive foreldrene. De sliter jeg med å få tak i».

Hans hevder man blir kjent med mange forskjellige foreldretyper, ofte bare gjennom eleven også. Han forteller om elever som kommer og spør om kompetansemål til en prøve flere uker i forveien, hvor han mistenker at de spør på vegne av foreldrene. Han forteller også at han har elever som ikke er særlig interessert i skolen i det hele tatt og knytter dette opp mot at foreldrene heller ikke er så engasjert.

Samtlige av lærerne forteller om hvordan ledelsen og kolleger har stor betydning for deres følelse av mestring og trygghet i jobben. De forteller at de opplever høye men realistiske forventninger, både fra ledelsen og kolleger, og hvordan disse er med på å gjøre dem til bedre lærere. Lasse er blant en av dem som skildrer en støttende ledelse, som også tørr å sette høye forventninger til ham og yrkesutøvelsen hans. Han mener likevel at dette er med på å gjøre han til en bedre lærer, samtidig som han føler at han dermed også kan stille forventninger tilbake til dem.

Det første funnet viser at de nyutdannede lærerne generelt sett hadde høye forventninger og ambisjoner til seg selv i forhold til skole-hjem samarbeidet, før de startet i jobben. De peker på at de etterhvert har lært seg å tørre å sette grenser for hva som er nødvendig informasjon til hjemmet. Men også at de må tørre å sette krav og forventninger til foreldrene, ikke bare elevene. Lærerne opplever foreldrene som veldig forskjellige og dermed opplever forventningene deres til skolen også som veldig varierende. De forteller om krevende foreldre med høye forventninger, men også passive foreldre uten forventninger til skolen. Et sentralt funn i denne kategorien er også ledelsen og kollegaenes betydning for lærernes trygghet og mestringsfølelse.

Etter å ha spurt de nyutdannede lærerne om forventninger knyttet til samarbeidet, ønsket jeg å få frem refleksjoner rundt både egen lærerrolle og foreldrenes rolle i samarbeidet. Neste kategori handler om deres bevissthet rundt egen lærerrolle og foreldrenes rolle i samarbeidet.

4.2 Bevissthet rundt egen lærerrolle

Som nevnt tidligere i oppgaven snakker Kelchterman om selvbilde og at dette handler om hvordan læreren fremstiller seg selv som lærer. Generelt sett er dette basert på selvoppfattelse, men det handler også om hvordan man fortolker seg selv i relasjon til andre (Kelchtermans, 2009, s. 262). I og med at jeg forsker på et lærerperspektiv ønsker jeg derfor å få frem lærernes bevissthet rundt egen lærerrolle, spesielt da i forhold til skole-hjem samarbeidet. Jeg ønsket å høre lærernes refleksjoner rundt både egen rolle og foreldrenes rolle i samarbeidet. Jeg startet med å spørre dem om hvordan de selv oppfatter sin rolle i forhold til foreldrene og samarbeidet. Alle lærerne er enige at man utvikler og former mye av egen lærerrolle i løpet av de første årene i yrket.

Det andre funnet viser at de nyutdannede lærernes selvbilde og selvoppfattelse er preget av hvordan de opplever at andre oppfatter dem. Lærerne nevner her at det å føle seg likt og respektert av elever er viktig, men å få anerkjennelse fra foreldre er også veldig viktig. Flere av lærerne forteller om hvordan de i en eller flere situasjoner, i møte med foreldre, har følt seg både ung, usikker og uerfaren. Hans hevder han er veldig trygg i rollen foran elevene, men merker han blir mer nervøs og usikker når han står og snakker foran foreldrene.

Hans: «Der står jeg liksom, tjuesju år gammel og forteller dem, hvordan jeg skal lære barnet deres hvordan man kommer opp og fram i livet og hva som er best for dem».

Kari nevner også hvordan hun i starten opplevde flere kritiske foreldre.

Kari: Jeg husker godt mitt første foreldremøte hvor det var en som spurte hvor gammel jeg var, da jeg sa jeg var tjueseks år så jeg flere kritiske og bekymrede ansikter blant dem. Jeg forstår jo dem, men et sted må jo enhver erfaren lærer starte ikke sant?»

Selv om de ikke sa det direkte til henne, kunne hun se på ansiktene deres at de syns hun var ung og de virket bekymret over det. Likevel hevder både Hans og Kari at etter å ha blitt kjent med foreldrene er de blitt tryggere i sin rolle som profesjonsutøver og generelt i møte med foreldrene. Flere av lærerne forteller om hvordan egen lærerrolle har utviklet seg fra å være usikker og føle seg uerfaren til å lære å stole på egen profesjon og kompetanse.

Martin: «Etterhvert som jeg har hatt en del foreldresamarbeid har jeg blitt enda tryggere i min rolle som profesjonell lærer. Jeg har lært at foreldre er såpass forskjellige og det blir vanskelig å alltid skulle please dem alle. Jeg har også blitt klar over viktigheten av å stole på meg selv, min kompetanse og mine ferdigheter».

Mona forteller om hvordan hun noen ganger kunne ønske at hun ble fikk mer anerkjennelse fra foreldrene for jobben hun gjør for barna deres. Hun hevder dette har vært med på å påvirke hennes selvbilde og selvtillit i forhold til egen lærerrolle, og peker på hvor viktig det er å få ros og anerkjennelse. Spesielt som nyutdannet lærer.

Mona: «Selv om du selv føler du gjør en god jobb og står skikkelig på, så skulle man ønske at man fikk den «tusen takk for jobben du gjør, du gjør en god jobb». Jeg vet hvor mye det betyr og kan bety, spesielt for en nyutdannet lærer».

Lasse forteller at han har erfart at en tydelig ramme rundt samarbeidet er viktig og nødvendig, både for ham selv og foreldrene.

Lasse: «Jeg har nok tatt mye lærdom fra dette første foreldremøte. Det var ubehagelig å stå der oppe og føle seg uforberedt, for det var jo det jeg var. En viktig ting jeg har lært er å tørre å sette litt forventninger til både elever og foreldre og kommunisere dette på en tydelig måte».

Samtidig som det er viktig å stole på egen kompetanse og å kommunisere egne forventninger på en tydelig måte kommer det frem at det er viktig å gi foreldrene rom for å komme med innspill. Trine forteller at hun fikk tips fra en kollega om å sette av god tid på foreldremøte til innspill fra foreldrene, der de fikk diskutere i smågrupper og deretter komme med innspill i plenum. Hun ser at dette er noe flere av foreldrene setter stor pris på og selv føler hun også samarbeidet flyter bedre ved at de får føle seg delaktige.

Alle seks er tydelig på at de har lært mye om foreldresamarbeid i løpet av den første tiden sin som nyutdannet. De har fått gode erfaringer, men samtidig påpeker flere av dem at foreldre er forskjellige og at man dermed aldri kan bli utlært på dette med foreldresamarbeid.

Hans: «Det er viktig å huske på at alle foreldre er såpass individuelle og forskjellig, som lærer må man alltid være åpen og imøtekommende når det gjelder hvilke krav, ønsker og forventninger de har. Men så synes jo jeg at det er nettopp dette mangfoldet av både elever og foreldre som gjør jobben spennende».

For å oppsummere det andre funnet så er det tydelig at de nyutdannede lærerne mener at deres selvbilde og selvoppfattelse er preget av hvordan andre ser på dem og oppfatter dem. I dette tilfellet har vi sett på hvordan foreldrenes oppfattelse av dem er med på å prege lærernes selvbilde og selvoppfattelse. Flere av lærerne kom med eksempler og skildret hvordan de har utviklet sin lærerrolle i løpet av den første tiden i yrket. Fra å føle seg ung, usikker og uerfaren har lærerne etterhvert blitt tryggere i rollen. De har sett viktigheten av å stole på egen kompetanse og ferdigheter, selv om foreldrene ofte har lengre livserfaring enn dem. Flere nevner at samarbeidet styrkes ved å engasjere foreldrene og gi dem muligheten til medbestemmelse og å komme med innspill. Dette er viktig fordi det finnes et mangfold av foreldre og dermed også et mangfold av ønsker og krav som man ønsker å imøtekomme. Til slutt nevnes også viktigheten av tilbakemeldinger, spesielt viktig for nyutdannede er å bli sett og få anerkjennelse for jobben du gjør.

4.3 utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid for nye lærere

Det er flere aspekt som kan oppleves som utfordrende når du starer i jobb som nyutdannet lærer (Ogden, 2012). Man opplever forventninger og krav fra flere aktører, foreldrene er en av dem. Etterhvert som lærerrollen endrer og utvikler seg i takt med dagens samfunn, vil dagens nyutdannede lærere møte på andre utfordringer knyttet til foreldre enn før i tiden (Ogden, 2012, s. 12). Jeg ønsket å få frem de nyutdannede lærernes egne opplevelser og erfaringer med utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid. Derfor startet jeg denne delen av intervjuet med et åpent spørsmål: «Hvilke utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid har du opplevd som nyutdannet lærer?».

Funn tre viser at det er varierende hva lærerne opplever som utfordrende i møte med foreldrene som ny lærer. Likevel finnes det flere fellestrekk. Svarene jeg fikk her var lange og det ble nevnt flere utfordringer og erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid. Tidsaspektet er et viktig fellestrekk hos alle seks lærerne. De opplever at tiden ikke strekker til og at

foreldresamarbeid er noe av det som er mest tidkrevende i den nye jobben. Lærerne sier at de ikke hadde trodd at foreldresamarbeid tok så mye tid som det faktisk gjør.

Kari: «Tid blir et av de største dilemmaene du har som lærer, og spesielt som ny lærer. Jeg er overrasket over hvor mye tid foreldresamarbeid tar, det er mange foreldre som krever beskjed om hver minste ting som skjer på skolen. Jeg har også en del elever som har vanskeligheter med å konsentrere seg blant annet, en del av dem har IOPer som også krever et tettere samarbeid med hjemmet».

Som tidligere nevnt opplevde flere av de nye lærerne at de i en eller annen situasjon hadde følt seg ung og uerfaren sammenlignet med foreldrene. Kari og Martin opplevde at flere foreldre var kritisk til dem i starten, noe de synes var utfordrende, samtidig som de kunne forstå dem. Det å møte alle foreldres ønsker og krav er også noe av det flere av lærerne opplever som utfordrende, da alle foreldre er forskjellig og man møter mange ulike foreldretyper i en klasse.

Martin: «Det er vel alltid slik at man gruer seg litt mer til å stå foran en forsamling med mange mennesker enn to-tre stykk, ellers så tror jeg det har litt med at jeg er tjuen år, og der sitter de og er ruffly fra 40 år og oppover, så skal jeg liksom stå der å fortelle dem hva som er best for barna deres. Den kjøper jeg heller ikke selv da.»

Både Hans og Martin nevner språkvansker som en utfordring i deres samarbeid med foreldrene. De må ofte bruke tolk på både foreldremøter og utviklingssamtaler og mener at dette påvirker kommunikasjonen med hjemmet. Martin forteller at det er del ord som enten faller ut eller ord som kan snike seg inn, for eksempel et norsk uttrykk, som ikke kan oversettes og at det dermed er lett å miste sammenhengen eller deler av innholdet i samtalen. Mens Hans forteller om situasjoner hvor han vanligvis ville ringt hjem til foreldrene, men at dette ikke lar seg gjøre fordi de ikke forstår norskspråket så godt.

Hans: «Flere av mine elever har foreldre som ikke snakker godt norsk, og noen snakker ikke norsk i det hele tatt. Språket blir dermed en stor utfordring når vi skal kommunisere. Samtidig så mister jeg på en måte dette våpenet da, dette med at jeg kan ringe hjem om det oppstår en situasjon hvor jeg vanligvis ringer hjem».

Derimot hevder både Hans og Martin at det finnes gode digitale verktøy for å kommunisere med foreldrene. Samtlige av informantene bruker appen skolemelding i sin daglige kommunikasjon med hjemmet og forteller at dette fungerer veldig fint både for dem og de foresatte. Derimot er det flere av dem som har gjennomført et kurs med enkel IKT-opplæring for foreldrene, blant annet opplæring rundt denne appen. De opplevde dette som nyttig både for dem og for foreldrene. Spesielt for foreldrene som ikke mestret norskspråket så godt.

Mona og Martin beskriver ulike foreldretyper, og hvordan de opplever passive og uengasjerte foreldre som mer utfordrende å samarbeide med enn foreldre som er overengasjert og stiller høye krav. Mens Trine forteller om foreldre som stiller usannsynlig høye krav til barna sine og hvordan det påvirker elevene.

Trine: «Jeg opplevde for eksempel for en stund tilbake en elev som ble enormt stresset og sint på meg når hun ikke fikk til en oppgave på prøven vi hadde, og når jeg snakket med henne om det kom det frem at det skyldes fortvilelse og press hjemmefra om å prestere på skolen. Og når jeg snakket med foreldrene hennes om det så stilte de seg veldig på bakbena og hevdet at det var eleven selv om ønsket å få toppkarakter».

Trine forteller at hun opplevde dette som utfordrende fordi eleven og foreldrene ikke sa det samme, og selv om hun trodde på eleven sin var det et vanskelig tema og ta opp med foreldrene. Spesielt siden hun er en såpass ung og fersk lærer. Hun hevdet det var med på å påvirke samarbeidet og relasjonen mellom henne og foreldrene. På samme måte som Mona, forteller også Trine at det er utfordrende å motivere seg når hun ikke alltid føler seg sett av foreldrene. Selv om hun selv føler hun gjør en god jobb, så føler hun ikke alltid at hun får anerkjennelse for jobben hun gjør.

Selv om funn nummer tre viser variasjon i hva de nyutdannede lærerne opplever som utfordrende i møte med hjemmet, finnes det flere utfordringer de nye lærerne deler. Alle lærerne nevner at det var overraskende for dem hvor mye tid de bruker på skole-hjem samarbeid. Et annet fellestrekk var også at de alle, på et eller annet tidspunkt, hadde følt seg ung og uerfaren i forhold til foreldrene. Alle lærerne forteller om forskjellig foreldretyper, noen syns overengasjerte og kravstore foreldre er mest utfordrende, mens andre syns passive og uengasjerte foreldre er vanskeligere. De har alle enige om at som ny lærer er foreldresamarbeid noe nytt, spennende og utfordrende.

Som Lasse sa i starten av i starten av intervjuet:

«Foreldresamarbeid hadde jeg aldri vært borti før jeg startet i jobben som kontaktlærer, dermed har det vært mange helt nye senarioer som har vært ganske utfordrende og som jeg gjerne skulle ha hatt litt veiledning på».

Neste funn handler nettopp om dette, hvilke erfaringer informantene har med lærerutdanningens opplæring knyttet til temaet skole-hjem samarbeid og hvilke erfaringer de har med veiledning på arbeidsplassen sin.

4.4 Opplæring rundt skole-hjem samarbeid og veiledning av nyutdannede lærere

Da de nyutdannede lærerne fortalte hvilke utfordringer de har opplevd i forhold til skole-hjem samarbeid ønsket jeg å vite mer om hvilken type opplæring de fikk rundt temaet i lærerutdanningen, og om de har blitt tilbudt veiledning på arbeidsplassen sin.

Kunnskapdepartementet har samarbeidet med ulike organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning og blitt enige om en rekke prinsipper og forpliktelser for et likeverdig veiledningstilbud av god kvalitet som skal omfatte alle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Veiledningen skal skape sammenheng mellom den profesjonskvalifiseringen som lærerstudentene får i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket. Kunnskapsdepartementet skriver «Nyutdannede lærer kommer med masse oppdatert kompetanse fra utdanningen som kan bidra til utvikling av profesjonsfellesskapet i den enkelte barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2).

4.4.1 Opplæring rundt skole-hjem samarbeid

Det fjerde funnet viser at undervisningen og opplæringen rundt skole-hjem samarbeid på lærerutdanningen er for svak. Alle utenom Martin, som har gått PPU studiet, er misfornøyd med opplæringen de har fått rundt temaet skole-hjem samarbeid. Flertallet sier at de kun har hatt en forelesning om temaet, og denne har vært for teoretisk og for lite rettet mot praksisnære situasjoner.

Kari: «Jeg syns i utgangspunktet at lærerutdanningen er veldig god, men mye av det vi har lært er veldig faglig, og ikke så mye praktisk, derfor har jeg nok følt litt på dette såkalte praksissjokket ved å komme ut i jobb, spesielt med tanke på samarbeid med foreldrene som var helt nytt for meg».

Lasse og Trine forteller at det eneste møte de hadde med foreldresamarbeid før de startet i jobb, var i en av praksisperiodene hvor de fikk sitte bakerst i klasserommet og observere en utviklingssamtale. Ingen av dem synes at de fikk de store læringsutbytte av dette.

Trine: «Jeg husker vi fikk være med på en utviklingssamtale i den ene praksisperioden, men vi satt jo bare bakerst i klasserommet og hørte på samtalen. Vi drøftet jo heller ikke noe rundt dette i etterkant, så jeg følte ikke jeg fikk store læringsutbytte av det».

De fleste lærerne svarer at de kun har hatt en eller to forelesninger om temaet i løpet av sine fire år på lærerutdanningen. Disse forelesningene har ofte vært frivillige og i et auditorium med hundre andre lærerstudenter. Her stiller jeg lærerne et oppfølgingsspørsmål og spør hvordan de mener undervisningen om skole-hjem samarbeid på lærerutdanningen kan bli bedre. Mona mener det hadde vært nyttig og relevant hvis en lærer fra grunnskolen kom og holdt en forelesning om temaet. Hun opplever at lærerne på høyskolen har veldig mye kunnskap, men det meste er veldig teoretisk og lite praksisnært. Ellers blir det også nevnt flere og mer konkrete caser, dramatiseringer, gjesteforelesninger med praktiserende lærere, mer foreldresamarbeid i praksisperiodene, og et ytterligere fokus på å skape et positivt syn på foreldresamarbeid.

4.4.2 Veiledning av nyutdannede:

I denne kategorien finnes det to funn. Det andre funnet her viser at de nyutdannede lærerne har forskjellige opplevelser knyttet til veiledningsordningen. Flere av lærerne har ikke blitt tilbudt en veileder eller mentor, selv om de har krav på det. Dette gjelder blant annet Lasse og Mona.

Lasse: «Alle nyutdannede har jo krav på mentor det første året ute i jobb, men jeg fikk ikke en når jeg startet her. Derimot etterspurte jeg heller ikke en. Hvis jeg hadde spurt så hadde de nok fikset en til meg, men jeg er så heldig å ha helt fantastisk dyktige og hjelpsomme kolleger i temaet mitt. Ledelsen er også veldig hjelpsomme hvis jeg trenger noe».

Selv om Lasse ikke ble tilbudt en mentor da han startet i jobben, føler han ikke at han trengte det heller, da han kan bruke dyktige kolleger i temaet sitt til å drøfte utfordringer med. Han forteller at dette har fungert kjempe bra, fordi de kjenner både elevene og en del av foreldrene

godt. Lasse sier også at han verdsetter tilbakemeldinger fra både ledelsen og kolleger høyt og at han selv mener disse tilbakemeldingene er med på å gjøre ham til en bedre lærer.

Mona måtte selv gå til ledelsen og spørre etter en mentor.

Mona: «Jeg måtte mase på rektor og ledelsen for å få tildelt en mentor. Jeg visste jo at jeg hadde krav på det, og ble lovet det da jeg var på jobbintervju til denne jobben. Jeg ønsket å ha en jeg kunne diskutere utfordringer med, uten å føle at jeg maste på dem. Etter litt tid fikk jeg en mentor, men slik jeg forstår det er det ikke mange skoler rundt om som oppfyller kravet om veiledning av nyutdannede».

Trine ble på sin side heller ikke tilbudt en mentor, men hun fikk tilbud om en samtale med avdelingsleder og rektor en time hver uke. Hun følte likevel ikke dette ga henne like godt læringsutbytte som hun ville fått ved hjelp av en mentor.

Trine: «Enkelte ganger har jeg følt at ledelsen sitter inne med mye faglig kunnskap, mens de ikke har peiling på hva som fungerer i klasserommet. Det er jo gjerne flere år siden de selv har undervist».

Martin er den eneste læreren som er svært fornøyd med mentorordningen og hevder dette har vært en stor trygghet for han som nyutdannet lærer.

Martin: «Ledelsen her er veldig opptatt av at vi skal være gode på skole-hjem samarbeid, så dette er noe vi jobber mye med. Jeg fikk også en mentor som jobbet her i fjor, og det var veldig bra. Bare det å ha den tryggheten til å kunne spørre, og jeg følte aldri at jeg spurte for mye. Han var også med meg på det første foreldremøte, det var en enorm trygghet å bare ha han der».

Som det fjerne funnet viser har de nyutdannede lærerne varierende opplevelser knyttet til både opplæringen rundt skole-hjem samarbeid og veiledningsordningen på sin arbeidsplass. De fleste er misfornøyd med opplæringen de har fått rundt temaet på lærerutdanningen og savner mer praktiske opplæring knyttet til det. De foreslår flere konkrete undervisningstiltak som de hevder kan gjøre kommende lærere bedre rustet for foreldresamarbeid. Selv om flere av lærerne ikke ble tilbudt en mentor da de startet i jobb, peker de alle på at de har dyktige kolleger og en støttende ledelse i ryggen.

Oppsummering av funn

Kort oppsummert er det varierende hva de nyutdannede lærerne finner utfordrende i sin nye yrkeshverdag, samtidig finnes det flere fellestrekk. De fleste nyutdannede lærerne hadde som forventning til seg selv å møte foreldrene med et åpent sinn og stort engasjement, mens dette i ettertid har vist seg å være utfordrende for flere av dem. Forventningene deres til seg selv før de startet i yrket kan dermed anses å være lite realistiske, noe lærerne hevder førte til et slags praksissjokk. De peker på hvordan de opplever foreldrenes forventninger som svært varierende, og hvordan deres forventninger er med på å påvirke samarbeidet. Et annet fellestrekk blant lærerne er hvordan de opplever at et støttende kollegium og ledelse med realistiske forventninger til dem har betydning for deres følelse av mestring og trygghet i jobben.

Lærernes refleksjoner viser at foreldrenes oppfattelse av dem er med på å prege deres selvbilde og selvoppfattelse av egen lærerrolle. Flere av lærerne forteller at de i en eller flere situasjoner har følt seg ung og uerfaren i møtet med foreldrene. Derimot var det en felles enighet om at man måtte stole på egen kompetanse og ferdighet, samtidig som man burde gi foreldrene tid og rom for å komme med innspill for å få til et godt og gjensidig samarbeid. De peker også på viktigheten av å få tilbakemeldinger og anerkjennelse fra foreldrene på den jobben de gjør.

Utfordringene de nyutdannede lærerne beskriver varierer, men det finnes også her en rekke fellestrekk. Eksempler som ble nevnt her var tidsaspektet, foreldre med høye krav, passive foreldre, språkvansker og generelt mangfoldet av foreldretyper som man må ta hensyn til.

Også lærernes opplevelser rundt opplæring av skole-hjem samarbeid og veiledning som nyutdannet er forskjellige. Det er likevel en stor enighet blant de fleste om at lærerutdanningen har flere mangler, spesielt når det kommer til opplæring og undervisning om temaet skole-hjem samarbeid. Lærerne savner mer konkrete og praksisnære forelesninger og case-arbeid knyttet til temaet. Når det kommer til veiledning er det noen av dem som har gode erfaringer med veiledningsordningen de ble tilbudt på arbeidsplassen sin, mens andre ikke har blitt tilbudt veiledning i det hele tatt. Likevel peker lærerne på tryggheten av å ha gode kolleger i teamet sitt og hvordan et godt arbeidsmiljø har gjort det trygt å diskutere utfordringer de har støtt på.

Jeg har nå presentert noe av de mest essensielle funnene fra mine seks forskningsintervju. Med utgangspunkt i analysen av intervjudataene valgte jeg å dele presentasjonen av funn inn i fire hovedkategorier. Dette gjorde jeg for å presentere hovedfunnene på en mest mulig oversiktlig og systematisk måte. I neste kapittel skal jeg gå med i dybden på funnene og drøfte disse opp mot mitt teoretiske rammeverk.

5. Drøfting

Funnene jeg har presentert over viser at det er varierende hva de nyutdannede lærerne opplever som utfordrende. Selv om de fleste har høye forventninger til seg selv og egen lærerrolle er det likevel litt variasjoner blant lærerne her også. De fleste av de nyutdannede lærerne peker på en rekke mangler når det kommer til opplæring rundt skole-hjem samarbeid i lærerutdanningen. Selv om ikke alle har fått tilbud om en veiledningsordning, er de fornøyd med støtten og hjelpen de har fått, og får, fra ledelsen og kolleger. Til tross for varierende forventninger, refleksjoner og utfordringer, finnes det flere fellestrekk i lærernes opplevelser og erfaringer.

Hensikten med dette kapittelet er å diskutere hovedfunnene av den innsamlede empirien i lys av mitt teoretiske rammeverk som ble gjort rede for i kapittel 2. På denne måten kan informantenes erfaringer og opplevelser knyttes opp mot og sees i sammenheng med tidligere forskning på feltet, ulike styringsdokument knyttet til emnet og relevant faglitteratur. Dette kan bidra til å kaste et nytt blikk på fenomenet, samtidig kan det også være med å modifisere det allerede etablerte teoretiske rammeverket rundt temaet og være med å videreutvikle eksisterende teorier (Everett & Furseth, 2012, s. 96).

Kapittelet presenteres etter de samme fire kategorier som forrige kapittel, basert på mine fire hovedfunn. Dette for å skape best mulig oversikt og en tydelig sammenheng mellom kapitlene. Jeg har likevel her valgt å presentere det fjerde funnet mitt i to deler, da jeg innså at dette ble mer oversiktlig. Avslutningsvis vil jeg oppsummere kapittelet, mens jeg i neste kapittel vil svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Tidligere i oppgaven min har jeg gjort rede for Bronfenbrenner og hans bioøkologiske modell. Dette er et teoretisk perspektiv som gir grunnlag for økt bevissthet om og refleksjoner rundt de prosessene som finner sted i møtet mellom hjemmet og skolen (Bronfenbrenner, 1979). Jeg har brukt Bronfenbrenners modell som et verktøy for å forstå de nyutdannede lærernes opplevelser og erfaringer i møte med, og i samspill med hjemmet.

Bæck (2019) refererer til Rosa og Tudge (2013) som understreker familiens viktige rolle for Bronfenbrenners forståelse av individets utvikling (s. 39). Både på et mikrosystem-nivå hvor utviklingen finner sted, familiemedlemmenes personlige karakter, men og i form av familiens

interaksjoner med det Bronfenbrenner kaller proksimale prosesser (Bronfenbrenner, Morris, & Morris, 1998, s. 995). Han bruker proksimale prosesser som et uttrykk for samspillet som foregår mellom individet og konteksten (miljøet) over tid. Alle informantene uttrykker at et godt skole-hjem samarbeid er viktig for eleven og deres faglige og sosiale utvikling. Hvis vi ser på figur 1 hvor de ulike nivåene er fremstilt, vil relasjonen mellom hjemmet og skolen være et eksempel på et mesosystem, for en elev. Mens eksosystemet består av interaksjonen som finner sted mellom to eller flere settinger, hvor minst en av dem ikke inneholder individet direkte men hvor hendelser som finner sted her indirekte påvirker prosesser i den umiddelbare settingen individet lever i (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Dette kan for eksempel være relasjonen mellom hjemmet og foreldrenes arbeidsplass. Mens barnehage og skole er en del av eksonivået i foreldrenes miljø. På lik linje vil foreldrenes arbeidsplasser være en del av lærernes eksomiljø, fordi foreldrenes situasjon på jobb vil være med på å prege deres holdninger og overskudd i forhold til samarbeidet med skolen. Samspillet mellom de ulike systemene påvirker hverandre og man kan bruke noen av dem til å bedre forstå hvilke utfordringer de nye lærerne står ovenfor. Dette kommer frem også i informantenes beskrivelser, hvordan foreldrenes jobbsituasjon er med å påvirke deres rolle i samarbeidet med skolen. Dette skal jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet.

5.1 Forventninger knyttet til skole-hjem samarbeid:

Som det første funnet viser møtte de fleste lærerne yrket med relativt høye forventninger til seg selv og egen lærerrolle når det gjaldt skole-hjem samarbeid. De hadde forventninger om å være åpen, engasjert og tålmodig i møte med foreldrene. Derimot hevdet to av dem at de ikke hadde tenkt så mye over hvilke forventninger de hadde før de startet i jobben, verken til seg selv eller foreldrene. Det er nærliggende å tenke at dette kan henge sammen med hvordan lærerutdanningen forberedte dem på sin nye yrkeshverdag. Forventningene deres kan også knyttes til deres mestringstro (Bandura, 1997). Det kom frem hvordan forventning om mestring henger sammen med opplevelser av utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid.

Jeg skal nå se på hvordan lærernes forventninger til seg selv i forbindelse med foreldresamarbeid, har endret seg fra før de startet i yrket til nå som de har jobbet en stund som lærer. Samtidig skal jeg drøfte hvordan de opplever foreldrenes forventninger og hvilke andre aktører som er med på å påvirke lærernes forventninger.

5.1.1 Egne forventninger til samarbeidet

Et fellestrekk hos de fleste nyutdannede var at de hadde høye ambisjoner og forventninger til seg selv knyttet til skole-hjem samarbeid. Likevel peker alle på at samarbeid med hjemmet var noe helt nytt for dem, og noe av det de var mest spent på da de startet i jobben. Alle, utenom én av dem, hevdet at de var misfornøyde med lærerutdanningens opplæring og undervisning rundt skole-hjem samarbeid. Noen hadde fått observert en utviklingssamtale i en praksisperiode, men opplevde ikke det store læringsutbytte av dette. Som det fjerde funnet viser, virker det å være misnøye med undervisning og opplæring rundt skole-hjem samarbeid fra lærerutdanningen. Ut ifra informantenes beskrivelser viser det seg at dette henger sammen med hvilke forventninger lærerne møter yrket med.

Mona nevner at hennes opplevelse av dårlig undervisning om skole-hjem samarbeid, påvirket hvilke forventninger hun møtte yrket med. Hun forteller blant annet at lærerstudentene ble bedt om å studere overordnet del av læreplanen, for denne skulle de bruke mye tid på å gå gjennom i kommende forelesninger. Hun ble derimot skuffet over hvor lite tid de brukte på å gå gjennom punkt 3.3. samarbeid mellom hjem og skole.

Mona: «Vi ble bedt om å studere overordnet del av læreplanen, for denne skulle vi gå nøye gjennom og studere punktvis over lengre tid. Jeg husker jeg ble overrasket og skuffet over hvor lite tid vi brukte på nettopp delen om samarbeid mellom hjem og skole. Selv synes jeg det som står her er bra, men det er jo både vagt og lite konkret. Etter å ha studert denne lenge sitter man jo igjen med forventninger om at du som lærer skal være initiativtaker til samarbeidet, du skal sende ut all nødvendig informasjon, samtidig som foreldrene skal gis mulighet for innflytelse. Det er mye vi skal huske på og tilrettelegge for. Jeg savner rett og slett mer konkrete eksempler på situasjoner og hvordan man som ny lærer kan takle utfordrende situasjoner med hjemmet».

Kapittel 3.3 om skole-hjem samarbeid, i overordnet del av læreplanverket, hevder at skolen skal være initiativtakere og tilrettelegge for samarbeid, samtidig som de skal gi tydelig uttrykk for hva de kan tilby både elevene og deres foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2015). Skolen må ta hensyn til at alle elever ikke har samme forutsetninger for å få hjelp hjemmefra og det skapes et gjensidig ansvar gjennom god og tillitsfull dialog. Mona hevder dette var den eneste opplæringen de fikk rundt temaet på lærerutdanningen, i hvert fall fra det hun husker. Det kan derfor argumenteres for at kapittel 3.3, prinsipper for opplæring- skole-hjem samarbeid, har

vært med å påvirke hennes forventninger til egen yrkesutøvelse, og ifølge henne selv, vært med på å skape høye forventninger og ambisjoner til seg selv.

Damsgaard (2010) hevder utdanningen skal fungere som en kvalifiseringsprosess som skal gi lærerstudenter realistiske forventninger til hva de kommer til å møte i yrket (s. 126). Mona, sammen med de fleste andre informantene, hevder utdanningen ikke har forberedt dem godt nok på skole-hjem samarbeid og hvordan de bør drive med dette. På grunnlag av dette kan det argumenteres for at opplevelsen av utilstrekkelig undervisning er med på å påvirke forventningene de nyutdannede møter yrket med.

Felles for samtlige av lærerne er at de hadde relativt høye forventninger om mestring i skole-hjem samarbeidet før de startet i jobben. Dette har de enda, men det kommer fram at forventningene har blitt mer realistiske etter de startet i jobben. Dette kan knyttes til Albert Bandura (1997) og hans begrep «self-efficacy» (forventning om mestring) som handler om menneskers tro på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave (s. 3). Denne vurderingen er påvirket av menneskets tidligere erfaringer av mestring og hvilken erfaring mennesket har med det Bandura kaller forbilder (Bandura, 1997, s. 79). Martin beskrev blant annet hvordan han har lært mye fra sin lærer på ungdomsskolen og hvordan hun var som lærer. Selv om Martin selv hevdet han ikke hadde noen særlige forventninger til seg selv før han startet i yrket, ønsket han å bli en like god lærer som hun hadde vært for han. På denne måten kan man si at Martins tidligere ungdomsskolelærer har vært et forbilde for ham og påvirket hvilke forventninger han har til seg selv og egen lærerrolle.

Faldet og Nordahl (2017) henviste til Marzano (2012) og hans teori om ubevisste og bevisste forventninger. Det kan virke som de fleste hadde bevisste forventninger til seg selv før de startet i jobben, de var klar over at de hadde høye ambisjoner og forventninger til seg selv som ny lærer, som kanskje ikke ville bli realisert slik de hadde sett for seg. På en annen side snakker flere av lærerne om et slags praksissjokk eller overgangssjokk, der de har opplevd uforutsette situasjoner som de synes var utfordrende. Slik sett kan det hevdes at slike situasjoner ikke samsvarte med forventningene lærerne hadde. Både Hans og Martin hevdet at de ikke hadde særlig forventninger til seg selv knyttet til skole-hjem samarbeid, det kan derimot diskuteres i om disse forventningene kan ha vært ubevisste.

Bandura viser også til viktigheten av oppmuntring fra andre og hvordan andres forventninger kan påvirke lærernes forventninger om mestring (Bandura, 1997, s. 101). Jeg skal videre se på hvordan lærerne opplever forventninger fra flere hold og aktører, og hvordan disse er med på å påvirke deres forventning om mestring og trygghet i lærerrollen.

5.1.2 Forventninger fra flere hold

Det første funnet viser også at det stilles forventninger til de nye lærerne fra flere hold. De nevner blant annet foreldre, ledelsen og kolleger. Samtidig framkommer det at forventningene foreldrene har til dem og til skolen generelt oppleves som veldig varierende. Lærerne sier at de har blitt kjent med mange ulike foreldretyper og forklarer at det er stort sprik mellom foreldre når det kommer til engasjement og deltakelse i samarbeidet. Dette spenningsforholdet mellom forventninger fra ulike hold vil alltid være til stede og noen ganger vil forventningene oppleves som motstridende og komme i konflikt med hverandre (Bæck, 2019, ss. 66-67).

På tross av lærernes opplevelse av varierende forventninger fra ulike hold, er det en enighet blant lærerne om at foreldre som setter høye krav til både dem og skolen generelt, kan i starten oppleves som vanskelig og krevende, men etter en stund setter du pris på deres innspill og engasjement. Martin og Mona hevdet begge at man lærer å sette pris på de foreldrene som i starten kan oppleves som krevende, og at disse er lettere å forhold seg til enn passive foreldre. Dette mangfoldet av foreldre og deres forventninger oppleves av flere som en utfordring, dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

Lærerne nevner også at de selv har lært å sette grenser i forhold til samarbeidet, for eksempel når det gjelder hva som er nødvendig informasjon til hjemmet. Hans forteller blant annet at han opplever forventninger fra foreldre knyttet til både det faglige og sosiale aspektet ved skolehverdagen. Han snakker om sosiale problemer som mobbing, rus og psykiske plager og hvordan han opplever å samarbeide med foreldre rundt dette.

Hans: «Det er jo ikke til å stikke under en stol at ungdomsskoleelever ofte har tankene andre steder enn rundt skolen og det faglige som skjer her. Her er det snakk om rus, mobbing, psykiske plager, kjærlighetsproblemer og slike ting. Også rundt slike utfordringer må man samarbeide tett med foreldrene. Jeg merker at foreldrene setter stor lit til meg når det gjelder disse problemene, kanskje fordi de vet at jeg er ung og appellerer godt til elevene».

Forventningene til lærerrollen har forandret seg fra før i tiden, de har blitt mer mangfoldig og mer komplekse (Askling, et al., 2016, s. 33). Rollen formes innenfor et samfunn som er i rask endring hvor skolen møter utfordringer som globalisering, kulturelt mangfold, teknologi, sosial ulikhet og miljøutfordringer. Ekspertgruppa om lærerrollen hevder at mer og mer tid går til å håndtere sosiale problemer som rus, mobbing, psykiske lidelser. Lærere vil delvis bli holdt ansvarlige for å løse også denne typen problemer. Det kan derfor argumenteres for at forventningene som stilles til utøvelsen av læreryrket er både mange og forskjellig.

Samtlige av lærerne peker på viktigheten av å også sette krav og forventninger til foreldrene også, ikke bare elevene. De hevder også at de etterhvert har lært seg å være med tydelig, og ha tydeligere rammer for rollefordelingen i samarbeidet. Dette er også viktig for å forstå hva de ulike rollene innebærer, hvilke krav som stilles til disse og hvilke muligheter og utfordringer som eksisterer for å kunne spille ut rollene (Bæck, 2019, s. 67).

Det kom også fram at flere av lærerne opplever hvilke forventninger foreldrene har gjennom eleven. Men det virker som at disse forventningene er mer knyttet til eleven og prestasjon, heller enn til læreren og skolen. Lasse opplever at dette kommer tydelig fram i forbindelse med vurderingssituasjoner. Han hevder flere elever er stresset og nervøs både før, under og etter en vurderingssituasjon. De ønsker å få en toppkarakter, fordi de da får en slags «gulerot» fra foreldrene. For ham virker det som dette ofte er foreldre med høy utdanning og høy sosioøkonomisk status som ønsker at barna deres skal prestere godt. Dette kan sees i sammenheng med det Bæck (2019) skriver om at foreldrenes eget forhold til skole og utdanning har betydning for hvordan de forholder seg til barnas skolegang (s. 52). Hun hevder erfaringene deres kan, til en viss grad, være med å påvirke hvordan de forholder seg til å være en foresatt i skolen og deres forventninger både til seg selv, til skolen og til lærerne.

Som jeg pekte på over hevder Bandura (1997) at vurderingen mennesker gjør av sin personlige kompetanse knyttet til bestemte oppgaver er påvirket av tidligere opplevelser av mestring, erfaringer med forbilder og personer som kjenner til hvilke forutsetninger mennesket har for mestring (s. 79). Han legger i tillegg stor vekt på oppmuntring fra andre (Bandura, 1997, s. 101). En forutsetning er at de som oppmuntrer har høye men også realistiske forventninger til vedkommende. Kelchtermans (2009) skriver også om betydningen av tilbakemeldinger og hvordan disse blir filtrert (s. 262). Han peker spesielt på viktigheten av tilbakemeldinger fra signifikante andre og hvordan disse kan påvirke lærerens selvtillit. For

en lærer vil dette ofte være elevene, men som ny lærer er man gjerne opptatt av de fleste tilbakemeldinger. Dermed kan dette knyttes opp mot både foreldrenes forventninger, men også forventninger fra ledelsen og kollegiet. Flere av informantene peker nettopp på hvordan de opplever at forventninger som stilles til dem skjerper dem og gir dem et ekstra stort ønske om mestring. Martin forteller om en ledelse som er svært opptatt av at skolen skal være god på skole-hjem samarbeid. Dette har hjulpet ham til tidlig å forstå hvor viktig det er med et godt samarbeid med hjemmet.

Bandura (1997) hevder at disse personene må ha utviklet en forståelse for hvilke forutsetninger personen har for å mestre noe, samtidig gi oppmuntrende råd ut ifra kunnskapen de selv har (s. 101). Både ledelsen og kollegiet til de nye lærerne vil ha utviklet en forståelse for hvilke forutsetninger de har for mestring og samtidig vil de kunne komme med oppmuntrende tips og råd basert på egen kunnskap og erfaring. Det kan derimot diskuteres om foreldrene har de samme forutsetningene, men informantene mener likevel at klare og tydelige forventninger fra foreldrene, sammen med oppmuntrende ros, gjør samarbeidet lettere. Samtidig virker dette inn på deres mestringsfølelse og trygghet i lærerrollen.

Som ny lærer møter man yrket med forventninger fra flere hold, i tillegg til egne forventninger. Etter at lærerne fortalte om deres ønske om å leve opp til både egne og andres forventninger, sammen med behovet for at andre svarte til deres, fikk jeg en forståelse av at forventningene de møtte var både ulike og sammensatte. Funnene tyder på at lærernes opplevelse av foreldrenes forventninger var både positive og negative, men det var en felles opplevelse av både oppmuntrende og realistiske forventninger fra ledelsen og kollegiet.

Etter å ha hørt om lærernes refleksjoner rundt forventninger knyttet til samarbeidet, ønsket jeg å vite mer om lærernes selvforståelse og hvordan de oppfattet seg selv og egen lærerrolle i forhold til samarbeidet.

5.2 Bevissthet rundt egen lærerrolle

Gjennom hele intervjuet ble de nyutdannede lærerne bedt om å beskrive og reflektere over egne opplevelser, erfaringer og ikke minst egen lærerrolle. Flere av de nye lærerne forteller om hvordan de opplevde at deres egen lærerrolle ble formet, endret og utviklet i løpet av de

første årene i yrket. Gjennom informantenes skildringer var det tydelig at deres selvforståelse og læreridentitet ble både endret og formet i møtet med sin nye yrkeshverdag (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013, s. 14). Lærernes refleksjoner rundt egen lærerrolle kan også knyttes sammen med Albert Bandura (1997) og hans begrep «self-efficacy» (s. 3). Svarene jeg fikk da jeg ba lærerne beskrive og reflektere over egen lærerrolle knyttet til skole-hjem samarbeidet, kan knyttes til deres forventning om mestring

Som det andre funnet viser er lærernes selvbilde og selvoppfattelse preget av hvordan de opplever at andre oppfatter dem. Dette kan knyttes sammen med Kelchtermans (2009) sin analyse av lærernes karrierefortellinger og hans teori om lærernes selvforståelse som fem komponenter (s. 261-262). Selvbilde er den første komponenten, og dette handler om hvordan læreren fremstiller seg selv som lærer. Han hevder dette generelt sett er basert på selvoppfattelse, men det handler også om hvordan man tolker seg selv i relasjon til andre. Samtlige av lærerne forteller at de i en eller flere situasjoner hadde følt seg ung og uerfaren i møte med foreldrene. Hans hevder det skyldes at han ikke har den samme livserfaringen som dem, han kan forstå at de gjerne er litt kritisk til at han skal stå å fortelle dem hva som er best for deres barn. Kari er også en av dem som uttrykker hvordan hun opplevde at flere foreldre var kritiske til henne og hennes unge alder, i starten. De mener likevel begge to at dette bedret seg over tid. Etter at man hadde blitt kjent med foreldrene og fikk tid til å bygge opp gjensidig tillit ble samarbeidet bedre og lærerne fikk økt selvtillit.

Selvtillit er sterkt knyttet til selvbilde, og handler om hvorvidt lærerne verdsetter egen innsats (Kelchtermans, 2009, s. 262). Som det tredje funnet viser forteller alle lærerne om hvordan de opplever at tiden ikke strekker til. Jeg fikk et inntrykk av at alle de nye lærerne bruker mye tid på skole-hjem samarbeid, enten det gjelder å arrangere sosialkvelder eller å sende fredagsbrev hjem på e-post hver fredag. Mona forteller at hun noen ganger savner å få mer anerkjennelse og ros fra foreldrene for den jobben hun gjør. Kelchtermans (2009) peker også på at lærernes opplevelse av egen arbeidsinnsats er påvirket av andres kommentarer og tilbakemeldinger (s. 262). Disse tilbakemeldingene vil bli filtrert og tolket og noen tilbakemeldinger vil oppleves som mer relevant, viktig og verdifull enn andre. Ut ifra Monas uttalelser virker det som at foreldre og foresattes tilbakemeldinger er viktig, spesielt for nyutdannede lærere. Flere av lærerne peker også på hvordan tilbakemeldinger fra ledelsen og kolleger har stor betydning for dem og deres opplevelse av egen arbeidsinnsats. Basert på lærernes utsagn kan man si at

det å få ros og anerkjennelse for jobben man gjør er med på å øke lærernes selvtillit, styrke deres selvpoppfattelse og gjøre dem til gode lærere.

Selvtillit henger også sammen med arbeidsforståelse, som handler om lærernes forståelse av hva jobben innebærer og hvilke oppgaver og plikter som skal til for å gjøre en god jobb (Kelchtermans, 2009, s. 262). Ut ifra informantenes beskrivelser kan det virke som etter hvert som arbeidsforståelsen deres øker, øker også selvtilliten og de blir mer sikre på egen lærerrolle. Som det første funnet viste kan man anta at lærernes forventninger har endret seg fra før de startet i yrket. Etter å ha reflektert over egen lærerrolle hevdet flere lærere at handlingene de foretar seg i dag er påvirket av tidligere erfaringer og forventninger. Dermed er disse med på å forme og påvirke lærernes fremtidsforventninger, altså deres forventninger til egen fremtid i yrket, som er den siste av de fem komponentene til Kelchtermans (Kelchtermans, 2009, s. 263).

De nyutdannede lærerne forteller at de har lært gjennom sin første tid i yrket at det er viktig å stole på egen kompetanse og profesjonalitet, også når det gjelder foreldresamarbeid. Selv om flere av lærerne forstod at foreldrene kunne være kritiske og skeptiske til unge og uerfarne lærere, var de klar over den kompetansen og de ferdighetene de innehar som en profesjonell lærer er viktig å stole på. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* peker på store variasjoner i hvilken kvalitet skole-hjemsamarbeidet har og i hvilken grad foreldrene får mulighet til å medvirke i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2004). De understreker at lærere og lærerstudenter må utvikle sine ferdigheter og kompetanse i samarbeidsrelasjoner i lys av et foreldreperspektiv som har fokus på likeverd og et gjensidig samarbeid. Selv om kunnskapsdepartementets utvalg har foreslått en rekke tiltak for å styrke foreldrenes rolle i samarbeidet, velger departementet å ikke gi detaljerte nasjonale retningslinjer om hvordan skole-hjem samarbeid skal løses. De mener dette vil føre til at lærerne mister sitt handlingsrom til å selv finne gode løsninger som er tilpasset sin foreldregruppe. I lys av dette kan det argumenteres for viktigheten av nettopp å stole på egen kompetanse og ferdigheter i samarbeidsrelasjoner som dette.

Selv om denne rapporten viser at det er store variasjoner i hvilken grad foreldrene får mulighet til medvirkning i skole-hjem samarbeidet, bestemmer Kunnskapsdepartementet at læreren og skolen skal få beholde sitt handlingsrom og selv finne gode løsninger for et samarbeid basert på likeverd, dialog og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2004). De

fleste informantene forteller om viktigheten av å gi foreldrene mulighet til medvirkning og innspill. Dette var viktig for dem, spesielt som ny lærer som ønsker å skape et godt inntrykk og møte foreldrenes krav og forventninger. Thomas Nordahl er en av dem som har skrevet mye om skole-hjem samarbeidet og etter retningslinjer fra opplæringsloven og kunnskapsløftet har han delt samarbeidet inn i tre nivåer (Nordahl, 2007, s. 27). Det siste nivået handler blant annet om medvirkning og medbestemmelse. Dette er et slags partnerskap der skole og hjem fatter beslutninger sammen gjennom et gjensidig samarbeid, og hvor begge parter har en påvirkningskraft som kan gi både konsekvenser for skolen og hjemmet. Nordahl (2007) har rangert medbestemmelse og medvirkning som det siste og høyeste nivået i foreldresamarbeidet (s. 28). Dette er det eneste nivået i foreldresamarbeidet som inneholder avgjørende kriterier for et gjensidig og godt kvalitativt samarbeid mellom hjemmet og skolen. Ut ifra de nyutdannede lærernes skildringer er det å anta at de er klar over viktigheten av å gi foreldrene tid og rom for medbestemmelse og medvirkning. Samtlige hevdet også at medbestemmelse og medvirkning var med på å skape gjensidig tillitt mellom foreldrene og dem.

Kari uttrykker dette klart og tydelig: *«Selv om det er skolen som skal være den formelle initiativtakeren, så er det viktig å påpeke til foreldrene at de aldri må være redd for å ta kontakt med meg, og jeg har vært veldig klar på at jeg ønsker at de skal være deltagende og være med å bestemme hvordan vi sammen kan gjøre skolehverdagen til elevene best mulig».*

Hans reflekterte over hvordan han kommuniserte sine forventninger til foreldrene og hevdet at han kunne vært mye tydeligere og kommunisert disse på en bedre måte fra starten av.

Hans: «Deler av mine forventninger til foreldrene kunne nok vært kommunisert mye bedre fra min side, fordi jeg ser på mye av det som en selvfølge. Men når jeg tenker på det nå, så burde jeg nok vært mye tydeligere på dette i starten».

Som Ny overordnet del av læreplanen kapittel 3.3 sier så skal skolen gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby elevene og deres foresatte, og hva som er forventet av hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hans hevder han ikke har kommunisert sine forventninger godt nok til foreldrene og skylder dette på at han selv tar mye av det som en selvfølge. Her igjen viser det hvor forskjellige foreldre er, noen trenger tydelige rammer for hva som er forventet av dem og for at samarbeidet skal fungere best mulig. Alle foresatte og foreldre møter skolen

med ulike behov, forventninger og meninger, som kan skape spenninger som kan være krevende å håndtere (Utdanningsdirektoratet, 2018). Derfor er det viktig med tydelige rammer og god kommunikasjon rundt samarbeidet.

Alle de nye lærerne nevner at god kommunikasjon med hjemmet er en viktig forutsetning for et godt samarbeid. Kanskje spesielt som ny lærer når man skal legge frem hvilke forventninger man selv har til samarbeidet, samtidig som man skal kartlegge hvilke forventninger foreldrene har. I og med at fagfornyelsen ikke blir satt i verk før august 2020, forholder informantene mine seg til Kunnskapsløftet og LK06. I prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet blir foreldresamarbeid beskrevet, og en viktig forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon mellom skolen og foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2015). Sentralt i samarbeidet står gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og hvor godt de trives på skolen. Det kan virke som om informantene generelt opplever store deler av samarbeidet med foreldrene som gjensidig, der det er god kommunikasjon dem imellom. Likevel er det flere som peker på mangfoldet av foreldre og hvordan de opplever samarbeidet med de forskjellige foreldretypene.

Lærerne reflekterer over hvordan de opplever å måtte ta hensyn til og anerkjenne forskjelligheten og mangfoldet i foreldregruppen. Bæck (2019) sier at foreldre ikke er en ensartet og homogen gruppe (s. 52). Det finnes store forskjeller når det gjelder både yrkesbakgrunn, økonomi, språk, kultur, etnisitet osv. (Bæck, 2019, ss. 52-59). Alle disse faktorene er med på å prege deres forhold til og samarbeid med skolen. For å best mulig kunne legge til rette for og anerkjenne mangfoldet i en foreldregruppe kreves det kunnskap om deres forskjellighet og om hvordan man kan åpne for god kommunikasjon og dialog med dem. Bæck (2019) knyttet dette sammen med relasjonell kompetanse, som også Skemp (1976) skriver om, men han kaller det relasjonell forståelse. En relasjonell tilnærming vil kunne åpne opp for en forståelse og kunnskap om foreldrenes forskjellighet og hvordan man kan åpne opp for god dialog og kommunikasjon med dem (Bæck, 2019, s. 72). Med god relasjonell kompetanse menes det kompetanse om hvordan mellommenneskelige relasjoner er med på å påvirke og definere de prosessene som skjer i møte mellom lærer og foreldre (Lassen & Breilid, 2012, s. 131). Relasjonell tilnærming åpner også opp for å forstå individs handlinger og posisjoner gjennom å se på hvordan individenes relasjoner til omgivelser, systemer og strukturer kan være med på å farge deres oppfatning og atferd. At partene i

samarbeidet innehar god relasjonskompetanse er dermed en nødvendig forutsetning for at de skal oppnå god kontakt og gjensidig kommunikasjon (Lassen & Breilid, 2012, s. 139).

Flere av informantene mine forteller at de har elever som er annen generasjons innvandrere, hvor foreldrene kommer fra en annen kultur enn den som er dominerende i skolen. Noen nevner også hvordan de opplever at foreldrenes sosioøkonomiske status er med på å påvirke deres forhold til skolen. Det er kan derfor tenkes at både etnisk tilhørighet og sosioøkonomisk bakgrunn er med på å påvirke og forme foreldrenes erfaringer med både lærere og skolen, og på denne måten påvirke relasjonen mellom foreldre og læreren. En relasjonell forståelse gjør det mulig å forholde seg til forskjellighet og eventuelle konflikter på et annet nivå enn det rent personlige (Bæck, 2019, s. 72). Basert på informantenes utsagn, tolker jeg det slik at de alle har en god relasjonell kompetanse, da det virker som de klarer å både se, forstå og legge til rette for foreldrenes forskjellighet. En relasjonell forståelse kan også ruste lærerne bedre i møte med utfordrende situasjoner knyttet til samarbeid med hjemmet.

5.3 utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid

Som jeg har pekt på tidligere, vil man som nyutdannet lærer møte en rekke utfordringer i møte med skolehverdagen (Nielsen & Rødal, 2017). Det er mange faktorer rundt en skolehverdag som er uforutsigbar, og som gjør det vanskeligere å skape gode rutiner. utfordringer i skole-hjem samarbeidet kan forstås på flere måter. Det kan være individuelle uoverensstemmelser eller vanskelige og uengasjerte enkeltforeldre (Bæck, 2019, ss. 64-65). Dette kan være et resultat av kulturelle forskjeller eller et resultat av utfordrende mekanismer i de systemene foreldre og lærerne er en del av. Men man kan også forstå slike utfordringer som et resultat av noe annet enn individuelle egenskaper ved enten lærerne eller foreldrene. Som det første funnet viser stilles det forventninger til de nyutdannede lærerne fra flere hold. Disse forventningene, sammen med flere andre aspekt, kan oppleves som både nytt og utfordrende når du starter i jobb som nyutdannet lærer (Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2012, s. 53). Funn nummer tre viser at det er varierende hvilke utfordringer de nyutdannede lærerne møter i forhold til skole-hjem samarbeid. Samtidig var det flere fellestrekk som jeg har pekt på i forrige kapittel.

En av utfordringene som gikk igjen hos alle informantene var tidsaspektet. De opplever at tiden ikke strekker til, i tillegg var alle overrasket over hvor mye tid som gikk til nettopp skole-hjem samarbeid. De opplever at det å svare på mail og telefoner fra foreldre tar tid.

Samtidig hevder flere at de har en rekke elever som trenger ekstra tilpasning og noen har IOPer (individuell opplæringsplan) som krever ekstra tett samarbeid med hjemmet. Flere av dem hevder at de har opplevd det så kalte praksissjokket. Samtidig som du har en ny klasse, undervisning og administrative oppgaver å sette deg inn i, skal du også opprettholde kontakt og bli kjent med foreldrene. Mona hevder blant annet at selv om foreldresamarbeid skal fungere som et slags partnerskap, følte det av og til som hun står i det helt alene med alt ansvaret. De nye lærerne knytter denne også utfordringen opp mot egen forventning om mestring. De ønsker å mestre denne rollen som den ansvarlige og profesjonelle part i samarbeidet, men de opplever at tiden ikke strekker til.

Skaalvik og Skaalviks (2012) konkluderer med at lærerrollen er utfordrende, både høyt arbeidstempo og tidspress kan oppleves som en stressfaktor for mange lærere (s. 13). Dette kan gi læreren opplevelsen av å ikke ha kontroll, som kan være psykisk belastende, spesielt for nyutdannede lærere som allerede opplever en helt ny og utfordrende yrkeshverdag. Dette kan videre knyttes opp mot det Kelchetermans (2009) skriver om arbeidsforståelse og jobbmotivasjon (s. 262). Han hevder at jobbmotivasjon henger sammen med lærernes opplevelse av egne arbeidsoppgaver og forholdene oppgavene skal gjennomføres innenfor. På denne måten kan dette knyttes sammen med hvordan lærerne opplever at arbeidsoppgavene kan føles uoverkommelige når tiden ikke strekker til, som videre påvirker deres motivasjon i jobben. Opplevelsen av press kan føre til at lærerne oppretter en profesjonell distanse, hvor de insisterer på egen profesjonalitet og bruker dette som et slags skjold for egen beskyttelse mot foreldre (Bæck, 2019, s. 67). Ut ifra informantenes skildringer virket ikke dette å være tilfelle for dem. Etterhvert hadde de opparbeidet seg gode rutiner og satt mer tydelige rammer for hvordan de systematisk kunne jobbe med foreldresamarbeid, samtidig som de klarte å fullføre andre arbeidsoppgaver.

Martin og Hans nevner begge to hvordan de opplever at språkvansker er en utfordring i deres samarbeid med hjemmet. De nevner at de har flere elever som er annen generasjons innvandrere, hvor foreldrene enten snakker dårlig norsk eller så snakker de ikke norsk i det hele tatt. De må derfor bruke tolk både på utviklingssamtaler og foreldremøter. Martin forteller at tolk selvsagt er en god hjelp når han skal kommunisere med disse foreldrene, men at det ofte er en del ord som enten faller ut eller sniker seg inn. Som for eksempel et norsk uttrykk, som ikke lar seg oversette. Han opplever dermed at det er lett å miste sammenhengen eller deler av innholdet i samtalen.

Hans forteller om flere foreldre som hevder de ikke trenger tolk, mens han selv opplever at dette er nødvendig.

Hans: «...fordi jeg bruker jo et språk om skolen som de kanskje ikke kjenner til. Sånn hverdagsnorsk får de til på en god måte, men bare det å forstå hvordan man driver skole, det er jo litt en egen diskurs på det, og det er krevende å prøve å forklare på denne måten uten tolk da. Samtidig som jeg føler det kan oppleves nedverdiggende for dem å bli prasket på en tolk».

Både Hans og Martin har erfaring med at eleven også brukes som tolk for foreldrene, eller i noen tilfeller eldre søsken. En undersøkelse gjennomført av IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) fra 2010 retter søkelyset på tolkning i skolens samarbeid med hjemmet. Mens en rapport fra 2011, også gjennomført av IMDi, viser at elever ofte benyttes som tolker for foreldre og lærere i møtet mellom skolen og hjemmet, og at dette gir en uheldig rolleforskyvning i forholdet mellom voksne og barn (Aamodt & Hauge, 2013, s. 136). Aamodt og Hauge (2013) hevder foreldre og lærere har behov for å utvikle gode voksenrelasjoner dersom samarbeidet skal være symmetrisk og likeverdig (s. 136). I kommunikasjonen som skal foregå mellom de voksne, bør barna ikke ta del i.

I en annen IMDi-rapport (2/2011), beskriver flere lærerrespondanter at foreldrenes manglende tillit til tolken ofte kan være grunnen til at de ikke ønsker tolkning (Aamodt & Hauge, 2013, s. 137). Her kan det være formålstjenlig å benytte seg av Tolkeportalen, som er et nasjonalt tolkeregister der man selv kan søke etter tolker på ulike språk i hele landet. I Hans sitt tilfelle kunne dette vært aktuelt for foreldrene å få dette tilbudet før de takket nei til tolk. Hattie (2009) sier også at enkelte foreldre kan føle seg fremmedgjorte ovenfor skolen, fordi de ikke kjenner til skolens språk og innhold godt nok (s. 61). Studien retter seg ikke spesielt mot minoritetsspråklige foreldre, men foreldre generelt. Likevel kan dette sees i sammenheng med Hans sitt tilfelle, da han opplever at enkelte minoritetsspråklige foreldre ikke forstår skolens språk, diskurs og innhold. Det er med på å påvirke samarbeidet, og det kan bli en utfordring både for Hans og foreldrene å etablere gode relasjoner og en felles sjargong.

Det finnes også flere statlige føringer som peker på viktigheten av å anerkjenne og verdsette mangfoldet blant både elever og foresatte i grunnopplæringen (Aamodt & Hauge, 2013, ss. 130-131). St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* sier at minoritetsspråklige foresatte

kan ha behov for ekstra oppmerksomhet og bidrag fra skole sin side for å aktivt kunne delta i samarbeidet. Mens St.meld. nr 6 (2006-2007)... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* hevder samarbeidet med elevenes foresatte er svært viktig for å fremme elevens læring (Aamodt & Hauge, 2013, ss. 130-131). Her understrekes det også at skolen har ansvaret for at samarbeidet skal fungere, og for å sikre positive resultater. Skolen må kommunisere tydelig hva som er forventet av foreldrene og hva de kan forvente av skolen. Minoritetsspråklige foreldre møter mest sannsynlig skolen med en annen kulturell forståelse av hvilke roller de skal spille, det kan for eksempel være at de oppfatter at skolen skal ta seg av opplæringen og være de profesjonelle aktørene mens de selv skal ta seg av omsorg og oppdragelse.

Språk er tett knyttet sammen med identitet, og gjennom språket kan man synliggjøre ressurser og bidra til medvirkning og påvirkning i et fellesskap (Aamodt & Hauge, 2013, s. 134). Både Hans og Martin gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å gi foreldrene medvirkning og påvirkningsmulighet dersom de ikke mestrer språket så godt. I lys av de statlige føringene ser vi hvor viktig det er at skolen tar ansvar for å sette i gang et samarbeid, samtidig som de bør rette litt ekstra oppmerksomhet til minoritetsforeldrene og kommunisere på en tydelig måte hva som er forventet av dem og hva de kan forvente av skolen og læreren.

Samtlige av lærerne forteller om hvordan de bruker digitale verktøy i den daglige kommunikasjonen med foreldrene. De fleste bruker appen skolemelding, og de opplever at dette fungerer veldig godt både for dem og foreldrene. Likevel presiserer de hvor viktig det er å ha et enkelt IKT-kurs for foreldrene for å gi foreldrene en enkel innføring i hvordan man bruker de digitale verktøyene. Hans hevder dette har vært spesielt viktig for de minoritetsspråklige foreldrene. Gjennom bruk av IKT og digitale ressurser får foreldrene og lærere muligheter for kommunikasjon og foreldrene kan følge med på barnas skolearbeid og skolehverdag (Aamodt & Hauge, 2013, ss. 142-143). Det er en forutsetning at alle foreldre skal ha like muligheter til å bruke IKT verktøy, derfor må alle beherske de digitale verktøyene som brukes. Foreldrene må erverve kunnskap om og kjennskap til hvordan de kan bruke disse IKT verktøyene for å delta aktivt og støtte sine barn i skolen. Dette kan skolen medvirke til ved å arrangere enkelte IKT-kurs for foreldre, i de ulike digitale verktøyene som brukes.

En annen faktor som flere av de nyutdannede lærerne opplever som utfordrende er mangfoldet av foreldretyper og hvordan de ulike foreldretypene forholder seg til skolen. Som jeg har sett på over opplever noen av informantene hvordan språk og kulturell bakgrunn kan

påvirke samarbeidet. Dette vil være med på å påvirke foreldrenes involvering og deltakelse. Det finnes flere mulige årsaker til forelderens forskjellighet. Som tidligere nevnt reflekterte lærerne over hvordan de opplever det å måtte ta hensyn til og anerkjenne forskjelligheten i foreldregruppen. Kunnskap om foreldrenes forskjellighet og hvordan man kan åpne for god kommunikasjon er en viktig forutsetning (Bæck, 2019, s. 72). En relevant faktor for å forstå forskjeller i en foreldregruppe har med foreldrenes sosiale bakgrunn å gjøre. Lasse forteller at hans foreldregruppe i hovedsak består av foreldre med høy utdanning som jobber innen det han selv kaller prestisjetunge yrker. Han forteller hvordan han opplever at disse foreldrene setter høye krav og forventninger til barna sine om å prestere på skolen. Samtidig opplever han også at de er svært engasjert i samarbeidet med skolen. Bæck (2019) ser på forskning fra Norge som slår fast at foreldrenes sosiale bakgrunn har betydning for hvorvidt de deltar i skole-hjem samarbeidet, og at foreldre med mer utdanning tar i større grad del i formelt samarbeid (s. 53-54).

Dette sammenfaller også med Bronfenbrenner (1979) og hans bioøkologiske modell. For eksempel vil barnehage og skole være en del av eksonivået i foreldrenes miljø. Barna opplever mye på skolen som foreldrene ikke vil være en del av, men som likevel vil være med å påvirke deres liv, fordi de danner seg ett inntrykk av hvordan barna utvikler seg og trives i miljøet på skolen. Bø (2011) hevder at foreldrene arbeider bedre i sin jobb dersom de føler at barnet har det fint på skolen (s. 58). Foreldrenes arbeidsplasser vil også være en del av lærernes eksomiljø, da deres jobbsituasjon vil være med på å prege overskuddet og holdningene deres knyttet til samarbeid med skolen (Bø I. , 2011, s. 58). Slik sett kan det argumenteres for at også foreldrenes arbeidsplass, samt deres inntrykk av hvordan barnet har det på skolen, er med på å påvirke samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Foreldrene tar med seg egne skoleerfaringer inn i rollen som foreldre i skolen (Bæck, 2019, s. 52). Erfaringene kan prege hvordan de selv forholder seg til det å være foreldre i skolen og deres forventninger både til sin rolle og til læreren. Selv om foreldrenes sosiale bakgrunn kan påvirke deres syn på viktigheten av utdanning og skole, er de fleste i dagens kunnskapssamfunn klar over viktigheten av utdanning og skole. Dermed handler forskjeller i foreldreinvolvering mer om at man har ulike måter å gjøre det på, og ikke om ulike oppfatninger av hvor viktig skolen er (Bæck, 2019, s. 54). Det er som sagt ulikt hvor ofte og hvor mye foreldre engasjerer seg i samarbeid med skolen, og dette kan det være flere årsaker

til. Fra lærernes perspektiv fremstår det imidlertid ofte som mangel på interesse og engasjement.

Foreldrenes forskjellighet kan også knyttes sammen med det Drugli og Nordahl (2013) skriver om skole-hjem samarbeid og relasjonen mellom hjemmet og skolen (s. 3). De bruker begrepene foreldreinvolvering og foreldresamarbeid for å beskrive relasjonen (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrenes involvering kan være både reaktiv og proaktiv. Ut ifra informantenes beskrivelser virker det som de har erfaringer med begge typene. I intervjuet blir de blant annet spurt om hvordan de vil definere en passiv samarbeidspartner. Det er tydelig at deres definisjon sammenfaller med Drugli og Nordahl (2016) sin beskrivelse av en reaktiv foreldreinvolvering. Foreldre som er passive og uengasjerte i sitt samarbeid med skolen kan sies å ha en reaktiv foreldreinvolvering, hvor de kun responderer på skolens initiativ til kontakt (Drugli & Nordahl, 2016). Mens foreldreinvolvering handler om foreldrenes aktiviteter og holdninger til skolen og hvordan disse påvirker samarbeidet, inkluderer foreldresamarbeid begge parter. Dette tilsier at lærere bør streve etter et godt foreldresamarbeid, hvor det er en gjensidig relasjon mellom foreldrene og læreren.

Når informantene forteller om hvordan de opplever ulike foreldretyper og hvordan de legger til rette for og anerkjenner forskjelligheten, nevner samtlige erfaringer de har med krevende og vanskelige foreldre. De legger ikke skjul på at disse har vært utfordrende, og noen opplever det fremdeles som utfordrende. Lærerne forteller også om hvordan det har oppstått konflikter med foreldrene og hvordan de har opplevd disse. Trine forteller blant annet om foreldre som stiller høye krav og forventninger til både henne og barna sine. Hun sier at flere av elevene hennes opplever press og stress hjemmefra når det kommer til å prestere godt på ulike vurderingssituasjoner. Dette kan knyttes sammen med Hattie (2009) og hans forskning som viser at foreldrenes forventninger påvirker barnas skoleprestasjoner (s. 61). Han hevder foreldrenes forventninger vil ha den sterkeste innvirkningen på barnas motivasjon og innsats i skolearbeidet. Samtidig vil foreldrenes interesse for skolearbeid både hjemme og på skolen også har betydning for skoleprestasjoner.

I tillegg forteller Trine at hun opplever at flere foreldre krever beskjed om hva som skjer og hva som blir gjennomgått i undervisning, eller hva som skjer i skolegården til enhver tid. Hun hevder dette er utfordrende på flere måter. Både for hennes del og hvordan hun skal sette grenser, men også for elevene det gjelder. Det blir også utfordrende tidsmessig, med tanke på

at hun ikke bare kan fokusere på enkeltelever. Trine hevder hun blir usikker på egen rolle og hvilke krav og forventninger som er realistisk å stille til seg selv. Dette kan sees i sammenheng med foreldrenes endrede relasjon til utdanningssystemet, de har blitt gitt flere rettigheter og fått økt innflytelse og makt (Bæck, 2019, s. 69). Foreldre blir oppfattet som, og oppfatter seg selv som, konsumenter som har rett til å kreve og forvente å få tilgang til tjenester av høy kvalitet, og i utdanningssektoren ser vi dette igjen ved at foreldre stiller høye krav og utfordrer lærere og skoleledelsens autoritet. Dette er og med på å påvirke hjem- skole relasjonen.

Trine mener disse utfordringene er med på å påvirke relasjonen med foreldrene, da hun opplever at de gjerne ikke har så mye tillitt til henne og yrkesutøvelsen hennes. Det kan argumenteres for at dette vanskelige samarbeidet som Trine opplever kan skyldes motstridende forventninger og urealistiske krav fra foreldrene sin side. I slike tilfeller vil forventningene fra foreldre komme i konflikt med lærernes forventninger (Bæck, 2019, ss. 66-67). For at læreren skal forstå de utfordringene de vil møte i relasjon til foreldre er det viktig å forstå og tydeliggjøre hvilke roller foreldrene og læreren spiller, hvilke krav som stilles til dem og hvilke utfordringer og muligheter som eksisterer for disse rollene. Dette kan gi noen implikasjoner for lærerutdanningen også, som jeg skal komme nærmere innpå senere i kapitlet.

I Trine sitt tilfelle, kan det virke som at foreldrene er lite mottagelig for kritikk. Derimot hevder hun at hun ikke mener å kritisere dem, men heller fortelle hvordan hun opplever at barnet deres stresser med å nå deres høye forventninger og krav. I slike tilfeller er det behov for å finne gode metoder for å overkomme slike konflikter og tilrettelegge for tett kontakt med foreldrene, både for elevens beste men også for å styrke relasjonen mellom Trine og foreldrene (Taarsted, De Voss, & Holm-Larsen, 2003, ss. 39-40).

Når informantene beskriver hvordan de opplever ulike foreldretyper, er det flere som beskriver foreldre med høye krav og hvordan samarbeidet med dem lett kan oppleves som vanskelig. Ingrid Worning Berglyd (2003) skriver at mange foreldre har urealistiske krav til skolen (s. 47). En del av dem har selv en god utdanning og vektlegger gjerne faglige læringssituasjonen mer enn det sosiale samarbeidsklimaet i klassen. Mange av disse foreldrene er mer interessert i barnas faglige prestasjoner og resultater enn hvordan de fungerer i skolesituasjonen og det sosiale klimaet der. I disse tilfellene kan det være lite støtte

å få når læreren tar kontakt med hjemmet. Dette sammenfaller med Trines beskrivelser av tilfeller hvor hun opplever at foreldrene ikke selv ser at de setter urealistiske høye krav og forventninger til både henne og barnet sitt.

Informantene hadde imidlertid ulik erfaring med det de beskriver som «vanskelige foreldre». Mens Trine opplever foreldre med høye krav og motstridende forventninger, forteller Martin hvordan han opplever passive foreldre som utfordrende. Når jeg spør om hva han tror er grunnen til at de er passive i samarbeidet, hevder han dette er veldig forskjellig fra foreldre til foreldre. Han tror det kan skyldes usikkerhet, men også ren ansvarsfraskrivelse. Det finnes mange grunner til at foreldre kan være passive i samarbeidet med skolen, men som Martin nevner kan usikkerhet blant foreldrene være en av grunnene. Disse foreldrene tror selv de ikke har noe å tilføre skolesamfunnet og de assosierer gjerne barnas skoletid med egen skoletid (Berglyd, 2003, s. 49). Det kan være de har gått gjennom skolesystemet uten å få tilstrekkelig med hjelp og at de derfor bringer usikkerhet og nervøsitet med seg inn i samarbeidsrelasjonen med barna sin lærer.

Bæck (2019) knytter foreldrenes eget forhold, deres erfaring med skole og utdanning og deres sosiale bakgrunn sammen med deres engasjement og nærhet til skolen (s. 52-54). Samtidig hevder hun at underlegenhet og usikkerhet i møte med skolen ikke nødvendigvis trenger å henge sammen med negative skoleerfaringer, det kan også ha sammenheng med at foreldre kan oppfatte lærere som autoritetspersoner som er vanskelig å kommunisere med (Bæck, 2019, s. 73). Dermed kan følelsen av underlegenhet resultere i at enkelte foreldre er mindre aktive i samarbeid med skolen og i barnas skolegang.

Som jeg har pekt på kan foreldrenes distanserte forhold til skolen knyttes sammen med deres egne erfaringer med skole og utdanning, men også deres sosiale bakgrunn. Likevel er det viktig å være klar over at foreldrene, uavhengig av egen utdanningsbakgrunn eller sosioøkonomiske posisjon, kan oppleve relasjonen til skolen og lærere som distansert (Bæck, 2019, s. 59). På bakgrunn av dette kan man problematisere hvorvidt lærerne i tilstrekkelig grad involverer foreldrene og gir dem medbestemmelse. Som læreplanverket hevder skal hjemmet og skolen anses som likeverdige partnere i samarbeidet, dermed må foreldrene bli involvert og gis rom for innspill og deltakelse (Utdanningsdirektorater, 2015). Som jeg har vist tidligere i kapittelet peker alle mine informanter på viktigheten av å gi foreldrene

medbestemmelse og medvirkning i samarbeidet. Dermed virker det som de gir foreldrene mulighet for å komme med innspill og rett til medbestemmelse.

Flere av informantenes opplevelser av utfordringer kan også knyttes til det postmodernistiske tankesettet som jeg presenterte innledningsvis i oppgaven. Dagens skole forsøker ofte å tilpasse seg postmodernismens endringskrav og press (Hargreaves, 1996). En postmoderne verden kjennetegnes av økt effektivitet og endringskapasitet, et større kulturelt mangfold, teknologisk utvikling, nasjonal uvisshet og vitenskapelig usikkerhet. Læreren pålegges å omfatte nye oppgaver, problemer og ansvar, samtidig som det ikke er rom fra å fravike tidligere oppgaver. Når tiden må komprimeres, kan dette føre til en følelse av overbelastning. Som funn nummer tre viser opplever informantene tidsaspektet som en utfordring. Jeg har tidligere pekt på at lærerne opplever forventninger og krav fra flere hold, blant annet foreldrene. Foreldrenes rolle med økt innflytelse og medvirkning fører til at læreren må bruke tid på foreldresamarbeid, samtidig som andre arbeidsoppgaver også skal gjennomføres. På bakgrunn av dette kan informantenes opplevelse av at tiden ikke strekker til, kobles opp mot postmodernismens effektivisering og endringstempo.

Hargreaves (1996) viser også til at den postmoderne verden kjennetegnes av et større kulturelt mangfold, enn før (s.13). Dette kan knyttes opp mot informantenes beskrivelser av hvordan de opplever å måtte anerkjenne og ta hensynet til forskjelligheten i foreldregruppen. Alle foreldre møter skolen med ulike forutsetninger, krav og forventninger. På denne måten må læreren ta hensyn til et større kulturelt mangfold av foreldre. På en annen side kan dette også knyttes til enkelte av informantenes erfaringer med minoritetsspråklige foreldre. Funnet viser at to av informantene opplever det utfordrende å skulle samarbeide med minoritetsspråklige foreldre som ikke mestrer språket så godt. Samfunnsutviklingen i postmoderne tid har før til økt globalisering og lærerne må i større grad enn før ta stilling til mangfoldet blant foreldrene, deriblant minoritetsspråklige elever og foreldre.

I postmoderne tankesett står lærerens kunnskapsgrunnlag, deres metoder og strategier under stadig kritikk, og Hargreaves (1996) hevder lærernes virksomhet ser ut til å mangle et kunnskapsmessig grunnlag som er vitenskapelig basert (s. 13). Han argumenterer for at det er viktig at undervisningen har et kunnskapsgrunnlag basert på vitenskap. Dette mener han finnes i brytningspunktet mellom modernitet og postmodernitet. Informantene hevder at det er viktig å stole på egen kompetanse og profesjonalitet i møte med utfordringer knyttet til skole-

hjem samarbeid. Flere av dem nevner at selv om man er ny, og kan føle seg ung og uerfaren i forhold til både kolleger og foreldre, så er det viktig å stole på egen kompetanse og profesjonalitet som man har med seg fra utdanningen. Da lærerrollen endrer seg i takt med samfunnsutviklingen, kan det også argumenteres for viktigheten av veiledning av nyutdannede lærere. Samtidig som nye reformer skal innføres i skolen og for lærerne, er det viktig at også veiledningsordningen for nyutdannede oppdateres og endrer seg i takt med disse.

Selv om jeg nå har pekt på en rekke utfordringer de nyutdannede lærerne erfarer, og har erfart, i møte med foreldresamarbeid, vil jeg imidlertid understreke at alle informantene hadde en generell oppfatning av de fleste foreldre som positive, hjelpsomme og engasjert i samarbeidet med skolen. For bedre kunne forstå de nyutdannede lærerens erfaringer med utfordringene knyttet til samarbeidet, skal jeg nå drøfte hvordan opplæringen har forberede dem på møte med yrkestilværelsen. Jeg skal også drøfte hvilke veiledning de har fått tilbud om på arbeidsplassen, og hvilket utbytte de har fått av dette.

5.4 Lærerutdanningens opplæring rundt skole-hjem samarbeid og veiledning av nyutdannede lærere

5.4.1 Lærerutdanningens opplæring og undervisnings rundt skole-hjem samarbeid

Lærerutdanningene har et spesielt ansvar når det kommer til å utdanne lærere med kunnskap og kompetanse om skole-hjem samarbeid (Bæck, 2019, s. 77). Bæck (2019) hevder at mange nyutdannede lærere ikke føler seg godt nok forberedt når det kommer til å inngå en relasjon med foreldrene og for enkelte kan dette oppleves som noe av det vanskeligste med jobben (s. 77). Dette sammenfaller med informantenes beskrivelser. De beskriver imidlertid en opplevelse av å ha med seg et godt profesjonsfaglig grunnlag fra utdanningen, inn i sin nye yrkeshverdag. Likevel peker de fleste av dem på mangler rundt undervisningen om skole-hjem samarbeid. Funnene i denne kategorien peker mot at den manglende kompetansen de nyutdannede følte på kan anses som en sentral faktor for graden de opplever mestring og trygghet i jobben. Funnet sammenfaller også med nyere forskning fra Wittek (2018) som viser at foreldresamarbeid er et tema som undervises lite om i lærerutdanningen (s. 145). Informantene i studien hennes hevdet også at samarbeid med foreldrene var et av forholdene ved jobben som det tok lang tid å bli trygg på.

Selv om de nye lærerne har noe ulikt utdanningsløp bak seg, er det en generell misnøye rundt undervisningen om skole-hjem samarbeid. Alle, utenom Martin, har gått på lærerutdanningen som fulgte det 4-årige løpet. Martin har gått på universitetet og tatt ett år med praktisk-pedagogisk utdanning. Han forteller om dette året som intensivt, men at skole-hjem samarbeid var et høyt prioritert tema som han skjønnte viktigheten av gjennom dette året.

Det var en generell enighet blant lærerne om at fagområder de ikke hadde fått en god nok innføring i, gjennom utdanningen, måtte erverves gjennom erfaring. Flere peker på at de ikke hadde forventninger om å kunne «alt» da de startet i jobben, men de mener at de burde hatt både mer og bedre undervisning rundt et såpass stort og viktig tema. Lærerne etterlyser mer samsvar mellom teori og praksis i utdanningen. Dette er derimot ikke et nytt fenomen og nevnes ofte som en kritikk mot lærerutdanningsinstitusjoner i Norge (Caspersen & Raaen, 2010, s. 317). De foreslo en rekke endringer og mer praksisnære tiltak som burde blitt en del av undervisningen om skole-hjem samarbeid. De mener dette kan være med på å fylle gapet mellom utdanning og yrkeslivet som de opplever.

Som jeg drøftet over i oppgaven min nevner flere av lærerne at de opplevde et slags praksissjokk da de startet i jobben. Tidligere i oppgaven drøftet jeg hvorvidt det opplevde praksissjokket kan knyttes sammen med opplevelsen av mestring. Caspersen og Raaen (2010) skriver også om utdanningens og dens betydningsfulle rolle. De hevder at møtet med yrket er en sårbar periode i kvalifiseringen til læreryrket og at overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan oppleves som en sjokkartet opplevelse (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315). De mener noe av grunnen til at lærerne kan oppleve sitt nye arbeidsliv som en sjokkartet opplevelse, er at undervisningsarbeidet og skolekulturen ikke samsvarer med det de nyutdannede blir forberedt på gjennom utdanningen sin. Dette er noe av det informantene skylder på når de snakker om hvordan de opplevde den noe sjokkartede overgangen fra utdanning til arbeidslivet. De forteller om hvordan utdanningen har gitt dem et godt teoretisk kunnskapsgrunnlag, mens de savner det mer konkrete og praksisnære kunnskapsgrunnlag. Deres beskrivelser sammenfaller med det Caspersen og Raaen (2010) skriver om at kunnskapskravene i utdanningssystemet og i et utdanningssamfunn, er basert på hvordan man behersker teoretiske og ideologiske diskusjoner, mens de er i mindre grad bygget opp rundt hvordan man mestrer praktiske situasjoner som man blir eksponert for i yrkeslivet (s. 317).

Selv om de nye lærerne peker på lærerutdanningens store mangler rundt temaet skole-hjem samarbeid hever likevel Caspersen og Raaen (2010) at eventuelle problemer ikke nødvendigvis kan skyldes mangler ved utdanningen (s. 329). Det kan argumenteres for at det de nye lærerne opplever er et overgangssjokk- et «transfer shock», der de går fra en relativt beskyttet utdanningskontekst over til en skolekontekst hvor det er forventet at de tar fullt ansvar. De to ulike kontekstene kan sies å operere med ulike «logikker» og stiller dermed forskjellige krav (Caspersen & Raaen, 2010, s. 329). Det kan dermed hevdes at dette begrepet er en mer passende beskrivelse av de nyutdannede lærernes opplevelser. Det bør sees på som naturlige utfordringer ved overgangen fra utdanning til arbeidsliv, som krever at man møter de to ulike «logikkene» på forskjellige måter.

Det kan også knyttes til hvordan både Jakhelln (2011) og Damsgaard (2010) mener at lærerutdanningen bør sees på som et utgangspunkt for videre utvikling og læring. Samtidig bør utdanningen fungere som en kvalifiseringsprosess som skal gi lærerstudentene realistiske forventninger i forhold til hva de vil møte i jobben (Damsgaard, 2010, s. 126)

Lærerne understreker flere ganger at de enda er i en læringsprosess hvor de stadig tilegner seg ny kunnskap og at som lærer blir man aldri helt utlært. Dette kan kobles til det Skau (2015) skriver om personlig kompetanse. Hun hevder dette er en kompetanse som er nært knyttet til egne livserfaringer som foregår hele livet og som ingen kan lese seg opp til, dette er noe man aldri kan bli helt utlært på (Skau, 2015, s. 75). Personlig kompetanse er vanskelig å beskrive kortfattet, men vår personlige kompetanse kommer til uttrykk i vårt verdigrunnlag, menneskesyn, engasjement, relasjonskompetanse og personlige egenskaper (Skau, 2017, s. 63). Flere av informantene trekker frem nettopp deres personlige egenskaper og mener disse er bærende elementer i jobben de gjør. Selv om flere av dem er fornøyd med det teoretiske kunnskapsgrunnlaget utdanningen har gitt dem, hevder de at mye av kompetansen som kreves i yrket utvikles gjennom erfaring og kollegium. Martin er en av dem som beskriver betydningen av personlige egenskaper og tryggheten av å ha et godt kollegium i ryggen.

Martin: «Jeg er egentlig ganske sikker på min egen kompetanse og rolle som lærer. Jeg vet at jeg appellerer godt til elevene og har en rekke gode personlige egenskaper som jeg mener en god lærer bør ha. Likevel har jeg mine usikkerheter som ny lærer, men etterhvert som nye utfordringer oppstår lærer jeg av disse og kan ta disse erfaringene videre. Dyktige kolleger som jeg kan diskutere med er, og har vært, en stor trygghet for meg».

Når lærerne hevder at de har opplevd undervisningen fra lærerutdanningen som veldig teoretisk og for lite praksisnær, kan det argumenteres for at lærerutdanningen støtter mer opp under studentenes instrumentelle kompetanse og for lite opp under deres personlige kompetanse (Skau, 2017). Samtidig som vi kan se dette i sammenheng med Aristoteles (1999) og hans kunnskapsformer; techne, episteme og fronesis (s. 226-232). Wiese og Hovdennaks (2017) undersøkelse viser at techne som kunnskapsform har en dominerende posisjon blant lærerstudenter. Studentene i denne undersøkelsen orienterer seg i mindre grad mot en kunnskapsform som fronesis, der de aktivt må bruke refleksiv og kritisk tenkning. Funnene i deres studie viser at fronesis som kunnskapsformen er underkommunisert i lærerutdanningen og at dens utviklingsmuligheter og vekstvilkår er begrenset. Mine funn viser mye det samme. De nyutdannede lærerne savner mer undervisning om skole-hjem samarbeid, og ikke minst mer konkrete oppgaver og praktiske tips knyttet til temaet. Mine funn viser også at det er techne som kunnskapsform som dominerer i lærerutdanningen, mens studentene i større grad ønsker en kunnskapsform som fronesis, hvor de blir gitt rom for kritisk, refleksiv tenkning og praktiske oppgaver og triks blir vektlagt.

På tross av en del misnøye og tidvis opplevelse av manglende fagkompetanse fra lærerutdanningen opplever jeg likevel alle de nyutdannede lærerne som svært løsningsorienterte. De tar i bruk ulike hjelpemidler, og de opplever trygghet og støtte fra både ledelsen og kolleger som villig gir råd og tips til de nyutdannede. Det er en felles enighet om hvordan lærere aldri kan bli helt utlært og at lærerrollen er i stadig endring, noe lærerne virker å like med jobben. Flere av dem nevner også at de opplever at deres personlige egenskaper samsvarer godt med jobben som lærer.

5.4.2 Veiledning av nyutdannede lærere

Caspersen og Raaen (2010) peker i sine studier på at de nyutdannede lærerne mangler verktøy for å ytre sine behov ovenfor sine mer erfarne kolleger (s. 327). Det kan derfor tenkes at veiledningsordningen for nyutdannede kan fungere som en viktig støttespiller i de nye lærernes oppstartsfase. Jeg ønsket å høre om de nyutdannede lærerne ble tilbudt veiledning på arbeidsplassen sin og i hvilken grad dette spilte inn på deres følelse av mestring og trygghet i sin nye jobb. Som funn nummer fire viste var det ganske varierende opplevelser rundt veiledningsordningen. Det var flere av de nyutdannede som ikke fikk tilbud om veiledning da de startet i ny jobb, men flere hevder at de hadde fått tildelt en mentor om de hadde etterspurt

dette selv. Derimot forteller alle lærerne om hvordan dyktige kolleger og en støttende ledelse er, og har vært, til god hjelp og er med på å bygge opp mestringsfølelsen deres og skape trygghet.

I sine undersøkelser har Caspersen og Raaen (2010) pekt på nettopp hvilke betydning arbeidsplassfaktor, som samarbeid med kolleger, støtte fra ledelse og kolleger, har for de nyutdannedes opplevelse av mestring og trygghet (s. 325-326). De hevder det sentrale for nyutdannede er hvordan de individuelt klarer å innpasse seg de rådene og fungerende mønstrene som et allerede etablert skolemiljø har å tilby. Mestring, kompetanse og kunnskap kan ikke bare oppfattes som individuelle fenomen, men også som egenskaper ved det praksisfellesskapet som en nyutdannet lærer inngår i sammen med mer erfarne lærere.

Selv om noen av lærerne ikke fikk tilbudet om en veileder, eller mentor, forteller de derimot at de opplever ledelsen på skolen som støttende, og veien fra eget kontor inn til ledelsens kontor er kort. Både Martin og Lasse skildrer hvordan ledelsen deres har høye forventninger til dem, samtidig som de forventer at de selv må ta initiativ dersom de skulle trenge noe.

Lasse sier «Bare det at døren inn til ledelsen alltid er åpen, det føles trygt å gå inn dit og jeg blir alltid møtt med et hyggelig smil av samtlige. Jeg tror, spesielt for nyutdannede, så er det viktig å føle at man alltid kan komme til dem, uansett hva det gjelder».

Dette kan knyttes sammen med Damsgaards (2010) begrep, profesjonell skolekultur (s. 140). Hun snakker om hva som er viktig for å utvikle en profesjonell skolekultur og fremhever ledelsens viktige og helt sentrale rolle. Åpenhet mellom lærere og ledelse er en viktig forutsetning for utviklingen av en profesjonell skolekultur. Ut ifra hvordan alle lærerne skildrer sine opplevelser er det lett å skjønne at de ikke plages med utfordringene sine alene, og det virker som alle lærerne skjønner at det å rådføre seg med ledelsen og kolleger bør sees på som en styrke og ikke et nederlag (Andersen, Helgesen, & Frydenborg, 2009, s. 53).

Bandura (1997) hevder også at lærerens tro på egne evner blir påvirket av omgivelsene og de kulturelle forholdene på arbeidsplassen, sammen med deres tidligere erfaringer av mestring (s.79). På bakgrunn av dette, sammen med informantenes skildringer, kan vi si at skolekulturen spiller en viktig rolle for hvordan og i hvilken grad de opplever mestring. Bandura (1997) hevder også at det er viktig å ha tro på egne evner når man skal lykkes med

en oppgave (s. 80). Dette kan videre sammenlignes med NYMY-prosjektet, og evalueringen av dette, som viser at prosjektet har hatt en positiv effekt på lærernes tro på egne evner og mestring av yrket (Dahl, Buland, Finne, & Havn, 2006). Evalueringen av den statlig initierte ordningen med veiledning av nyutdannede lærere sier at for å klare å trekke mest mulig lærdom av veiledningsordningen er det viktig med god samarbeidskultur på arbeidsplassen (OsloMet Storbyuniversitet. Fakultet for lærerutdanning, 2017). Samtidig er det viktig å ha fokus på en allerede fungerende veiledning som inkluderer de nyutdannede lærerne i skolekulturen.

Trine er en av to som ikke ble tilbudt en mentor da hun startet i jobben. Hun hadde tilbud om ukentlige samtaler med rektor og avdelingsleder, men opplevde likevel at hun ikke fikk det store læringsutbytte av disse samtalene. Dette kan knyttes opp mot undersøkelsen til Caspersen og Raaen (2010) som viser at de erfarne lærere i denne undersøkelsen, er i bedre stand til å artikulere sine behov og oppfatninger, og at de dermed føler større nytte av støtten de får fra ledelsen, enn det de nyutdannede lærerne føler (s. 330). Mens de erfarne lærerne i undersøkelsen deres ser ut til å kjenne de praktiske forholdene bedre og i kommunikasjon med ledelsen har de lettere for å kunne appellere til forhold og erfaringer som begge parter kjenner til.

Veiledningsordning for nyutdannede lærere bør fungere som en slags formell sosialiseringssprosess for de nyutdannede, og som et slags potensielt verktøy for egen profesjonslæring, ved at man som ny lærer kan stille spørsmål til og reflektere over egen praksis sammen med en erfaren kollega (Jakhelln, 2011, s. 21). Martin skildrer sin gode opplevelse med veiledningsordningen og hvordan hans mentor hjalp han å etablere realistiske forventninger som passet sammen med skolens tradisjon og rammer. Gjennom samtaler med mentor forstod han fort at både ledelsen og alle de ansatte var opptatt av at alle sammen skulle være gode på skole-hjem samarbeid. Det kan derfor argumenteres for at veiledningsordningen kan bidra til at en nyutdannet lærer klarer bedre å tilpasse seg den allerede etablerte skolekulturen, samtidig som ordningen kan gjøre opplevelsen av den nye yrkeshverdagen mindre slitsomt og mer håndterbart. Han forteller også om en støttende ledelse og dyktige kolleger, og hvordan disse også hjelper han mye i utfordringer han måtte møte på.

Flere av lærerne peker også på at tilbakemeldingene fra ledelsen og kolleger har stor betydning for utvikling av egen lærerrolle. Dette kan kobles sammen med det Kelchtermans

(2009) viser til om hvordan lærernes opplevelse av egen arbeidsinnsats påvirkes av andres tilbakemeldinger (s. 262). Andres tilbakemeldinger er med på å påvirke egen selvtillit som videre henger sammen med trivsel i jobben.

I Norge har vi kommet langt når det gjelder tilrettelegging av et godt skole-hjem samarbeid, likevel hevder Bæck (2019) at det fremdeles er behov for økt profesjonalitet rundt samarbeidet (s. 77). Hun argumenterer for skolelederens viktige ansvar når det kommer til å utarbeide og implementere strategier og handlingsplaner, som skal hjelpe lærerne i samarbeidet. Oppgavene knyttet til samarbeidet skal ikke være individualisert i den forstand at hver enkelt lærer skal sitte med oppfølgingen alene. På bakgrunn av dette, og informantenes beskrivelser, kan det argumenteres for at veiledningsordningen enda har et forbedringspotensial.

Det fjerde funnet viser at informantene har varierende erfaringer med veiledning på sin arbeidsplass, likevel peker alle på hvordan en støttende ledelse og et trygt og godt samarbeid mellom kolleger har hjulpet dem i utfordrende situasjoner.

Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å tilføye før vi avsluttet. Flere av informantene påpeker her viktigheten av å vise interesse for elevenes hjemmesituasjon og foreldrene deres. På samme måte som det er viktig at foreldre snakker godt om både skolen og lærerne hjemme. Bæck (2019) viser til forskning som sier at når foreldrene har en positiv relasjon til sine barns lærere, påvirker dette også lærernes motivasjon for å investere i det aktuelle barnet (s. 64).

Kari sa; «Det er viktig at jeg viser interesse ovenfor elevenes foreldre og deres hjemme situasjon generelt. Samtidig som det er viktig at foreldrene snakker positivt om både skolen og lærerne. Jeg merker at dette har en positiv innvirkning både for eleven, men også for relasjonen mellom meg og foreldrene».

Dette kan også knyttes til det Hans sa. Som jeg har drøftet over, opplever han det som utfordrende å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre fordi de gjerne ikke forstår skolens innhold, språk og diskurs. Hattie (2009) skriver

A major concern, however, is the extent to which parents know how to "speak the language of schooling" and thus can advantage their children during the school years;

some do not know this language and this can be a major barrier to the home contribution to achievement and to the realization of parents expectations for their children. (s. 33).

Videre hevder Hattie (2009) at skolen har et ansvar og en viktig rolle når det kommer til å hjelpe foreldrene å lære dette «skolespråket» for å best mulig kunne støtte barna deres i deres utvikling og interesse for læring (s. 33). Ut ifra informantenes beskrivelser virker de å være klar over viktigheten av å snakke samme «skolespråk». Samtidig kommer det fram hvor viktig det er å vise interesse og snakke positivt om hverandre. Dette er viktig både for elevens utvikling, men også for relasjonen og samarbeidet lærere og foreldre imellom.

Oppsummering av drøfting:

Før jeg i neste kapittel skal svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, ønsker jeg oppsummere dette kapittelet mest mulig kortfattet.

Jeg har brukt Bronfenbrenner (1979) og hans bioøkologiske modell som et verktøy for å forstå samspillet mellom skolen og hjemmet og hvordan de påvirker hverandre. Han forklarer individets utvikling ved hjelp av mikro-, makro-, meso- og eksosystem. For en elev vil skole-hjem relasjonen typisk finne sted på et mesosystemnivå.

Gjennom analysering av min innhentete empiri, og etter å ha drøftet den opp mot mitt teoretiske rammeverk har jeg forstått hvordan de fire hovedfunnene må sees i sammenheng med hverandre. Funnene viser variasjoner i de nyutdannede lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid, samtidig har jeg funnet flere fellestrekk som har resultert i mine fire hovedfunn. Alle utenom to av informantene hevdet at de hadde høye forventninger og ambisjoner knyttet til skole-hjem samarbeidet, før de startet i jobben. På grunnlag av samtlige av informantenes misnøye med utdanningens undervisning om temaet, har jeg argumentert for at denne utilstrekkelige undervisningen har vært med på å påvirke forventningene de møtte yrket med. Informantenes høye forventninger og ambisjoner rundt skole-hjem samarbeidet, har jeg knyttet til Bandura (1997) og hans teori om forventning om mestring.

Informantenes forventninger knyttet til foreldresamarbeidet syntes også å være påvirket av andre. De opplever forventninger fra både foreldre, ledelsen og kolleger, noe kan være med å skape et spenningsforhold hvor motsetningene kan være motstridende og komme i konflikt med hverandre. Forventningene har både blitt fler og mer komplekse enn før (Askling, et al., 2016, s. 33). Det stilles forventninger til både det faglige og det sosiale aspektet ved skolehverdagen. Funn viser at foreldrenes forventninger kommer til uttrykk på ulike måter, blant annet gjennom eleven. Derimot virker det som disse forventningene er mer knyttet til eleven og deres prestasjon, enn til lærerne og skolen. Selv om forventninger fra flere hold kan skape et spenningsforhold, hevder informantene at forventninger som stilles til dem skjerper dem og øker ønsket om mestring. Flere peker på at kolleger og ledelsen er flinke til å oppmuntre og sette realistiske forventninger til dem. Dette sammenfaller med det Bandura (1997) sier om at oppmuntring fra andre er viktig, de må derimot ha utviklet en forståelse for hvilke forutsetninger personen har for å mestre noe (s. 101). Gjennom informantenes skildringer virker det som deres ledelse og kolleger har utviklet denne forståelsen.

Det andre funnet viser at lærernes selvforståelse og læreridentitet ble både endret og formet i møte med yrkeshverdagen. Ved hjelp av Kelchtermanns (2009) teori om lærerens selvforståelse som fem komponenter, har jeg forklart lærernes selvforståelse og deres bevissthet rundt egen lærerrolle knyttet til skole-hjem samarbeidet. Selvbildet deres er basert på hvordan de tolker seg selv i relasjon til andre, i dette tilfellet hvordan de tolker seg selv og sin rolle i relasjonen med foreldrene (Kelchtermans, 2009, s. 261). Informantenes selvforståelse kan også knyttes opp mot Banduras (1997) forventning om mestring. Flere av informantene forteller at de i løpet av sine første år i yrket har følt seg både ung og uerfaren sammenlignet med foreldrene og deres livserfaring. Samtidig viser funnene at alle lærerne verdsetter egen innsats høyt.

Informantene beskriver hvor viktig tilbakemelding og ros er, både fra foreldre, ledelsen og kolleger. Handlingene de foretar seg nå i ulike situasjoner, er basert på tidligere erfaringer og forventninger. Lærerne forteller om viktigheten av å stole på egen kompetanse og ferdigheter, samtidig virker de å være klar over viktigheten av å gi foreldrene tid og rom for medbestemmelse og medvirkning. I lys av den nye overordnede delen av læreplanen, kapittel 3.3, har jeg argumentert for at det er viktig med tydelige rammer og god kommunikasjon rundt samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom lærernes refleksjoner kommer det fram at foreldremangfoldet kan oppleves som utfordrende i enkelte situasjoner. Med

henvisning til Bæck (2019) og Skemp (1976) har jeg argumentert for hvordan relasjonellkompetanse vil kunne rustet lærerne bedre i jobben med å tilrettelegge for og anerkjenne forskjelligheten i foreldregruppen.

Det tredje funnet viser at det er varierende hvilke utfordringer de nyutdannede lærerne oppfatter, samtidig finnes det flere fellestrekk som jeg har drøftet over. For de nye, unge og uerfarne lærere knyttes mange av de opplevde utfordringene opp mot forventning om mestring. Som lærer må man bli vant med høyt arbeidstempo og tidspress, som gjerne ikke samsvarer med egne forventninger om mestring. Opplevelsen av tidspress kan og påvirke jobbmotivasjonen da arbeidsoppgavene kan føles uoverkommelig (Kelchtermans, 2009, s. 262). Likevel fikk jeg inntrykk av at alle informantene etterhvert hadde klart å opparbeide seg gode rutiner og tydelige rammer for hvordan de kunne arbeide systematisk med foreldresamarbeid. I samarbeid med minoritetsspråklige familier nevnes språk som en utfordring.

Både lærere og foreldre møter samarbeidet med ulikt utgangspunkt, ulike forventninger og ulike former for kunnskap. Informantene opplever det som utfordrende å skulle ta hensyn til foreldremangfoldet og møte alle sine krav og forventninger. To av informantene forteller at de opplever utfordringer i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som ikke mestrer norsk språket så godt. Derimot har de flere hjelpemidler de tar i bruk. Foreldrene får tilbud om både tolk og det har blitt arrangert IKT kurs for å gi dem en innføring i hvordan de kan bruke ulike digitale verktøy. Flere av informantene nevner vanskelige og krevende foreldre som en foreldretype. Alle informantene virker å ha opplevelser og erfaringer med disse, men på hver sin måte. På en annen side opplever lærerne foreldremangfoldet som spennende, og de er klar over viktigheten av å anerkjenne og verdsette dette mangfoldet. Statlige føringer peker på at skolen må kommunisere tydelig hva som er forventet av foreldrene og hva de kan forvente av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolen har det formelle ansvaret for å sette i gang samarbeid med hjemmet, samtidig som de skal gi mulighet til medvirkning og medbestemmelse. Informantene reflekterer over hvor mye tid de legger ned i jobben og peker på hvor viktig det er å få anerkjennelse og ros for dette.

Flere av informantenes opplevelser med utfordringer har jeg drøftet og knyttet opp mot et postmoderne tankesett. Deres opplevelser av utfordringer knyttet til tidspress og kulturelt mangfold i foreldregruppen kan knyttes til postmodernismens kjennetegn av økt effektivitet,

endringskapasitet og et større kulturelt mangfold (Hargreaves, 1996). Jeg har knyttet informantenes opplevelse av å føle seg ung og uerfaren, i møte med både kolleger og foreldre, opp mot postmodernismens kunnskapsgrunnlag. Med henvisning til Hargreaves (1996) har jeg sett på hvordan et postmoderne kunnskapsgrunnlag mangler vitenskapelige forankring (s.13). Jeg har argumentert for at lærernes følelse av å være ung og uerfaren kan knyttes opp mot dette vitenskapelig mangelfulle kunnskapsgrunnlaget, sammen med utdanningens mangelfulle undervisning om skole-hjem samarbeid.

Det fjerde funnet viser at samtlige av informantene sitter igjen med en opplevelse av manglende fagkompetanse knyttet til skole-hjem samarbeid, fra lærerutdanningen. Jeg har med henvisning til Caspersen og Raaen (2010) og Wittek (2018) sine undersøkelser sett hvordan dette kan ha påvirket informantenes opplevelse av et praksissjokk, som flere av dem beskriver. Basert på informantenes erfaringer, sammen med tidligere forskning, har jeg argumentert for at Aristoteles kunnskapsform *techne* ser ut til å være den dominerende kunnskapsformen i lærerutdanningen (Wiese & Hovdennak, 2017). Mens den i større grad bør fremme kunnskapsformen *fronesis*. Derimot er det viktig å understreke at utdanningen og yrkeslivet opererer med forskjellige «logikker» og stiller forskjellige krav (Caspersen & Raaen, 2010, s. 329). Jeg har argumentert for at utdanningen bør sees på som en kvalifiseringsprosess som skal gi studentene realistiske forventninger til yrkeshverdagen (Damsgaard, 2010, s. 126).

Veiledningen de nyutdannede lærerne mottok var også forskjellig. Få av dem mottok veiledning ved hjelp av en mentor eller veileder. Likevel er de alle fornøyd med veiledningen de fikk, og enda får, gjennom et hjelpsomt kollegium og en trygg og støttende ledelse. De peker alle på viktigheten av en god samarbeidskultur på arbeidsplassen. Godt samarbeid mellom kolleger, tilbakemeldinger og en ledelse som går fram med et tydelig eksempel på god samarbeidskultur har vært viktig for informantenes opplevelse av mestring, tilhørighet og trygghet av en ny yrkeshverdag. God samarbeidskultur har også ført til økt mestringstro for de nyutdannede lærerne.

Flere av informantene ønsket å understreke viktigheten av å vise interesse for elevenes hjemmesituasjon og betydningen av at foreldre snakker positivt om både skolen og lærerne hjemme. Med henvisning til Hattie (2009) har jeg vist at det viktig at foreldrene forstår skolens «språk», innhold og diskurs (s. 33).

6. Avsluttende refleksjoner

I denne masteravhandlingen har jeg tatt for meg nyutdannede læreres erfaringer og opplevelse av møtet med foreldresamarbeid. Utgangspunktet var problemstillingen «Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere gjort seg knyttet til skole-hjem samarbeid, i løpet av deres første år i yrket?». Ved hjelp av en kvalitativ tilnærming har jeg gjennomført intervjuer med seks informanter. Alle jobber på ungdomstrinnet og har jobbet som kontaktlærer i 1-3 år. Sammen med problemstillingen, la mine fire forskningsspørsmål grunnlaget for intervjuguiden. Informantene har delt sine erfaringer og opplevelser av forventninger, utfordringer og opplæring knyttet til skole-hjem samarbeidet som nyutdannet lærer. I tillegg har de delt sine erfaringer med veiledning på arbeidsplassen sin.

I mitt arbeid med innhenting og analysering av empiri har jeg brukt den hermeneutiske sirkelen som et utgangspunkt. Den gjør det tydelig at det ikke eksisterer nøytrale data i kvalitativ forskning. Den gir også et tydelig bilde på at kunnskapen man sitter igjen med etter et forskningsprosjekt som dette, er et resultat av flere faktorer. Informantenes beskrivelser og tolkninger, har sammen med den produserte teksten og forskerens fortolkninger, beveget seg gjennom den hermeneutiske sirkelen og til har til slutt resultert i ny kunnskap (Fugelseth, 2006, ss. 263-264). Flere interessante funn har gjennom analysering blitt til fire hovedfunn; forventninger knyttet til skole-hjem samarbeidet, bevissthet rundt egen lærerrolle, utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeidet og opplæring og veiledning av nyutdannede lærere. Gjennom informantenes refleksjon over, og bevisstgjøring av egen lærerrolle, har jeg fått ett innblikk og en forståelse for erfaringer og opplevelser de har gjort seg knyttet til skole-hjem samarbeidet. Med henvisning til Kelchtermans (2009) har jeg gjort rede for hvordan lærerens selvforståelse kan forklares ved hjelp av fem komponenter (s. 261-262).

I kapittel fire presenterer jeg funnene mine, og i kapittel fem har jeg drøftet disse opp mot tidligere forskning, styringsdokument og faglitteratur. I dette kapittelet vil jeg gi en sammenfatning av hvilke svar mine funn og drøftingen av dem, ga på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Som sagt er det vanskelig å gjøre kvalitative metoder generaliserbare. Dette gjelder også for min undersøkelse, da den bygger på seks informanters egne erfaringer og opplevelser knyttet til temaet. Dette gjør det også vanskelig å trekke konklusjoner. Derfor vil jeg understreke at konklusjonene jeg trekker er basert på disse seks informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid, sammen med teori

som underbygger oppgavens funn. Derimot vil jeg hevde at studien kan være overførbar til flere nyutdannede lærere.

De nyutdannede lærerne har gjort seg ulike erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeidet i løpet av sin første tid i yrket. Med utgangspunkt i funnene kan det konkluderes med at erfaringer og opplevelser knyttet til samarbeidet er et resultat av flere forhold. På tross av informantenes ulike erfaringer og opplevelser har jeg likevel funnet flere fellestrekk. Med hjelp av den stegvis deduktive-induktive modellen til Aksel Tjora (2012) har jeg analysert datamaterialet og kommet fram til fire hovedfunn basert på informantenes erfaringer og opplevelser. Funnene har hjulpet meg å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Alle fire funnene, er forhold som er med å påvirke samarbeidet med hjemmet for de nyutdannede lærerne.

Gjennom analyse og drøfting av empiri har jeg forstått hvordan funnene må sees i sammenheng med hverandre. Generelt sett hadde informantene høye forventninger knyttet til skole-hjem samarbeidet før de startet i jobben. Opplevelsen av lærerutdanningens mangelfulle undervisning om skole-hjem samarbeid, påvirket hvilke forventninger informantene møtte yrket med. Det kan dermed sies at utdanningen ikke har gitt dem realistiske forventninger, i forhold til hva som møter dem i yrket og hvordan de kan/ bør jobbe med foreldresamarbeid. Dette har ført til at enkelte har opplevd det som omtales som praksissjokket. Funnene viser at praksissjokket har være med å påvirke de nyutdannede lærerens mestringstro (Bandura, 1997). Informantene hevder at de i en eller flere situasjoner har følt seg ung og uerfaren i forhold til både foreldre og mer erfarne kolleger. Å gå fra en trygg rolle som student til en mer utrygg rolle som ny lærer oppleves som utfordrende. Informantenes utfordringer knyttet til samarbeidet må også sees i sammenheng med opplevelsen av praksissjokket.

Som lærer vil man aldri bli utlært. Yrkets uforutsigbarhet gjør at hver dag vil by på nye utfordringer og muligheter. Lærere vil stadig møte på nye utfordringer som de vil ta med seg videre. Dette gjelder også i møte med foreldrene. Funnene viser hvordan lærernes forventninger til skole-hjem samarbeidet endres og utvikles etter opplevde utfordringer. Informantene har lært å sette mer realistiske forventninger til seg selv knyttet til skole-hjem samarbeidet, samtidig som de tør å stille forventninger til foreldrene. De har etterhvert lært at de må stole på egen kompetanse og ferdigheter. Samtidig er informantene klar over

viktigheten av å anerkjenne forskjelligheten i foreldregruppen og gi dem mulighet til medvirkning og medbestemmelse.

Flere av informantenes erfaringer og opplevelser kan sees i sammenheng med et postmoderne tankesett. Opplevelsen av nye oppgaver som man pålegges, problemer og ansvar, økt effektivitet og et større kulturelt mangfold er noen av forholdene lærerne må ta stilling til (Hargreaves, 1996). Lærerrollen vil sannsynligvis alltid endre seg i takt med samfunnsutviklingen. Dermed vil jeg hevde at det er viktig med en utdanning som forbereder studentene til yrkeshverdagen og en velfungerende veiledningsordning som kan støtte de nye lærerne. Jeg vil derimot understreke at utdanning og arbeidsliv opererer med forskjellige «logikker». Det kan stilles spørsmåltegn til om det faktisk er mulig for lærerutdanningen å forberede studentene på de praktiske utfordringene de vil møte i yrkeslivet. Opplevelsen av en sjokkartet overgang fra utdanning til yrke vil derfor være naturlig, uavhengig av kvaliteten på utdanningen (Caspersen & Raaen, 2010). I denne sammenhengen er det viktig at nyutdannede blir tilbudt og får den støtten og veiledningen de trenger. Funn fra undersøkelsen tyder på flere skoler fortsatt har en vei å gå når det kommer til innføringen av veiledningsordning for nyutdannede lærere.

Informantene er bevisst på sin egen rolle i samarbeidet og hvor viktig det er å drive et samarbeid basert på gjensidig respekt mellom likeverdige parter. De er opptatt av å anerkjenne forskjelligheten i foreldregruppen og gi dem mulighet til medvirkning og medbestemmelse. En skolekultur som oppleves som profesjonell, trygg og støttende er viktig for de nyutdannedes opplevelse av både mestring, trivsel og arbeidsinnsats. De nye lærerne foreslår en rekke tiltak og undervisningsmetoder som de mener kan bedre lærerutdanningens undervisning knyttet til skole-hjem samarbeid. De nevner blant annet dramatisering, case-oppgaver, gjesteforelesninger med praktiserende lærere, mer foreldresamarbeid i praksisperiodene og et ytterligere fokus på å skape et positivt syn på foreldresamarbeid.

Med bakgrunn i funnene mine og foreldrenes voksende rolle i utdanningssystemet, kan det konkluderes med at det er svært viktig å drive et skole-hjem samarbeid med fokus på gjensidighet, god kommunikasjon, likeverd og respekt.

Gjennom min rolle som en reisende intervjuer har jeg sett hvordan ulike faser av forskningsprosjektet må sees i sammenheng. Dette har ført til konstruksjon av ny kunnskap

for meg. Jeg har fått kunnskap om, og en bedre forståelse av nyutdannede lærerens erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid som har forberedt meg på min kommende yrkeshverdag hvor jeg kan dra nytte av dette. Et av mine formål med denne oppgaven var å produsere ny kunnskap om nyutdannede læreres erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid. Selv om studien baserer seg på seks læreres subjektive erfaringer vil jeg likevel hevde at oppgaven min gir et bidrag til økt kunnskap rundt temaet. Jeg ønsket også å produsere et bidrag til forskningen rundt både nyutdannede lærere og skole-hjem samarbeid som var «up to date». Jeg ser også muligheter for at min forskning kan være et utgangspunkt for videre forskning. Det kan for eksempel forskes videre på hvordan skole-hjem samarbeid blir tatt opp i lærerutdanningen, og hvordan lærerutdanningen best mulig kan forberede studentene på møtet med foreldre og foresatte i sin kommende yrkestilværelse.

Bibliografi

- Aamodt, S., & Hauge, A.-M. (2013). *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. (A. M. Hauge, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersen, A. H., Helgesen, B., & Frydenborg, M. L. (2009). *Ny som lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk*. (Ø. Rabbås, & A. Stigen, Overs.) Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse* (1. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ask, K.-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: UNIKURS.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Maurethagen, S., . . . Thue, F. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem samarbeid. Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England : Harvard University press.
- Bronfenbrenner, U., Morris, & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.). I W. Damon, R. Lerner, & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (ss. 993-1028). New York: John Wiley.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket- en sjokkartet opplevelse? . I P. Haug, *Kvalifisering til læreryrket* (ss. 315-340). Oslo: Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cristin- Current researcher information system in Norway. (2014, Juli 14). *Nyutdannede læreres mestring av yrket*. Hentet fra Christin: <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=406207>
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H., & Havn, V. (2006, Mai 11). *Veiledning av nyutdannede lærere- evaluering av prosjektet, 2006*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Veiledning-av-nyutdannede-larere---evaluering-av-prosjektet-2006/>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, April 25). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>

- Dypedahl, M., Myklevold, G.-A., Sørmo, D., Jensen, S. M., & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Ebdrup, N. (2012, Februar 27). *Hva er hermeneutikk?* . Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faldet, A. C., & Nordahl, T. (2017, November 23). *Lærereens vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>
- FN-sambandet. (1948, Desember 10). *fn.no*. Hentet fra Ns verdenserklæring om menneskerettigheter: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Fugelseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fugelseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesiellpedagogikk* (ss. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (1. utg.). (K. M. Torbjørnsen, Overs.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-analyses relating to achievement*. . New York: Rout-ledge.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jakhelln, R. (2011, August). *Alene - sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* (Universitetet i Tromsø UIT). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3690/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Jelstad, J. (2019, Desember 30). *Ferske lærere skal ikke grue seg til å møte foreldrene*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-foreldreutvalg/ferske-laerere-skal-ikke-grue-seg-til-a-mote-foreldrene/222418>
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (ss. 118-131). Cappelen Akademisk Forlag: Oslo.
- Kelchtermans, G. (2009, Juni 8). *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*. Hentet fra researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/233126554_Who_I_am_in_how_I_teach_is_the_message_Self-understanding_vulnerability_and_reflection
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 9-24). Oslo: Unipub.

- Kunnskapsdepartementet. (2004). *St.meld nr. 030 (2003-2004) Kultur for læring*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen (Meld. St. 11 2008-2009)*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, August 28). *Prinsipper for opplæring- samarbeid med heimen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 09). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/v-eiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å utvikle seg som lærer. Profesjonsutvikling og lærerkompetanse. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærernes profesjonalitet* (ss. 293-313). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004, September 10). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Hentet fra onlinelibrary.wiley.com : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Malterrud, K. (2002, Oktober 20). Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskriftet den norske legeforsking*, ss. 2468-2472.
- NESH. (2010, Januar 15). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra Etikk.no: <https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- NESH. (2016, April 27). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Etikk.no: <https://www.etikk.no/forskningssetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nielsen, S. R., & Rødal, A. (2017, Mars 09). *Så viktig er gode veiledere for nye lærere*. Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/universitetet-i-oslo-partner-skole-og-utdanning/sa-viktig-er-gode-veiledere-for-nye-laerere/360466>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole- hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU. (2003:16, Juni 5). *I første rekke- forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra Norges offentlige utredninger: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998, Juli 17). *Forskrift til opplæringslova Kapittel 1. Innholdet i opplæringa*. Hentet fra lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

- Opplæringsloven. (1998, Juli 17). *Forskrift til opplæringslova Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring*. Hentet fra lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23
- Opplæringsloven. (1998, Juli 17). *Forskrift til opplæringslova Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring*. Hentet fra lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23
- OsloMet Storbyuniversitet. Fakultet for lærerutdanning. (2017, November 24). *BALLAST*. Hentet fra OsloMet. Faktultet for lærerutdanning-seksjon for digital kompetanse: https://memex.oslomet.no/wiki/prosjekter/prosjektbeskrivelse_ballast?do=edit
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2014, Juni 03). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innfører-5-arig-grunnskolelærerutdanning-på-masternivå/id761439/>
- Skagen, K. (2009, Mai 6). *Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning*. Hentet fra Journals.uio.no: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1036/915>
- Skaalvik, E. M., & Sidsel Skaalvik. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017, August 12). *Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school*. Hentet fra Springer Link: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-017-9391-0>
- Skau, G. M. (2015). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skemp, R. R. (1976). *Relational understanding and instrumental understanding*. Hentet fra National council of teachers of mathematics: <https://www-jstor-org.ezproxy.hioa.no/stable/pdf/41182357.pdf?refreqid=excelsior%3A20fb501fd912189d483b4fb9dae78d3>
- Skogen, K. (2006). Case-forskning . I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (ss. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere* (2. utg.). (M. Ulvik, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015, Oktober 6). *Utdanner vi nok lærere?* . Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/forskning/offentlig-okonomi/utdanningsokonomi/utdanner-vi-nok-laerere>
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? . I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen, *Ny som lærer- sjansespill og samspill* (ss. 115-135). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Swedberg, R. (2011). *Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery*. United states : Springer.
- Taarsted, T., De Voss, N., & Holm-Larsen, S. (2003). *Første år som lærer*. Velje: Kroghs Forlag.

- Tønnessen, E. (2019, Oktober 18). *Skoleforsker fra Innlandet i hardt vær*. Hentet fra Khrono: <https://khrono.no/rolf-fasting-simon-malkenes-skoledebatt/skoleforsker-fra-innlandet-i-hardt-vaer/413546>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis. Prosjektorientert videnskapsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard Danmark.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektorater. (2015, August 25). *Udir.no*. Hentet fra Prinsipper for opplæringen-samarbeid med heimen : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, November 26). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, November 26). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, September 10). *Udir* . Hentet fra Veiledning av nyutdannede lærere- hvordan kan det gjennomføres?: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, September 10). *Udir.no*. Hentet fra Veiledning av nyutdannede- hvordan kan det gjennomføres?: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>
- Utdanningsnytt.no. (2002, September 23). *Illusjon og virkelighet i skolen* . Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/illusjon-og-virkelighet-i-skolen/166188>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiese, E., & Hovdennak, S. (2017, Juni 14). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/fronesis-veien-til-profesjonell-larerutdanning/>
- Witteck, L. (2018). *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Østrem, S. (2010). Lærerens profesjonelle utvikling- hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I T. L. Hoel, G. Engvik , & B. Hanssen, *Ny som lærer- sjansespill og samspill* (ss. 141-156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave 2019/2020

Referansenummer

173579

Registrert

27.06.2019 av Martine Fonn Alsaker - s328665@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Gillespie, astridg@oslomet.no, tlf: 004767236360

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martine Fonn Alsaker, s328665@oslomet.no, tlf: 41225327

Prosjektperiode

17.08.2019 - 01.08.2020

Status

08.08.2019 - Vurdert

Vurdering

08.08.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.08.2019. Vi har registrert det oppdaterte informasjonsskrivet.

NSD vurderer derfor fortsatt at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 08.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon omog samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitteog berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Bekreftelse fra OsloMet – storbyuniversitetet

Viser til meldeskjema med referansenummer 173579

i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt ved OsloMet:

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag eller pedagogikk

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg:

I henhold til skriv fra OsloMet "Behandling av informasjon ved OsloMet" skal jeg lagre datamateriale på en privat harddisk. Skrivet er lagt ved som vedlegg 2 i oppgaven.

I oppgaven og ved lagring av datamaterialet blir informantene gitt fiktive navn. Jeg har lagret alt av innsamling på en privat harddisk, som jeg vil slette alt innhold fra når prosjektet avsluttes i midten av mai (innlevering 15 mai 2020). Det fremstår ingen personopplysninger som vil kunne identifisere informantene mine i prosjektet. Harddisken er det kun jeg som har tilgang til.

(Forklar hvilke type personopplysninger som skal behandles, si noe om utvalget og hvordan du skal gjennomføre prosjektet med tanke på behandlingen av personopplysninger; dvs. elektroniske løsninger, lagring, sikringstiltak, osv.).



OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Viser til OsloMet sin *Veileder forskningsprosjekt*:

<https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>.

Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger ikke skal lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.


OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skrijving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon ved veileder «tittel veiledernavn, og instituttleder Vibeke Bjarnø, begge Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet.

Oslo (07.05.20)

Vibeke Bjarnø
Instituttleder GFU, OsloMet
(sign)



Veileder (signatur)

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Astrid Gillespie
Veileder (navn)

Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse i undersøkelse knyttet til masteroppgave

Til ledelsen ved skole.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en innsikt i nyutdannede læreres opplevelser rundt skole-hjem samarbeidet i løpet av deres første år som lærer. I dette skrivet vil jeg informere om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg er student på masterprogrammet «Master i skolerettet utdanningsvitenskap med Profesjonspedagogikk» ved OsloMet Storbyuniversitet. Jeg skal levere inn masteroppgave i mai 2020.

Formål:

Jeg ønsker i dette forskningsprosjektet å få en dypere innsikt og forståelse rundt nyutdannede læreres opplevelser av samarbeid med hjemmet i løpet av deres første år ute i jobb. Jeg ønsker å få en dypere innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever skole-hjem samarbeidet i løpet av sitt første år ute i jobb. Jeg ønsker innsikt i hvilke faktorer nye lærere opplever påvirker forholdet til foreldre og hvordan de arbeider med utfordringer de møter i dette samarbeidet. Dette samarbeidsforholdet er beskrevet i både opplæringsloven og læreplanverket og jeg ønsker å få et innblikk i hvordan nye lærere griper fatt på dette samarbeidet.

Med utgangspunkt i dette har jeg skissert en problemstilling «Hvilke utfordringer møter nyutdannede lærere på i arbeid med skole-hjem samarbeid i løpet av deres første år som lærer?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg vil selv være ansvarlig for dette forskningsprosjektet, samtidig som jeg vil få veiledning av min veileder ved OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å spørre nyutdannede lærere som nylig hatt sitt første år i jobb slik at de best mulig kan beskrive hvilke opplevelser de har med skole-hjem samarbeid som ny lærer. Utvalget blir derfor nyutdannede lærere og utvalgsriteriet er at de må ha jobbet et år som lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg vil bruke for å finne svar på dette er intervju, og jeg har behov for 5-10 lærere som kan stille som informanter (maks 3 fra samme skole). Deltakelse i denne studien innebærer et intervju på ca. 30 min som vil gjennomføres så raskt læreren har mulighet til det. Hvor og når intervjuet skal avholdes avtales mellom meg og hver enkelt informant. Jeg har stor fleksibilitet og kan gjerne komme til lærernes arbeidsplass og gjennomføre intervjuet der.

Dersom lærerne tillater det ønsker jeg å ta opp intervjuene på lydopptak. Personopplysninger og materialet fra intervjuene vil bli anonymisert i oppgaven og bli behandlet konfidensielt. Jeg er den eneste som vil ha tilgang til råmaterialet og identifiserbare opplysninger, som for eksempel en navneliste.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og lærerne kan på hvilket som helst tidspunkt trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for informanten hvis han/hun vil delta og senere velger å trekke deg. Hvis en informant trekker seg, vil alle opplysninger knyttet til denne informanten bli slettet.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og min veileder Astrid Gillespie er de som vil ha tilgang på innsamlet opplysninger. Navnet på kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ellers vil jeg lagre alt datamaterialet på en harddisk som er innelåst, hvor kun jeg har tilgang til den.

Som sagt, du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Jeg vil anonymisere og behandle alt materiale konfidensielt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Identifiserbare opplysninger og lydopptak vil bli oppbevart i et låst skap og vil umiddelbart bli slettet når masteroppgaven er sensurert (juli/august 2020).

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personvernopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personvernopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personvernopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut av mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Meg som behandlingsansvarlig, Martine Alsaker (tlf 41225327), eller min veileder Astrid Gillespie (tlf 67236360).
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du ønsker å delta og bli intervjuet, eller har øvrige spørsmål til studien, ta kontakt med meg (Martine Alsaker) eller min veileder:

Martine Alsaker, tlf: 41225327, mail: s328665@oslomet.no

Veileder: Astrid Gillespie, tlf: 67236360, mail: astridg@oslomet.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nyutdannede læreres opplevelser av skole-hjem samarbeid* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[oppgi tidspunkt]*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Intervjuguide:

Masteroppgave, Intervjuguide

Tema: Nyutdannede lærere og skole-hjem samarbeid

Kategorier:

Faktaspørsmål

Introduksjonsspørsmål; generelt om skole-hjem samarbeid

Lærerens syn på foreldre og hjemmet

Forventninger knyttet til samarbeidet

Bevissthet rundt egen lærerrolle

Utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid på lærerutdanningen

Veiledning av nyutdannede lærere

Kjønn:

Alder:

Underviser i (klasse + fag):

Yrkeserfaring:

Bakgrunn (utdanning):

Introduksjonsspørsmål:

- Hva mener du kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid?
- Hvordan opplever du det samarbeidet med foreldrene per dagsdato?
- Hvordan opplevde du samarbeidet med foreldrene da du først startet i jobben?
- Hvordan kommuniserer du med foreldrene? Hvilke verktøy bruker du vanligvis og hvordan syns du dette fungerer?

Lærerens syn på foreldre og hjemmet:

- Hvordan går du frem for å bli kjent med foreldrene?
- På hvilken måte opplever du at foreldrene involverer seg i elevenes skolegang?
- Hvilken rolle tenker du at foreldrene har for barnas læring? Har du noen eksempler på dette?

Forventninger knyttet til samarbeidet:

- Hvilke forventninger hadde du til deg selv i forhold til foreldresamarbeid da du først startet i jobben? Har disse endret seg etterhvert?
- Hvilke forventninger hadde du til foreldrene da du først startet i jobben? Har disse endret seg etterhvert?
- Hvordan opplever du forventningene fra foreldrene?
- Hvordan opplever du forventninger fra ledelsen knyttet til samarbeidet med hjemmet?
- Hvordan kommuniserer du dine forventninger til foreldrene?
- Hvordan kommuniserer de forventningene sine til deg?

Bevissthet rundt egen lærerrolle:

- Hvordan gikk du frem for å skape en relasjon til foreldrene når du startet i jobben? Hva fokuserte du på?
- Hvordan opplever du din egen rolle i samarbeidet med hjemmet?
- Hvilket bilde opplever du at foreldrene har av deres rolle i skole-hjem samarbeidet?
- Hvordan er foreldrene forskjellige? Og hva/ på hvilken måte er de forskjellige på?
- Hvordan forholder du deg til forskjelligheten i foreldregruppen? Hva er ditt syn på foreldremangfoldet?
- Hvordan opplever du det er å ta hensyn til foreldrenes meninger og forventninger? Har du noen eksempler fra egne erfaringer her?
- Hvilken innflytelse opplever du at foreldrene har i skole-hjem samarbeidet med skolen?
- Foreldre i en foreldregruppe kan ha ulik påvirkningskraft, hva er dine tanker rundt dette? Og tror du dette skyldes?

- Hvordan vil du definere en passiv samarbeidspartner? Og hva er dine tanker rundt begrepet?
- Hvordan håndterer du foreldre som blir passive i samarbeidet med skolen? Har du noen tanker rundt hvorfor noen foreldre kan bli passive i samarbeidet?
- Hva er viktig for å skape gjensidig tillit mellom foreldrene og deg?
- Hvordan opplever du det å gi/vise tillit til alle foreldrene i en foreldregruppe?
- Har du opplevd situasjoner hvor du opplever at du ikke har tillit til foreldrene? I så fall, hva gjør du i slike situasjoner?
- Og hva gjør du i situasjoner hvor de ikke har tillit til deg?

Utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeid første år ute i jobb:

- Hvilke utfordringer har du møtt knyttet til skole-hjem samarbeidet?
- Hvorfor tror du dette har vært spesielt utfordrende?
- Har du opplevd å være uenig med foreldre og deres ønsker for barnas skolegang? Har du et eksempel? Og hvordan opplevde du dette?

Skole-hjem samarbeid på lærerutdanningen

- Hvordan opplever du opplæringen du har fått rundt skole-hjem samarbeid i lærerutdanningen?
- Hvilke endringer kan bli gjort for at en nyutdannet lærer kan stille best mulig forberedt for slike utfordringer? Har du noen forslag ut ifra egne erfaringer?

Veiledning for de nyutdannede lærerne:

- Hvordan har du opplevd å få støtte rundt slike utfordringer gjennom samarbeid med kolleger?
- Hvilke støtte har du fått gjennom veiledning rundt disse utfordringene?
- Hvilken rolle opplever du at ledelsen har spilt for din opplevelse av mestring og trygghet som ny lærer?

Avslutningsvis:

- Er det noe jeg ikke har tatt opp i dette intervjuet, som du ønsker å tilføye?

(Endret versjon av intervjuguide etter prøveintervju 26.09.19)

Vedlegg 5 Eksempel fra dataprogrammet Nvivo 12

The screenshot displays the Nvivo 12 software interface. On the left, a navigation pane shows a hierarchical structure of nodes under 'Undervisningsfag'. The main area is divided into a 'Summary' tab and a 'Reference' tab. The 'Reference' tab shows a list of references with their respective coverage percentages. The selected reference is 'Files\Intervju Hans' with 0.26% coverage. The text of the reference is: 'ch::: nå underviser jeg niende trinn, i norsk, matte og samfunnsfag (.)'

Reference	Coverage
Files\Intervju Hans	0.26%
Files\Intervju Lasse	0.85%
Files\Intervju Martin	0.40%
Files\Intervju Mona	0.41%

(Eksempel hentet fra dataprogrammet Nvivo 12)