

Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole

En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. Skrevet av May Britt Drugli og Thomas Nordahl.

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 25.04.2016

Innhold

Innledning

Hva er hjem-skole-samarbeid?

Ulike scenarier for skole-hjem samarbeid

Betydningen av skole-hjem samarbeid

Hva påvirker foreldresamarbeidet?

Makt i samarbeidet

Hvordan fremme foreldresamarbeid?

Samarbeidsproblemer

Oppsummering

Referanser

Innledning

Skrevet av

- May Britt Drugli, professor, RKBU, NTNU.
- Thomas Nordahl, professor, SePU, Høgskolen i Hedmark.

Hjemmet og skolen er de mest betydningsfulle utviklingsarenaene barn og unge har. Det de erfarer her, får stor betydning for deres fungering og videre utvikling. Fordi barn og unge i dag tilbringer langt mer tid i skolen enn tidligere, blant annet på grunn av SFO-ordningen og fordi nesten alle nå går på videregående skole, har skolens innflytelse økt. Det innebærer at samarbeidet med foreldrene er viktigere for skolen enn noen gang.

Vi legger i denne artikkelen en systemisk utviklingsmodell til grunn for vår forståelse av hva skole–hjem samarbeidet betyr for læring og utvikling. Modellen tar utgangspunkt i at barn og unges utvikling er påvirket av et gjensidig samspill mellom en rekke faktorer på ulike nivå over tid (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Sameroff, 2009). Kjennetegn ved blant annet eleven, foreldrene, læreren, skolen og samfunnet virker inn på skole–hjem samarbeidet, som på sin side sammen med en rekke andre faktorer har betydning for barnets utvikling. Hjemmet og skolen har hver for seg betydning for barnets fungering og utvikling, i tillegg vil samarbeidet mellom disse to arenaene ha en innvirkning i seg selv.

Skole–hjem samarbeidet blir av Bronfenbrenner beskrevet som et "mesosystem", som er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer. Et godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevenes liv. Gjennom dette får de en forståelse av at det som skjer i skolen, henger sammen med livet hjemme i familien. Foreldrenes engasjement og holdning til skolen har betydning for hvordan barn og unge faktisk finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005).

Samarbeidet mellom hjem og skole har som utgangspunkt at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn. I Kunnskapsløftet (2006) heter det at dette ansvaret ikke kan overlates til skolen, men bør utøves i et samarbeid mellom skole og hjem. Det setter klare premisser for hvordan skoleledere og lærere bør legge til rette for samarbeid med hjemmet. I Kunnskapsløftet blir det videre slått fast at elevenes læringsmiljø også omfatter foreldrene. Skolen har ut fra dette en forpliktelse til både å informere, ha dialog med og la foreldrene ha medvirkning i spørsmål som angår deres barn. Om foreldrene ikke blir involvert, kan det innebære at skolen griper inn i oppdragerollen på en måte de ikke har anledning til. Det kan også være til hinder for at foreldrene blir en ressurs for opplæring av elevene og det som skjer i skolen.

Målgruppen for dette dokumentet er først og fremst skoleledere og lærere som jobber med å fremme et positivt læringsmiljø i skolen. I tillegg vil det være relevant for skolens samarbeidsparter og for studenter. Vi vil i teksten vise til noe av den forskningen som finnes om skole–hjem-samarbeid, og hvilken betydning dette samarbeidet har.

Følgende tema blir belyst:

- hva er skole–hjem-samarbeid?
- ulike scenarier for samarbeid
- betydningen av skole–hjem-samarbeid
- hva påvirker foreldresamarbeidet?
- hvordan fremme foreldresamarbeid?
- samarbeidsproblemer

Hva er hjem-skole-samarbeid?

Skole–hjem samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene. Det finnes imidlertid ingen entydig definisjon av hva som legges i begrepet. I internasjonal forskningslitteratur blir både *foreldreinvolvering* og *foreldresamarbeid* brukt om dette samarbeidet. For å få en oversikt over hva skole–hjem samarbeid kan omhandle, vil vi beskrive hva som vanligvis legges i disse to begrepene.

Foreldreinvolvering

Foreldreinvolvering viser til foreldrenes aktivitet og engasjement både hjemme og i skolen, samt deres kommunikasjon med skolen, for å støtte barnets eller den unges læringsprosess og faglige utvikling (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000). Foreldrenes involvering i barnas læring og skolefungering kan være proaktiv (foreldrene tar selv initiativ til kontakt med skolen) eller reaktiv (foreldrene responderer på skolens kontaktinitiativ). For eksempel vil foreldre noen ganger involvere seg mer når barnet får problemer på skolen (Desforges & Abouchar, 2003). Andre foreldre er generelt involvert i det som har med barnet å gjøre, også skolen, og tar derfor selv gjerne initiativ knyttet til barnets læringsprosess og skolehverdag.

Foreldreinvolvering omfatter også foreldrenes holdning til skolen og deres tanker om barnets eller den unges læring og utdanning (Catsambis, 2001). Foreldrenes holdninger og verdier kan fremme eller hemme elevens motivasjon til å jobbe med utfordrende læringsoppgaver (Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). Tiltak som har som mål å fremme involveringen fra foreldrene, legger ofte vekt på å øke foreldrenes aktivitet når det gjelder elevens læring. Begrepet retter søkelyset mot foreldrenes unike rolle i elevens læringsprosess, for eksempel i hvilken grad de følger opp og viser interesse for lekser eller det som skjer på skolen. Lærerne og skolen kan på ulike måter støtte opp om foreldreinvolveringen, men den må utøves av foreldrene.

Begrepet foreldreinvolvering ble i særlig grad benyttet i tidligere studier om samarbeidet mellom hjem og skole. Hjem og skole ble da i større grad sett på som separate arenaer, der foreldrene og skolen hadde helt ulike ansvarsområder (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). I de senere årene har man blitt mer opptatt av å belyse det gjensidige aspektet i samarbeidsforholdet, og mange opplever da at begrepet foreldreinvolvering blir for snevert (Price-Mitchell, 2009).

Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er et videre begrep enn foreldreinvolvering. Det dekker også delte roller og delt ansvar mellom hjem og skole (Semke & Sheridan, 2010). Dette begrepet viser til at det er likeverd og gjensidighet mellom partene. Når samarbeidet fungerer optimalt, blir foreldrene sett på som en engasjert og gjensidig partner (Price-Mitchell, 2009).

Tiltak som har som mål å fremme økt foreldresamarbeid, legger vekt på hva læreren og foreldrene kan gjøre både hver for seg og sammen for å ta et felles ansvar for elevenes læring og utvikling (Christenson & Sheridan, 2001). Begrepet foreldresamarbeid retter søkelyset mot hvordan man kan få etablert et konstruktivt og gjensidig samarbeidsforhold partene imellom.

Hjem og skole er gjensidig avhengige av hverandre og må løse de felles oppgavene de har knyttet til barn og unges læring og utvikling (Nordahl, 2007). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) understreker dette ved å vise til at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppfostringen av sine barn, men at de bør samarbeide med skolen om dette. Skolen skal bistå i barnas utvikling og trekke foreldrene med i det som skjer på skolen. Det betyr at det er skolen som skal legge til rette for foreldresamarbeidet, blant annet ved å avklare hva dette samarbeidet skal handle om, og hva det krever av begge parter. Skolen skal sørge for at foreldrene får anledning til å delta i relevante beslutninger, siden foreldrene ikke nødvendigvis har makt til å gjøre dette på egen hånd (Lawson, 2003).

Samarbeidet mellom hjem og skole må bære preg av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning (Nordahl, 2007). Skolen skal legge til rette for at foreldrene får anledning til medbestemmelse og innvirkning på elevenes opplæring og skolens rolle i nærmiljøet. Foreldrene skal også være aktivt med i utviklingen av skolen. Hvis skolen ikke legger til rette for medvirkning fra foreldrenes side, vil det føre til at foreldre når de er uenige i det skolen gjør, ikke har noe annet valg enn enten å bli konfronterende, noe som lett vil bli negativt oppfattet, eller passive og uinvolverte (Lawson, 2003). Det er skolen som må sikre at foreldrene får anledning til å innta andre roller i samarbeidet enn disse to.

Det laveste nivået av samarbeid består i at skolen gir foreldrene informasjon. Det neste nivået er en reell dialog mellom skolen og foreldrene der begge parter er sannferdige. Den sterkeste formen for samarbeid vil være at foreldrene får reell medvirkning, at de får en partnerrolle. Det krever at det eksisterer mål for samarbeidet, at det treffes felles beslutninger, at partene gir avkall på autonomi, og at det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre (Nordahl, 2007).

Skoleledelsens og lærerens ansvar blir særlig viktig for foreldresamarbeidet. Det er skolen som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet – med lovpålagte oppgaver, som også omfatter å legge til rette for samarbeid med foreldrene. Skoleledelsen har ansvar for å sørge for at hver enkelt lærer er klar over hva han eller hun skal gjøre for å fremme et godt samarbeid med alle foreldre, og å finne fram til strategier som skal følges når samarbeidet blir vanskelig. Foreldresamarbeid må være en integrert del av skolens aktivitet, og alle ansatte på alle nivå må ha et bevisst forhold til hva skole-hjem-samarbeid betyr for den

enkelte. Målet for samarbeidet er å fremme elevenes læring og utvikling. Når samarbeidet går ut over disse rammene, for eksempel ved at det blir mye oppmerksomhet rundt foreldrenes situasjon, elevens omsorgssituasjon eller psykiske helse, må andre instanser som for eksempel barneverntjenesten, skolehelsetjenesten eller Nav kobles inn. Skolen har ansvar for å vurdere når samarbeidet med foreldrene går ut over skolens kompetansegrenser, og for å trekke inn andre aktuelle samarbeidspartnere som kan følge opp på disse områdene.

Foreldresamarbeidets ulike områder

Epstein (1995, 2005) har på bakgrunn av en rekke studier delt foreldresamarbeidet inn i seks ulike områder som alle virker inn på barnets eller den unges læring:

1. Oppdragelse og omsorg: Foreldrene forstår barnets eller den unges behov og utviklingsnivå og støtter opp under læringsprosesser. Foreldrene gir skolen adekvat informasjon om eleven. Fordi skolen styrer mye av hverdagen i familien, er det å være foreldre i skolen en sentral del av foreldrerollen.
2. Kommunikasjon: Læreren gir på ulike måter foreldrene informasjon om hva som skjer i skolen.
3. Frivillig deltakelse: Skolen legger til rette for foreldrenes frivillige engasjement i ulike aktiviteter og funksjoner på skolen.
4. Læring hjemme: Elevens arbeid på skolen og hjemme koordineres, blant annet ved at foreldrene følger opp lekser.
5. Beslutninger: Det er viktig å finne strategier som sikrer at foreldrene får være med på å fatte beslutninger om skolens politikk og aktiviteter. Foreldre som opplever at de får være med på å fatte beslutninger i skolen, føler en større grad av eierskap til det som foregår der, og er mer dedikerte i sin støtte til skolens oppgave.
6. Samarbeid på samfunnsnivå: Dette innebærer aktiviteter som bidrar til at andre samfunnsinstitusjoner støtter opp om skolen og barn og unges utdanning.

Vi vil i dette dokumentet i hovedsak benytte begrepene skole–hjem-samarbeid eller foreldresamarbeid. Der vi bare legger vekt på foreldrenes aktivitet, vil vi bruke begrepet foreldreinvolvering.

Ulike scenarier for skole–hjem samarbeid

I følge Nordahl (2007) eksisterer det tre ulike scenarier for skole–hjem samarbeidet. Disse scenarioene er ikke dokumentert, men basert på en vurdering av utviklingstrekk innen samarbeid mellom hjem og skole de senere årene.

Outsourcing av barndommen

Foreldre har generelt stor tillit til de pedagogiske samfunnsinstitusjonene, det gjelder både barnehage og skole. Dette kan føre til at foreldrene ønsker å overlate flest mulig av oppdragelsesoppgavene til skolen. En travel hverdag i moderne barnefamilier kan forsterke dette ønsket. De pågående diskusjonene om frukt på skolen, skolemat, leksehjelp og så videre kan blant annet forstås i lys av dette. En slik tilnærming til barnas skolegang vil føre til liten grad av involvering fra foreldrenes side. Den vil også føre til at hvis det oppstår misnøye med barnas skoletilværelse, vil foreldrene se det som skolens ansvar å ordne opp i dette.

Delt ansvar for eleven

I dette ligger at skolen tar ansvar for oppgaver knyttet til læring og faglig utvikling, mens foreldrene tar ansvar for oppdragelse og sosial utvikling. Man har altså ansvar for ulike utviklingsområder, selv om det blir vanskelig å forholde seg til dette i praksis. Heller ikke denne tilnærmingen vil føre til særlig grad av samarbeid mellom hjem og skole. Det vil lett bli slik at man stiller krav til den andre arenaen, uten at man er særlig kritisk til sitt eget bidrag.

Felles ansvar for eleven

Her vil hjem og skole ha et uttalt felles ansvar for elevens utvikling og læring, og de må samarbeide for å finne ut hvordan de kan løse dette som likeverdige partnere. Det krever en dialog partene imellom der de forsøker å komme fram til en felles enighet om hva som skal gjøres. Partene vil støtte hverandre og fokusere på elevens behov. Foreldrene vil få større grad av medvirkning i det som foregår i skolen. Man deler på oppdragelsesoppgavene på en hensiktsmessig måte, noe som blant annet vil fremme læringsutbyttet for eleven.

Betydningen av skole-hjem samarbeid

Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole, der også foreldrene har en aktiv rolle, har positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen. Det fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010). Det er imidlertid ikke bare eleven som drar nytte av et positivt skole-hjem samarbeid. Foreldrene vil på sin side få mer informasjon om undervisningen og forhold knyttet til sitt barns læring, og de blir bedre kjent med læreren. Økt samarbeid gjør også at foreldrene blir mer positive til skole og utdanning (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). Lærerne får gjennom foreldresamarbeidet bedre innsikt i elevens behov og fungering, og kan derfor støtte eleven på en mer tilpasset måte i skolehverdagen. Foreldre og lærere vil gjennom positive samarbeidserfaringer utvikle en større felles forståelse av barnets behov og kan på den måten bli bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess, både hver for seg og sammen (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011).

Selv om skole-hjem samarbeidet synes å være av særlig betydning for de yngre elevene i skolen, er det

godt dokumentert at det har betydning for elever i alle aldersgrupper, også for ungdom (Desforges & Abouchaar, 2003; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). En studie som undersøkte endring av foreldrenes involvering i skolen over tid, viste for eksempel at det var når foreldrene ytterligere økte sin involvering opp gjennom skoletiden, at elevene viste best faglig utvikling (Dearing et al., 2006).

Sammenheng med læringsmiljøet

Skoler som generelt har et godt læringsmiljø, er gjerne preget av gode samarbeidsrelasjoner på flere plan (Hattie, 2009). Dette er skoler som har et "åpent" klima og er fleksible i møtet både med elever og med foreldre (Westergård, 2010).

Foreldrenes engasjement og sosiale ressurser er sentralt for formidling av skolens normer og verdier. Elevene vil lettere ta til seg skolens normer og verdier når foreldrene også støtter disse. Foreldrenes samarbeid både med skolen og med hverandre utgjør derfor en viktig del av det totale læringsmiljøet. I Kunnskapsløftet (2006) blir det understreket at det er viktig at skolen bidrar til at foreldrene blir kjent med hverandre og hverandres barn. På den måten kan foreldregruppen utvikle felles normer for hvordan de vil støtte barn og unges læring og utvikling både på skolen og hjemme. Ved at foreldrene engasjerer seg sammen med læreren i elevgruppen og ikke bare har fokus på egne barn, vil de fungere som gode rollemodeller for hvordan man kan bidra til å fremme et positivt fellesskap i klassen. Dette er viktig blant annet for å forhindre sosial ekskludering elevene imellom.

Elevenes læringsutbytte

Studier som følger elevgrupper over tid, har funnet at foreldrenes involvering i de første skoleårene har positive effekter både faglig og sosialt mange år senere (Barnard, 2004; Miedel & Reynolds, 1999). Jeynes (2005) finner i en metaanalyse (en studie som er basert på funn fra mange ulike enkelt-studier) at den positive sammenhengen mellom foreldresamarbeid og barn og unges faglige utvikling er den samme om man måler karakterer, resultat på standardiserte prøver eller lærernes kvalitative vurdering av den faglige utviklingen, noe som tyder på en robust sammenheng.

I en metaanalyse finner Fan og Chen (2001) at foreldresamarbeid virker positivt på elevenes faglige utvikling, selv om de også understreker at det fortsatt er mye vi ikke har god nok kunnskap om på dette området. De fant en sterk sammenheng mellom foreldrenes forventninger til at barnet eller den unge skal gjøre det bra på skolen, og at eleven faktisk gjør det bra. De fant videre at oppfølging av lekser hjemme var den formen for foreldreinvolvering som hadde svakest sammenheng med elevenes faglige utvikling. Det samme fant Hill og Tyson (2009) i sin metaanalyse av foreldreinvolvering for ungdomsskoleelever. Man antar at den svake sammenhengen mellom foreldrenes hjelp med lekser og læring skyldes at en god del foreldre følger opp barnas lekser på en måte som ikke fremmer motivasjon og læring. Dersom foreldrene for eksempel er for krevende, pågående eller krenker barnets autonomi når de skal hjelpe til, kan vektleggingen på lekser og skolearbeid ha en negativ effekt på elevenes læringsprosess. Det kan også hende at foreldrenes og lærernes tilnærminger og forklaringer knyttet til fagstoffet er så forskjellige at foreldrenes oppfølging av skolearbeid fører til problemer for barnet eller den unge. Dette vil særlig gjelde

for elever som strever faglig, og som faktisk trenger hjelp for å få gjort skolearbeidet. Hvis hjelpen ikke er god nok eller tilpasset nok, kan de faglige vanskene øke (Hill & Tyson, 2009). For å hindre denne typen problemer er det en del skoler som har startet såkalt foreldreskole, for å hjelpe foreldrene med hvordan de konkret kan støtte opp under elevens skolearbeid. I en metaanalyse fant Patall, Cooper og Robinson (2008) at foreldreveiledning som har til hensikt å fremme foreldrenes oppfølging av elevenes lekser i barneskolen, fører til at elevene i større grad fullfører leksene sine, har færre problemer knyttet til det å gjøre leksene og har en positiv faglig utvikling. Disse forskerne fant videre at foreldrenes oppfølging av skolearbeid og lekser har ulik betydning for ulike fag. For eksempel fant de en langt mer positiv sammenheng når det gjaldt språklig utvikling og lesing, enn når det gjaldt matematikk. Trolig er det for mange foreldre lettere å følge opp lesing og skriving på en god måte, enn matematikk, som mange foreldre selv har et problematisk forhold til. Det ser derfor ut til at det er viktig at lærere undersøker hvordan foreldrene følger opp leksene i de ulike fagene, og om de eventuelt trenger støtte for å gjøre det på en måte som fungerer positivt for eleven.

Hill og Tyson (2009) fant i sin metaanalyse at ulike former for foreldreinvolvering har positiv sammenheng med ungdomsskoleelevers læringsprosess og faglige resultat. Det de kaller foreldrenes akademiske sosialisering, har størst effekt i denne aldersgruppen. Dette begrepet omfatter at foreldrene snakker med tenåringene om sine forventninger til at de skal gjøre det bra på skolen, og formidler at de verdsetter utdanning. De diskuterer læringsstrategier med barna sine, de knytter det som skjer i skolen, til deres øvrige interesser, og de snakker positivt om framtiden. På denne måten bidrar foreldrene til økt engasjement i skoleaktiviteter og til at tenåringene tror på seg selv. De knytter bånd mellom nåtid og framtid for ungdommene. Det som skjer på skolen, kan dermed synes mer relevant.

Disse studiene støttes også i Hatties (2009) metaanalyse av hvilke faktorer som har effekt på læring. Den dokumenterer at foreldrenes involvering i barnas skolegang har en klar effekt på elevenes læringsutbytte. Det er de foreldrene som opptre støttende og aktivt deltakende, som har sterkest betydning for elevenes læring. Hattie (2009) understreker videre at det er viktig at skolen om nødvendig støtter foreldrene, slik at de forstår "skolens språk". Hvis ikke er det mange foreldre som ikke vil greie å involvere seg i barnas læring eller samarbeide med skolen.

Det er studier som indikerer at et godt skole-hjem samarbeid særlig fungerer som en beskyttelsesfaktor med hensyn til faglig utvikling for barn som lever med risikofaktorer knyttet til familien, for eksempel lav sosioøkonomisk status (Desforges & Abouchar, 2003). Semke og Sheridan (2011) hevder at koordinerte tiltak rettet mot både hjem og skole, samt samarbeidet dem imellom, kan føre til økt sosial kapital for risikoutsatte barn og unge.

Desforges og Abouchar (2003) viser til flere studier der det kommer fram at det ikke nødvendigvis er en direkte sammenheng mellom foreldreinvolvering og elevenes læringsutbytte. Som oftest er det slik at sammenhengen er indirekte ved at foreldrenes involvering fremmer elevens motivasjon og positive selvforståelse, og at disse forholdene på sin side fremmer læringsutbyttet.

Atferd og sosial fungering

Samarbeid mellom hjem og skole har også betydning for andre utviklingsområder enn de rent faglige. Det er funnet en klar sammenheng mellom skole–hjem samarbeid og elevenes sosiale utvikling og atferd. Et godt samarbeid er assosiert med gode sosiale ferdigheter (Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Rimm-Kaufmann, Pianta, Cox & Bradley, 2003) og redusert risiko for at eleven utviser atferdsvansker (Fantuzzo et al., 2004).

I en norsk studie er det funnet at foreldre til barn med god sosial kompetanse er de som er mest engasjert i sine barns skoleaktiviteter, slik lærerne vurderer det (Kirkhaug, Drugli, Klöckner & Mørch, 2013). Siden dette er en tverrsnittsstudie, vet man ikke hva som påvirker hva. Det kan være at det er lettere for foreldrene å støtte barn med god sosial kompetanse, men det kan også være at den sosiale kompetansen øker nettopp fordi foreldre og barn blant annet samarbeider godt rundt skolerelaterte tema, og at dette tilfører barna positive samspillserfaringer og god selvfølelse, noe som igjen fremmer deres sosiale kompetanse.

Barn med tidlige sosioemosjonelle vansker, men som blant annet gjennom et godt skole–hjem samarbeid får en positiv utvikling når det gjelder sosiale ferdigheter og atferd, vil også gjøre det bedre faglig på skolen over tid enn andre barn med samme type vansker (Bub, McCartney & Willett, 2007). Disse elevene vil særlig ha nytte av felles holdninger til og reaksjoner på sosiale og atferdsrelaterte problemstillinger på tvers av de ulike utviklingsarenaene hjem og skole. Et tett og positivt samarbeidsforhold vil fremme samtaler mellom lærere og foreldre som kan føre til at de utvikler en felles forståelse av elevens psykososiale behov og hvordan disse kan møtes på hensiktsmessige måter.

Foreldrenes rolle

John Dewey skrev for over 100 år siden at ingen kan danne premissene for hvordan en skole bør fungere, bedre enn foreldrene:

What the best and wisest parent want for his own child, that the community must want for all its children. Any other ideal for our school is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy (Dewey, 2008).

På et generelt grunnlag kan vi si at fedre og mødre ønsker at barna deres skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta i fellesskapet sammen med andre barn og unge både i og utenfor skolen. Opplevelsen av at barna deres er ensomme, isolerte og kanskje utsatt for plaging og mobbing fra andre barn, er noe av det mest problematiske foreldre kan oppleve. Videre vil de fleste foreldre håpe at barna skal klare seg relativt bra og lære de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene i ulike skolefag. De ønsker at barna deres skal få opplevelsen av å mestre, få ros og oppmuntring i skolen og gjennom dette utvikle en god selvoppfatning. Men foreldre vil også stille krav til barna sine om at de oppfører seg på en hensiktsmessig måte, tar hensyn til andre, viser empati, samarbeider, har en akseptabel språkbruk, er høflige og har en viss grad av selvinnsikt.

På en forenklet måte kan vi si at foreldre ønsker at barnet skal realisere sitt potensial gjennom læring og utvikling. Det betyr ikke at foreldre gjennomgående ønsker at barna deres skal prestere best skolefaglig i forhold til andre barn og samtidig være den sosialt mest populære. Om foreldre hadde denne typen ønsker for sine barn, ville det være svært mange ulykkelige og mislykkede barn i samfunnet. Slik er det ikke, og det er et uttrykk for at vi heller kan si at foreldre ønsker at barna deres skal lære å utvikle seg så langt som mulig og ut fra egne forutsetninger. En viktig fellesoppgave for lærere og foreldre må være å samarbeide om å realisere disse ønskene. Oppdragelse og læring skjer i skolen og i alle familier, og er avgjørende for barn og unges nåtidige og framtidige liv (Sommer, 2006).

Vi kan identifisere tre hovedfaktorer knyttet til foreldre som har betydning for elevenes læringsutbytte. Med læringsutbytte menes her både elevenes skolefaglige prestasjoner og den sosiale og personlige læringen. Den første av disse faktorene kan knyttes til foreldrenes sosiale og kulturelle posisjon, og da primært uttrykt gjennom deres utdanningsnivå. Videre er det direkte samarbeidet mellom hjem og skole av betydning for barns utvikling. Den siste faktoren kan knyttes til graden av foreldrestøtte i hjemmet (foreldreinvolvering) eller det som betraktes som det kontaktløse samarbeidet i form av å snakke om skolen, spørre hvordan barna har det i skolen, og gi hjelp til skolearbeidet.

Foreldresamarbeid – the missing link?

Studier fra ulike land har over mange år vist sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas skolefaglige prestasjoner (Bakken, 2012; Birkemo, 2001; Desforges & Abouchaar, 2003; Hattie, 2009; Hernes og Knutsen, 1976; Nordahl, 2003; Opheim, Grøgaard & Næss, 2010). Hattie (2009) fant i sin gjennomgang av ulike metaanalyser at foreldrenes sosioøkonomiske status (utdanningsnivå, inntekt og type stilling) er assosiert med elevenes faglige resultater i de ulike skolefagene. Skolen synes å fungere på en måte som gjør det lettere for noen grupper elever og deres foreldre å finne seg til rette på skolen enn andre. Det handler blant annet om det språket skolen bruker, og de kulturelle normene som vektlegges (Hattie, 2009; Hornby & Lafaele, 2011). Elever og foreldre med høyere sosioøkonomisk status finner seg lettest til rette, fordi skolens språk og normer sammenfaller med dem de selv har. Denne gruppen foreldre er som oftest engasjert og interessert i barnas læringsprosess og det som foregår på skolen, og det er dette som i stor grad vil virke inn på elevenes læring og utvikling (Desforges & Abouchaar, 2003). De vil også ha en sosial og kulturell kapital som gjør at de mestrer det å hjelpe barna sine med skoleaktiviteter og lekser. Det ser videre ut til at mors utdanningsnivå generelt har en sterkere sammenheng med elevenes læringsutbytte enn fars utdanningsnivå (Hattie 2009; Opheim, Grøgaard og Næss, 2010). Dette innebærer sannsynligvis at mødre involverer seg sterkere i oppdragelse og skolegang enn det fedre gjør. Hango (2007) finner imidlertid at for å kompensere noe for en negativ sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status og redusert læringsutbytte for eleven, ser det ut til at det er av særlig betydning å få fedrene til å involvere seg.

Det er videre funnet en svak tendens til at hjemmebakgrunn har større betydning i dag enn for 10 til 15 år siden (Bakken, 2012). Det kan derfor se ut til at de ulikhetsskapende faktorene i skolen kan ha blitt forsterket fra 1990-tallet og fram til i dag. I skolen reproduseres dermed sosiale forskjeller til tross for målet om å gi

alle elever like muligheter. Denne utviklingen har flere forklaringer, men i de fleste sammenhenger blir det pekt på at endringer i arbeidsmåtene i skolen har gitt fordeler til barn av foreldre med et høyt utdanningsnivå. Større vekt på elevstyrte aktiviteter ser ut til å fungere best for elever som har gode forutsetninger for læring, og for dem som klarer seg godt på egen hånd. Denne friheten i skolen korresponderer også best med de oppdragelsesverdiene høyt utdannede foreldre har.

Et viktig spørsmål for skolen og foreldrene er om denne reproduksjonen av sosial ulikhet må være slik den er, forstått som at den alltid vil være like sterk. Svaret på dette spørsmålet er ikke enkelt, men det er mye som tyder på at det er mulig å redusere den sosiale reproduksjonen gjennom at barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status forbedrer sitt læringsutbytte, samtidig som alle barn i skolen har et godt læringsutbytte (Bakken, 2012; Persson & Persson, 2012). Dette kan knyttes til to forhold:

- Det vil være av avgjørende betydning at alle foreldre involverer seg tilnærmedesvis like mye i sine barns skolegang. Om alle foreldre kan gi den samme støtten til egne barns skolegang, vil vi ifølge engelsk forskning kunne redusere forskjellene mellom barnas læringsutbytte med cirka 30 prosent (Desforges & Abouchar, 2003). Hattie (2009) viser at ved å stimulere alle foreldre til å ha høye forventninger til egne barn og samtidig gi dem kompetanse til å forstå skolespråket vil foreldre med lav sosioøkonomisk status kunne bidra til å bedre sine egne barns skoleprestasjoner. Det samme viser seg i Essunga kommune, som har gått fra å være Sveriges dårligste skolekommune på nasjonale tester til å bli en av Sveriges beste til tross for lavt utdanningsnivå blant foreldrene (Persson og Persson, 2012).
- Lærere og skoleledere trenger i langt større grad å reflektere over de verdier og normer de formidler i skolen, slik at de i større grad reflekterer mangfoldet av elever og foreldre (Persson og Persson, 2012; Hattie 2009). Slik kan skolens innhold og arbeidsmåter bedre tilpasses variasjonen i elevgruppen. Ikke minst vil det bidra til at det stilles like store forventninger til alle elever, uavhengig av foreldrebakgrunn.

Samlet forteller dette oss at det i dag eksisterer kunnskap som viser at ved å satse sterkere på foreldrene og deres samarbeid med skolen er det fullt mulig å forbedre de skolefaglige prestasjonene for enkelte grupper av elever. Det vil kunne føre til at forskjellene i skolen blir mindre, og at flere elever kan gå ut av grunnopplæringen med studie- eller yrkeskompetanse.

Hva påvirker foreldresamarbeidet?

Kvaliteten på foreldresamarbeidet påvirkes av en rekke faktorer på ulike nivå. Det betyr også at det kan være ulike innfallsvinkler til det å jobbe med dette samarbeidet.

Skolekultur

Et godt skole–hjem samarbeid oppstår ikke i et vakuum, men vil være ett av flere positive elementer i en positiv skolekultur. Skolekulturen består av et sett tradisjoner, verdier og normer som er utviklet over tid

innen den enkelte skole (Barr, 2011). Overordnede verdier, atmosfære, skoleledelse, arbeidsmiljø og samarbeid mellom de ansatte virker inn på kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, elevene imellom og mellom foreldre og lærere (Westergård, 2010). Skoleledelsen er avgjørende for hvilke verdier, normer og oppfatninger som utvikles blant de ansatte ved den enkelte skole.

Skolekulturen danner rammer for hvordan hver enkelt lærer vil jobbe for å utøve samarbeid med foreldrene. Det er hensiktsmessig at skole–hjem samarbeid generelt betraktes som en sentral del av det å jobbe godt med elevene, og at hver enkelt lærer støttes på hvordan samarbeidet blir iverksatt i praksis. Hvis de fleste ansatte ved en skole deler de samme verdiene, for eksempel at skole–hjem samarbeid er viktig, vil disse verdiene framstå som sosiale normer som gir handlingsregler for hva som er riktig og gal atferd i gitte situasjoner (Busch, 2010). En slik handlingsregel kan for eksempel være at man skal gjøre det man kan for å involvere alle foreldrene i et nært samarbeid. På denne måten kan man skape holdninger som fremmer en positiv og ønsket praksis hos den enkelte lærer.

Noen skoler har en kultur som er åpen og dynamisk, og der man raskt møter utfordringer på hensiktsmessige måter. Ved andre skoler kan kulturen representere en motkraft mot utvikling og endring (Barr & Higgins-D'Álessandro, 2007). Dette kan slå negativt ut for eksempel når det oppstår samarbeidsproblemer mellom lærere og foreldre. Skoleledelsen har et stort ansvar for å fremme en skolekultur som bidrar til positive relasjoner på alle plan i skolen. Det vil fremme trivsel og trygghet hos både lærere, elever og foreldre.

En positiv og støttende skolekultur vil føre til at både elever og foreldre opplever at de blir respektert og tatt på alvor i skolen. I en slik kultur vil også lærerne trives og føle seg kompetente når det gjelder de ulike aspektene ved lærerrollen, noe som i seg selv vil bidra til å fremme et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det vil også være slik at gode tiltak for å fremme samarbeid med foreldrene har best effekt dersom dette gjennomføres i en positiv skolekultur (Jeynes, 2010). For å involvere seg må foreldrene først og fremst føle seg verdsatt og ønsket som en samarbeidspartner i skolen, og de må føle tillit til skolen og lærerne.

Skolen bør ha en langtidsplan for foreldresamarbeid, og den enkelte lærer må ha et bevisst forhold til hvordan denne planen forplikter han eller henne (Pate & Andrews, 2006). Forskning viser at når foreldre opplever at lærerne er interessert i å samarbeide med dem, for eksempel gjennom spesifikke invitasjoner til samarbeid, vil de selv delta mer aktivt i samarbeidet (Hoover-Dempsey et al., 2005). Slike spesifikke invitasjoner til samarbeid, der det er vesentlig at foreldrene opplever myndiggjøring, kan omfatte ulike aktiviteter som samtaler mellom læreren og foreldrene om eleven, forslag til hvordan foreldrene kan følge opp lekser hjemme, samt forslag til andre aktiviteter som kan støtte opp om barnets læring og utvikling (Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Når eleven har vansker, for eksempel atferdsvansker, viser forskning at et større engasjement enn normalt må til for å få etablert et positivt samarbeid med foreldrene (Coutts, Sheridan, Kwon & Semke, 2012). Når læreren øker antall og type invitasjoner til kontakt med foreldrene, fremmer dette som oftest foreldrenes involvering, og barnets atferdsvansker kan bli redusert. I slike tilfeller er det ikke tilstrekkelig med vanlige samarbeidsstrategier – det kreves noe mer fra

skolens og lærerens side. Det er videre helt nødvendig at det i samarbeidet legges vekt på å bygge på og fremme foreldrenes egne ressurser og sterke sider. Empowerment – mobilisering av egne krefter – bør brukes som strategi, da dette vil sørge for at foreldrenes maktesløshet reduseres, og at de blir i stand til å innta en gjensidig rolle i samarbeidet med skolen.

Lee og Song (2012) har undersøkt mobbing i et utvidet økologisk perspektiv der både skole–hjem samarbeid og skolekultur inngår som to av variablene i deres analyser. De finner at begge forhold har en direkte sammenheng med nivået av mobbeatferd i skolen. I tillegg har foreldreinvolvering, gjennom å bidra til skolekulturen, en indirekte påvirkning på mobbeatferd blant elevene. Det samme ble funnet i en studie fra USA (Lee, 2011). Studiene viser at gode relasjoner mellom lærere, foreldre og elever er med på å bygge en grunnleggende positiv skolekultur som fører til mindre mobbeatferd blant elevene. Det er viktig at skolen har en proaktiv holdning til foreldresamarbeid og ikke venter med å involvere foreldrene til etter at for eksempel mobbing har oppstått. Et godt skole–hjem samarbeid kan ha en forebyggende effekt på negativ atferd elevene imellom.

Læreren

Lærerens væremåte og valg av strategier spiller en stor rolle for skole–hjem samarbeidet i den enkelte klasse. Det synes viktig at læreren jobber med foreldresamarbeid som en integrert del av sin øvrige undervisningspraksis (Epstein & Dauber, 1991). Lærere som opplever at de mestrer møtet med foreldrene, og at de har kompetanse på dette området, vil være mer aktive i skole–hjem samarbeidet, og de vil vurdere samarbeidet som mer positivt enn andre lærere (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Murdock & Miller, 2003). Westergård (2010) fant videre at lærernes opplevelse av stress og arbeidsbyrde også virker inn på hvordan de samarbeider med foreldrene. Noen lærere holder avstand til foreldrene fordi de føler seg utrygge, eller fordi de mangler energi til å ta tak i dette arbeidet. Andre holder avstand fordi de ikke opplever at foreldrenes bidrag er av betydning. I slike situasjoner er det viktig at lærerne får den støtten de trenger på skolen. Lærere som er trygge i jobben sin, vil være mer åpne og fleksible i møtet med foreldrene (Carlisle, Stanley & Kemple, 2011).

I en studie fra de første skoletrinnene, fant man at lærerne selv vurderte at de hadde lite, men god kontakt med 71 prosent av foreldrene (Stormont et al., 2013). De mente at de hadde mye og god kontakt med 18 prosent av foreldrene, mens de vurderte at det var lite og dårlig kontakt med 11 prosent av foreldrene. En stor andel av de foreldrene lærerne opplevde at de hadde dårlig kontakt med, hadde lav sosioøkonomisk status, familieproblemer, samt barn med vansker knyttet til atferd, selvregulering og/eller fag. Det ser ut til å være svært viktig at lærere får støtte, slik at de føler at de mestrer samarbeidet med foreldre der det er risikofaktorer til stede i elevens liv – hjemme og/eller på skolen. Det er særlig disse barna som trenger at hjem og skole samarbeider godt.

Lærernes holdninger til foreldre er en faktor som kan påvirke samarbeidskvaliteten, og det synes som om noen grupper foreldre har større risiko enn andre for å bli møtt med negative holdninger. Dette kan bidra til å vanskeliggjøre samarbeidet med enkelte foreldregrupper.

For eksempel fant Bakker, Denessen og Brus-Laeven (2007) at mange lærere har en tendens til å ha stereotype oppfatninger av samarbeidet med foreldre med lav sosioøkonomisk status. Man tenker ofte at dette er foreldre som ikke er så interessert i samarbeid, eller at det kan bli vanskelig å samarbeide med dem. Slike holdninger kan forhindre at samarbeid kommer i stand, blant annet fordi læreren blir for passiv når det gjelder å etablere kontakt med foreldrene. Mange foreldre med lav sosioøkonomisk status vil av ulike årsaker ikke selv ta aktivt kontakt med lærerne (Driessen, Smit & Slegers, 2005), og har derfor behov for at skolen legger til rette for at det utvikles en positiv samarbeidsrelasjon. Foreldre med høy sosioøkonomisk status tar derimot vanligvis selv mye kontakt med lærerne og skolen, mest sannsynlig fordi denne foreldregruppen har en god sosial kapital og føler seg trygg og bekvem i møtet med skolen og lærerne. Det fører til at de selv i større grad bidrar til å utløse et gjensidig samarbeid. Det blir ikke bare opp til skolen eller læreren om dette skjer eller ikke. Også Lawson (2003) fant at noen lærere har en tendens til å tenke på foreldrearbeid basert på stereotype og enkle årsaks-/virkningsforklaringer knyttet til kjennetegn ved foreldrene. Hvis foreldre blir plassert i bås fra lærerens side, vil man ikke se hvem de faktisk er. Generelle og forutinntatte holdninger overfor en hel gruppe vil lett forhindre at man ser foreldrene som enkeltpersoner som faktisk er svært forskjellige, og som har ulike behov når det gjelder å bli invitert inn i et samarbeidsforhold.

Amatea, Cholewa og Mixon (2012) undersøkte om læreres holdninger til foreldre med lav inntekt og/eller minoritetsforeldre ble endret som følge av et tiltak med vekt på økt foreldreinvolvering. De fant at etter en opplæring hadde lærerne en mye mer nyansert oppfatning av foreldrene, og de ble mer familieorienterte i sin pedagogiske praksis. I tillegg var de etter tiltaket mindre klandrende og negative når de beskrev elevenes atferd. Det så ut som om de utviklet bedre forutsetninger for å lykkes med samarbeidet med foreldrene ved at de ble mer åpne i møtet med både elever og foreldre, blant annet fordi de ikke lenger hadde så mange forutinntatte oppfatninger. Ved å jobbe bevisst med holdninger og verdier i skolen kan man legge bedre til rette for et positivt samarbeid mellom hjem og skole rundt alle elever.

Hjemmeforhold

Som tidligere beskrevet viser forskning at foreldrenes holdninger til læring og utdanning betyr mye for elevens læringsutbytte. Særlig stor betydning har det hvordan barnet eller den unge oppfatter foreldrenes holdninger og verdier (Desforges & Abouchaar, 2003). Det har noe å si hvordan foreldrene snakker med sine barn om skolen, lekser og framtidig skolegang. Foreldre som har et godt samspill med barna sine og kommuniserer positive holdninger om skolen, bidrar til å fremme det samme hos barna. Å støtte opp under en generell positiv foreldrefungering fra skolens side vil kunne bidra til en positiv foreldreinvolvering i barnets eller den unges læring. For å engasjere seg i skole–hjem samarbeid må foreldrene først og fremst tro at deres involvering betyr noe for barnet deres (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Her har skolen et ansvar for å bringe forskningsbasert kunnskap til foreldrene.

Det er selvsagt ikke lærernes eller skolens ansvar å sørge for en god atmosfære i elevenes hjem og et godt samspill mellom foreldre og barn. Men man kan snakke med foreldrene om hvordan de kan formidle en positiv holdning til skole og læring, uten at de blir instrumentelle og påtrengende overfor barnet. Det er for

eksempel et godt råd ikke bare å stille spørsmål om skoleaktiviteter (dette lukker ofte kommunikasjonen), men heller vise interesse og samtale med barnet eller den unge basert på det han eller hun forteller om skolen eller leksene (Jeynes, 2010).

Lawson og Alameda-Lawson (2012) fant at latinamerikanske foreldre fra et belastet nærmiljø dro nytte av at skolen jobbet spesifikt med å involvere denne foreldregruppen. Blant annet ble det lagt vekt på å fremme en kollektiv kultur i foreldregruppen, der det ble fokusert på foreldrenes sterke sider og ressurser knyttet til barnas læring. Dette opplevde foreldrene som positivt. De rapporterte også at de etter å ha deltatt i programmet sammen med andre foreldre og barn, ble mer aktive når det gjaldt å benytte seg av tilbud i nærmiljøet. Man kan tenke seg at dette bidro til å øke barnas sosiale kapital ytterligere.

Foreldrene kan ha en annen oppfatning av skole–hjem samarbeidet enn det skolen rapporterer. Mange foreldre sier at de er interessert i kontakt og samarbeid, men opplever at lærerne sjelden tar kontakt eller viser dem interesse, og at når læreren tar kontakt, er kommunikasjonen negativ (Hawes, 2008).

Noen foreldre faller lettere utenfor

En rekke studier har vist at det er en sammenheng mellom forhold knyttet til familien og kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole. Familierelaterte faktorer som kan bidra til å hemme et godt samarbeid, synes særlig å være: lavt utdanningsnivå hos foreldrene (Drugli, Fossum, Larsson & Mørck, 2009; Hattie, 2009; Nordahl, 2000), lav sosioøkonomisk status og minoritetsbakgrunn (Desforges & Abouchaar, 2003), lav inntekt (Westergaard & Galloway, 2004), samt det å være enslig forsørger (Riggs & Medina, 2005). Dette viser at skolen må ta et særlig ansvar for å legge til rette for samarbeid med alle foreldre, slik at de alle opplever at de blir ivaretatt i møtet med skolen og lærerne. Noen foreldre vil ha mindre energi og kompetanse til selv å initiere eller fungere i en samarbeidsrelasjon, og trenger at skolen tar dette ansvaret.

Elevene

Elevene vil ha sitt eget perspektiv på samarbeidet mellom hjem og skole, og de vil bidra til å påvirke samarbeidsforholdet. Dette er imidlertid relativt lite undersøkt i forskningsstudier. I en tidlig studie ble det funnet at barna likte at foreldrene hjalp dem med lekser. Jentene forklarte at de da følte at foreldrene brydde seg om det de holdt på med, mens guttene oppga at de likte det fordi de da fikk bedre karakterer (Grozier, 1999). I denne studien fant man også at cirka 40 prosent av de barna som opplevde at foreldrene i liten grad involverte seg i skoleaktiviteter, var skuffet over dette. Ungdommer synes generelt ikke å være så opptatt av skole–hjem samarbeid. De vil ikke at foreldrene skal være for aktive, og ser på hjem og skole som atskilte arenaer. De forventer likevel at foreldrene skal hjelpe dem med skolerelaterte oppgaver hvis de selv opplever at de trenger det (Pryor, 1995; Deslanders & Cloutir, 2002). Jenter i tenårene er mer opptatt av sammenhengen mellom hjem og skole enn guttene (Edwards, David & Allred, 2002). Det ser ut som om foreldrene er mer involvert i barnas skolegang når barna selv opplever dette engasjementet som positivt. Barn og unge, samt deres relasjon til foreldrene, vil påvirke foreldrenes samarbeid med skolen og involvering i skolerelaterte aktiviteter. Når samspillet mellom barn og foreldre knyttet til skolearbeid og

lekser blir negativt og konfliktfylt, vurderer elevene naturlig nok foreldrenes involvering som mer negativ og mindre ønskelig (Lawson, 2003).

Barn som oppgir at de liker foreldrene sine, er mest positive til samarbeid mellom hjem og skole (Vyverman & Vettenburg, 2009). Dette innebærer at når skolen planlegger samarbeid med foreldrene, bør de ta en viss høyde for at hjemmesituasjonen og forholdet mellom barn og foreldre også vil virke inn på foreldrenes engasjement. Ved at skolen også viser interesse for hvordan barnet har det hjemme, vil man lettere kunne fremme et godt foreldresamarbeid basert på ulike familiers behov. Av og til vil dette innebære en individuell tilnærming for å få etablert et samarbeid med enkeltforeldre som er av en slik art at det faktisk bidrar til å støtte dette barnets faglige utvikling og trivsel på skolen. Ifølge Vyverman & Vettenburg (2009) vil ulike barn behøve ulike former for involvering fra foreldrenes side for at dette skal fungere positivt for barnet.

Elever med vansker

Det ser ut som det er mest kontakt mellom lærer og foreldre når eleven har vansker på skolen. Skolen vil da aktivt forsøke å trekke foreldrene inn i et samarbeidsforhold (Thurston, 2005). Dette er også funnet i en norsk studie med vekt på atferdsvansker hos elever i 1.–3. klasse. Lærerne rapporterte høyest frekvens på kontakt mellom seg selv og foreldrene til elever som hadde et høyt nivå av atferdsvansker (Kirkhaug, Drugli, Klöckner & Mørck, 2013). Man vet imidlertid ut fra denne studien ikke noe om kvaliteten på samarbeidet, selv om kontakten er hyppig.

Når barn eller unge har atferdsvansker, synes det å være en særlig risiko for at samarbeidsrelasjonen mellom lærer og foreldre blir utfordret (Henggeler, Cunningham, Schoenwald & Borduin, 2009). Ofte blir kontakten med foreldrene reaktiv ved at læreren tar kontakt når eleven har gjort noe galt. Dette kan få foreldrene til å trekke seg unna samarbeidet med læreren etter en tid. Mange foreldre oppgir at de blir frustrert når læreren ringer og forteller at barnet deres igjen har gjort noe galt på skolen. De vet ikke alltid hva de skal gjøre med denne informasjonen, eller hva læreren forventer av dem. Denne situasjonen kan få foreldrene til å trekke seg unna kontakten med læreren og skolen, for eksempel ved ikke å komme på møter og samtaler eller ved ikke å ta telefonen når de ser at den er fra skolen. Redusert kontakt mellom hjem og skole kan over tid bidra til å øke elevens atferdsvansker (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Atferdsvansker hos eleven kan som man ser, være både en årsak til og et resultat av dårlig samarbeid mellom hjem og skole. For denne gruppen elever er et positivt samarbeid av særlig betydning, og bør derfor ha høy prioritet (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Positiv kontakt mellom foreldre og lærer fremmer både sosial og faglig utvikling for elever med atferdsvansker (Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2010). Det er derfor viktig at læreren blir proaktiv heller enn reaktiv i samarbeidet med foreldrene, at kontakten også omhandler andre forhold enn elevens atferdsvansker. Får man etablert en god relasjon til foreldrene, har man denne å bygge på også når man skal snakke sammen om vansker knyttet til elevens atferd. Når barn har atferdsvansker, vil ofte faktorer både i hjemmet og i skolen være med på å opprettholde disse vanskene. Tiltak bør derfor involvere både foreldre og lærere, og det bør være et tett samarbeid partene imellom med vekt på hjelpe barnet eller den unge (Reid, Patterson &

Snyder, 2002).

Makt i samarbeidet

Alle foreldre, uavhengig av erfaringer fra samarbeidet med skolen, har klare oppfatninger av hvem som er i besittelse av makt.

Når foreldrene prøver å få innflytelse på det som er viktig for barna, erfarer mange at «det er klart at det er lærerne som styrer klassen». Foreldrene formidler entydig at skolen og lærerne har stor makt, og at de bruker denne makten til å bestemme på en rekke områder. Samarbeidsproblemer mellom hjem og skole bunner ofte i maktproblematikk.

Makt er imidlertid et vanskelig fenomen å forstå. Makt er både synlig og usynlig, et gode og i noen tilfeller et onde, og makt er i mange tilfeller ettertraktet. Generelt kan makt forstås som evnen til å nå de målene man setter seg, om det så er mot andres interesser og vilje (Elster, 1989). Makt kan videre knyttes til tre tyngdepunkter som alle har relevans for samarbeidet mellom hjem og skole (Engelstad, 1999):

1. betydningen av kommunikasjon og språk i realisering og utøvelse av makt (se kommunikativ makt nedenfor)
2. forholdet mellom individ og samfunn, der makt også forstås som noe samfunnsinstitusjoner som skolen er i besittelse av (dette er en institusjonell makt)
3. makt og demokratisk deltakelse, der makt skal realiseres ved at mange har innflytelse gjennom å delta i demokratiske prosesser (hensikten med for eksempel foreldrekontakter og FAU på skolen)

Læreren "vet best"

Mange foreldre uttrykker at lærerne «vet best uansett». Denne typen utsagn innebærer at lærerne og skolen tilskrives eller gis mye makt av foreldrene. Foreldrene underkjenner med dette sine kunnskaper og muligheter og tillegger samtidig lærerne en kompetanse og en rolle som ikke danner et hensiktsmessig grunnlag for samarbeid. For en del lærere blir også disse holdningene hos foreldrene en bekreftelse på at det er de som bør bestemme. Gjennom å uttale at lærerne vet best, legitimerer foreldrene lærernes og skolens maktbruk og beslutninger.

Det ser ut til at skolen og lærerne opprettholder og forsterker sin institusjonelle makt, mens mange foreldre er i en situasjon preget av avmakt. Med institusjonell makt menes den makten som ligger i skolen og hos dem som arbeider der (Engelstad, 2004). Den makten som foreldrene i stor grad tillegger skolen, kan også bli brukt strategisk av lærere og skoleledere.

Når foreldrene ikke kommer i dialog med lærerne og ikke har medvirkning på viktige forhold i skolen, kan vi si at lærerne og skolen anvender institusjonell makt for å beskytte seg selv og reproducere sin posisjon.

Dette kan forklare at mye av samarbeidet ser ut til å dreie seg om ting i skolen som ikke er av særlig betydning for barnas situasjon. Mange foreldre opplever at maktforholdet mellom skole og hjem innebærer at de ikke slipper til på områder som er av betydning for barnas situasjon i skolen (Nordahl, 2003).

Avmakt og tillitsbrudd

Foreldre til barn med ulike problemer i skolen formidler i intervjuer erfaringer og opplevelser som klart kan knyttes til maktbruk og maktforhold. Disse foreldrene har prøvd å bli hørt og få innflytelse, men erfaringene er at lærerne og skolen har inntatt en forsvarsposisjon i stedet for å legge opp til dialog. De har opplevd at lærerne reagerer negativt når de forsøker å ta opp noe (Nordahl, 2003).

Dette er foreldre som har opplevd maktbruk fra skolens side der den implisitte hensikten med denne maktbruken har vært å beskytte skolens og lærernes posisjon. Denne gruppen av foreldre må sies å være i en avmaktssituasjon der de er helt underlagt det lærerne og skolen måtte mene og gjøre.

Noen foreldre forteller at lærere prøver å modifisere eller ikke ta på alvor de problemene som blir tatt opp. Når foreldrene er misfornøyd med noe på skolen, får de ofte høre at det er bedre nå, eller at det ikke er så alvorlig. I slike situasjoner blir det lett konflikter om hvem som har den rette virkelighetsoppfatningen, og læreren kan bruke sin makt til å bestemme at det er han eller hun som kjenner situasjonen på skolen best (Nordahl, 2003).

Noen foreldre har forsøkt å gå videre til rektor med sine ønsker og bekymringer, men få av disse gir uttrykk for positive erfaringer med å forholde seg til skoleledelsen.

Ut fra foreldrenes erfaringer ser det ut til at skolens ledelse nesten uten forbehold går inn og beskytter lærerne, noe som gjør det svært vanskelig å løse de konflikter og motsetninger som ligger i samarbeidet mellom hjem og skole. Dette dreier seg om foreldre som lærerne ofte betegner som de slitsomme foreldrene (Ericsson & Larsen, 2000).

Medvirkning og kommunikativ makt

Det er også en rekke foreldre som opplever at de har en reell medvirkning i skolen gjennom at de blir hørt og tatt hensyn til. Gjennom en slik form for medvirkning realiseres kommunikativ makt (Habermas, 1991). Dette er makt som oppstår når to eller flere parter blir enige om noe, og det er på mange måter en sterkere og mer betydningsfull makt enn den institusjonelle makten. Den kommunikative makten ligger nær opp til det som er de nasjonale føringene for samarbeidet mellom hjem og skole.

Lærernes opplevelse av makt

De fleste lærere ser at de har mye makt, og mange av disse uttrykker at de er svært forsiktige med å bruke den (Nordahl, 2003). Noen lærere uttrykker at den makten de har, er en positiv makt. Med det mener de at de opplever makt ved at de blir hørt som lærere og tatt på alvor av foreldrene. Når foreldrene har tillit til

læreren, får læreren mye makt. Andre lærere vil ikke bruke ordet makt om det de gjør. De ser at de har stor innflytelse, men betrakter dette utelukkende som noe positivt.

Lærere som forstår at de har makt og er forsiktige med å bruke den for å fremme sin egen posisjon, har store muligheter for å etablere en god dialog og gi foreldre medvirkning. Slik vil disse lærerne bidra til å realisere kommunikativ makt i samarbeidet. Dette er barna tjent med fordi de da vil oppleve at foreldre og lærere står sammen.

Noen lærere beskytter sin egen posisjon

På de fleste arbeidsplasser er det slik at de ansatte vil beskytte sine goder. Slik er det også i skolen. Derfor kan lærere handle på en måte overfor foreldre som bidrar til å beskytte deres egen posisjon eller hegemoni. Det vil si at lærere kan handle ut fra egeninteresser og dermed opprettholde sin egen maktsituasjon.

Lærerens rolle og posisjon er da styrket og de enkelte foreldrenes posisjon direkte svekket. Når foreldre står sammen, vil de være mer jevnbyrdige med lærerne og ha større muligheter for innflytelse. Foreldre som kjenner hverandre godt og snakker mye med hverandre om skole, er langt mer fornøyd med samarbeidet enn foreldre som ikke har noen særlig kontakt med andre foreldre (Nordahl, 2007).

Enkelte lærere ser ut til å oppleve foreldrefellesskapet og enkelte foreldre som en trussel. Disse lærerne vil prøve å forhindre at disse foreldrene får en innflytelse som kan true deres posisjon.

Hvordan fremme foreldresamarbeid?

Samarbeid mellom hjem og skole kan fremmes på mange ulike måter. Som tidligere nevnt er det skolen som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet, og som derfor har et særlig ansvar for å legge til rette for at det finner sted. Det er først og fremst viktig at foreldrene ikke ses på som en homogen gruppe med de samme behovene. Ulike foreldre vil dra nytte av ulike samarbeidsstrategier, og det er noen foreldre det er viktigere å få innledet et samarbeid med enn andre (LaRocque & Kleiman, 2011). Vi vil her kort beskrive noen strategier som kan bidra til foreldreinvolvering og et positivt foreldresamarbeid.

Holdninger i skolen

Lærernes holdninger vil i stor grad virke inn på kvaliteten av foreldresamarbeidet. Flere studier viser at lærere har en tendens til å definere enkelte foreldregupper som uengasjerte og lite involverte (Carlisle, Stanley & Kemple, 2006), noe som vil virke negativt inn på samarbeidet med disse foreldrene. Lærere som mener at alle foreldre er en ressurs som besitter nyttig informasjon om eleven og elevens liv, og som også er nyttig for elevens læringsprosess, vil jobbe mer systematisk med skole–hjem samarbeid (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). For å få etablert samarbeid med foreldre som skiller seg fra "gjennomsnittsforelderen", er det ofte nødvendig at skolens ansatte er villige til å jobbe med emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle barrierer som kan hindre et positivt samarbeid med alle foreldre.

Støtte foreldreinvolvering

Foreldreinvolvering dreier seg om det engasjementet og den interessen for skolegangen som foreldrene viser i hjemmet. Dette skjer ved at foreldrene formidler en positiv innstilling til læring og til skolen. De uttrykker overfor barna at skole er viktig, de spør om og viser sterk interesse for hvordan barna har det i skolen, og hva som foregår der, de roser og oppmuntrer barna når det gjelder skolefaglige aktiviteter, og de spør om og hjelper til med lekser. Engelske studier knyttet til elevenes prestasjoner i skolen viser at for de yngste elevene er det foreldrene gjør hjemme med hensyn til skolefag og læringsprosesser, langt viktigere enn det som skjer på skolen (Desforges & Abouchaar, 2003). Først i 16-årsalderen ser skolen ut til å bli mer betydningsfull for læringsutbyttet enn foreldrene.

Men også for tenåringer er foreldrenes engasjement i skolehverdagen og læringen viktig. Det er dessuten klare sammenhenger mellom foreldrestøtte og elevenes opplevelse av sin situasjon i skolen. Dette betyr selvsagt ikke at skolen ikke er viktig. Det er en rekke faktorer i skolen, særlig knyttet til læreren, som har avgjørende betydning for alle elevers læringsutbytte (Hattie, 2009).

Foreldre som støtter barna sine aktivt når det gjelder skolen, har en tendens til å ha barn som har bedre relasjoner til både medelever og lærere, og som dessuten trives bedre enn de barna som opplever noe mindre foreldrestøtte hjemme (Nordahl, 2007). Elevenes opplevelse av sin situasjon i skolen vil være en vesentlig betingelse for både deres faglige og deres sosiale utvikling. Disse sammenhengene mellom foreldrestøtte og læringsmiljøet er, sammen med foreldrenes betydning for skoleprestasjoner, gode argumenter for at skolen bør samarbeide nært og godt med foreldrene (Hattie, 2009). Ved å samarbeide nært med foreldrene kan lærerne og skolen i større grad lykkes med å realisere de målsettingene som er satt for norsk skole.

Noen foreldre trenger informasjon og støtte fra skolens side for å tro på at de selv er viktige for barnas læringsprosess. Foreldre som har denne troen på sin egen betydning, og som ser på det å støtte opp under skolegang og utdanning som en viktig del av foreldrerollen, er langt mer engasjert i lekser og det som skjer på skolen, enn andre foreldre (Desforges & Abouchaar, 2003). Noen foreldre lar seg for eksempel først mobilisere når de får konkret informasjon om hva som forventes av dem (Fields-Smith, 2005). Skolen bør derfor ha strategier for på ulike måter å fungere som en støtte for de foreldrene som trenger det.

Avklaring av forventninger

Alle foreldre vil på ulike måter ha forventninger til skolen og til det samarbeidet de skal ha med lærerne. Forventningene er etablert både gjennom foreldrenes egen skolegang og gjennom de erfaringene de har som foreldre i skolen. Ikke alle disse forventningene er nødvendigvis hensiktsmessige, og det er ikke sikkert de er i samsvar med skolens forventninger til foreldrene. I en undersøkelse uttaler for eksempel halvparten av norske foreldre at de er usikre på skolens forventninger til dem som foreldre i skolen (Nordahl, 2007).

Av disse grunnene vil det være viktig å avklare både hvilke forventninger skolen har til foreldrene, og hvilke forventninger foreldrene har til skolen. Dette kan være knyttet til graden av medvirkning foreldrene skal ha,

og på hvilke områder, hvordan foreldrene bør følge opp barnas skolegang, hjelp til lekser og motsatt hvilke forventninger foreldrene har til vektlegging av skolefag, sosiale ferdigheter og hvilke regler som bør gjelde på skolen. Betingelser omkring selve samarbeidet bør også avklares ved å ha en dialog om hvordan både foreldremøter og utviklingsamtaler bør foregå.

Positiv kontakt mellom lærere og foreldre

En vesentlig del av samarbeidet mellom hjem og skole foregår i direkte møter mellom lærere og foreldre. Forskningsresultater peker i retning av at det er trekk ved de konkrete møtene mellom lærere og foreldre som kan ha sammenheng med elevenes læringsutbytte.

Kompetanseheving av lærerne kan være en god strategi for å heve kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole. Dette er et tema som lett blir tatt for gitt og overlatt til den enkelte lærer. Felles kompetanseheving kan sikre en mer enhetlig praksis ved skolen. En slik kompetanseheving bør blant annet fokusere på hvordan den enkelte lærers væremåte påvirker samarbeidet med foreldrene, og hva læreren kan gjøre for å fremme samarbeidsorientering hos foreldrene på møter, i samtaler og telefonsamtaler, ved mail-kontakt og så videre ved selv å gi et positivt inntrykk (Davies, 2013).

Det er viktig at foreldrene føler seg velkommen på skolen, at de blir møtt med en vennlig holdning, uansett hvem de treffer på. Alle ansatte ved skolen er med på å bygge skolens kultur.

I utgangspunktet bør all kontakt med foreldre ha en positiv form. Dette er enda viktigere for å fremme samarbeid rundt elever fra belastede familier og elever med spesielle behov (St. Clair & Jackson, 2006). Lærere bør ha klare strategier for å kommunisere med foreldrene om positive episoder og forhold ved eleven, for eksempel ved relativt hyppig å sende kort og positiv informasjon via sms, mail eller korte brev (Webster-Stratton, 1999). Av og til bør man også gi slik informasjon ved å ringe foreldrene. Dette handler om "å bygge relasjonen med foreldrene i fredstid" (Nordahl, 2007). Gjennom positiv kontakt blir foreldrene og læreren kjent med hverandre og med ulike sider ved eleven. Fordi det fokuseres mye på det som er positivt, vil det ofte også være enklere å snakke sammen om eventuelle problemer som oppstår.

I et utviklingsprosjekt som foregikk i 14 skoler fra 2003 til 2005, ble det blant annet lagt vekt på å forbedre samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2005). Lærernes kompetanse i å samarbeide med foreldre ble styrket gjennom prosjektet, samtidig som lærerne ble mer oppmerksomme på betydningen av å etablere et godt samarbeid med foreldrene. Evalueringen av prosjektet ble gjennomført som kartleggingsundersøkelser ved oppstart og avslutning av prosjektet. De samme undersøkelsene ble gjennomført i sammenligningsskoler som ikke var med i prosjektet. Innenfor området samarbeid mellom hjem og skole hadde det vært en positiv utvikling ved prosjektskolene som ikke ble funnet ved sammenligningsskolene. Foreldrene i prosjektskolene uttrykker at informasjonen fra skolene ble bedre i denne perioden, både når det gjaldt undervisningen på skolen og elevenes utvikling og læring. De uttrykker også at de i større grad diskuterer med lærerne om måten det undervises på, og hva elevene lærer.

Lærerne trekker dem også i sterkere grad inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling og hva som gir god

læring. Foreldrene opplever videre at de har fått noe større innflytelse på hva barna lærer på skolen, og hvordan det undervises. De uttrykker at lærerne tar noe mer hensyn til deres synspunkter, og at de gjennom dette får noe innflytelse på skolen. Miljøet blant foreldrene ble også bedre i prosjektskolene.

I denne sammenhengen er det interessant å påpeke at elevenes skolefaglige prestasjoner ble bedre ved prosjektskolene i denne perioden. Dette gjaldt i fagene norsk, matematikk, engelsk og natur- og miljøfag. Den samme positive utviklingen ble funnet i kartleggingen av elevenes sosiale ferdigheter. En tilsvarende endring ble ikke funnet på sammenligningsskolene. Selv om det er flere faktorer enn samarbeid mellom hjem og skole som påvirker elevenes skolefaglige prestasjoner og sosiale utvikling, er det ganske sikkert slik at den kvalitative positive endringen av samarbeidet mellom hjem og skole har vært viktig for elevenes læring. Det er også i samsvar med internasjonal forskning (Hattie, 2009).

Forståelse for hva som kan hindre foreldrene

Skolen og den enkelte lærer må ha et bevisst forhold til at det for noen foreldre kan oppstå mange barrierer i foreldresamarbeidet. Det behøver ikke være slik at foreldrene "ikke vil" samarbeide, det kan være at de av ulike årsaker ikke får det til. Noen av disse handler om praktiske forhold og logistikk, og problemene kan være relativt enkle å løse når man er klar over dem. Hvis ikke er det stor sjanse for at disse foreldrene kan oppleves som vanskelige fordi de ikke følger opp de vanlige rutinene for samarbeid. Ved å bygge opp tillit i forholdet til foreldrene kan man komme i en posisjon der man kan overkomme samarbeidsvanskene.

Forskningen viser at følgende faktorer kan være med på å hemme foreldrenes deltakelse i samarbeid med skolen (Davies, 2013; Garcia & Donato, 1991; Jeynes, 2012; LaRoucque, Kleiman & Darling, 2011; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2005):

- Mangel på tid: Foreldrene har liten tid, for eksempel på grunn av krevende jobber, lang eller ugunstig arbeidstid eller usikre arbeidsforhold.
- Språklige vansker: Språkproblemene kan for eksempel skyldes at foreldrene har minoritetsbakgrunn.
- Dårlig økonomi: Noen ganger krever deltakelse i samarbeidsaktiviteter at foreldrene har med seg noe, eller de har behov for transport, barnevakt og så videre.
- Psykiske vansker: Foreldre med depresjon, angst, rusproblemer og så videre vil ha vansker med å stille opp på ulike aktiviteter. Noen av disse vil også helt mangle energi til samarbeidsprosesser. Foreldre med personlighetsforstyrrelser, for eksempel, vil kunne oppleves som krevende og vanskelige å samarbeide med fordi de ofte bare ser problemstillinger fra sin egen synsvinkel.
- Emosjonelle barrierer: Foreldrene kan selv ha dårlige skoleerfaringer, og bringer disse med seg inn i samarbeidet med læreren og skolen. Her kan det være nødvendig å bygge opp tillit fra bunnen av, for eksempel ved å vise interesse for og anerkjenne det foreldrene formidler.
- Foreldrene vet ikke hva de skal gjøre: En del foreldre mangler samarbeidskompetanse og/eller kunnskap om hva samarbeidet krever av dem.

- Foreldrene opplever ikke at de blir verdsatt eller invitert inn i en samarbeidsrelasjon.

Når læreren merker at noen i foreldregruppen ikke drar nytte av de vanlige strategiene for å etablere samarbeid, bør det så raskt som mulig etableres kontakt med disse foreldrene for å finne ut hva det er som skaper vansker akkurat i dette tilfellet. Som oftest må man skreddersy en tilnærming som kan passe den enkelte familie (Jeynes, 2010). Her bør skoleledelsen støtte læreren, slik at han eller hun ikke blir alene om å finne fram til hva som kan gjøres. Noen ganger kreves det bare fleksibilitet med hensyn til tid, sted eller språk for å få etablert kontakt, andre ganger kreves et langsiktig arbeid, for eksempel for å bygge tillit.

Hjemmebesøk

Hjemmebesøk er en strategi som kan bidra til å knytte hjem og skole tettere sammen ved at læreren på denne måten viser aktiv interesse for elevens hjemmemiljø (Garbers, Tunstill, Akknock & Akhurst, 2006). Hjemmebesøk i oppstarten av skoleåret, eller før skolestart, gir læreren en unik anledning til å bli kjent med både eleven og foreldrene på deres arena. I de fleste nye skolebaserte forebyggende programmene, som De utrolige årene, Respekt og så videre, er hjemmebesøk en strategi som anbefales gjennomført, i alle fall for enkelte elever. Webster-Stratton (1999), som har utviklet De utrolige årene, hevder at hjemmebesøk trolig er den mest personlige måten en lærer kan vise sitt engasjement for en elev på. For foreldrene blir det en anledning til å møte læreren i trygge omgivelser, noe som for eksempel kan være hensiktsmessig for foreldre som føler seg lite bekvemme på skolen, eller som har psykiske vansker som for eksempel sosial angst. Foreldrene må gjøres kjent med at hensikten med hjemmebesøket er at læreren skal bli bedre kjent med eleven og familien.

Hjemmebesøk kan bidra til å øke foreldrenes engasjement for skolen, noe som vil være særlig viktig for foreldre som vanligvis engasjerer seg lite (Jeynes, 2003) eller har barn med store lærevansker (Hattie, 2009). I det engelske programmet Sure Start er hjemmebesøk en av de komponentene som har vist seg å fungere best for å fremme et bedre foreldresamarbeid for foreldre som har behov for dette (Garbers, Tunstill, Akknock & Akhurst, 2006).

God praksis

I Desforges og Abouchar (2003) beskrives fire elementer som fremmer god praksis i skolen når det gjelder foreldresamarbeid:

- Samarbeidet bør være proaktivt heller enn reaktivt. Man bør ha strategier for å engasjere alle foreldre.
- Samarbeid innebærer at man forholder seg til at elever og familier er forskjellige.
- Samarbeid innebærer at man fanger opp og verdsetter foreldrenes bidrag i elevenes læringsprosess.
- Samarbeid må fremme empowerment hos foreldrene. Alle foreldre må gis en stemme som så blir hørt.

Samarbeidsproblemer

Noen ganger vil samarbeidsforholdet mellom foreldre og skole bli utfordret. Det kan for eksempel skje når læreren er bekymret for eleven og foreldrene opplever det som vanskelig å forholde seg til det læreren formidler.

Forebygg problemer

Den beste måten å forhindre et vanskelig samarbeid mellom hjem og skole på er å legge til rette for et godt samarbeid med alle foreldre. Hvis man har etablert en god samarbeidsrelasjon med foreldrene, er sjansen liten for at det oppstår store samarbeidsproblemer, selv om partene må forholde seg til vanskelige tema.

Når foreldrene opplever lærerne som varme, respektfulle og imøtekommende, samt viser at de er interessert i å lytte til foreldrene og utviser en støttende holdning til dem, vil de fleste foreldre fungere godt i skole–hjem samarbeidet (Pate & Andrews, 2006). I tillegg synes det å være viktig at læreren er villig til å yte noe ekstra når det er nødvendig for å få til samarbeid med for eksempel ulike risikogrupper. Gjensidig kommunikasjon mellom lærer og foreldre, der begge parter har sin plass, vil fremme åpenhet og felles refleksjoner som kommer elevene til gode.

Foreldrenes sårbarhet

Når barnet eller den unge har vansker i skolen, vil de fleste foreldre være sårbare i møtet med læreren eller andre fagpersoner. Noen foreldre vil være mer sårbare enn andre, og man vil ikke på forhånd alltid vite hvem dette er, eller hva det er som bringer fram denne sårbarheten. Det å snakke med noen om deres barn er i seg selv et følsomt tema, særlig hvis det handler om problemer. Slike samtaler må derfor gjennomføres med høy grad av sensitivitet og respekt. Foreldrene vil lett bli bekymret for barnet når det gjelder både nåtid og framtid, noe som kan vekke sterke emosjonelle reaksjoner hos dem. Dersom læreren er bevisst på foreldrenes sårbarhet i samtaler som dreier seg om bekymring for eleven, kan det bidra til å lette denne typen samtaler. Noen foreldre vil når de blir sårbare, vise dette ved å bli triste eller stille, andre kan bli sinte og kritiske til læreren og skolen (Drugli & Onsøien, 2010).

Ved å være forberedt på at foreldrene kan komme til å vise denne typen emosjonelle reaksjoner, og ha en beredskap på hva en kan si og gjøre, vil læreren kunne møte foreldrenes reaksjon på en hensiktsmessig måte og fremme en dialog med foreldrene der de sammen fokuserer på hva eleven trenger av hjelp og støtte både på skolen og hjemme.

Normalt med uenighet

Mange lærere forteller at de synes det er vanskelig å takle at foreldrene ikke er enige med dem om det læreren opplever som et problem med en elev. Noen ganger mener læreren da at foreldrene benekter at problemet eksisterer. I slike situasjoner kan det være en fordel å kjenne til at forskning over mange år og

fra mange land har vist at pedagoger og foreldre faktisk sjelden er enige om hvordan en elev har det, eller hva som er elevens problem (Achenbach, 1987; Renk & Phares, 2004). Barn og unge utviser ikke de samme problemene og den samme atferden i ulike kontekster, de vil ofte fungere ulikt hjemme og på skolen, blant annet fordi ulike rammebetingelser utløser ulik atferd. Hjem og skole vil videre møte barn og unge med ulike krav og forventninger, derfor vil ikke alltid det som oppleves som et problem i den ene konteksten, oppleves på samme måte i den andre. Man bør heller tenke at foreldre og lærere kan utfylle hverandres kunnskap om hvordan barnet eller den unge har det, og at de til sammen kan komme fram til et helhetlig bilde av barnets eller den unges situasjon og behov for støtte.

Møte med konflikter

Mange lærere forteller at de synes det er vanskelig å håndtere konflikter i samarbeidet med foreldre, særlig hvis foreldrene blir sinte. Når man jobber sammen om barns utvikling og læring, er det naturlig at partene ikke alltid er enige om alt. Å håndtere uenighet og konflikter er en del av det å jobbe tett med mennesker. Hvis man er forberedt på at konflikter kan oppstå, samt har noen strategier for hvordan man kan møte dette, vil læreren oppleve seg langt tryggere når det faktisk skjer. Konflikter kan ses på som et uttrykk for engasjement i elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2007).

Noen ganger er konflikt et uttrykk for at man faktisk jobber med det som er viktig i saken, selv om det er komplisert. For stor vekt på enighet og samarbeid kan i enkelte tilfeller føre til at man unngår å ta opp noe som er viktig. Den beste måten å forebygge unødige konflikter i foreldresamarbeidet på er å legge vekt på å etablere en god relasjon med alle foreldre. Har man en god relasjon som grunnlag, vil også det å snakke om vanskelige tema bli mye lettere (Drugli & Onsøien, 2010; Nordahl, 2007).

Når konflikter oppstår, er det læreren og skolen som den profesjonelle parten i samarbeidet som har hovedansvar for å forsøke å løse opp i situasjonen. Det første man bør gjøre, er å analysere situasjonen for å forstå hva som har skjedd, og hvordan problemene kan løses. Man bør imidlertid ikke forhaste seg med å finne en løsning. I stedet bør man først være opptatt av å finne ut hva det er som gjør at man tenker så forskjellig, og hva det har å si for barnet eller den unge.

Lærere bør videre forsøke å få et bevisst forhold til hvordan de selv reagerer på konflikter, hvilke egne sårbarheter man tar med seg i møtet med foreldrene, og hvordan man kan takle disse, slik at de ikke hemmer samarbeidsrelasjonen. Ofte vil det være en god ide å få ekstern veiledning dersom man opplever at man på en eller annen måte blir rammet av konflikten med foreldrene. Som oftest vil man som lærer lettere takle konflikter med foreldre hvis man har en "verktøykasse" med strategier som man kan ta i bruk når konflikter oppstår. Da vil man være rimelig trygg på at man greier å bevege konflikten over i en mer positiv prosess (Petersen, 2007), og man vil takle konflikten bedre. Hvis man derimot er utrygg når det oppstår en samarbeidskonflikt, er det fare for at man selv vil ta i bruk uhensiktsmessige strategier som forsvar, irritasjon eller sinne, motangrep eller tilbaketrekking. Dette vil i tilfelle bidra til å øke konflikten med foreldrene (Drugli & Onsøien, 2010).

Alle profesjonelle bør kunne noe om hvordan konflikter lett kan trappes opp dersom man ikke tar tak i

prosessen. I første omgang er det viktig å gi rom for foreldrenes uenighet og forsøke å forstå hvorfor de reagerer slik. Bare det at den profesjonelle tåler uenigheten, kan bidra til å roe situasjonen ned. Det er viktig at læreren viser at han eller hun anerkjenner alle følelser som foreldrene har. Dette kan fremme foreldrenes tillit og etter hvert bidra til at de blir mer interessert i å lytte til det læreren formidler. Ofte handler løsning av konflikter om at begge parter anerkjenner retten til uenighet, og at man finner videre strategier i lys av at man faktisk er uenige. For eksempel kan det være at foreldrene støtter opp under et tiltak på skolen til tross for at de selv ikke opplever at barnet eller den unge har problemer. Når lærere skal løse opp i konflikter, kan det være vel så viktig å lytte som å prate (Drugli & Onsøien, 2010). Det er videre viktig å fokusere på framtiden og mulige løsninger heller enn å bli værende i problembeskrivelsene. Fordi både foreldrene og læreren vil være opptatt av at barnet eller den unge skal ha det bra, er det mest hensiktsmessig å fokusere på det som skal skje videre framover, og hva begge parter kan gjøre i den prosessen.

Oppsummering

Det er dokumentert at et positivt skole–hjem samarbeid er én av flere faktorer som har stor betydning for barn og unges læring og utvikling (for eksempel Hattie, 2009). Det er derfor viktig for elevene at skolen legger til rette for samarbeid med alle foreldre. Et godt foreldresamarbeid oppstår lettest på skoler der det generelt er en positiv skolekultur og et positivt læringsmiljø, og der sentrale verdier, normer og handlinger bidrar til at elever og foreldre møtes med respekt og tillit. Skoleledelsen er helt sentral for at et positivt læringsmiljø skal vokse fram. Den enkelte lærer vil på sin side bidra gjennom sine holdninger til og konkrete atferd overfor elever og foreldre.

Foreldresamarbeid er et komplekst begrep. Som vi har vist i dette dokumentet, omfatter skole–hjem samarbeid både den støtten som foreldrene gir til sine barn med hensyn til deres skolegang og læring, og den direkte kontakten mellom skole/lærer og foreldre. Det er ikke alltid ulike parter legger det samme i hva begrepet skole–hjem samarbeid innebærer. Dette gjelder både i det pedagogiske arbeidet og i forskning. Som vi har beskrevet, kan for eksempel begrepene foreldreinvolvering og foreldresamarbeid omfatte ulike aspekter av skole–hjem samarbeidet. Videre kan foreldresamarbeid lett bli brukt som et slags honnørord som det ikke nødvendigvis knyttes en bevisst praksis til. Bakker og Denessen (2007) hevder at det lett dannes et ideelt bilde av hva en "riktig" foreldrerolle i samarbeidet med skolen er, og at dette fører til at mange foreldre blir ekskludert fra skole–hjem samarbeidet blant annet fordi de mangler sosial og kulturell kapital til å fylle denne rollen. Det grunnlaget som forskning på og teorier om skole–hjem samarbeid bygger på, kan være normativt ved at det er samarbeidet med middelklasseforeldrene som utgjør den "gylne standarden" for hva et godt samarbeid innebærer (Bakker & Denessen, 2007; Lightfoot, 2004). Videre er det slik at vurderingen av forskningsresultater på dette området vanskeliggjøres av at det i forskningen er benyttet mange ulike måleinstrumenter som til dels måler helt ulike fenomener. Trolig fanger heller ikke forskningen opp alle former for foreldresamarbeid (Lopez, 2001).

Det er et dilemma at samarbeidet mellom hjem og skole i mange tilfeller fungerer dårligst for de elevene

som trenger det mest, de som av ulike årsaker strever med å tilpasse seg skolens krav og utfordringer (Stormont et al., 2013). Risikofaktorer knyttet til barnet, som for eksempel atferdsvansker eller faglige vansker, eller faktorer knyttet til familien, som for eksempel lav sosioøkonomisk status, øker sjansen for at heller ikke foreldresamarbeidet fungerer optimalt. For disse elevene blir det særlig viktig at skolen sørger for at det etableres et positivt samarbeid. Det kan blant annet innebære at lærerne får den støtten de trenger for å mestre utfordringer som kan oppstå i samarbeidsrelasjonen med foreldrene. Det er for eksempel viktig at læreren ikke har en negativ holdning til foreldrene og ser på elevens vansker som noe foreldrene har skylden for (Lightfoot, 2004). En positiv samarbeidsrelasjon må blant annet ha som utgangspunkt at foreldre vil det beste for sine barn (Walker et al., 2011), og at foreldre er forskjellige. Det betyr at det for noen foreldre kreves andre strategier enn de som vanligvis fungerer, og det er skolen som må ta ansvar for fleksibilitet og tilpasning (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011).

Når det har oppstått samarbeidsproblemer, er det viktig at foreldrenes opplevelse av samarbeidsforholdet også blir belyst, ikke bare lærernes eller skolen (Desforges & Abouchaar, 2003). Foreldrene kan ha en annen oppfatning enn læreren og skolen.

Det er foreldrene som betyr aller mest for barn og unges utvikling på kort og lang sikt. Derfor trenger skolen et positivt samarbeid med foreldrene for å sikre effekten av sin egen innsats overfor elevene. Fordi skolen er blitt en mer betydningsfull sosialiseringsarena enn tidligere, er det enda viktigere at skolen og hjemmet samarbeider om å støtte opp under barn og unges læring og utvikling.

Foreldrene og skolen bør derfor først og fremst komme fram til en felles forståelse av hva et positivt samarbeid betyr for de ulike partene, og hvorfor dette er viktig for eleven. Det er godt dokumentert at foreldre som tror de er viktige for sitt barns læring, og som føler seg komfortable i møtet med skolen, også er mer positivt innstilt til å delta i skole-hjem-samarbeid (Desforges & Abouchaar, 2003; LaRouque, Kleiman & Darling, 2011).

Det er skolen, som den profesjonelle parten i samarbeidet, som må ta ansvar for å avklare hva skole-hjem-samarbeidet innebærer, etablere og vedlikeholde kontakten med foreldrene og finne fram til strategier som passer for den enkelte familie. Målet med samarbeidet er at begge parter støtter barn og unge, slik at de får et best mulig læringsutbytte og støtte til sin egen utviklingsprosess.

Referanser

Achenbach, T.M. & Reasorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.

Amatea, E.S., Cholewa, B. & Mixon, K.A. (2012). Influencing preservice teachers' attitudes about working with low-income and/or ethnic minority families. *Urban Education*, 47, 801–834.

Bakken, A. (2012): Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet. NOVA-rapport 10/2012. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement, and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33, 175–190.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62.
- Barr, J.J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, 365–369.
- Barr, J.J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 231–250.
- Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole? Rapport 1*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bub, K.L., McCartney, K. & Willett, J.B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievements skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 653–670.
- Busch, T. (2010). Verdibasert ledelse. I: Irgens, E. & Wennes, G. *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K.M. (2007). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 155–162.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology and Education*, 5, 149–177.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Coutts, M.J., Sheridan, S.M., Kwon, K. & Semke, C.A. (2012). *The effects of teacher's invitations to parental involvement on children's externalizing problem behaviors: An examination of CBC intervention*. Lincoln: University of Nebraska, CYFS working paper 2012-3.
- Davies, L. (2013). *Increasing parent involvement in school*. www.kellybear.com.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 42, 445–460.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The development of parental involvement, parental support and*

- family education on pupil achievements and adjustment: A Literature Review*. Nottingham: DFES Publications, RR433.
- Deslanders, R. & Cloutier, R. (2002). Adolescents perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23, 220–232.
- Dewey, J (2008): *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Driessen, G., Smit, F. & Sleggers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research*, 31, 509–532.
- Drugli, M.B., Fossum, S., Larsson, B. & Mørch, W.T. (2009). Når barn har alvorlige atferdsvansker – foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 6, 44–52.
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Edwards, R., David, M. & Allred, P. (2002). Minding the gap. In: Edwards, R. (red). *Children, home and school*. London: Routledge Falmer Press.
- Elster, J. (1989): *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engelstad, F. (1999): Fra handling til struktur – tur/retur? I: Engelstad, F. (red.): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Epstein, J.L. (2005). School-initiated family and community partnerships. In: Erb, T. (Ed). *This we believe in action : Implementing successful middle level schools*. Westerwille, OH: National Middle School Association.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parental involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289–305.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. & Van Vooris, F.L. (2002). *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corin Press.
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Fan, X.T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students´ academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.

- Fantuzzo, J., McWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467–548.
- Fields-Smith, C. (2005). African American parents before and after Brown. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20, 129–135.
- Garcia, H.S. & Donato, R. (1991). Language minority parent involvement within middle class schooling-boundaries. *Community Educational Journal*, 18, 22–23.
- Garbers, C., Tunstill, J., Allnock, D. & Akhurst, S. (2006). Facilitating access to services for children and families: lessons learned from Sure Start Local Programmes. *Child & Family Social Work*, 11, 287–296.
- Grozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9, 111–130.
- Habermas, J. (1991): *Communication and the evolution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research*, 36, 1371–1390.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hawes, K. (2008). Parents are not the enemy: Ten tips for improving parent teacher communication. *Mathematics Teacher*, 101, 328–331.
- Henggeler, S.W., Cunningham, P.B., Schoenwald, S.K. & Borduin, C.M. (2009). *Multisystemiv therapy for antisocial behavior in children and adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Hernes, G. og Knutsen, K. (1976): *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976:46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hill, N.J. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1992). Explorations in home-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 1–40.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K. & Reed, R. (2002). Teachers involving parents (TIP). *Teaching and Teacher Education*, 18, 843–867.

- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37–52.
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202–218.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269.
- Jeynes, W.H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112, 747–774.
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706–742.
- Kirkhaug, B., Drugli, M.B., Klöckner, C., Mørch, W.T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social and internalizing problems: Teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19, 346–361.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement, *Preventing School Failure*, 55, 115–122.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77–133.
- Lawson, M. & Almeda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49, 651–684.
- Lee, C.H. (2011). An ecological system approach to bullying behaviors among middle and junior high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 1664–1693.
- Lee, C.H. & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school children. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 2437–2464.
- Lightfoot, D. (2004). "Some parents just don't care. Decoding the meanings of parental involvement in urban schools. *Urban Education*, 39, 91–107.
- Lopez, G.R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71, 416–437.
- Læreplanen Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Miedel, W.T. & Reynolds, A.J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379–402.

- Murdock, T. & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students motivational identity. *The Elementary School Journal*, 103, 383–399.
- Nokali, N.E., Bachman, H.J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988–1005.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport nr. 11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009): «Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen». I: T.
- Nordahl og S. Dobson (red.): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Opheim, V., Grøgaard, J. & Næss T. (2010): *De gamle er eldst. Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU-rapport 34/2010
- Patall, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–2201.
- Pate, P.E. & Andrews, P.G. (2006). *Research summary: Parent involvement*. www.nmsa.org.
- Persson, B & Persson, E (2012): *Inkludering och måluppfyllelse – at nå framgång for alla elever*. Stockholm: Liber forlag
- Petersen, V. (2007). *Den målrettede forældresamtale*. København: Gyldendals Bibliotek.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *The School Community Journal*, 19, 9–26.
- Pryor, C. (1995). Youth, parent and teacher views of parent involvement in schools. *Education*, 115, 410–441.
- Reid, J. B., Patterson, G. & Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.

- Reid, M.J., Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problemsolving curriculum by offering parent training to families of moderate-to-high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 605–620.
- Renk, K. & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 471–484.
- Riggs, N.R. & Medina, C. (2005). The “generacion diez” after-school program and latino parent involvement with schools. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 471–484.
- Rimm-Kaufmann, S.E. & Pianta, R. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development*, 16, 287–316.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Semke, C.A. & Sheridan, S.M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*. Lincoln: National Center for Research on Education.
- Sommer, D. (2006): *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver*. I: Johansen, J-B. & Sommer, D. (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Clair, L. & Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. *The School Community Journal*, 16, 31–41.
- Stormont, M., Herman, K.C., Reinke, W.M., David, K.B. & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, DOI:10.1037/spq0000004.
- Thurston, D. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport.
- Vyerman, V. & Vettenburg, N. (2009). Parent participation at school: A research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16, 105–123.
- Walker, J.T., Ice, C.L., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2011). Latino parents’ motivations for involvement in their children’s schooling. *The Elementary School Journal*, 111, 409–429.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children’s social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk

schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–488.

Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school*. Stavanger: PhD Thesis UiS no. 103, 2010.

Westergaard, E. & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 189–204.