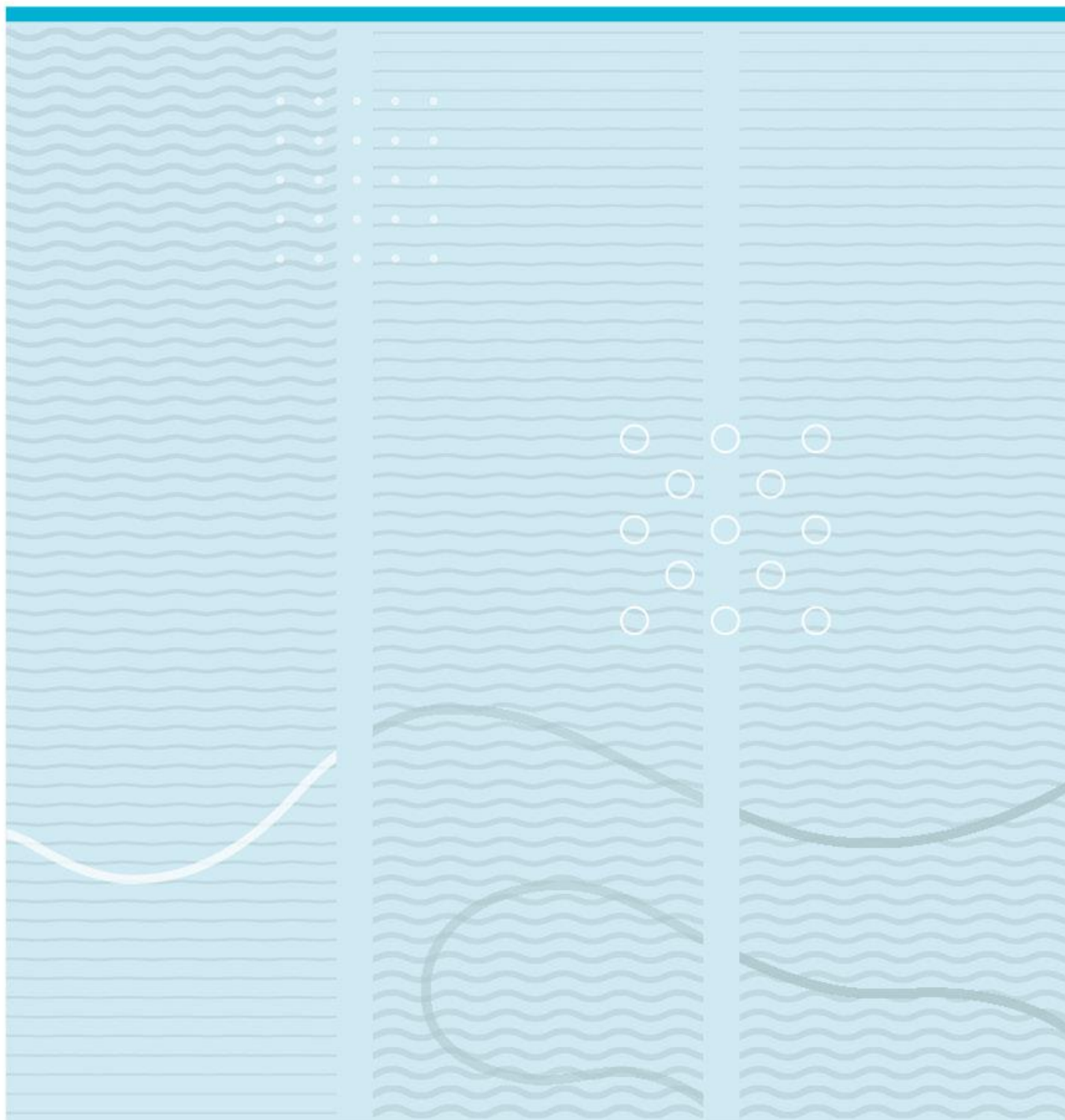


Luanna Penna Johnsen

# Skole-hjem samarbeid

En kvalitativ studie om læreres og foreldres forventninger til samarbeid om barns læringsmiljø



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Luanna Penna Johnsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Denne studien handler om skole-hjem samarbeid og betydningen det har for etablering av et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår. Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet kan være sterkt knyttet til forventninger lærere og foreldre har til hverandre når det gjelder dette samarbeidet. Formålet med dette prosjektet er å avklare disse forventningene og finne ut hvordan lærere og foreldre vurderer forventningenes betydning for et effektivt samarbeid om barns læringsmiljø.

For å oppnå dette formålet har jeg intervjuet fire lærere og fire foreldre av elever i første og andre trinn ved to skoler. Jeg analyserte og kategoriserte datamaterialet ved å gjennomføre en tematisk analyse. Hovedfunnene ble drøftet med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori, og ble delt i tre kategorier: *kommunikasjon for å etablere gode relasjoner, positiv holdning til skolen, andre barn og andre foreldre og etablering av et godt klassemiljø.*

Resultatene viser at deltakerne har ganske like forventninger til hverandre, men at disse forventningene ikke alltid blir oppfylt. Det er når dette skjer at relasjonene mellom partene kan svekkes og samarbeidet blir minimalt. Hvis lærere og foreldre ikke klarer å samarbeide på en effektiv måte, vil dette kunne ha en negativ påvirkning på barns læringsmiljø, spesielt for elevene som trenger det mest.

På samme måten som uoppfylte forventninger vil kunne føre til ineffektivt samarbeid, viser mine funn at når lærere og foreldre oppfylder hverandres forventninger vil dette føre til gode relasjoner og godt samarbeid mellom partene. Dette viser seg å ha positive resultater også for barnas læringsmiljø, som vil bli preget blant annet av trygghet og sosial tilhørighet.

## Abstract

This study is about school-home cooperation and the importance it has for establishing a safe and good learning environment in children's first school years. According to research, good cooperation between school and home will be strongly linked to the expectations teachers and parents have of each other when it comes to this cooperation. The purpose of this project is to clarify these expectations and find out how teachers and parents assess the importance of expectations for effective collaboration on children's learning environment.

To achieve this purpose, I have interviewed four teachers and four parents of pupils in the first and second grades at two schools. I analyzed and categorized the data material by conducting a thematic analysis. The main findings were discussed based on Bronfenbrenner's bioecological theory and were divided into three categories: *communication to establish good relationships, positive attitude towards the school, other children and other parents* and the *establishment of a good classroom environment*.

The results show that the participants have fairly similar expectations of each other, but that these expectations are not always met. It is when this happens that relations between the parties can weaken and cooperation becomes minimal. If teachers and parents are unable to work together effectively, this could have a negative impact on children's learning environment, especially for the students who need it the most.

In the same way that unfulfilled expectations can lead to ineffective cooperation, my findings show that when teachers and parents meet each other's expectations, this will lead to good relations and good cooperation between the parties. This turns out to have positive results for the children's learning environment as well, which will be characterized by, among other things, security, and social belonging.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Tema og bakgrunn .....	8
1.2 Problemstilling .....	10
1.3 Oppgavens struktur .....	11
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>12</b>
2.1 Policy- og styringsdokumenter .....	12
2.1.1 Opplæringsloven .....	12
2.1.2 Kunnskapsløftet 2020 (LK20) .....	13
2.1.3 Meld. Stort. 30 – Kultur for læring .....	14
2.2 Tidligere forskning .....	15
2.2.1 Skole-hjem samarbeid .....	16
2.2.2 Foreldreinvolvering .....	19
2.2.3 Tillit .....	21
2.2.4 Trivsel i læringsmiljøet .....	22
2.3 Overgripende teorier .....	22
2.3.1 Bioøkologisk teori .....	23
2.3.2 Kulturell kapital .....	25
2.4 Oppsummering .....	26
<b>3 Metode</b> .....	<b>28</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	28
3.2 Semistrukturert intervju .....	28
3.2.1 Intervjuguidene .....	29
3.3 Utvalg av deltakere .....	30
3.3.1 Presentasjon av deltakere .....	32
3.4 Datainnsamling .....	34
3.4.1 Gjennomføring av intervju .....	34
3.4.2 Transkribering .....	37

3.5 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	38
3.6 Tilnærming til forskning.....	39
3.7 Forskningsetiske vurderinger.....	39
<b>4 Analyse .....</b>	<b>42</b>
4.1. Fase en: Bli kjent med data.....	42
4.2 Fase to: Generere innledende koder og temaer.....	44
4.3 Fase tre: Søke etter hovedtemaer.....	46
4.4 Fase fire: Gjennomgå og definere temaer.....	49
<b>5 Presentasjon av funn.....</b>	<b>50</b>
5.1 Kommunikasjon.....	51
5.1.1 Læreres forventninger.....	51
5.1.2 Foreldres forventninger .....	53
5.2 Holdning.....	56
5.2.1 Læreres forventninger.....	56
5.2.2 Foreldres forventninger .....	57
5.3 Undervisning.....	61
5.3.1 Læreres forventninger.....	61
5.3.2 Foreldres forventninger .....	63
5.4 Oppsummering.....	65
<b>6 Drøfting .....</b>	<b>67</b>
6.1 Kommunikasjon for å etablere gode relasjoner.....	68
6.2 Positiv holdning til skolen, andre barn og andre foreldre .....	71
6.3 Etablering av et godt klassemiljø .....	75
<b>7 Avslutning .....</b>	<b>78</b>
<b>Referanser.....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>85</b>
Vedlegg 1: Læreres intervjuguide .....	85
Vedlegg 2: Foreldres intervjuguide.....	88
Vedlegg 3: Læreres informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	91
Vedlegg 4: Foreldres informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	95

## Forord

Hvem hadde trodd at en 35 åring fra Brasil ville våge å investere fem år på universitet for å bli lærer? Vel, jeg våget, og nå sitter jeg her med tårer i øynene mens jeg skriver de siste ordene i denne masteroppgaven. Jeg er så takknemlig for alt av kunnskap og erfaringer jeg har fått i løpet av de fem årene, og for de mange utfordringer jeg har opplevd gjennom denne reisen. Jeg føler at jeg har utviklet meg ikke kun som profesjonell, men også som menneske.

De siste månedene var, uten tvil, de vanskeligste jeg har hatt i løpet av utdanningen. Derfor vil jeg takke alle som på en eller annen måte har vært med på å gjøre dette mulig.

Jeg vil takke mannen min for hans tålmodighet, støtte og oppmuntring i denne perioden. Erlend, du har alltid hatt fine og varme ord å dele, en blomsterbukett i ny og ne, og gode klemmer når jeg trengte det mest. Tusen takk!

Takk til mine kjære barn, Joachim og Alissa, for at dere var så forståelsesfulle de gangene jeg måtte være borte på grunn av studiet. Dere vokste opp med å se meg lese, øve og lykkes i fem år. Jeg håper at dere ser meg som et eksempel på at man kan nå alle målene man setter seg så lenge man jobber for å nå dem.

Jeg vil også takke min svigerfar Knut for å ha tatt seg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing av denne oppgaven. Takk også for at du flere ganger har vært barnas sjåfør, så jeg kunne bruke litt ekstra tid på skriving.

Sist, men ikke minst vil jeg takke deltakerne i dette prosjektet for deres vilje til å dele deres tanker og erfaringer med meg, og på denne måten bidra til mye refleksjon og læring.

Tønsberg, 01.06.2023

Luanna Penna Johnsen

# 1 Innledning

I denne innledningen presenterer jeg prosjektets tema og bakgrunn for min forskningsinteresse. Jeg legger frem problemstillingen og forskningsspørsmålene som ledet meg fremover i prosjektet, og beskriver oppgavens struktur.

## 1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for dette prosjektet er skole-hjem samarbeid. I over 20 år har jeg jobbet i yrker som tar for seg barns faglige og sosiale utvikling. I løpet av de årene har jeg møtt mange foreldre og skapt mange samarbeidsrelasjoner. Foreldrene var aldri like, og heller ikke relasjonene, men en ting har alltid vært felles: ønsket om at barn skal ha det bra. Denne oppfatningen kommer ikke kun fra egne erfaringer i møte med foreldre, men er også noe som omtales i forskningslitteratur. Nordahl har gjennom intervjuer med foreldre fått innsyn i hva de ønsker for sine egne barn. I sine resultater beskriver han blant annet at alle foreldre vil at barna deres skal lykkes både faglig og sosialt, at de har venner, og at de trives i felleskap med andre i og utenfor skolen (Nordahl, 2015, s. 13).

Nordahls beskrivelse av foreldres ønsker kan ses i sammenheng med det opplæringsloven beskriver som et trygt og godt skolemiljø. Ifølge loven har alle elever i grunnskolen og videregående rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-1, § 9 A-2 ). Dette betyr at skolen må arbeide kontinuerlig med å forebygge brudd på disse rettighetene, og ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Det å skape et slikt miljø er etter loven, skolens plikt. Skolen er en institusjon som alltid må ha barnets beste som grunnleggende hensyn i sitt arbeid (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4), og er pålagt å sikre den omsorg og beskyttelse som er nødvendig for barnets trivsel (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3).

I praksis opplever jeg at å etablere et læringsmiljø der alle trives kan være svært krevende. Som lærer kan jeg møte på flere utfordrende situasjoner der elevene utagerer, krenker andre, eller blir krenket. I slike situasjonene erfarer jeg ofte å få støtte fra ledelsen når jeg føler det er nødvendig. Samtidig opplever jeg at skolen kan være nølende med å kontakte foreldre, og dette er noe som forundrer meg. Selv om det er skolens plikt å skape et trygt og godt skolemiljø for barna, skal opplæringen skje i samarbeid med foreldre



(Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Skolen er lovpålagt å involvere foreldre i barnets situasjon på skolen, og denne involveringen kan være av stor betydning for etableringen av et slikt miljø (NOU 2015:2, 2015, s. 9).

Lovverket er tydelig når det viser til foreldres rettighet til deltakelse og medvirkning i alt arbeid skolen gjør for å etablere og opprettholde et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9A-9). Samtidig sier loven svært lite om hva som forventes av foreldre i dette samarbeidet. Forskning om relasjoner mellom lærere og foreldre viser at det finnes en stor variasjon for hvordan skole-hjem samarbeid skjer i praksis. Mye av denne variasjonen er relatert til partenes krav og forventninger til hverandre. På den ene siden opplever foreldre en stor avstand til lærere, at de ikke blir hørt og at deres innspill ikke er med på å påvirke skolemiljøet (Bæck, 2009, s. 349). På den annen side mener lærere at foreldre har for høye krav og forventninger til dem, noe som kan øke presset i læreryrket, og følgelig påvirke kvaliteten på læringsmiljøet (Bæck, 2013, s. 84). Resultatene av Bæcks forskning viser at det mangler enighet mellom partene, spesielt når det gjelder forventningene de bør ha til hverandre for å kunne samarbeide for barnets beste.

Uavklarte forventninger mellom foreldre og lærere vil kunne forklares blant annet med en mangel på prioritering av et systematisk arbeid rundt skole-hjem samarbeid. Temaet får altfor lite oppmerksomhet både i skoleutvikling og lærerutdanning, og dette kan være en medvirkende årsak til at mange opplever dette samarbeidet som vanskelig (Samnøy, 2015, s. 41, 42). Som lærer og forelder mener jeg at temaet skole-hjem samarbeid har stor betydning for utviklingen av profesjonen, og fortjener større fokus, spesielt med tanke på å forbedre elevers trivsel i skolen.

## 1.2 Problemstilling

Siden skolen og hjemmet er to arenaer som påvirker barn og unges læring og utvikling, vil det være essensielt å ha en forståelse for hva et gjensidig samspill mellom disse arenaene betyr for realisering av barns læring og trivsel (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2, 7).

I denne studien vil jeg rette oppmerksomhet mot samspillet mellom lærere og foreldre i barns første skoleår. Dette fordi barns første år på skolen vil være grunnleggende for hvordan de lærer og utvikler seg videre, både faglig og sosialt. Dette betyr at det er vesentlig at lærere legger til rette for at alle barn opplever en god start (Michaelsen & Palm, 2018, s. 12), og for at foreldrene kan involvere seg i barns skoleliv på en proaktiv måte. Flere studier viser at foreldrenes involvering i barnas skoleliv de første skoleårene vil kunne ha en positiv effekt i mange år fremover (Barnard, 2004; Miedel & Reynolds, 1999 gjengitt i Drugli & Nordahl, 2016, s. 7). Med tanke på dette, vil jeg i mitt prosjekt prøve å besvare følgende problemstilling: *Hvilken betydning har skole-hjem samarbeid for etablering av et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår?*

Forventninger foreldre og lærere har til hverandre i en samarbeidsrelasjon kan være en avgjørende faktor for hvordan dette samarbeidet fungerer i praksis. Dermed mener jeg at for å kunne svare på problemstillingen på best mulig måte, vil det være nødvendig med en forventningsavklaring. I tillegg vil det også være viktig å få kunnskap om læreres og foreldres vurdering av forventningenes betydning for at samarbeidet om barns læringsmiljø skal være effektivt. Med dette i tankene, har jeg formulert følgende forsknings-spørsmål:

- . *Hvilke forventninger har lærere og foreldre til skole-hjem samarbeid?*
- . *Hvordan vurderer lærere og foreldre forventningenes betydning for et effektivt samarbeid om barns læringsmiljø?*

Ved å prøve å svare på disse spørsmålene ønsker jeg å kunne bringe mer kunnskap om temaet. Den kunnskapen vil være betydningsfull for alle som jobber eller vil jobbe med barn i skolen, og som gjennom sitt arbeid må forholde seg til deres foreldre. Jeg ønsker å gi lærere og foreldre en stemme slik at deres meninger og tanker kan bli brukt som utgangspunkt for refleksjon. For lærere vil det handle om refleksjon over egen praksis, og for foreldre refleksjon over egen rolle som skoleforelder.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt i syv kapitler. Kapittel 1 inneholder prosjektets tema og bakgrunn for forskningsinteresse, samt problemstillingen og oppgavens struktur. Kapittel 2 består av policy- og styringsdokumenter og teorier som dannet grunnlag for analyse og drøfting av mine funn. I kapittel 3 beskriver jeg de metodiske valgene jeg har tatt og den vitenskapsteoretiske posisjonen og tilnærmingen til analyse jeg har valgt under gjennomføring av dette prosjektet. Kapittelet presenterer også de forskningsetiske vurderinger som ledet meg gjennom studien. Kapittel 4 består av analysen av datamaterialet. I dette kapittelet beskriver jeg valgene tatt under den tematiske analysen som jeg brukte for å identifisere og organisere temaene i mitt prosjekt. Kapittel 5 inneholder funnene oppdaget under analysen og modellene jeg utviklet for å representere disse funnene. I kapittel 6 drøfter jeg hovedfunn i lys av dokumenter og teorier presentert i kapittel 2. Kapittel 7 inneholder oppsummering av hovedfunn og besvarer problemstillingen.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som dannet grunnlag for analysen av datamaterialet og drøftingen av resultatene. Kapittelet blir delt i tre underkapitler: *policy- og styringsdokumenter*, *tidligere forskning* og *overgripende teorier*.

### 2.1 Policy- og styringsdokumenter

I dette underkapittelet presenterer jeg policy- og styringsdokumenter som omhandler skole-hjem samarbeid og barns læringsmiljø. Som policydokument legger jeg frem *melding til Stortinget nr. 30 - Kultur for læring*. Når det gjelder styringsdokumenter viser jeg til *opplæringsloven* og *kunnskapsløftet 2020 (LK20)*.

#### 2.1.1 Opplæringsloven

Paragraf 1-1 i opplæringsloven omhandler formålet med opplæringen. I dokumentet står at opplæringen skal skje «i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette tydeliggjør at opplæringsansvaret ikke ligger kun hos skolen og lærere, men også hos foreldrene. For at elevene skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», må partene samarbeide om dette (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Kapittel 9A styrer skolens og lærerens praksis når det gjelder elevenes skolemiljø. Kapittelet fastslår at alle elevene i grunnskolen og videregående skole har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-1, § 9 A-2), og at alle ansatte på skolen skal jobbe kontinuerlig for å fremme helse, trivsel og læring for elevene. Dette innebærer at skolen har nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). I tillegg presenterer kapittelet en aktivitetsplikt for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Aktivitetsplikten sier at «alle som arbeider på skolen skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø», og skal gripe inn dersom det blir oppdaget at elevene føler seg krenket. Ved mistanke eller kjennskap til slike tilfeller skal rektor bli varslet. Deretter skal skolen iverksette nødvendige tiltak for å sørge at eleven får det trygt og godt på skolen (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4).

Paragraf 9 A-9 markerer skolens informasjonsplikt ovenfor foreldrene og foreldrenes rett til å uttale seg om alt som er viktig for skolemiljøet. I dokumentet står det at «foreldra skal holdast informerte om alt som er viktig for skolemiljøet, og så tidleg som mogleg takast med i arbeidet med skolemiljøtiltak» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-9). Dette viser at foreldrene er viktige samspillere når det gjelder samarbeidet om barns skolemiljø.

### 2.1.2 Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Den overordnet delen av læreplanen fastslår at sosial læring vil skje «både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi» (Kunnskapsdepartement, 2017a, s. 10). Det vil si at barn utvikler sosiale ferdigheter ved å interagere med andre barn og voksne både i klasserommet, under lek i friminuttet og andre sosiale samlinger organisert av skolen. Samtidig vil ikke denne utviklingen være skolens ansvar alene. Planen sier at elevene og foreldrene også må bidra til etableringen av et godt felleskap og miljø. Dette fordi «slik den enkelte elev bidrar til felleskapet på skolen, bidrar felleskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (Kunnskapsdepartement, 2017a, s. 10).

Alle ansatte i skolen skal, i samarbeid med foreldre, fremme helse, trivsel og læring for alle elevene ved å utvikle et inkluderende felleskap og forebygge mobbing og krenkelse. Dette er viktig for barns utvikling fordi det er gjennom vennskap de vil føle tilhørighet og bli mindre sårbare (Kunnskapsdepartement, 2017b, s. 16).

Det står tydelig i læreplanen at skole-hjem samarbeid er forventet av skolen. Ifølge dokumentet har skolen det «overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge til samarbeid» (Kunnskapsdepartement, 2017c, s. 19). For at skolen skal kunne arbeide med barns læringsmiljø og oppvekstmiljø på best mulig måte, vil det være nødvendig å etablere god kommunikasjon med foreldrene. På den ene siden må lærere gi foreldre nødvendig informasjon om barns situasjon på skolen og tilrettelegge for foreldre-medvirkning. På den andre siden må også foreldrene gi lærere informasjon om barna. Dette fordi informasjon om barna vil gi lærere kunnskap «som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling» (Kunnskapsdepartement, 2017c, s. 18).

I tillegg til god kommunikasjon mellom partene, sier læreplanen at hjemmets holdning til skolen også vil være av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Lærere må ha forståelse for at foreldre har ulike behov, forventninger og meninger om skolens

mål og praksis, og at dette kan skape utfordringer i samarbeidet. Dermed må skolen være tydelig på hva som forventes av foreldrene og hva foreldrene kan forvente av skolen (Kunnskapsdepartement, 2017c, s. 19).

### 2.1.3 Meld. Stort. 30 – Kultur for læring

Meld. St. 30 - Kultur for læring tar opp betydningen av rolle- og ansvarsavklaring mellom skole og hjem for å forebygge konflikter mellom partene, for at både skolen og hjemmet ivaretar sitt ansvar og for å unngå foreldrenes usikkerhet i forhold til skolens forventninger. Meldingen legger vekt på at skolen og lærerne skal alltid ha barnas beste som utgangspunkt, og må dermed tilrettelegge for foreldrenes ulike behov i samarbeidet (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 108).

Meldingen beskriver også det Utdannings- og forskningsdepartementet mener er hjemmets og læreres roller i samarbeidet. Når det gjelder foreldrene presenterer meldingen til Stortinget følgende ansvarsområder:

*De foresatte har oppdrageransvaret og skal sørge for at barna kan oppfylle sin plikt til opp læring etter evne og forutsetninger.*

*De foresatte har ansvar for daglig omsorg.*

*De foresatte har ansvar for at barna møter forberedt på skolen, og med mat og egnet påkledning.*

*De foresatte skal se til at barna gjør sine lekser, men skolen kan ikke forutsette at de foresatte har kompetanse til å gi barna faglig hjelp.*

*De foresatte skal holde seg informert om sine barns skolesituasjon.*

*De foresatte har best kjennskap til sine barn og bør derfor gi skolen del i denne for at skolen skal kunne ivareta elevenes rett til tilpasset opplæring.*

*De foresatte skal være kjent med skolens regelverk og bidra til at barna respekter dette.*

(Meld. St. 30 (2003-2004), s. 108)

I forhold til skolens og læreres roller mener departementet at:

*Skolen har det faglige ansvaret for opplæringen, og lærerne har den faglige og pedagogiske kompetansen.*

*Skolen skal klargjøre skolens mål, innhold og arbeidsformer og hvilke rettigheter og plikter elever og foresatte har.*

*Skolen skal dokumentere og informere de foresatte om elevens læring og utvikling.*

*Skolen skal bidra til utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og skape et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.*

*Skolen skal støtte foresatte i deres oppdragelse av barna.*

*Skolen har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene.*

*Skolen skal lytte til de foresatte og samarbeide med dem i skolens utvikling av innhold og virksomhet.*

*Lærere skal være informert om den enkelte elevs situasjon og jevnlig informere foresatte om elevens skolesituasjon, trivsel og lærings- utvikling.*

(Meld. St. 30 (2003-2004), s. 108)

Mange av prinsippene presenterte ovenfor kan kjennes igjen i opplæringsloven og læreplanen, og kan også bli knyttet til det foreldre og lærere i min studie uttrykker som forventninger til hverandres rolle i et skole-hjem samarbeid.

## **2.2 Tidligere forskning**

I dette underkapittelet legger jeg frem tidligere forskning om *skole-hjem samarbeid*, *foreldreinvolvering*, *tillit* og *trivsel i læringsmiljøet*. Disse ble koblet til mitt datamateriale både under analyse og drøfting av hovedfunnene, og hjalp meg å se på mine funn ut ifra flere perspektiver.

## 2.2.1 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid består av kommunikasjonen som skjer mellom skolen og foreldrene, og av den støtten som foreldrene gir til sine barn når det gjelder deres skolegang og læring (Drugli & Nordahl, 2016, s. 26). Dette samarbeidet har som formål å realisere barns muligheter for utvikling gjennom å få anerkjennelse og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både hjemme og på skolen (Nordahl, 2015, s. 14). Ifølge Nordahl vil et godt skole-hjem samarbeid føre til et bedre læringsutbytte for elevene. Dette gjelder læring i både det faglige, det sosiale og det personlige aspektet (Nordahl, 2015, s. 23, 25).

Nordahl beskriver tre ulike nivåer av samarbeid: utveksling av informasjon, dialog og medvirkning og medbestemmelse. *Utteksling av informasjon* er nødvendig for at lærere og foreldre skal kunne orientere seg på hvordan barnet har det hjemme og på skolen, og vil være det laveste nivået i samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 27). Samtidig vil det være slik at når informasjonen om eleven overføres i en positiv lærer-foreldre-relasjon så kan lærere få en bedre forståelse av elevenes behov, styrker og svakheter. På denne måten kan læreren tilrettelegge undervisningen slik at elevene får et bedre læringsutbytte (Bæck, 2013, s. 79).

For at samarbeidet skal være effektivt må partene ha en sannferdig *dialog* om barns læring og utvikling i og utenfor skolen. Dialogen mellom lærere og foreldre skal være preget av likeverdighet og gjensidighet. Partene må føle at de kan uttrykke sine meninger og oppfatninger om barns undervisning, læringsmiljø og utvikling, og at disse vil bli tatt på alvor (Nordahl, 2015, s. 27, 28).

*Medvirkning og medbestemmelse* er det høyeste nivået i et samarbeid mellom skolen og hjemmet. Lærere og foreldre må oppleve å ha reell innflytelse på avgjørelser rundt den pedagogiske praksisen som berører barna. Dette kan realiseres ved åpne og gode dialoger der partene kommer til enighet gjennom felles beslutninger. God praktisering av alle tre nivåer vil resultere i et effektivt samarbeid med tanke på det beste for barns læring og utvikling (Nordahl, 2015, s. 27).

Utteksling av informasjon, gjensidig og sannferdig dialog og foreldremedvirkning foregår gjennom formelle og uformelle typer av samarbeid. Nordahl skiller dem i tre



kategorier: det representative samarbeidet, det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet. *Det representative samarbeidet* innebærer formelle møter mellom skolen og foreldrerepresentanter valgt av de andre foreldrene på skolen, eller i en klasse (Nordahl, 2015, s. 30).

*Det direkte samarbeidet* foregår i direkte møter mellom foreldre og lærere, og kan skje på både formelle og uformelle plan. Foreldremøter og utviklingssamtaler er former for direkte samarbeid i det formelle plan. Disse møtene skjer vanligvis to ganger i året, og kan være et ideelt senario for reelle dialoger mellom lærere og foreldre med tanke på å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for barna. Den kontakten som skjer via ukeplaner, e-post, telefonsamtaler, meldinger og kontaktbøker vil være en del av det direkte samarbeidet som skjer på et uformelt plan, og som oppstår mer regelmessig. Det er gjennom disse kommunikasjonskanaler partene vil utveksle informasjon og oppdatere hverandre om barns situasjon på skolen i perioden mellom de formelle møter (Nordahl, 2015, s. 31). Desforges og Abouchaar viser til forskning som hevder at foreldres utdanningsnivå er positivt relatert til kontakt med læreren. Jo høyere utdanning foreldrene har, desto større er deres engasjement i barnets utdanning, spesielt når det gjelder hvor ofte de har kontakt med læreren (Desforges og Abouchaar, 2003, s. 44).

*Det kontaktløse samarbeidet* skjer uten direkte kontakt med læreren og foregår når foreldrene viser interesse for barns skoleliv og støtter deres skolearbeid hjemmet. For at dette type samarbeid skal gi positive resultater, er det nødvendig at foreldrene viser stor grad av involvering og positiv holdning til skolen. Dette innebærer blant annet at foreldrene fremsnakker skolen, lærere og skoleoppgaver, følger opp med lekser og snakker med barnet om det som skjer på skolen (Nordahl, 2015, s. 31).

Nordahl skriver at det viktigste samarbeidet mellom skole og hjem vil være det som foregår i det direkte møtet mellom partene. Det er gjennom disse møtene det blir mulig å snakke om det enkelte barn, og om foreldres og læreres opplevelser og erfaringer om hvordan barn lærer og utvikler seg i og utenfor skolen. Lærere og foreldre blir kjent med hverandre og har mulighet til å se barna ut ifra hverandres perspektiver. Dette kan bidra til tilrettelegging for en bedre skolehverdag for barna (Nordahl, 2015, s. 101).

For Desforges & Abouchaar vil samarbeidet som skjer gjennom «hjemme-relasjoner» og modellering av ambisjoner spille den største rollen for barns skoleresultater. Ifølge

forskerne vil foreldres involvering virke indirekte på barns læringsutbytte ved å hjelpe barnet å bygge en prososial atferd, et pro-læringskonsept og høye utdanningsambisjoner (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 86). Denne typen samarbeid kan være sterkt knyttet til foreldrenes holdning til skolen.

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet vil være et av flere elementer i en positiv skolekultur. Skolekulturen består av tradisjoner, verdier og normer utviklet over tid innen den enkelte skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s.12), og vil danne rammer for blant annet hvordan lærere utøver samarbeid med foreldre. Når lærere ved en skole har felles verdier i forhold til skole-hjem samarbeid, vil disse verdiene framstå som sosiale normer og fungere som handlingsregler. Det vil si at når lærere tar utgangspunkt i det at å samarbeide med foreldre er viktig, kan handlingsregelen være at man skal jobbe systematisk for å involvere alle foreldrene i et nært samarbeid. Dette vil kunne fremme positive holdninger og ønsket praksis hos lærere (Drugli & Nordahl, 2016, s.12).

En skole med positiv samarbeidskultur vil etablere et tillitsforhold med foreldrene og sørge for at de føler seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner i skolen. Dette kan skje gjennom spesifikke invitasjoner til samarbeid, som for eksempel foreldresamtaler om eleven, forslag til hvordan man kan følge opp med lekser og støtte elevens læring og utvikling hjemme. På denne måten vil foreldrene oppleve at skolen er interessert i å samarbeide og vil være mer aktiv involvert i barnets skoleliv (Drugli & Nordahl, 2016, s.12).

Det er mange foreldre som ønsker å ha kontakt og samarbeide med skolen, men opplever at lærere ikke viser samme interesse, og at når de tar kontakt er kommunikasjonen ofte negativ (Drugli & Nordahl, 2016, s.15). Ulike studier viser at når skolen har en proaktiv holdning til foreldresamarbeid som en del av skolekulturen, kan dette ha en forebyggende effekt på mobbing og negativ atferd blant elevene. Det å involvere foreldrene før det oppstår problemer vil bidra til å skape gode relasjoner mellom partene, og følgelig være med på å bygge en «grunnleggende positiv skolekultur som fører til mindre mobbeatferd blant elevene» (Lee & Song, 2012; Lee, 2011 gjengitt i Drugli & Nordahl, 2016, s.13).

## 2.2.2 Foreldreinvolvering

Ifølge Desforges og Abouchaars studier vil foreldreinvolvering være den sterkeste positive faktoren når det gjelder elevens skoleprestasjoner og atferd. Allikevel kan forholdet mellom foreldreinvolvering og barnets prestasjon sannsynligvis ikke bli sett som lineært, og vil være proaktiv så vel som reaktiv (Desforges og Abouchaar, 2003, s. 15, 17). Foreldreinvolveringen er *proaktiv* når foreldrene tar selv initiativ til kontakt med læreren eller skolen, og den er *reaktiv* når foreldrene responderer på lærerens kontaktinitiativ. Foreldres interessenivå og involvering passer til situasjonen slik de ser den. Dette betyr at noen foreldre vil involvere seg mer når det oppstår problemer rundt barnet, og andre er generelt interessert og involvert i det som har med barns skoleliv å gjøre, og vil ta selv initiativ til barnets læringsprosesser og skolehverdag (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 14, 15; Drugli & Nordahl, 2016, s. 3).

På samme måten som det finnes ulike typer samarbeid, finnes det også ulike former for foreldreinvolvering. Foreldreinvolvering kan skilles mellom hjembasert involvering, skolebasert involvering og akademisk sosialisering. *Hjemmebasert involvering* handler om å skape et godt læringsmiljø for barn hjemme. Dette skjer gjennom kommunikasjonen mellom foreldre og barn om det som foregår på skolen, ved foreldres engasjement i barns skolearbeid og ved for eksempel å gi barn tilgang til bøker, ta dem med på aktiviteter og steder som fremmer barns faglige og sosiale utvikling (Bæck, 2019, s. 20).

Foreldres *skolebasert involvering* inkluderer blant annet deres deltakelse i både formelle og uformelle arrangementer organisert av skolen, deres interesse i å medvirke i det pedagogiske arbeidet som skjer på skolen ved å ta del i det representative samarbeidet, og deres kommunikasjon med lærere og andre ansatte i skolen (Bæck, 2019, s. 20).

*Akademisk sosialisering* handler om hvordan foreldrene overfører verdier relatert til utdanning til sine barn. Det vil si hvordan foreldrene kommuniserer og viser relevansen skolearbeidet har i forhold til det som skjer i samfunnet (Bæck, 2019, s. 20).

Bæck skriver også at ulike former for samarbeid og foreldreinvolvering har ulike formål. Hun beskriver de formålene ut ifra tre primære perspektiver: utdanningsorientert, administrativt eller sosialt. I et skole-hjem samarbeid som har et primært *utdanningsorientert formål* vil foreldrene spille en rolle ved å følge med barnets læring

og prestasjoner på skolen gjennom for eksempel, hjelpe barnet med lekser eller høytlesing. I et samarbeid med et primært *administrativt formål* vil foreldrenes rolle være knyttet til den praktiske oppfølgingen av barnets skolehverdag i form av for eksempel å sørge for at de har riktig utstyr til riktig tid. Når Bæck snakker om formålet som *primært sosialt* handler det om foreldrenes engasjement ved å sette i gang tiltak og aktiviteter som fremmer barnas sosiale miljø på skolen. Dette formålet bidrar til økt trivsel og bedre skoleprestasjoner. Selv om Bæck deler formålene på denne måten, er det viktig å nevne at de ikke kan bli sett som selvstendige i samarbeidsprosessen fordi de vil gli naturlig inn og være grunnleggende for hverandre (Bæck, 2019, s. 15).

Foreldres involvering i barnets skoleliv kan bli sett i sammenheng med holdningen de har til skolen, og denne holdningen kan være påvirket av ulike faktorer og føre til ulike former for involvering. Foreldrenes habitus i form av egne erfaringer, og kulturell kapital i form av dannelse og utdanningskapital (begrepene blir beskrevet i underkapittelet 2.3.2 *Kulturell kapital*) kan være noen av de mest betydelige påvirkningsfaktorer når det gjelder forelderens holdning til skolen (Bæck, 2019, s. 41).

Det å vise interesse for det barnet gjør på skolen har ifølge Desforges og Abouchaar en betydelig positiv effekt på både barnets faglige prestasjoner og atferd. Måten foreldre samhandler med barna vil ha mer betydning for barns faglige resultater enn i hvilken grad de er involvert i skolen. Dette fordi gjennom «hjemme-samtaler» blir foreldres verdier oppfattet og internalisert av barna. Når elevene har foreldre som har positive holdninger til skolen vil de oppfatte utdanning og skolearbeid som viktig, og det vil styrke deres motivasjon for å lykkes. (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 28, 32, 35). Når foreldre uttrykker negative tanker om skolen, andre personer involvert i barnas skoleliv, eller barnas situasjon på skolen vil dette prege deres innstilling til skolen. Det kan føre til at barna mister interesse og kommer lettere i konflikt med læreren (Nordahl, 2015, s. 101).

Foreldres holdning til barns medelever har stor betydning for barns opplevelse av et trygt og godt læringsmiljø. Bæck skriver at når foreldreinvolvering har et sosialt formål vil dette bidra til å fremme det sosiale miljøet på skolen (Bæck, 2019, s. 15). Det er viktig at foreldrene hjelper barn å bygge tette vennerelasjoner ved å ha en inkluderende holdning til barnets medelever. Barn tilbringer mye tid sammen på skolen og positive relasjoner til medelevene vil være sentrale for at de skal trives. Gjennom godt samvær med andre barn

vil elevene kunne tilfredsstillende sine behov for sosial tilhørighet, noe som vil også øke barns motivasjon for læring (Årdal et al., 2015, s. 24).

Det er også viktig å bemerke at foreldrenes holdninger til hverandre kan påvirke barns læringsmiljøet. NOVAs kartleggingsundersøkelse rapporterer at «foreldreklassemiljø viser klare sammenhenger med foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen» (Nordahl, 2000, s. 76). Foreldre som bygger positive relasjoner med hverandre og blir kjent med hverandres barn, vil føle seg tryggere i foreldregruppa. Når foreldre snakker sammen og utveksler informasjon om det som skjer på skolen får de god kjennskap til skolen og står sterkere som felles foreldregruppe. Ifølge rapporten vil dette samarbeidet mellom foreldrene bidra til gjensidighet, likeverdighet og forbedre samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Nordahl, 2000, s. 77)

### 2.2.3 Tillit

Tillit kan bli definert som «tro på at ens forventninger vil bli innfridd» (Van Maele og Van Houtte, 2012, gjengitt i Bæck, 2013, s. 77, 79) og er et viktig grunnlag for en god relasjon mellom lærere og foreldre. En tillitsfull relasjon er dermed basert i troen på at partene skal handle på måter som hjelper å opprettholde relasjonen eller som hjelper å oppnå målene med relasjonen. I dette tilfelle vil målene være knyttet til elevenes faglige og sosiale utvikling (Bæck, 2013, s. 80).

Ifølge Dalland og Knutsen vil et godt skole-hjem samarbeid være avhengig av at det blir etablert en gjensidig tillitsrelasjon der foreldrene blir hørt, tatt på alvor og opplever å kunne medvirke i barnets skoleliv (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18). Tillit bygges gjennom de direkte møtene partene har med hverandre, og utvikles gjennom personlige interaksjoner som skjer i disse møtene. Personlige interaksjoner bidrar til å skape gode sosiale relasjoner, som er baserte på gjensidig kommunikasjon og respekt og felles verdier og forventninger (Bæck, 2013, s. 80).

Det å bygge positive sosiale relasjoner og et tillitsfullt forhold til hverandre kan være krevende og ta lang tid. Siden læreren og skolen har størst ansvar for å etablere relasjoner med foreldrene, vil tillitsforholdet mellom dem være først og fremst avhengig av hvordan lærere agerer (Bæck, 2013, s. 82). Ifølge Nordahl vil en effektiv måte å skape grunnleggende tillit hos foreldrene på være å engasjere dem i samtaler som tar

utgangspunkt i det positive som skjer rundt barnet, og vise interesse i det som foregår i barnets liv også utenfor skolen. Foreldrene setter pris på å snakke om eget barn, og det er viktig for dem å føle at læreren liker deres barn (Nordahl, 2015, s. 118).

#### 2.2.4 Trivsel i læringsmiljøet

Barn og unge tilbringer den største delen av sin hverdag i skolen, og institusjonen har dermed stor påvirkning på hvordan de opplever livet sitt. Det er på skolen de lærer å bygge sosiale relasjoner, får faglig kunnskap og forbereder seg til fremtiden. Siden skolen er en av barnets viktigste livsarenaer, vil skoletrivsel være essensielt for at barnet skal oppleve trivsel i eget liv (Årdal et al., 2015, s. 5, 8).

En viktig forutsetning for at elevene skal trives og ha motivasjon for læring er at de føler seg integrerte i det sosiale felleskapet i klassen. Mangel på trygghet og tilhørighet i et klassemiljø kan føre til mistrivsel, og det har blitt påvist sammenheng mellom mistrivsel og mobbing på skolen (Årdal et al., 2015, s. 24-27).

I tillegg til å være trygt og inkluderende, vil et godt læringsmiljø være preget av forutsigbarhet, hvor lærere etablerer rutiner og gode verdier for elevene. Det skal jobbes systematisk i klasserommet ved å formidle forventninger til elevens samarbeid og etablering av et trygt og godt miljø. Strukturen og rammer som etableres vil være til hjelp for elevene når det gjelder å mestre skolens forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg, vil godt etablerte regler og rutiner også fungere som modell for elevens selvregulering av oppførsel (Ertesvåg & Bru, 2014, s. 5).

### 2.3 Overgripende teorier

I dette underkapittelet presenterer jeg to overgripende teorier brukt i denne studien: Bronfenbrenners *bioøkologiske teori* og Bourdieus teori om *kulturell kapital*. Disse teoriene var nyttige for dette prosjektet fordi de hjalp meg å forstå læreres og foreldres tanker og erfaringer ut ifra et systemperspektiv.

### 2.3.1 Bioøkologisk teori

Den bioøkologiske teorien utviklet av Urie Bronfenbrenner har hovedfokus på gjensidige interaksjoner mellom individet og sine omgivelser (samhandling med andre mennesker, objekter eller symboler). Disse interaksjonene blir kalt proksimale prosesser, og vil være de primære mekanismer som frembringer menneskelig utvikling. I tillegg til de proksimale prosessene presenterer han to andre elementer: person og tid, som sammen med kontekst (miljø) vil være avgjørende faktorer for hvordan disse prosessene påvirker utviklingen (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 794, 795).

I et samarbeid mellom skole og hjem, vil relasjonene som blir skapt mellom lærere og foreldre være betydningsfulle for hvordan dette samspillet fungerer i praksis. Hvis man ser på hvordan relasjonene i samarbeidsprosessen kan utvikle seg i lys av den bioøkologiske teorien, vil det være viktig å ta i betraktning egenskaper hos lærere og foreldre. Bronfenbrenner beskriver tre individegenskaper som mest innflytelsesrike når det gjelder å forme fremtidig utvikling. Den første egenskapen er individets holdning eller innstilling til andre individer og/eller situasjoner. Den andre er individets bioøkologiske ressurser, i form av evner, erfaringer, kunnskap og ferdigheter. Den siste egenskapen er individets krav og forventninger til andre individer og/eller situasjoner (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 795, 796). Egenskapene er individuelle, og fører dermed til individuelle forskjeller i utviklingen. Dette kan forklare hvorfor relasjonene mellom lærere og foreldre samt samarbeidet mellom dem, ikke bør analyseres som en homogen prosess.

Barn har også kognitive, biologiske, emosjonelle og handlingsmessige egenskaper som er vesentlige for hvordan skole-hjem samarbeid og deres eget læringsmiljø utvikler seg. De proksimale prosessene barn opplever på skolen kan påvirke de proksimale prosessene som skjer i hjemmet og vice-versa (von Tetzchner, 2019, s. 25). I tillegg kan man tenke at siden barnet er koblingen mellom skolen og hjemmet, vil måten de fungerer på på de to arenaer også kunne påvirke de proksimale prosessene som oppstår mellom foreldre og lærere. Slik kommer vi til elementet kontekst som består av fire økologiske nivåer – mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet.

Mennesker er vanligvis en del av flere *mikrosystemer*, og det er innenfor disse kontekstene de kan bygge opp sine nærmeste og sterkeste relasjoner. I mikrosystemet har

individet anledning til å tilegne seg sosiale roller, og engasjere i direkte interaksjoner med andre (proksimale prosesser). Resultatet av disse prosessene kan være både fremmende eller hemmende for utvikling av en mer kompleks interaksjon mellom individene. Skolen og hjemmet er to eksempler på barns mikrosystem (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 814).

Når lærere og foreldre samarbeider om barns læringsmiljø, har de muligheten til å opprette en toveis, synergetisk relasjon mellom disse mikrosystemene. Denne relasjonen mellom mikrosystemer som barn deltar aktivt i, kalles for *mesosystem* (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 817).

I et bredere relasjonelt aspekt møter vi *eksosystemet*. Eksosystemet består av koblingene og prosessene som skjer i en eller flere omgivelser som individet i utvikling ikke tar direkte del i. Samtidig vil det som skjer i disse omgivelsene indirekte påvirke prosessene innenfor individets mikrosystemer (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 818). Vi kan koble betydningen av eksosystemet til samarbeidet mellom skolen og hjemmet når vi ser for eksempel på relasjonene som blir etablert mellom foreldrene, og mellom foreldrene og barnets medelever. Disse proksimale prosessene vil kunne påvirke barnas relasjoner til hverandre, og deretter også ha en innvirkning på hvordan læringsmiljøet på skolen utvikler seg.

Det overordnede økologiske nivået er det *makrosystemet*. Dette nivået omfatter samfunnets kultur, institusjoner og politikk. Disse aspekter er med på å bestemme hvordan for eksempel skoler og arbeidsforhold organiseres i samfunnet. De er også avgjørende for foreldres plikter, muligheter og rettigheter, noe som igjen vil kunne påvirke barn og deres mikrosystem. Det er viktig å være bevisst på at disse nivåene virker sammen, og det som skjer på ett nivå vil påvirke det som skjer på de andre nivåene (von Tetzchner, 2019, s. 26).

Tid er også et avgjørende element i prosessen for menneskelig utvikling, og er knyttet til de mikro-, meso- og makronivåene i den bioøkologiske modellen. I forhold til mikro- og mesonivåer, vil proksimale prosesser kun være effektive hvis interaksjonen mellom individene skjer regelmessig over en tidsperiode (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 820). I et skole-hjem samarbeid kan kommunikasjonsfrekvensen mellom foreldre og lærere være avgjørende for hvor effektivt dette samarbeidet er. Dette kan følgelig også ha



konsekvenser for barns læringsmiljø. Når det gjelder makronivået, vil tid kunne knyttes til skole-hjem samarbeid med tanke på forholdet foreldrene har hatt til sin egen skolegang over tid, og hvordan dette har påvirket deres holdning til skolen.

### 2.3.2 Kulturell kapital

Teorien om kulturell kapital ble utviklet av sosiologen Pierre Bourdieu, og er en av de kapitalformene som representerer Bourdieus syn på sosialt liv. Ifølge sosiologen, handler all sosial samhandling mellom mennesker om å akkumulere mest mulig kapital. Kulturell kapital består i å tilegne seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet, og på denne måten oppnå fordeler i det sosiale livet (Aakvaag, 2008, s. 151, 152).

Kulturell kapital kan oppnås gjennom to former: dannelse og utdanningskapital. Dannelse består av dømmekraft og vurderingsevne til å kjenne igjen og sette pris på høykulturen i samfunnet, og som vanligvis blir formidlet av familien til individet tidlig i sitt livsløp. Utdanningskapital består av kunnskap og formelle utdanningstitler individet tilegner seg via utdanningssystemet (Aakvaag, 2008, s. 152, 153). Personer med kulturell kapital har makt i samfunnet, og den makten vil vise seg gjennom for eksempel resultater i utdanningssystemet, tilgang til attraktive posisjoner i arbeidsmarkedet og til eksklusive sosiale miljøer (Aakvaag, 2008, s. 152).

Forestillingen om kulturell kapital var i utgangspunkt en teoretisk hypotese som gjorde det mulig for Bourdieu å forklare de ulike resultatene på skoleprestasjonene blant barn fra ulike sosiale klasser. Teorien motsier den felles forståelsen om at barns gode eller dårlige prestasjoner på skolen kun er knyttet til evner eller egenskaper ved barnet, eller deres økonomiske kapital. Det å tenke på elevens pedagogiske utbytte på denne måten ignorerer det faktum at dette utbyttet også er avhengig av den kulturelle kapitalen som familien har tidligere overført til barnet (Bourdieu, 1986, s. 47-49).

Bourdieu utviklet begrepet *habitus* for å gjøre det lettere å forstå de prosessene som foregår i kulturelle møter. Begrepet blir definert som «et system av disposisjoner som er formet av individers tidlige opplevelser og av de strukturene individene er en del av» (Bourdieu, 1984 gjengitt i Bæck, 2019, s. 41). Det vil si at når foreldrene overfører kulturell kapital til sine barn, vil den kapitalen kunne gjenspeile foreldrenes egne

erfaringer, opplevelser, utdanningsbakgrunn og yrkesstatus, og være preget av hvordan de selv oppfatter verden (Bæck, 2019, s. 41).

Foreldres habitus vil ha betydning i et skole-hjem samarbeid fordi når de blir skoleforeldre vil de bringe med seg sine erfaringer i møtet med skolen. Disse erfaringer kan være knyttet til foreldrenes tidligere opplevelser med barnehagen, skoleopplevelser med eldre barn eller foreldres erfaringer fra egen skolegang. Foreldres habitus vil dermed kunne påvirke deres involvering i skolen (Bæck, 2019, s. 41). I tillegg vil den kulturelle kapitalen foreldrene overfører til sine barn i form av for eksempel oppdragelse, erfaringer og opplevelser, bidra til hvordan barn utvikler seg på skolen både faglig og sosialt. Dette fordi foreldres engasjement i barnets skoleliv og deres holdning til læring og utdanning vil påvirke barns holdning og motivasjon til det som skjer på skolen (Bæck, 2019, s. 43).

Det er også viktig å bemerke at lærere har sine egne habitus og kulturelle kapital. Dette er noe som vil være betydningsfullt for hvordan de møter de ulike barn og deres foreldre. Også foreldre og barn som vokser opp i ulike sosiale miljøer, kan ha ulike habitus og kulturell kapital (Aakvaag, 2008, s. 161). Skolens innhold og virkemåte bygger på bestemte former for kulturell kapital, og det kan være utfordrende for barn og foreldre å gjøre det bra hvis ikke de er fortrolige med denne før skolestart (Bæck, 2019, s. 42).

## **2.4 Oppsummering**

Opplæringsloven og kunnskapsløftet 2020 (LK20) styrer skolens og lærerens praksis og var dermed viktige kilder i denne oppgaven. Jeg har knyttet mine funn til opplæringsloven ved å se på dem i lys av paragraf 1-1 som omhandler formålet med opplæringen, og kapittel 9A som beskriver skolens retningslinjer for elevenes skolemiljø. Når det gjelder kunnskapsløftet 2020, har jeg satt fokus på dokumentets overordnet del. Jeg presenterte noen av skolens prinsipper i forhold til barns sosiale læring og utvikling, og tok opp prinsippene for skolens praksis angående et inkluderende læringsmiljø og skole-hjem samarbeid. Ved å se på studiens funn i lys av disse styringsdokumentene, fikk jeg tydeliggjort læreres og foreldres rettigheter og plikt i etableringen av et effektivt skole-hjem samarbeid og et trygt og godt læringsmiljø for barna. I tillegg har jeg fremmet sammenhengen mellom utføring av loven og oppfyllelse av partenes forventninger.

Meldingen til Stortinget nr. 30 – Kultur for læring tydeliggjør blant annet det Utdannings- og forskningsdepartementet mener er læreres og foreldres ansvarsområder i et skole-hjem samarbeid, noe som ikke er sagt like eksplisitt i opplæringsloven og læreplanen. Ved å koble meldingen til mitt datamateriale var det mulig å skape en forståelse for hvilken betydning en tydelig forventningsavklaring mellom lærere og foreldre har for at skole-hjem samarbeidet skal være effektivt.

Når det gjelder bruk av tidligere forskning, har jeg tatt med temaer som hjalp meg å danne et bakteppe for det jeg ville fortelle med dette prosjektet. Dette innebærer forskning om skole-hjem samarbeid, foreldreinvolvering, tillit i relasjoner og barns trivsel i læringsmiljøet. Jeg har koblet disse til mitt datamateriale både under analyse og drøfting av studiens hovedfunn. Det å bruke tidligere forskning om temaer knyttet til min studie hjalp meg å se på mine funn ut ifra flere perspektiver. Dette utvidet min forståelse om at lærere og foreldre ikke kan bli sett som to homogene grupper. Siden vi forsker på mennesker vil det kunne oppstå likheter og divergering i forskningsresultater, selv om forskningene handler om samme tema.

Bronfenbrenners bioøkologiske teori og Bourdieus teori om kulturell kapital var de to overgripende teoriene presentert i dette kapitlet. Disse teoriene forteller om hvordan mennesker utvikler seg ut ifra et systemperspektiv, og var grunnleggende for måten jeg tilnærmet meg datamaterialet i dette prosjektet. Gjennom å se på mine funn i lys av disse teoriene, var det mulig å skape forståelse for foreldres og læreres forventninger til hverandre, og tankene og erfaringene de har i forhold til skole-hjem samarbeid.

## 3 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg de metodiske valgene jeg har tatt for å planlegge, samle inn og bearbeide datamaterialet. Jeg viser også til den vitenskapsteoretiske posisjonen og tilnærmingen til forskning som dannet grunnlag for forskningen, og de forskningsetiske vurderingene tatt gjennom hele prosessen.

### 3.1 Kvalitativ metode

Målet for mitt prosjekt er å finne ut hvilke forventninger lærere og foreldre har til skole-hjem samarbeid og hvordan de vurderer forventningenes betydning for et effektivt samarbeid om barns læringsmiljø. For å kunne oppnå dette målet har jeg valgt å bruke kvalitative metoder under gjennomføring av denne studien. Dette fordi kvalitative metoder tar for seg prosesser som muliggjør å ha direkte kontakt med lærere og foreldre, og på denne måten fange opp nyanser og fordype meg i deres tanker og erfaringer om forskningstemaet (Dalland, 2020, s. 55).

### 3.2 Semistrukturert intervju

For å samle inn data til dette prosjektet valgte jeg intervju som metode. Under et intervju blir data samlet inn gjennom samtaler med personer som har erfaringer, følelser og meninger om temaet som blir studert (Thagaard, 2018, s. 89). Samtalen tar vanligvis utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, og vil kunne resultere i kunnskap om hvordan personene i intervjuet opplever det fenomenet eller hendelsen temaet handler om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Det finnes ulike former for intervju, og det som skiller dem fra hverandre er formålet man har med intervjuet og intervjuerens vitenskapsteoretiske posisjon under forskningen (Svenkerud, 2021, s. 94). Siden jeg ønsker å skape en bredere forståelse av skole-hjem samarbeid ut ifra læreres og foreldres perspektiv, og har tatt utgangspunkt i et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted, vil det å gjennomføre et semistrukturert intervju gi meg de beste resultatene.

Et semistrukturert intervju kan vare lengre enn andre former for intervju. Dette gir meg muligheten til å skape nærhet og tillit til deltakerne, og kan bidra til at deltakerne føler seg mer komfortable under intervjusituasjonen. Sannsynligheten for at de forteller meg

det de virkelig mener om temaet, øker. I tillegg vil deltakerne få mer tid og rom til å reflektere over egne opplevelser og meningene knyttet til forskningstemaet og gå i dybden på det de ønsker å fortelle. Dette er noe som kan være betydningsfullt for utviklingen av kunnskap i prosjektet mitt (Tjora, 2021, s. 127-130).

I tillegg vil det å gjennomføre et semistrukturert intervju med lærere og foreldre, gi dem anledning til å uttale seg om det samme temaet. Selv om temaet er det samme, vil deltakeres meninger være personlige og representere deres individuelle opplevelser og subjektive erfaringer (Anker, 2020, s. 55). Med dette vil jeg kunne utforske nyansene i svarene, noe som vil ha stor betydning under analysen av funnene.

### 3.2.1 Intervjuguidene

Det ble lagt to semistrukturerte intervjuguider<sup>1</sup>, en til lærere og en til foreldre. Å tenke nøye gjennom temaer og spørsmål i guidene var en viktig del av planleggingen av intervjuene med tanke på å ivareta prosjektets problemstilling og skape en god intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Spørsmålene ble stilt når det følte naturlig i samtalen, og ikke nødvendigvis i rekkefølge (Svenkerud, 2021, s. 96). På denne måten fikk deltakerne også mulighet til å ta opp emner som de selv mente kunne være viktige for prosjektet og som jeg kanskje ikke hadde tenkt på på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

I tillegg var det vesentlig at spørsmålene var kunnskapsproduserende. Det vil si at jeg forsøkte å formulere spørsmålene slik at deltakerne kunne ta i bruk det «reflekterte, langsomme tankesettet» (Svenkerud, 2021, s. 92). Jeg ønsket at spørsmålene skulle få fram det de virkelig tenkte i forhold til sine forventninger til hverandre, istedenfor å bruke svar som er «vanlig», eller «riktig» (Svenkerud, 2021, s. 93). Begge intervjuguidene ble delt i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning.

Første fasen inneholdt praktisk informasjon om meg selv, prosjektet og personvernet. Den bestod også av uformelle oppvarmingsspørsmål, for å skape trygghet hos deltakeren, og plassere hen i relasjon til bakgrunnsvariabler (Tjora, 2021, s.160).

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 1: Læreres intervjuguide og vedlegg 2: Foreldres intervjuguide

Videre fulgte refleksjonsspørsmålene som hadde som formål å gi deltakeren muligheten til å gå i dybden i forskjellige deler av forskningstemaet (Tjora, 2021, s.160). Refleksjonsfasen bestod av to deler. I første delen var det syv spørsmål rundt temaet skole-hjem samarbeid. Målet med de spørsmålene var å få innsikt i blant annet hva deltakerne forstod med begrepet, hvilke forventninger de hadde til hverandre, og hvordan de opplevde skole-hjem samarbeidet i praksis. Den andre delen bestod av seks spørsmål knyttet til barns læringsmiljø. I denne delen ønsket jeg å få en forståelse av hvordan lærere og foreldre opplevde barns trivsel på skolen, hva de mente kunne påvirke dette miljøet, og hva de forventet av hverandre for at barn skal trives.

Til sist var det avrundingsfasen. I denne fasen planla jeg tre spørsmål der jeg kunne spørre deltakere om hva de mente hadde vært et ideelt samarbeid og et ideelt læringsmiljø, og om de ønsket å tilføye noe til samtalen. Avrundingsfasen ble også brukt til å normalisere intervjusituasjonen mellom meg og deltakeren ved å takke deltakeren for innsatsen, og informere hen om hvordan jeg skulle gå videre med prosjektet (Tjora, 2021, s.160).

### 3.3 Utvalg av deltakere

Jeg ønsket ikke å kalle personene som ble intervjuet i mitt prosjekt for informanter. Selv om dette er en vanlig betegnelse å bruke i forskning, mener jeg at *deltakere* vil være mest passende for min studie. Lærere og foreldre gjorde mer enn å gi meg informasjon om temaet jeg forsker på. De tok aktiv del i intervjuene ved å fortelle i detalj om egne erfaringer og meninger om det skole-hjem samarbeidet de er en del av. Selv om jeg ledet samtalen under intervjuet, var lærere og foreldre en viktig del i kunnskapskonstruksjonsprosessen (Dalland, 2020, s. 66), og denne kunnskapen kan ikke reduseres til ren informasjon.

I dette prosjektet ble det brukt en kombinasjon av tre strategier for rekruttering av deltakere til intervju. Den første strategien var å rekruttere deltakere ut fra et *formålstjenlig utvalg*. Dette betyr at jeg på forhånd definerte noen kriterier som måtte være oppfylt for at personen skulle være relevant å ha med i forskningen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). For dette utvalget ble det brukt tre kriterier.

Siden temaet for min studie handler om skole-hjem samarbeid, var første kriterium at deltakere skulle representere begge arenaene. Læreren er personen som har det største

ansvaret for barnet på skolen, og foreldrene har det største ansvaret hjemme, noe som naturligvis ledet til et ønske om å intervju disse to gruppene.

Ved å velge å avgrense min problemstilling til barnas første skoleår, avgrenset jeg også spekteret av lærere og foreldre som var hensiktsmessig å ha med i forskningen. Dermed ble det andre kriteriet å intervju lærere og foreldre av elever i første og andre trinn. En av foreldrene hadde også et barn i fjerde trinn, og noen av erfaringene med dette barnet ble brukt under analysen. Siden jeg ikke visste om dette før intervjuet, kan ikke dette bli betraktet som et av de formålstjenlige kriteriene.

Tredje kriterium var å rekruttere deltakere fra forskjellige skoler. Lærere ved ulike skoler kan utføre sin praksis på ulike måter, også når det gjelder samarbeid med foreldre. Følgelig kan foreldre fra en skole oppleve dette samarbeidet på en annen måte enn foreldre fra en annen skole. Siden jeg ønsket å få innblikk i deltakernes tanker, meninger og erfaringer i forhold til forskningstemaet, var tanken bak dette kriteriet å få en viss variasjon i svarene, og på denne måten oppnå en nyansert forståelse og innsikt i temaet.

Siden prosjektet hadde begrenset tid for å bli gjennomført, måtte jeg tenke praktisk og finne en strategi som ikke ville bruke lengre tid enn nødvendig. Dette ledet meg til den andre utvalgsstrategien brukt i dette prosjektet: *bekvemmelighetsutvalg*. Dette utvalget er basert på hva som er bekvemmelig eller enkelt for forskeren å gjøre, som for eksempel å spørre noen man kjenner eller har jobbet sammen med (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39).

Jeg kontaktet to skoler jeg har bekjentskap til, og fikk klarsignal fra rektorene til å sette i gang prosjektet hos dem. Ifølge Thagaard “kan en nær kontakt med en forsker være avgjørende for at de er villige til å delta i et forskningsprosjekt” (Thagaard, 2018, s.12). Dette så jeg i praksis da jeg umiddelbart fikk positiv respons fra rektorene og lærere. I tillegg ble foreldrene informert av lærere via melding om at forskningsprosjektet skulle bli gjennomført av en person de kjenner fra før. Dette kan ha hatt en positiv påvirkning på foreldres vilje til å delta.

Samtidig kan det å ha kjennskap til deltakerne også være en ulempe med tanke på forskningsvaliditet. Dette fordi det forholdet kan skape potensielle bias. Det vil si at mitt utvalg for eksempel kan være mer opptatt av å bidra til min forskning enn det andre

deltakere ville vært, noe som kan påvirke datamaterialet jeg får. Dessuten kan det også være vanskelig å vite om deltakeren følte en reell mulighet til å takke nei til å delta siden det kan være krevende å si nei til en man kjenner (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.40).

Jeg var usikker på hvor villige foreldrene ville være til å delta i et intervju, og bestemte meg for å sende et informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle foreldre på de utvalgte trinnene. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, om personvern og et samtykkeskjema, og ble levert til foreldrene via elevene. På den ene skolen sendte jeg 44 informasjonsskriv fordelt på første og andre trinn, og fikk 6 samtykker. På den andre skolen sendte jeg 41 informasjonsskriv, også fordelt på første og andre trinn, og fikk 10 samtykker.

Siden responsen var større enn jeg hadde forventet, måtte jeg ta en avgjørelse på hvordan jeg ville foreta utvelgelsen av foreldrene til intervjuet. Jeg kunne ha valgt å gjennomføre et stratifisert tilfeldig utvalg, og identifisert faktorer med deltakere som kunne være relevant for forskningen, delt dem i grupper og deretter trukket tilfeldig fra disse (Nyeng, 2012, s. 119). For å kunne gjøre dette, måtte jeg ha snakket med lærere om elevene og foreldrene som hadde samtykket, og denne prosessen hadde stridd i mot anonymitetsprinsippet. Jeg bestemte meg derimot for å ta i bruk et *enkelt tilfeldighetsutvalg*, som den tredje utvalgsstrategien. Det betyr at jeg nummererte samtykkeskjemaene, og brukte et tilfeldig tallgeneratorprogram på nettet for å trekke nummeret.

### 3.3.1 Presentasjon av deltakere

Utvalget i dette forskningsprosjektet består av åtte deltakere: to lærere og to foreldre av elever i første trinn, og to lærere og to foreldre av elever i andre trinn fra to ulike skoler. Det er viktig å bemerke at deltakerne rekruttert til dette prosjektet oppfyller kriteriene til forskningen, men er tatt ut fra en mindre del av hele populasjonen. For å kunne beholde anonymiteten til deltakere vil jeg referere til dem som «hen» og «hens» gjennom hele oppgaven. Jeg vil heller ikke beskrive skolene, bortsett fra at de hører til ulike kommuner og representerer en liten og en stor skole. Den ene skolen vil jeg kalle for X skole, og den andre for Y skole.



### **Lærere på X skole**

Læreren i 1. trinn (L1X) har fire års lærerutdanning og videreutdanning i veiledning. Hen har jobbet som lærer i over 25 år, hvorav 15 av dem på småtrinnet. Hen har jobbet på ulike skoler i løpet av sitt yrkesliv som lærer.

Læreren i 2. trinn (L2X) er utdannet førskolelærer og har en master i pedagogikk. Hen jobbet 13 år som pedagogisk leder i barnehagen, og har jobbet i skolen i to år. Hen jobbet et halvt år som spesialpedagog før hen startet som kontaktlærer på denne skolen.

### **Lærere på Y skole**

Læreren i 1. trinn (L1Y) er førskolelærer med etterutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Hen har 21 års erfaring og har alltid vært kontaktlærer på småtrinnet, men har også jobbet som sosiallærer. Hen har jobbet på samme skole i alle år.

Læreren i 2. trinn (L2Y) har førskolelærerutdanning og etterutdanning i sosialpedagogikk. Hen har jobbet som lærer i 23 år og har alltid vært kontaktlærer på småtrinnet. Hen har også erfaring som sosiallærer. Før hen begynte å jobbe i skolen drev hen en privat barnehage i 10 år. Hen har jobbet i to forskjellige skoler.

### **Foreldre på X skole**

Forelderen av eleven i 1 trinn (F1X) er lege og bor sammen med samboeren og tre barn. Det eldste barnet er skolebarn, de andre to går i barnehagen.

Forelderen av eleven i 2. trinn (F2X) er lærer og bor sammen med samboeren og to barn. Det eldste barnet er skolebarn, det andre barnet går i barnehagen.

### **Foreldre på Y skole**

Forelderen av eleven i 1. trinn (F1Y) bor sammen med samboeren og to barn. Det eldste barnet går i 4. trinn. Hen har fagbrev i salgsfaget og har ett års etterutdanning i ledelse. Hen jobber som key account manager. Forelderen har selv gått på Y skolen da hen var barn.

Forelderen av eleven i 2. trinn (F2Y) bor sammen med ektefellen og sitt enebarn. Hen er opprinnelig fra et land i Vest Europa og har bodd i Norge i fem og et halvt år. Hen jobber som assistentleder i matbutikk.

## 3.4 Datainnsamling

I dette underkapittelet beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen, samt hvilke utfordringer som oppstod i prosessen. Jeg har delt underkapittelet i to punkter: *gjennomføring av intervju og transkribering*.

### 3.4.1 Gjennomføring av intervju

Etter utvalget av deltakerne, tok jeg kontakt med lærerne og foreldrene for å avtale tidspunkt for intervju. Alle lærerne hadde jeg bekjentskap til, og de ble kontaktet enten ansikt-til-ansikt eller via Facebook. Ettersom jeg ikke kjente noen av foreldrene, ble den første kontakten gjennomført som en tekstmelding på telefon, hvor jeg introduserte meg selv, og ba om et passende tidspunkt for å ringe dem. Intervjuene ble avtalt etter deltakernes premisser, som fikk velge hvor og når de ville bli intervjuet. Dette fordi jeg ønsket å skape en avslappet stemning, og gi deltakeren en følelse av trygghet for å kunne prate åpent om sine personlige erfaringer og meninger (Tjora, 2021, s. 132).

Alle lærerne ble intervjuet på sine arbeidsplasser, og intervjuene varte mellom 37 og 70 minutter. Intervjuene med foreldrene varte mellom 30 og 45 minutter. To av foreldrene ble intervjuet på skolen til barnet sitt, ettersom de mente det var et lettere sted å møtes med tanke på henting og levering av barnet på skolen. Da dette ble bestemt, avtalte jeg med rektoren å låne et møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret. De to andre foreldrene ble intervjuet på sine arbeidsplasser.

For å vise interesse og engasjement i deltakerens fortellinger, og beholde samtalsens frie flyt, har jeg valgt å ikke ta notater og heller konsentrere meg så mye som mulig om det som ble sagt. Det å huske alt av kroppsspråk, reaksjoner og andre inntrykk man får under et intervju kan være vanskelig. Samtidig vil det som virkelig er av betydning for forskningstemaet og formål bli igjen. Dette gjelder spesielt når det blir kombinert med en lyttende holdning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafonapp og lagret som lydfil på nettskjema for å sikre at ingen viktig informasjon ble tapt, og for å gjøre det mulig å synliggjøre deltakerens stemme gjennom direkte sitater i senere faser av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Siden intervjuguiden var semistrukturert, ble ikke spørsmålene alltid stilt som planlagt. I flere intervjuer ble noen av spørsmålene besvart uten at jeg måtte stille spørsmålet. I noen

tilfeller kunne ikke det som ble sagt kobles til oppfølgingsspørsmålene, men var så interessant at jeg måtte bytte retning og fortsette der deltakeren ledet meg til. I mange tilfeller brukte jeg prober for å gi oppmuntrende tilbakemelding til deltakeren, eller gjentok deltakerens utsagn for å bekrefte at jeg hadde forstått det som ble sagt. Ved å gjøre dette, følte jeg at jeg motiverte deltakerne til å fortsette å prate og utfylle sine svar enda mer. Jeg mener at dette var en god strategi for å vise at de ble hørt og holde samtalen i gang. Samtidig mener jeg at det også hjalp med til å styrke validiteten knyttet til tolkning av datamaterialet ved å minimalisere sjansen for misforståelser eller misoppfatninger mellom meg og deltakeren (Thagaard, 2018, s. 101, 102).

Selv om jeg hadde gode innarbeidede strategier for å gjennomføre intervjuene, opplevde jeg tre situasjoner som kan ha hatt innvirkning på datamaterialet jeg fikk. Under intervjuet med en av lærerne, ønsket jeg å få litt mer konkrete beskrivelser av hens erfaringer og meninger om samarbeidet med foreldre av barn hen følte strever litt sosialt i klassen. Hen var nølende da jeg ba hen om å utdype svaret, og uttrykte tydelig bekymring for konfidensialiteten. Jeg måtte forsikre hen om at personopplysningene ville være beskyttet, og at det ikke ville være mulig å gjenkjenne deltakere av intervjuene. Likevel mener jeg at denne bekymringen kan ha begrenset hva hen fortalte meg, og hvordan hen gjorde det. Under samme intervju, kun noen få minutter etter denne hendelsen, ble samtalen avbrutt fordi hen trodde hen måtte på et annet møte. Etter en liten stund oppdaget hen at møtet skulle være på en annen dag, og vi kunne fortsette intervjuet. Til tross for at jeg i etterkant mener å ha fått gode svar fra hen, tenker jeg at situasjonen skapte usikkerhet i meg som intervjuer. Jeg fikk en følelse av at hen hadde dårlig tid, og dermed ønsket jeg ikke å forlenge intervjuet. Denne følelsen kan ha vært grunnen til at jeg ikke fordypet meg i hens svar etter avbrytelsen. Dette kom tydelig frem under transkriberingen. Med dette kan jeg ha mistet muligheten til å fremskaffe enda mer nyttig og detaljert informasjon om lærerens oppfatninger om temaet, og på denne måten styrke prosjektets troverdighet (Svenkerud, 2021, s. 92, 99).

Med en av foreldrene var det vanskelig å finne et tidspunkt som passet for oss begge. For at intervjuet skulle kunne bli gjennomført innenfor min tidsplan, ble vi enige om å gjennomføre det på hens kontor under hens lunsjpause. Hen var imøtekommende og hyggelig, men selv om hen uttrykte at vi kunne ta den tiden vi trengte - jeg hadde informert på forhånd at intervjuet kunne ta mellom 30 og 60 minutter - følte jeg et tidspress på meg. Jeg føler at selv om hen ikke virket stresset eller travel, var svarene

hens veldig konsise, og jeg klarte ikke å legge fra meg følelsen av at jeg forstyrret hens arbeidsdag. Dette kan ha ledet meg til å ikke gi hen nok tid til å tenke før jeg stilte et oppfølgingsspørsmål eller et nytt spørsmål. Ved å gjøre dette fikk forelderen kanskje ikke muligheten til å bruke det langsomme tankesettet, der hen kunne analysere og reflektere over spørsmålene før hen gir meg svaret, og i stedet svarte på spørsmålene på en mer intuitiv og nokså ubevisst måte (Svenkerud, 2021, s. 92, 93). Dette intervjuet var det korteste av alle, med varighet på litt over 30 minutter.

Måten jeg håndterte disse utfordringene på har muligens fremhevet min mangel på erfaring i feltet. Selv om usikkerheten i min rolle som intervjuer er en av de forholdene som kan innvirke på resultatet av forskningen, og påvirke prosjektets troverdighet (Svenkerud, 2021, s. 100), mener jeg at det å være bevisst på dette gir meg mulighet til å være transparent og kritisk til disse omstendighetene.

Den tredje situasjonen jeg vil bringe fram, er også knyttet til et intervju med en av foreldrene. Forelderen er ikke norsk, og det var derfor viktig å ta hensyn til dette under gjennomføringen av intervjuet. Siden jeg ikke er opprinnelig norsk selv, føler jeg at jeg har stor bevissthet for hvordan kommunikasjonen må foregå for å minimere misforståelser. Under intervjuet snakket jeg saktere enn vanlig, og var så tydelig som mulig for å sørge at alt som ble sagt ble forstått. I et spesielt tilfelle var det nødvendig å snakke litt rundt begrepet *forventning*. Da vi snakket om hens samarbeid med læreren, sa hen: “Jeg tror det er etablert med antall samtaler, men også hvis det er noe, kan vi bare ringe”. Da jeg stilte oppfølgingsspørsmålet om dette var en forventning hen hadde til læreren, fikk jeg en sterk reaksjon, der hen sa: “*Nei!* Det er *ikke* en forventning, men det [en avtale] har vi fått med [læreren]”, og lo litt nervøst. Jeg tolket dette som om hen kanskje forstod ordet *forventning* som negativ ladet i denne konteksten, og brukte litt tid på å snakke rundt det å kunne ringe læreren når de følte det var nødvendig. Jeg endte opp med å spørre om dette var noe hen hadde *håpet på* i samarbeid med læreren, og da fikk jeg et positivt svar. Selv om hen kanskje ikke viste fullstendig forståelse av begrepets betydning, kom hens forventninger tydelig fram da vi snakket blant annet om foreldres rolle, læreres rolle, og påvirkningsfaktorer, både i et samarbeid og i barnets læringsmiljø.

Det var tydelig under gjennomføringen av intervjuene at selv om jeg delte intervjuguiden i to hovedtemaer, ble disse temaene flettet sammen under svarene til deltakerne. Dette kan tyde på at barnets læringsmiljø er, bevisst eller ubevisst, en stor del av det både

foreldrene og lærerne forstår som skole-hjem samarbeid. Samtidig er det også viktig å ta i betraktning at begge parter fikk et skriv<sup>2</sup> som inneholdt informasjon om prosjektet, og var klar over at de ville bli spurt om begge temaer. Dette kan også ha påvirket svarene i denne retningen (Anker, 2020, s. 109).

### 3.4.2 Transkribering

Siden jeg valgte å ikke ta notater under intervjuene, og hadde fullt ansvar for transkriberingen, var jeg bevisst på at dette måtte gjøres så fort som mulig. Dette førte meg til å transkribere intervjuene samme dag de ble gjennomført (med unntak av to intervju, som måtte utføres rett etter hverandre), og bruke merknader og notater som strategi, slik at visuelle ledetråder og informasjon om stemningen under intervjuene ikke gikk tapt (Anker, 2020, s. 67-69; Tjora, 2021, s. 186). De intervjuene som ble gjennomført fortløpende, ble transkribert i rekkefølge i løpet av de to påfølgende dager. Ettersom jeg intervjuet deltakerne selv og var en aktiv lytter, klarte jeg å se tilbake på situasjonen - jeg så for meg kroppsspråket og uttrykk - mens jeg hørte på lydopptaket (Tjora, 2021, s. 186). Samtidig har jeg forståelse for at dette på en viss måte kan ha svekket påliteligheten av transkriberingen siden jeg ble enda mer avhengig av å stole på min hukommelse fra intervjusituasjonen.

De seks første intervjuene ble gjennomført uten noen hjelpemidler, mens de to siste ble transkribert ved hjelp av automatisk transkribering av lydfiler i Word online. Selv om bruk av dette programmet var tidsbesparende, følte jeg at jeg måtte spole tilbake og rette på noe av det som ble transkribert, spesielt med tanke på å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall. For meg var det viktig å inkludere det emosjonelle aspektet ved samtalene i transkripsjonene, slik at jeg senere analyse kunne fortolke blant annet deltakerens følelsesuttrykk. Dette er noe Kvale og Brinkmann mener kan være relevant når det gjelder å styrke “transkripsjonens intersubjektive reliabilitet” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211).

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 3: Læreres informasjonsskriv og samtykkeskjema og vedlegg 4: Foreldres informasjonsskriv og samtykkeskjema

### 3.5 Vitenskapsteoretisk posisjon

Ifølge Anker er det å være bevisst på hvilken vitenskapsteoretisk posisjon jeg inntar, det første steget i forskningsprosessen. Dette fordi det er den posisjonen som vil hjelpe meg å designe oppgaven, og sette en type ramme for prosjektet. Den vitenskapsteoretiske posisjonen forteller noe om det forskerblikket jeg møter verden med, og hva det blikket betyr for måten jeg samler inn og fortolker datamaterialet på. Posisjonen må være synlig fra utformingen av problemstillingen til analyseprosessen, samt i valget av teorien jeg knytter til empirien når jeg drøfter resultatene (Anker, 2020, s. 45-61). Med dette i tankene, vil jeg i prosjektet mitt innta en *hermeneutisk-fenomenologisk* posisjon.

Når jeg bestemmer meg for å formulere en problemstilling som ønsker å identifisere og forstå et sosialt fenomen som skole-hjem samarbeid ut i fra læreres og foreldres perspektiv, har jeg valgt å innta en *fenomenologisk* posisjon til forskning. En fenomenologisk forskning ønsker å komme nærmere virkeligheten ved å ta for seg hvordan mennesker opplever den. Dette betyr at resultatene jeg får vil være basert på foreldres og læreres subjektive forestillinger og opplevelser av hva skole-hjem samarbeidet innebærer, og på hvordan deres tanker og refleksjoner om dette forholdet fremstår for dem (Nyeng, 2012, s. 32, 33).

Siden jeg tar utgangspunkt i læreres og foreldres erfaringer og vektlegger deres oppfatning av virkeligheten, ville det være umulig å skape en forståelse for fenomenet jeg studerer uten å fortolke det som ble sagt av forskningsdeltakerne. Anker sier at forståelsen av den menneskelige verden vil alltid gå gjennom å fortolke den, og at det ikke finnes kommunikasjon uten fortolkning (Anker, 2020, s. 50). Mitt prosjekt er ikke et unntak. Når deltakerne forteller meg om sine erfaringer, vil disse være kontekstbaserte. Ifølge Nyeng, vil deltakerne forholde seg til seg selv, og fortolke seg selv og sine handlinger ut ifra den kulturelle og sosiale sammenheng de er en del av (Nyeng, 2012, s. 49). Når jeg intervjuer deltakerne, vil jeg registrere og fortolke det som blir sagt, og måten det blir sagt på, og prøve å forstå dette ut ifra den konteksten de gir meg. Dette gjør meg bevisst på at i tillegg til en fenomenologisk posisjon, vil jeg også ha en *hermeneutisk* tilnærming til denne forskningen.

### **3.6 Tilnærming til forskning**

I mitt prosjekt anvender jeg en abduktiv tilnærming til forskning. En abduktiv tilnærming er en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming, hvor analysen skjer gjennom en dynamisk og kreativ prosess mellom empiri og teori (Anker, 2020, s. 79, 80). Jeg har valgt en abduktiv tilnærming fordi jeg ønsker å skape eller utvide forståelsen for skolehjem samarbeidet ved å se på empiri og teori som komplementære til hverandre i denne prosessen (Anker, 2020, s. 60). Dette betyr at under analyseprosessen og drøfting av resultatene, vil jeg konstruere kunnskap ved å bevege meg frem og tilbake gjennom datamaterialet, det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene (Anker, 2020, 80).

### **3.7 Forskningsetiske vurderinger**

Forskningsetikk innebærer to aspekter: forskningsinterne regler og normer og forskningseksterne vurderinger. For å sikre kvaliteten i min forskning vil det være nødvendig å oppfylle de etiske kravene ved disse aspektene (Nyeng, 2012, s.159).

Forskningsinterne regler og normer handler om hvordan forskeren gjennomfører prosjektet og hvordan resultatet rapporteres (Nyeng, 2012, s.159). For at prosjektet skal være pålitelig må forskeren være transparent i beskrivelsen av forskningsprosessene, og ha en kritisk og reflektert vurdering av sine valg (Svenkerud, 2021, s. 100). Med tanke på dette har jeg gitt en konkret beskrivelse av og en grundig begrunnelse for valgene jeg har tatt i forhold til metodene brukt under planlegging og gjennomføring av datainnsamling. Jeg har gitt en detaljert gjennomgang av hvordan datamaterialet ble analysert og gitt eksempler fra materialet slik at leseren kan forstå analyseprosessen. I tillegg har jeg presentert mulige feilkilder og utfordringer jeg har møtt under utvalget av deltakere og gjennomføringen av intervjuene (Anker, 2020, s. 108, 109).

Under presentasjon av funnene og drøftingen var jeg opptatt av å rapportere resultatene på en saklig, åpen og redelig måte. Det betyr at jeg har reflektert over hvilke funn som var gyldige med tanke på å besvare problemstillingen, og koblet dem til relevant teori. I tillegg har jeg sørget for å bruke kildene hensiktsmessig (Nyeng, 2012, s.159).

Forskningseksterne vurderinger handler om hvordan forskeren forholder seg til deltakerne og sin egen rolle som forsker. Dette innebærer blant annet hvordan man behandler kravet om fritt informert samtykke, hvordan man ivaretar deltakerens

personopplysninger og hvordan man anvender forskningen etter det allmenne etiske skadeprinsippet (Nyeng, 2012, s. 160-162).

For å oppfylle kravet om fritt informert samtykke, har jeg delt ut til alle deltakere et skriv med informasjon om temaet og formålet for prosjektet, samt hvordan jeg ville samle inn data og hvem som ville tilhøre målgruppa for forskningen. Deltakerne ble informert om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg uten noe konsekvens, når som helst, selv om de først hadde takket ja. Dette kravet er etisk sett begrunnet med et moralsk prinsipp om at «alle har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer», noe som innebærer at personene må vite hva de skal være med på for å kunne bestemme selv om de ønsker å delta i forskningsprosjektet (Nyeng, 2012, s. 161).

I tillegg, ble all informasjon gjentatt i starten av intervjuene for å sørge for at deltakerne hadde forstått sine rettigheter, og for å gi dem mulighet til å trekke seg. To av lærerne og en av foreldrene hadde et ønske om å lese oppgaven etter at den var ferdig, men ingen av dem ba om å få sjekke det som ble skrevet på forhånd. Nyeng peker på at krav om samtykke forutsetter at forskeren etablerer et tillitsforhold til deltakerne (Nyeng, 2012, s. 161). Det at deltakerne ikke krevde å se gjennom transkriberingen eller oppgaven før den ble publisert kan tyde på at jeg har klart å opprette et slik forhold til dem.

Det ble også forklart i informasjonsskrivet at jeg ville behandle deltakerens opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Selv om opplysningene ikke var sensitive, hadde jeg meldeplikt til Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Nyeng, 2012, s. 162). Dette ble gjennomført ifølge protokoll og planen for prosjektet ble godkjent. Intervjuene ble tatt opp og lagret elektronisk, og deltakerne ble også informert om at etter prosjektslutt ville datamaterialet med personopplysningene bli slettet.

I denne studien sørget jeg for å beskytte deltakerens identitet ved å ikke gi detaljer om skolene de hører til, og å bruke koder når jeg referer til skolene (X skole og Y skole). Jeg bruker også koder når jeg henviser til hvilken gruppe deltakerne tilhører (f.eks. læreren i 1 trinn på X skole – L1X eller forelderen i 2. trinn på Y skole – F2Y). Gjennom analysen av datamaterialet forstod jeg at deltakerens kjønn ikke spilte en betydelig rolle for resultatene jeg fikk. Jeg valgte dermed å ikke synliggjøre denne informasjon ved å bruke nøytrale pronomener (hen og hens) når jeg refererte til dem. Ved å innføre alle disse



tiltakene føler jeg at jeg har fulgt de juridiske reglene som kreves av meg som forsker med tanke på å respektere deltakerens anonymitet og ivareta allment personvern (Nyeng, 2012, s. 161).

Under intervjuet, analysen, presentasjon av funn og drøftingen har jeg jobbet med tanke på å ivareta deltakerne ved å behandle erfaringer, tanker og opplevelsene delt med meg med respekt. Jeg tok utgangspunktet i et allment etisk skadeprinsipp som tilsier at forskning ikke skal være til skade eller ulempe for deltakerne (Nyeng, 2012, s. 161). Jeg har brukt god tid på å lese gjennom transkriberingene og vurdere hvilke informasjoner jeg ville bruke i prosjektet og hvilke sitater ville representere deltakeren på best mulig måte. Som forsker i dette prosjektet var det også min etiske forpliktelse å være bevisst på hvordan jeg tolket deltakernes svar uten å redusere deres oppfatninger. Ifølge Nyeng vil det å tolke det deltakerne sier som uttrykk for deres bakgrunn, være en måte å frata dem deres selvstendighet, noe som er moralsk problematisk (Nyeng, 2012, s. 164). Dette synes jeg var utfordrende med tanke på at for å kunne drøfte mine funn, måtte jeg se på det deltakerne sa i lys av teorier som vil kunne støtte eller motsi det som blir presentert av disse personene. Løsningen på denne utfordringen var å finne en balanse hvor jeg kun brukte bakenforliggende forhold i de tilfellene der jeg vurderte det som betydningsfullt for å skape forståelse for det analyserte temaet.

## 4 Analyse

I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt en tematisk analysemetode. Jeg har analysert og sammenlignet data etter temaer identifisert i prosjektet, og med dette forsøkt å utvikle en dypere forståelse for hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171).

Jeg har valgt å bruke tematisk analyse fordi den ville oppfylle mitt ønske om fleksibilitet til å studere deltakernes utsagn i detalj, og på denne måten identifisere, analysere og tolke ulike aspekter ved temaene jeg definerte som meningsfulle og berikende for mitt prosjekt (Braun & Clarke, 2006, s. 4-7). I tillegg ville ikke metoden kreve detaljert teoretisk og teknisk kunnskap om tilnærminger for gjennomføring av analyse, noe som gjorde metoden mer tilgjengelig for meg, som ikke har mye erfaring som forsker (Braun & Clarke, 2006, s. 8, 9).

Tematisk analyse kan bli sett som «a very poorly ‘branded’ method», og blir ofte ikke identifisert som en egen analysemetode (Braun & Clarke, 2006, s. 7). Tilnærmingen kan også bli kritisert for å løsrive utsnittene av teksten fra sin opprinnelige kontekst, noe som gjør det vanskelig å utvikle et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2018, s.171). Med dette i tankene har jeg prøvd å styrke validiteten i analysemetoden ved å være så transparent som mulig i beskrivelsen av gjennomføringsprosessen. Dette for at leseren tydelig skal kunne forstå hva jeg har gjort, og hvordan og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt (Braun & Clarke, 2006, s. 5).

Jeg ble godt kjent med datamaterialet under analyseprosessen og valgte ut det som var interessant og relevant for forskningsprosjektet. Dette gjorde jeg ved å jobbe gjennom fire faser basert på en tematisk analyse: *bli kjent med data, generere innledende koder og temaer, søke etter temaer og gjennomgå og definere temaer*. Jeg forklarer disse prosessene i detalj i følgende underkapitlene.

### 4.1. Fase en: Bli kjent med data

Første fasen i bearbeiding av datamaterialet var litt usystematisk, og handlet om å skrive ut transkriberingene, lese grundig gjennom dem, og skrive tanker og ideer om innholdet. Under denne fasen ble transkriberingene lest og studert individuelt fordi mitt fokus var å få innsikt i svarene til hver enkelt deltaker (Braun & Clarke, 2006, s. 35). Lærerne er forskjellige, og det samme gjelder foreldrene, og jeg ville undersøke hva som var av

betydning for hver av dem før jeg begynte å sammenligne funnene. De første notatene i analysen gikk på mulige teorier som kunne kobles til materialet, ideer til koder, og refleksjonsspørsmål til meg selv som kunne tas med videre i senere analyser (Anker, 2020, s. 67, 68).

Under intervjuet med læreren i 2. trinn på X skolen, snakket vi om hvordan hen opplever samarbeidet med foreldrene i sin klasse. Her viser jeg et eksempel på to av lærerens utsagn, og mine første tanker om dem. I praksis ble notatene skrevet for hånd i marginen av transkriberingen rett ved siden av deltakerens uttalelse. For å gjøre det lettere for leseren å følge min tankegang, har jeg ført eksempelet inn i et skjema.

Transkripsjon - Lærer 2. trinn X skole	Tankenotater/ideer til koder	Mulige teorier
<p>“Jeg føler jo at jeg har det [et godt samarbeid med foreldrene], fordi barna har vært så fornøyde. Sånn at når jeg møter de foreldrene så virker de... ah, kanskje ikke alle alltid da, de gjør jo ikke det, men kanskje mitt fokus bare faller på de som jeg har mest relasjon med, som gir kanskje like mye av seg selv, og er interesserte i hverdagen på skolen.”</p> <p>“Også sånn når vi har hatt sommeravslutning, juleavslutning, så er det jo noen foreldre som alltid kommer bort, og snakker og er litt sånn med, og så er det noen som jeg må gå til... og det er kanskje de mest stille og rolige, eller utagerende barna på skolen, da. Jeg ser en liten sammenheng... Jeg kan ikke påstå at sånn er det, men i den klassen jeg har nå, så er det sånt.”</p>	<p>Et godt samarbeid kan påvirke barnas trivsel.</p> <p>Grad av relasjon mellom lærere og foreldre kan påvirke kvaliteten i samarbeidet.</p> <p>Grad av foreldreengasjement kan påvirke relasjonen mellom læreren og foreldrene.</p> <p>Foreldres holdning (innstilling til skolen, interesse eller personlige trekk?) kan reflekteres i barnas oppførsel på skolen.</p> <p>holdning → relasjoner → samarbeid → trivsel</p>	<p>Bioøkologisk teori (Bronfenbrenner)</p> <p>Foreldrerelasjoner i skole-hjem samarbeid (Dalland &amp; Knutsen, 2020; Aasen, 2022; Westergård, 2010)</p>

Figur 4.1 – Utdrag av tankenotatsskjemaet for læreren i 2. trinn på X skole

Ved å analysere lærerens utsagn på denne måten, var det mulig å identifisere noen temaer som kunne være av betydning for senere analyse. Etter min tolkning var lærerens relasjon til foreldrene, foreldrenes holdninger og foreldrenes engasjement, påvirkningsfaktorer for hvordan både samarbeidet og barnas læringsmiljø ble etablert. Disse var temaer som viste seg å være knyttet til lærerens forventninger på forskjellige måter, og ble dermed også en viktig del av neste fase av analysen. I tillegg kunne jeg begynne å tenke på hvilke teorier som kunne blitt aktuelle om jeg bestemte meg for å bruke dette materialet i min drøfting.

Det er viktig å bemerke at grunnen til at visse utsagn fikk min oppmerksomhet, var at jeg leste gjennom transkriberingene med min problemstilling i baktankene. Ifølge Braun & Clarke handler dette om å ta bevisste valg når det gjelder å velge temaene for analysen. Et tema trekker noe viktig ut av datamaterialet, og representerer et visst mønster innenfor intervjuet, ikke nødvendigvis i forhold til hvor mange ganger et visst ord blir sagt, men i forhold til betydningen dette ordet har for besvaring av problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 9, 10).

## **4.2 Fase to: Generere innledende koder og temaer**

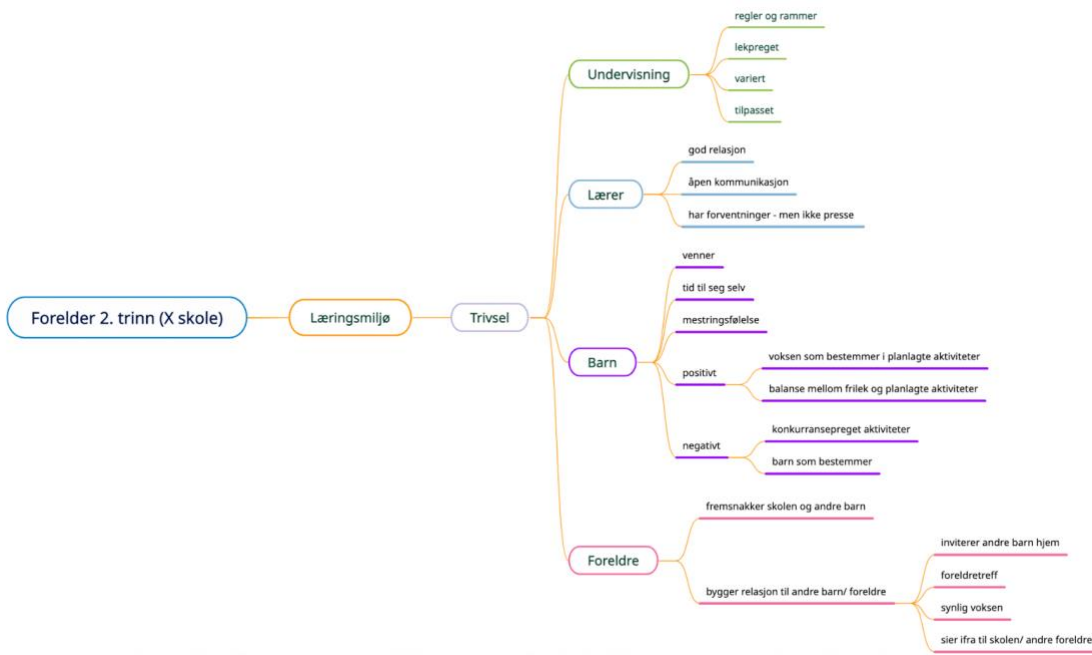
Andre fasen gikk på å kondensere og kode informasjonen jeg syntes var interessant eller viktig for prosjektet, og systematisere den i et tematisk kart (Braun & Clarke, 2006, s. 35). Kartet ble delt i to hovedtemaer, *samarbeid* og *læringsmiljø*, på samme måten som intervjuguidene. Videre leste jeg gjennom transkriberingene enda en gang, og valgte ut stikkord eller korte formuleringer (koder) som oppsummerte deltakeres tanker rundt ulike emner tatt opp under intervjuet. Jeg sorterte og samlet kodene under temaer, som i utgangspunktet også var basert på intervjuguiden slik at jeg lettere kunne sammenligne datamaterialet i etterkant (Maxwell, 2013, s. 106).

Nedenfor viser jeg til et utdrag fra intervjuet med forelderens i 2. trinn på X skolen. Utdraget presenterer et stykke av forelderens utsagn om sitt bidrag til et trygt og godt læringsmiljø, for eget og andre barn på skolen.

*Jeg tenker at man snakker jo ikke ned andre barn i klassen, nesten uansett hva de gjør. Så hvis noen kommer hjem og forteller om den gærningen som slo og sparket den dagen, ikke sant? Så er det jo bare å ta den tonen... kanskje at... 'han har sikkert hatt en vanskelig dag. Det var dumt at det skjedde, fint at dere sier ifra når...' altså, litt sånn... heller ta den 'huff, han trenger hjelp', istedenfor 'huff, han er slem'... for jeg tenker den måten man snakker om andre i klassen på da, det er veldig viktig som forelder.*

Denne uttalelsen har to punkter som fanget min oppmerksomhet med tanke på besvaring av forskningsspørsmålet: *Hvordan vurderer lærere og foreldre forventningenes betydning for et effektivt samarbeid om barns læringsmiljø?* Første punktet var det å ikke snakke ned andre barn, og andre punktet var det å se måten man snakker om andre barn på som viktig. Disse punktene gir uttrykk for forelderens bidrag til etablering av et trygt og godt læringsmiljø, og dermed forstår jeg dette som noe hen forventer av seg selv som forelder. Etter min tolkning, viser forelderens forståelse for at holdningen hen har som skolebarnforelder kan påvirke holdningen til eget barn på skolen, noe som igjen vil kunne påvirke læringsmiljøet.

Punktene i dette utsagnet ble samordnet med andre punkter der forelderens snakket om betydningen av å fremsnakke skolen, og ble dermed kodet som *fremsnakker skolen og andre barn*. Koden ble sortert under temaet *foreldre*, siden den handler om forelderens forventninger til seg selv. Dette temaet ligger under *trivsel*, som var et av temaene i intervjuguiden, og som viste seg å være av stor betydning for forelderens. Alle de temaene nevnt ovenfor hører til hovedtemaet *læringsmiljø*. For å gjøre det lettere å visualisere hvordan temaene og tilhørende koder ble organisert under hovedtemaet, vil jeg vise til en del av det tematiske kartet jeg har laget over dette intervjuet.



Figur 4.2 – Utdrag av første tematiske kart for forelderen i 2. trinn på X skolen

Denne kodingsstrategien ble brukt på alle åtte transkriberingene, og ga meg mulighet til å se på datamaterialet på en mer detaljert måte. Samtidig resulterte det i veldig mange koder og temaer som hadde vært umulig å analysere i en studie med dette omfanget. Likevel gjorde denne prosessen det mulig for meg å oppdage nyanser ved temaene generert for hvert intervju. Jeg begynte å forstå hvilke temaer som knyttet datamaterialet sammen, enten gjennom likhet, spenninger eller brudd (Braun & Clarke, 2006, s. 11; Maxwell, 107).

### 4.3 Fase tre: Søke etter hovedtemaer

Neste steg i analysen handlet om å sammenligne kodene med hverandre for å kunne identifisere og organisere områdene jeg ville undersøke videre. Dette ble gjort ved å se nøye på temaene som ble lagd, eliminere eller samle kryssende koder innenfor disse temaene, og på denne måten skape større hovedtemaer (Maxwell, 2013, s. 106, 107; Braun & Clarke, 2006, s. 35).

Dette var en overveldende og tidkrevende del av analysen som var utført gjennom to runder. Jeg har brukt de tematiske kartene som utgangspunkt for å sammenligne materialet. Jeg startet med å sammenligne svarene til begge foreldre i 1. trinn, og for å få en god oversikt over materialet, førte jeg kodene, spenninger relatert til kodene, og mine

tanker rundt dette inn i et skjema. Deretter gjentok jeg samme prosessen med foreldrene i 2. trinn, og lærere i 1. og 2. trinn. Målet med dette var å finne ut hvilke tanker og erfaringer lærere og foreldre av barn i samme trinn hadde til felles, og hvilke av dem divergerte. Nedenfor viser jeg to eksempler tatt fra skjemaene lagd for foreldrene og lærerne i 1. trinn.

Foreldre 1. trinn - X + Y skoler		
Hovedtema - Læringsmiljø		
Koder	Spenninger	Tanker
Foreldrene har relasjon til hverandre.	<p>Y skole: sier at relasjonen med andre foreldre går opp og ned fordi foreldrene har ulike forventninger til barna sine. Har kontaktet foreldrene i konfliktsituasjoner og har opplevd ulik respons. Sier at barnet sitt er mest knyttet til barna som har foreldre som er "helt på" og er "villige til å prate", enn til de som ikke "gidder å blande seg inn".</p> <p>X skole: sier å ha gode relasjoner med andre foreldre. Positive møter gjennom sosiale samlinger etter skoletid. Fikk støtte av dem da hen tok opp en sak (voldelig atferd i klasserommet) med skolen, og situasjonen ble løst.</p>	<p>Foreldre som ikke engasjerer seg når det gjelder å hjelpe barn å løse konflikter mellom seg kan bidra til at disse barna trekker seg fra hverandre. Dette kan påvirke læringsmiljøet negativt.</p> <p>Foreldre som støtter hverandre i vanskelige situasjoner kan bidra til et bedre læringsmiljø for barna.</p> <p>To måter holdningen til foreldrene kan påvirke relasjoner mellom dem, og læringsmiljøet for barna.</p>

Figur 4.3 – Utdrag av første kategoriserings-skjema for foreldre i 1. trinn på X og Y skoler

Lærere 1. trinn – X + Y skoler		
Hovedtema - Samarbeid		
Koder	Spenninger	Tanker
Læreren gir informasjon/tilbakemelding til foreldrene.	<p>Y skole: sier at hen har det største ansvaret, fordi hen er “den profesjonelle part”, men forventer at foreldrene tar initiativ til kontakt om det er noe. Hen forteller at hen tydeliggjør denne forventningen på foreldremøtet og ukeplanen. Sier at hen har lav terskel, og at det er viktig at foreldrene føler at de kan ta kontakt.</p> <p>X skole: sier at det er hens ansvar å “åpne dørene til samarbeidsrommet”, og ta kontakt med foreldrene. Tar ofte initiativ til kontakt for å vise foreldrene at samarbeidet er viktig (både positive og negative tilbakemeldinger - men fokus på de positive) Har gode erfaringer med det. Opplever at foreldrene tør å si ifra om det er noe.</p>	<p>Selv om begge lærere sier at det er deres ansvar å initiere kontakt med foreldrene, virker det som om de har ulike syn på hvordan kommunikasjonen bør fortsette.</p> <p>Begge snakker om åpen kommunikasjon relatert til dette temaet. Men det virker også som om de kan ha ulike oppfatninger av hva åpenhet er, eller hvilken grad av åpenhet er nødvendig for å etablere ønsket kommunikasjon.</p>

Figur 4.4 – Utdrag av første kategoriseringskjema for lærere i 1. trinn på X og Y skoler

I løpet av denne fasen var det mulig å se en sterkere sammenheng mellom hovedtemaene samarbeid og læringsmiljø. Dette fordi de fleste punktene som ble tatt opp av både lærere og foreldre i forhold til samarbeid, ofte var relaterte til hvordan barna har det på skolen. Med dette innså jeg at disse ikke lenger ville fungere som to separate hovedtemaer, og de ble dermed samlet i ett: *samarbeid om læringsmiljø*. I tillegg identifiserte jeg temaene *kommunikasjon*, *holdning* og *undervisning* som konstante gjennom datamaterialet, noe som ledet meg til å bruke disse som temaer i denne runden av kategoriseringen (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Temaene og tilhørende koder ble innført i et nytt skjema, som i eksemplet presentert lenger ned.



Lærere 1. trinn/ X + Y skoler	
Tema	Kommunikasjon
Koder	Læreren bruker foreldremøtet for å tydeliggjøre forventninger. Læreren har god formidlingsevne i kontakt med foreldre. Læreren gir informasjon/ tilbakemelding til foreldrene. Foreldrene gir gode tilbakemeldinger til læreren. Foreldrene tar kontakt med læreren når det trengs. Foreldrene snakker med barnet hjemme.
Tema	Holdning
Koder	Foreldrene snakker positiv om skolen, andre barn og andre foreldre. Læreren starter samarbeidet. Læreren tenker på barnets beste. Foreldrene følger opp.
Tema	Undervisning
Koder	Læreren legger opp til variasjon i undervisning Læreren etablerer god klassekultur/miljø Læreren jobber med å øke barnas lekekompetanse.

*Figur 4.5 – Endelige kategoriseringsskjema for lærere i 1. trinn på X og Y skoler*

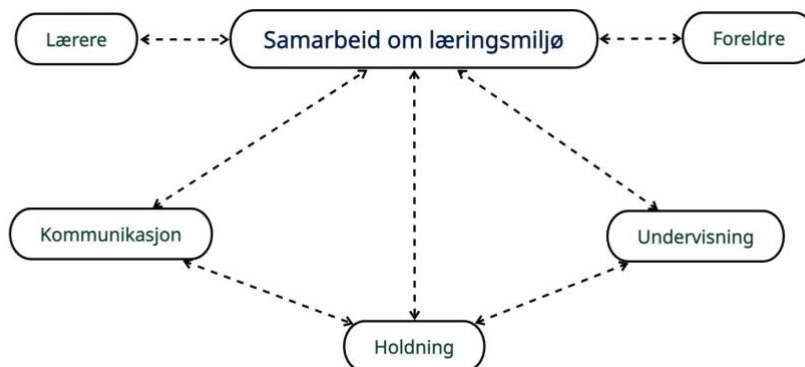
#### **4.4 Fase fire: Gjennomgå og definere temaer**

Til slutt sammenlignet jeg kodene mellom alle lærere og mellom alle foreldre, og samlet datamaterialet i et nytt tematisk kart. Etter nærmere refleksjon bestemte jeg meg for å avgrense detaljene for hvert tema ved å prøve å identifisere “historien” analysen fortalte meg (Braun & Clarke, 2006, s. 35). Dette ble gjort ved å se de konkrete eksemplene deltakere ga meg i sammenheng med materialet i kategoriseringsskjemaene. Med dette oppdaget jeg at relasjonene mellom lærerne og foreldrene var en viktig faktor for hvordan samarbeidet fungerer og for hvordan dette samarbeidet reflekteres i barnets læringsmiljø. Disse relasjonene ble dermed sett som en fellesnevner i funnene og representerer dynamikken mellom alle temaene.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funnene jeg har vurdert som relevant for dette prosjektet. Siden jeg har fått et rikt materiale, ville det ikke vært mulig å gi en fyldig tematisk beskrivelse av hele datamaterialet. Jeg har dermed bestemt meg for å gi en mer detaljert og nyansert redegjørelse for de mest vesentlige aspekter ved hvert tema. Utvalget ble basert på det deltakerne selv uttrykte som viktigst og det som jeg vurderte som betydningsfullt for besvaring av problemstillingen, innenfor de mønstrene oppdaget under analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 11). Resultatene presentert vil dermed ikke representere en helhet av funnene.

Som nevnt i det forrige kapittelet viste relasjoner mellom lærere og foreldre seg å være en essensiell faktor for hvordan samarbeidet mellom partene kan etableres og utvikles. De relasjonelle prosessene kommer fram innen hvert tema og også mellom temaene, og kan sees som årsaken til dynamikken mellom dem. For å kunne gjøre det enklere å forstå hvordan forventningene påvirker hverandre, og følgelig samarbeidet mellom partene, presenterer jeg nedenfor et tematisk kart som viser til dynamikken mellom temaene funnet i analysen.



Figur 5.1 – Tematisk kart som viser temaene og dynamikken mellom dem.

For å kunne presentere funnene på en oversiktlig måte, har jeg strukturert dette kapittelet etter temaene identifisert i analysen.

## 5.1 Kommunikasjon

Foreldrene og lærerne i forskningen ga uttrykk for at åpen kommunikasjon var en av de viktigste forventningene for å kunne ha et godt skole-hjem samarbeid. Ifølge deltakerne i studien vil en åpen kommunikasjon bestå av gjensidighet, tilgjengelighet og ærlighet. Forventninger om kommunikasjon presenteres av deltakerne på ulike måter og ulik grad.

### 5.1.1 Læreres forventninger

Ifølge mine funn er lærernes kommunikasjon med foreldrene basert på to ulike forventninger. Lærerne er opptatte av å etablere kontakt med foreldrene for å bygge gode relasjoner til dem, og bruke kommunikasjon til å gi og få informasjon og tilbakemeldinger om eleven og skolen.

Alle lærere uttrykker at de har det største ansvaret når det gjelder å starte samarbeidet. For læreren i 1. trinn på X skolen, vil det å «åpne døra til samarbeidsrommet», og vise foreldrene at hen er tilgjengelig tidlig etter skolestart være essensielt for etablering av et godt samarbeid.

*Når jeg begynner med en klasse pleier jeg alltid å ta en telefon, etter sånn ganske kort tid... og da er det så mange foreldre som tror at det er noe gærent (ler)... men det å vise at 'ja, jeg ville bare fortelle at...', 'bare å ta kontakt hvis det er noe...', 'vil høre hvordan dere synes oppstarten har vært...'. Jeg har veldig gode erfaringer med det, da. Så jeg tenker at ansvaret er jo vårt, til å vise at dette er noe viktig for oss, at dette er en viktig del av jobben vi gjør, og 'jeg vil ha deg på lag', eller... ikke sant?*

Ut fra lærerens utsagn kan det forstås at disse foreldrene ikke forventer at lærere skal ta initiativ til kontakt med mindre det skjer noe negativt. Lærerens proaktivitet viser foreldrene at hen har interesse i å ha en åpen kommunikasjon og at hen ønsker likeverdighet og gjensidighet i samarbeidsrelasjonen. Dette vil kunne gi gode resultater og har, etter lærerens vurdering, betydning for hvordan relasjonen utvikler seg.

Læreren i 2. trinn på Y skolen sier at for å skape en god relasjon vil det være nødvendig å ha en tett kommunikasjon med foreldrene med tanke på å etablere et tillitsforhold. Dette er en forventning hen har til seg selv, spesielt når det gjelder foreldre som har dårlige

erfaringer i kontakten med skolen fra før av. Læreren forteller om en mor som hadde et «ekstremt dårlig» inntrykk av skolen fordi hun opplevde mobbing da hun selv var barn. Moren hadde også dårlige erfaringer med barnehagen på grunn av hyppige, negative tilbakemeldinger om barnet. Denne moren hadde ifølge læreren «piggene ute» og klarte ikke «å se barnet sitt» da hens barn begynte på skolen. Læreren bestemte seg for å jobbe med morens holdning til skolen ved å bygge tillit i samarbeidsrelasjonen. Når tilliten var etablert og de hadde bygd en god relasjon, foreslo læreren å involvere andre instanser for å hjelpe barnet. Forslaget ble tatt positivt i mot av foreldrene, og eleven fikk den hjelpen hen trengte for å mestre skolehverdagen på best mulig måte. Læreren oppsummerer:

*Det hadde nok ikke skjedd hvis ikke jeg på en måte hadde prøvd å bygge den relasjonen. Men det jobbet jeg mye med... jeg hadde samtale med moren omtrent hver dag. Jeg tok den telefonen etter skolen hver eneste dag... og så ble moren veldig glad for disse oppdateringene. Hun var vant til at de ringte fra barnehagen hver gang det var noe negativt, og jeg ringte hver dag og la bare fram det positive.*

Tett kommunikasjon kan også være nyttig når det gjelder å gi informasjon eller oppdatere foreldrene. Læreren i 1. trinn på Y skolen forteller at hen pleier å bruke kontaktbok når foreldrene som har barn som trenger det ber om tett kontakt. Lærere skriver om barnets dag på skolen i ei bok som blir sendt med barnet hjem slik at foreldrene kan lese om det og gi læreren tilbakemelding. Ifølge læreren kan det bli «slitsomt» å snakke i telefonen eller sende meldinger hver dag, og hen sier at foreldrene er fornøyde med å bruke kontaktbok som kommunikasjonsmiddel. Samtidig forteller læreren at resultatet hos barna vil variere. På noen barn merker hen et godt resultat fordi de vil tenke seg litt mer om når de er på skolen, siden de vet at de må snakke om det hjemme. Samtidig vil denne metoden ikke ha like bra effekt på noen barn, fordi det kan bli «strevsomt og slitsomt å skulle prate om det når de kommer hjem».

Som disse to eksemplene viser, vil det å opprette en tett og positiv kommunikasjon med foreldrene, hjelpe til med å bygge trygge relasjoner mellom partene, noe som følgelig vil gjøre det mulig å ha åpenhet om barns situasjon på skolen på godt og vondt. Tett kontakt kan også være viktig for å informere foreldrene om konkrete ting som skjer i barnets hverdag. Samtidig kan disse funnene tyde på at ikke alle former for tett kommunikasjon

vil ha samme effekt, noe som kan være relatert til grad av nærhet og avstand de formene for kommunikasjon tilbyr.

Alle lærere forteller at de har forventninger om lav terskel i kommunikasjonen når det gjelder samarbeidet med foreldrene. Det ble uttrykt av alle i gruppa at de forventer at foreldrene skal ta kontakt når de lurer på noe, eller om det er noe som har skjedd hjemme eller på skolen, heller for tidlig enn for sent.

Læreren i 2. trinn på X skolen sier at hun er veldig på «tilbudssiden», og forventer at foreldrene også har lav terskel for å ta kontakt straks de føler de har behov for det. Hen forteller om en forelder som tok kontakt fordi barnet hadde sagt hjemme at alle i klassen satt i grupper mens [hen] satt alene. Situasjonen var ikke sånn det ble beskrevet av eleven, men etter kontakt fra forelderens ble situasjonen ordnet opp i.

*Og da er jeg veldig glad for at de ordentlig sjekket ut med engang fordi [hen] gjorde jo det ikke [satt alene]... men de satt på en femmergruppe, ikke sant... og da var det litt sånn skeivt, og [barnets] opplevelse av det var at hun satt alene, og det gjorde kjempevondt. Da fikk jeg snudd om på pultene og satt sammen den gruppa, sånn at alle føler at de er med i den.*

Disse funnene kan tyde på at det er viktig for barnet at begge parter har lav terskel til kontakt fordi det er ikke alltid læreren klarer å fange opp barns opplevelser på skolen. Selv om situasjonen kan virke ufarlig, kan det bety mye for eleven. Det at forelderens tok kontakt med en gang barnet utrykte misnøye og at læreren tok forelderens på alvor, kan ha bidratt til en bedre hverdag for eleven.

### 5.1.2 Foreldres forventninger

I mitt materiale ser det ut til at foreldrenes forventninger i forhold til kommunikasjon med læreren er mest knyttet til behovet for å utveksle informasjon om det som skjer på skolen. Alle foreldrene ser ut til å være mest opptatt av hvordan barnet har det sosialt på skolen, og virker fornøyd med at oppdateringer om det faglige blir formidlet av lærere via formelle møter og ukeplanen.

Forelderen i 1. trinn på Y skolen snakker om betydningen av å ha en åpen og ærlig kommunikasjon med læreren for å kunne følge opp hjemme:

*Det å få vite hvordan barn er på skolen, på godt og vondt, tenker jeg er utrolig viktig, for da vet man hva man skal jobbe med hjemme, og hvilke styrker de faktisk har på skolen i forhold til hjemme (...) For jeg ser bare mine to, og jeg klarer ikke å putte de inn i en sånn... 'hvor ligger du an i forhold til de andre?'... så at de ser dem på alle nivåer da, i både lekning og læring, og at de sier ifra, heller for mye enn for lite.*

Det virker som om det å få informasjon og tilbakemeldinger fra læreren vil gi forelderen større mulighet til å ha en aktiv hjemmebasert involvering, og på denne måten kunne påvirke barnets faglige og sosiale utvikling på skolen. Å forvente å få oppdateringer om barnets situasjon på skolen, både på det negative og det positive, kan også tyde på at forelderen ser eget barn, og er interessert og engasjert i barnets skoleliv.

Samtidig sier forelderen at forventningen ikke blir oppfylt av læreren, og hen ofte føler at kommunikasjonen bare går en vei. Forelderen får lite informasjon, og hører fra læreren kun når hen selv tar kontakt. Ifølge forelderen fører dette til usikkerhet på når hen skal ta kontakt og redsel «for å være til bry». Forelderen sier også at dette kan være utfordrende fordi man «ikke helt vet hvordan det går». Tankene og følelsene til forelderen kan tyde på at hen har behov for en tettere oppdatering om barnets situasjon på skolen, noe som krever at læreren jobber mer proaktivt når det gjelder å ta kontakt med forelderen.

Forelderen i 1. trinn på X skolen sier at hen vet veldig lite om skoleverden fordi barnet er liten, og ikke klarer å fortelle ting selv. Ifølge forelderen hadde det å få mer informasjon om det sosiale vært nyttig med tanke på å hjelpe eget barn å sosialisere med andre utenfor skolen. Det å uttrykke interesse for å engasjere eget barn i lek med andre fra klassen i fritiden, kan være tegn på at forelderen er opptatt av barnets sosiale liv. Dette er noe som kan påvirke barnets sosiale utvikling både hjemme og på skolen. Selv om forelderen sier at å få informasjon er viktig og ønskelig, uttrykker hen også at det kun er forventet i situasjoner der læreren oppdager at barnet ikke har det bra, noe som divergerer fra forventningen til forelderen i 1. trinn på Y skolen.

Når det gjelder å ta kontakt med lærere for å gi tilbakemeldinger og informasjon om barnet, forteller forelderen i 2. trinn på Y skolen at de kan ringe læreren når de har behov for det, og at læreren kan også ringe dem når det skjer noe på skolen:

*Hvis vi merker at noe ikke stemmer... som ordbruk eller klaging om mobbing... eller ja... da er det bare å ta telefonen. Det er ikke noe vi ikke tør å si til læreren. Vi kan snakke om alt. (...) Vi blir hørt og tatt på alvor, og det er veldig viktig. Det er som jeg sier, vi føler oss heldige som har fått [hen] som lærer.*

Det å kunne ha en ærlig og gjensidig kommunikasjon med læreren kan være tegn på at relasjonen mellom partene er preget av likeverdighet. Dette kan vise seg å være betydningsfullt for hvordan foreldrene opplever skole-hjem samarbeidet.

Forelderen i 2. trinn på X skolen forteller om da barnet kom hjem og sa at hen opplevde mobbing på skolen. Forelderen sendte en epost til læreren og fortalte om situasjonen, og ble oppringt. Læreren sa at hen hadde allerede observert dette og var enig i at dette var en mobbesak. Saken ble meldt opp med engang, og både tiltak og oppfølging ble gjennomført på en systematisk og effektiv måte. Etter en kort stund uttrykte barnet at hen ikke følte seg mobbet lenger, og at hen ble behandlet fint. Forelderen var fornøyd med måten læreren håndterte situasjonen:

*Jeg forventet vel at [læreren] skulle ringe, og så enten spørre litt mer hvis [hen] var usikker, eller observere litt hvis [hen] ikke hadde sett så mye... men siden [læreren] da allerede hadde sett det litt, og at barnet mitt liksom opplevde det som mobbing, så da tok de det som en mobbesak med engang, det var jo... jeg forventet det litt, men på en måte liksom ikke så tidlig i prosessen da. Så det var jo bra.*

I dette tilfellet virker det som om forelderen hadde noe lavere forventninger til hva skolen ville gjøre. Hen sier at de hadde «oppskriften for riktig prosess» og at hen føler at «de gjorde alt riktig». Ut ifra dette eksemplet kan det forstås som at læreren var tilgjengelig, hørte på hva forelderen trengte av hjelp og tok hen på alvor. Når læreren gjennomfører slik praksis, kan dette føre til at foreldrene får gode erfaringer i møte med vanskelige situasjoner.

## 5.2 Holdning

Det å ha en positiv holdning var også en av forventningene begge partene uttrykte som viktig i et skole-hjem samarbeid. Forventningene og opplevelser rundt dette var ganske like blant deltakerne som hadde større fokus på hva som er forventet av foreldrene enn av lærerne.

### 5.2.1 Læreres forventninger

For lærerne vil den positive holdningen innebære at foreldrene fremsnakker skolen, andre foreldre og andre barn i klassen, forsterker lærerens praksis og følger opp barnet hjemme. Læreren i 1. trinn på X skolen snakker om sine forventninger til foreldrenes positive holdning til samarbeid:

*Jeg forventer at foreldrene skal være interesserte i et samarbeid... jeg forventer at de på en måte... tar telefonen når jeg ringer, setter av tid til å prate litt, eller... og at de er interesserte i å høre hvordan barn har det på skolen, eller fortelle om ting jeg burde vite, informere meg om ting som opptar barna eller påvirker dem på forskjellige måter, da.*

Lærerens utsagn tyder på at hen forventer at foreldrene skal være tilgjengelige og at de deltar aktivt i barnets skoleliv. Ut i fra dette kan det forstås som at foreldres interesse for å følge opp det barnet gjør på skolen er viktig for at skole-hjem samarbeidet skal være bra.

Ifølge læreren i 2. trinn på Y skolen er det å delta i sosiale samlinger på skolen en viktig del av barns skoleliv, og hen forventer at foreldrene skal være beviste på det og stille opp.

*Vi hadde suppefest i høst (...) Jeg blir kjent med ungene på fritidsarena, jeg blir kjent med foreldrene utenfor skolen, og ser samspillet mellom foreldrene seg imellom, og barna seg imellom, og søsken... og da går jeg bare og observerer, og så blir jeg kjent med familien på den måten.*

Dette eksempelet kan tyde på at når foreldrene har en aktiv skolebasert involvering, vil det kunne bidra til å bygge relasjoner, både mellom lærere og foreldre, mellom barna og mellom foreldrene, noe som følgelig vil kunne påvirke deres samarbeid positivt.



Når det gjelder å uttrykke positive holdninger til skolen, andre barn og andre foreldre, sier læreren i 1. trinn på Y skolen at dette er viktig fordi foreldrene er barnas rollemodell hjemme: «vi ser jo ofte at barna speiler seg i foreldrene, og den måten du snakker om andre hjemmet, sånn snakker kanskje ditt barn om andre barn». Når foreldrene uttrykker misnøye med læreren eller andre som er involvert i barns skolehverdag foran barnet, kan barnet bli påvirket av det, noe som følgelig kan påvirke klassemiljøet.

Dette er noe læreren i 1. trinn på X skolen også sier. Hen fremmer at måten foreldrene snakker om skolen på kan påvirke måten barna møter læreren på. Hvis holdningen er negativ, kan det skape mye motstand hos barna og gjøre lærerens jobb vanskeligere å gjennomføre. Hen forteller at hen har opplevd at barnet ble satt opp mot de voksne på skolen, hvor det ble forsterket for barnet «at de voksne ikke er greie». Situasjonen oppstod etter at læreren måtte involvere andre instanser i samarbeidet. Selv om dette var et spesielt tilfelle, kan det fortsatt være et godt eksempel på hvordan foreldrene kan påvirke barns holdning og atferd på skolen.

Mine funn viser at i tillegg til å kunne påvirke barnets holdning mot andre, vil foreldres holdning til skolen også kunne innvirke på elevens motivasjon for læring. Læreren i 2. trinn på X skolen sier:

*Hvis jeg sier at 'dette her skal vi øve på hjemme og det blir gøy!' og så hjemme bare 'nei!', da er det ikke motiverende å jobbe... og så fremsnakker de lærerne 'de har lagt opp til at det skal være gøy, og hvis ikke du synes det er gøy så gjør ditt best, kanskje det blir gøy allikevel ellers så sier vi ifra'...*

Ut fra disse funnene kan det forstås at det å fremsnakke oppgavene lærere og elever blir enige om på skolen, er en måte å støtte lærerens praksis på. Denne typen hjemmebasert involvering er også en forventning lærere har til foreldre, og vil kunne bidra både til barns sosiale og faglige utvikling.

### 5.2.2 Foreldres forventninger

Foreldrenes forventning om positiv holdning handler om at de er åpne for å bygge relasjoner til andre barn, til hverandre og om å forsterke lærerens praksis. Alle foreldrene

uttrykker at det å bli kjent med barnets medelever og inkludere dem i eget barns liv kan være en måte å oppfylle denne forventningen på.

Forelderen i 2. trinn på X skolen snakker om betydningen av å være en god rollemodell for barnet sitt ved å fremsnakke barnets medelever og vise at hen ser alle barn:

*Jeg tenker at man snakker jo ikke ned andre barn i klassen, nesten uansett hva de gjør. Så hvis noen kommer hjem og forteller om den gærningen som slo og sparket den dagen, ikke sant? så er det jo bare å ta den tone (...) altså litt sånn... heller ta den 'huff, han trenger hjelp' i stedet for 'huff, har er slem'... for jeg tenker at den måten man snakker om andre i klassen på da, det er veldig viktig som forelder.*

*(...) at man tar seg bryet av å bygge litt relasjon... det er jo kanskje ikke de [barnet mitt] leker med, men man ser dem i gangen og sier hei, og være litt sånn synlig voksen bare...*

Dette funnet kan være tegn på at forelderen er klar over at hens holdning kan overføres til eget barn. Funnet kan tyde på at forelderen kan påvirke ikke kun måten eget barn ser og behandler andre på skolen på, men også hvordan andre møter hens barn ved å gjøre seg synlig. På denne måten vil forelderens positive holdning mot andre involvert i barnets skoleliv, kunne bidra til et bedre læringsmiljø for alle.

Forelderen i 1. trinn på Y skolen forteller at hen har tatt kontakt med barna som bor i hens område og arrangert en «gågruppe», slik at barna kan gå sammen til skolen: «jeg vet flere rundt som synes det er koselig å gå sammen, og ikke komme alene til skolen... bare det å ankomme skolegården sammen (ler)... at man har allerede hatt venner fra starten av på en måte». Hen sier også at hen passer på å invitere andre barn hjem og er oppmerksom på «hvilke barn som aldri blir med noen hjem» for å invitere dem også.

Denne inkluderende holdningen kan være et resultat av erfaringer med hens eldste barn som går i 4. trinn. Ifølge forelderen, selv om hen ofte inviterer barnets medelever på besøk, opplever hen at eget barn ikke blir invitert tilbake og ofte er alene i friminuttene. Hen virker litt fortvilt mens vi snakker om dette, og sier at hen ikke klarer «å sette fingeren på hva som gjør at det ikke går». Hen forteller:

*Jeg synes det er veldig, veldig vanskelig. Fordi når de er hos oss så synes jeg at leken er så god, og jeg synes at... ja... jeg synes det er god stemning og det virker som de trives og... (puster dypt inn) altså... hvorfor blir ikke [hen] valgt tilbake, det skjønner jeg ikke hvorfor...*

Forelderen forteller også at hen har prøvd å snakke med de andre foreldrene om dette, og at resultat av samtale varierer. Hen sier:

*Det er så utrolig forskjell på foreldre, det er det som er... det største som har å si det er ikke alltid barna, men det er foreldre... hva slags forventninger de har til å samarbeide med andre foreldre... og hva de gidder å blande seg inn i. Så noen ganger så møter man foreldre som er helt på, som er villig til å prate og snakke, og gjør en forskjell med barna, og da merker man jo også forskjell. Man merker at det er jo de [hen] kanskje har knyttet seg mer til enn de andre. Mens de foreldrene som er mer sånn 'ja, ja... de er barn...', de har [hen] kanskje trukket seg mere unna.*

Alle deltakere i foreldregruppa sier at relasjoner mellom foreldrene er viktige for å kunne bidra til barnas trivsel på skolen. Samtidig kan eksemplet ovenfor vise utfordringen ved å bygge relasjoner med foreldre som har ulikt syn på det å stå sammen. Dette kan også påvirke hvordan barn bygger relasjoner mellom seg, og følgelig ha effekt i hvordan de trives på skolen.

Forelderen i 2. trinn på Y skolen sier at det er like viktig å være i samtale med andre foreldre, som med skolen, og at det er foreldres ansvar å holde kontakt med hverandre. Hen forklarer at når foreldrene bygger relasjoner, så er det lettere å ta opp vanskelige temaer, eller snakke sammen når utfordrende situasjoner oppstår. Hen forteller:

*Det var altfor mye banneord i klassen. Det er to... noen gutter i klassen, ja... plutselig kom det noen ord hjemme, og de kommer ikke fra oss. Heller ikke fra tv-en... så hvor kommer de fra? De er gutter... men vi synes fortsatt at det var for mye banneord... Da må vi samarbeide, ikke bare oss, men også de andre foreldrene, om å roe det ned. Da kom læreren med engang.*

Dette var en situasjon som oppstod på skolen, men som også påvirket miljøet hjemme. Her var det både samarbeid med andre foreldre og læreren nødvendig for å forandre situasjonen. Ut fra forelderens eksempel kan det forstås som at når foreldrene har en fellesskapsholdning - ved å stå sammen og dele like verdier - vil dette kunne bidra til et bedre miljø for barnet, både på skolen og hjemme. Dette er også noe forelderens i 2. trinn på X skole uttrykker:

*Foreldregruppa er jo en ressurs sånn sett, ikke sant? At hvis vi vet hva vi jobber med, og kan snakke om det samme hjemme, så er jo det kjempebra... sånn at hvis man kan bidra til noe, så burde man egentlig... sånn for sitt eget barn og de andre, rett og slett.*

Foreldrene uttrykte også forventning om å forsterke lærerens praksis ved å følge opp med barnet hjemme, og støtte lærerens beskjeder. Forelderens i 2. trinn på X skolen sier at det er viktig at man som forelder er den «ansvarlige voks[ne]», og viser barnet at hjemmet og skolen «snakker om fag og skolearbeid på samme måte». Hen forklarer: «hvis læreren til barnet mitt har sagt noe om skolearbeid eller skoledagen, så burde jeg liksom være enig i det hjemme, så ikke det blir to motsatte beskjeder».

I løpet av intervjuet med forelderens i 1. trinn på X skolen, uttrykte hen flere ganger å ha stor respekt for læreren, og å stole på at læreren vet hva som er rett for barnet i skolesituasjonen. Forelderens tillitsholdning til læreren kan ha ulike årsaker, men forelderens kulturelle kapital kan vise seg å være en faktor i dette tilfelle. Det kommer spesielt fram når hen blir spurt om forventninger hen har til seg selv i et samarbeid med læreren:

*Jeg har jo alltid hatt litt sånn respekt for læreren... og vi er jo litt den gamle generasjonen, kanskje? (...) Jeg tenker at det er viktig at vi skal høre på hva læreren sier og ta de tilbakemeldingene på alvor... og følge opp det. Jeg stoler liksom på det... på læreren, da. (...) Vi gjør leksene og vi prøver liksom... Jeg tenker at min rolle er jo... at [barnet] skal også ha respekt for læreren, og at [barnet] skal på en måte ha respekt for systemet, og at det er noe [barnet] må gjennomføre, og [barnet] må gjøre de leksene, og det... det... jeg må liksom støtte opp under det [læreren] sier, ja.*

Dette eksempelet viser at overføring av verdier og akademisk sosialisering som form for foreldreinvolvering er forventninger denne forelderen har til seg selv, noe som følgelig kan være med på å støtte lærerens praksis.

## 5.3 Undervisning

Resultater under dette temaet representerer deltakernes forventninger til samarbeid med tanke på alle barns trivsel på skolen. Alle deltakerne uttrykte forventninger om at barn skal oppleve et godt klassemiljø og at opplæringen skal være tilpasset for elevene.

### 5.3.1 Læreres forventninger

Funnene tyder på at lærere forventer at foreldrene bidrar til å forebygge konfliktsituasjoner og konvertere negativ atferd blant elevene, og at samarbeidet med foreldrene som har barn som trenger ekstra veiledning vil være tettere. Samtidig forteller lærere at oppfyllelse av disse forventninger kan variere. Dette kan være direkte knyttet til kommunikasjon mellom partene og foreldrenes holdning til situasjonen, noe som også fremmer dynamikken mellom temaene i forskningen.

Læreren i 1. trinn på X skolen forventer at foreldrene er med på å påvirke klassemiljøet ved å se barnet sitt og ta tilbakemeldinger hen gir på alvor, spesielt når det gjelder elevene med utagerende atferd. Hen forteller om et tilfelle der denne forventningen ikke ble oppfylt:

*(...) og så har det vært situasjoner jeg synes det har blitt så vanskelige... at de bare ikke innser at dette barnet har en stor utfordring. For det var en sånn type utagerende atferd mot andre elever og sånne ting... og de normaliserte det hele tiden.*

Dette utsagnet kan tyde på at læreren forklarer elevens atferd kun ut ifra barnets egenskap, og knytter denne til hvordan foreldrene reagerer på det hjemme. Samtidig når man ser på situasjonen ut ifra et systemperspektiv vil elevens utagering slik det blir beskrevet i eksemplet kunne påvirke medelevenes trygghet og trivsel på skolen. På samme måte vil medelever, læreren og foreldrene vil kunne påvirke elevens atferd. Når lærere føler at foreldrene ikke involverer seg og støtter dem i utfordrende situasjoner kan dette gjøre situasjonene enda vanskeligere å håndtere.

Læreren i 2. trinn på Y skolen forventer også at foreldrene skal ta hen på alvor og forsterke hens praksis, spesielt når det gjelder elevene som «utfordrer» hen: «De må ta den praten med eleven hjemme... at 'når du bråker så påvirker det læringsmiljøet i klassen, det påvirker negativt når du ikke hører etter' (...) det kan foreldrene gjøre, å ta den praten». Hen sier at foreldrene hen har nå er gode til å spille på lag med lærere fordi de har forstått at «det kan lønne seg for barnets del», og at «elevene skjønner at mor og far og læreren snakker sammen».

Ut ifra dette kan det forstås at læreren har et systemperspektiv på læring, og har forståelse for hvordan de ulike arenaene påvirker hverandre. I tillegg vil dette være et godt eksempel på at når foreldrene har en aktiv skolebasert involvering, vil elevene være mer oppmerksomme på hvordan de oppfører seg i klasserommet, noe som kan bidra til et bedre læringsmiljø for barnet selv og sine medelever.

Læreren i 2. trinn på X skolen sier at vennegrupper kan hjelpe elevene å bli bedre kjent med hverandre, og kan være et forebyggende tiltak mot tidlig utvikling av gruppering. Ifølge læreren var foreldrene imot implementering av vennegrupper i første trinn. Det tok et helt år før foreldrene forstod betydningen det kunne ha for klassen. Hen forteller at det var en periode der hen måtte jobbe intensivt med klassemiljøet på grunn av jentekonflikter. Da kom foreldrene selv med ønske om å ha vennegrupper. Hen sier at «hvis foreldrene er engasjerte i hvem de [elevene] er sammen med, inviterer andre barn hjem, så går de og gleder seg hele dagen. Så gjør de noe hyggelig i friminuttet, og da blir lekegrupper større».

Dette funnet kan tyde på at det å styrke relasjonene mellom barna gjennom å inkludere dem i hverandres liv utenfor skolen, kan være viktig for å forebygge utestenging blant elevene. Lærere er helt avhengig av foreldrene for at dette skal skje. Ut fra lærerens uttalelse, kan det forstås at samarbeidet mellom partene kan være preget av likeverdighet, i det at foreldrene blir hørt og får ønskene sine oppfylt. Det virker også som om kommunikasjonen mellom lærere og foreldre har vært tett i perioden konfliktene oppstod, siden foreldrene kunne medvirke på denne måten.

Denne læreren snakker også om forventninger om foreldres støtte når det gjelder å tilpasse opplæringen etter barnets faglige nivå:

*Hvis de orker å høre på leseleksen da, så blir de enda bedre til å lese, enda mer mestring. Da kan de teksten kjempegodt når de skal lese høyt til meg. (...) Når de leser for hverandre, nå at de er blitt så store, er det jo lett å høre hvem som har øvde hjemme, og de ungene kan jeg sette de sammen og... ja. Det er til det beste for barna, det er jo for at barna skal oppleve mestring og glede på skolen.*

Læreren i 1. trinn på Y skolen uttrykker at det å informere foreldrene om hva klassen jobber med, er viktig for at foreldrene skal kunne følge opp hjemme. Hen forteller at siden skolen er en leksefri skole, bruker hen ukeplanen for å oppdatere foreldrene om det faglige innholdet: «nå holder vi på med det... nå har vi lært dette... noen synes dette var vanskelig, så det hadde vært lurt å øve hjemme».

De to siste utsagnene kan tyde på at når foreldrene blir oppfordret til en hjemmebasert involvering, kan dette hjelpe læreren å tilpasse opplæringen etter barnets behov og bidra til barnets fagutvikling. Dette vil følgelig kunne påvirke barnets læringsopplevelse positivt.

Ifølge mine funn kan man tenke at skole-hjem samarbeid i forhold til å etablere et godt klassemiljø, krever tett og gjensidig kommunikasjon mellom partene for å kunne oppnå et godt resultat. Samtidig vil samarbeid med tanke på å tilpasse opplæringen for barn ikke kreve like stor grad av kommunikasjon, og vil skje stort sett gjennom formelle møter eller gjennom uformell kontakt, som ukeplanen.

### 5.3.2 Foreldres forventninger

I likhet med lærerne forventer foreldrene at barna får tilpasset opplæring og et godt klassemiljø for å kunne trives på skolen. Ifølge foreldrene vil tilpasset opplæring innebære at lærere viser at de bryr seg og at de følger med barnas behov og utfordringer. Når det gjelder forventningen om et godt klassemiljø, vil den kunne oppfylles ved at læreren jobber mye med barnas leke- og sosialkompetanse på skolen.

Forelderen i 2. trinn på Y skolen forklarer at det er viktig at læreren «virkelig ser barna», passer på at hen har det trygt og leker bra sammen med andre. For denne forelderen vil

barnets trygghet på skolen være den viktigste faktor for at hans barn skal kunne trives på skolen. Dermed forventer hen at læreren tar konflikter mellom barna på alvor.

For forelderen i 1. trinn på Y skolen er det viktig at læreren jobber med læringsmiljøet både inne i klasserommet ved å veilede dem om «hvordan er det man skal være gode venner og lærevenner», og ute i friminutt «for det har så mye å si for når de kommer inn igjen». Forelderen forteller at sitt eldste barn, som går i fjerde trinn har strevet med å finne venner å være sammen med på skolen siden hen gikk i første trinn. Selv om forelderen har tatt dette opp med læreren flere ganger har problemet aldri blitt løst, og barnet er fortsatt ofte alene. Hen forteller at skolen lovet å se etter barnet og snakke med hen hver dag om hvordan hen har hatt det i friminuttet. Ifølge forelderen varte tiltaket i to uker, men hen har ikke merket noe forskjell. Forelderen uttrykker sterke følelser mens hen snakker om dette temaet og sier at hen lurte på om «det er normalt å tenke sånn eller å være så bekymret» over barnets situasjon, og synes det er vanskelig å ta kontakt med skolen for å snakke om dette.

Etter det forelderen forteller kan det forstås at læreren og skolen ser problemet på individnivå, og ikke jobber for endringer i klassesystemet. Dette kan være et systemproblem, og det å kun se på individet kan være grunnen til at utfordringen ikke blir løst. I tillegg virker det som om måten skolen prøvde å løse situasjonen på, kan ha ført til usikkerhet hos forelderen, og følgelig påvirket samarbeidet mellom partene. Siden problemet oppstod i løpet barnets første år på skolen, kan dette være tegn på at en slik tilnærming ikke vil være effektivt.

Forelderen i 1. trinn på X skolen snakker om hans forventning om at læreren tilpasser undervisningen etter barnets behov ved å dele elevene i mindre grupper. Ifølge denne forelderen vil dette tiltaket kunne bidra til økning av barnets konsentrasjon: «fordi vi ser [det] hjemme når vi gjør lekser... vi har jo to andre barn og hvis vi ikke skjerner [hen] bort fra dem og at det er stille, så får [hen] ikke gjort det...». Forelderen sier at hen ikke vet om dette blir gjort i klassen: «jeg vet litt lite om det som skjer der (ler)». Dette utsagnet vitner om et individorientert syn på læring, hvor læring skjer når barn er stille og sitter hver for seg. Selv om forelderen forventer en slik tilpasning av undervisningen, virker det som om hen har en avslappet holdning i forhold til oppfyllelse av denne forventningen. Dette kan være knyttet til forelderens tillitsholdning til læreren, nevnt i underkapittelet *5.2.2 Foreldres forventninger*.



Forelderen i 2. trinn på X skole forventer at lærere skal skape et bra klassemiljø og mye trivsel gjennom å ha variasjon og lekbasert undervisning. Ifølge forelderen er det viktig at barnet føler mestring i timene. Dermed vil det være nødvendig at læreren passer på at barnet også får oppgaver hen er «god på», og at hen klarer å ha en balanse mellom «press og mangel på press». I tillegg har forelderen forventninger om at læreren er tydelig på hvordan hen vil ha det i klasserommet når det gjelder regler, rammer og oppførsel. Dette vil kunne føre til at alle barn har «samme eierskapsfølelse til fin klasse».

Funnene om foreldrenes forventninger til samarbeid om barnets trivsel på skolen kan tyde på at foreldrene ser lærere som hovedansvarlig for at forventningene skal oppfylles. Når det gjelder forventninger foreldrene har til seg selv med tanke på barnas opplæring og klassemiljø, ble det nevnt at de følger opp med leksene, tar tilbakemeldinger fra læreren på alvor og inkluderer andre barn i barnets liv. Disse er faktorene som ble beskrevet i underkapittelet 5.2.2 *Foreldres forventninger*, og fremmer sammenhengen mellom temaene i denne forskningen.

## 5.4 Oppsummering

Lærernes og foreldrenes forventninger til skole-hjem samarbeid med tanke på etablering av et trygt og godt læringsmiljø kan oppsummeres under tre temaer: *kommunikasjon*, *holdning* og *undervisning*. Disse temaene er sterkt avhengige av hverandre, og for å kunne forstå fenomenet skole-hjem samarbeid vil det være nødvendig å se funnene oppdaget under hvert tema i lys av hverandre.

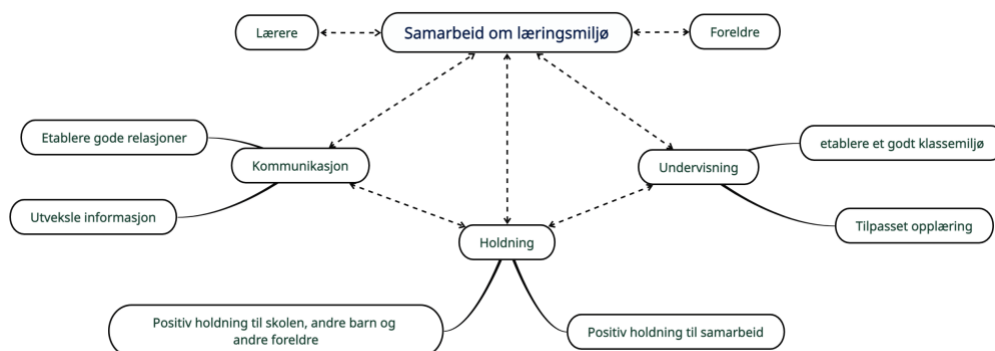
For å etablere et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår vil det være nødvendig at partene oppfyller forventninger om en åpen, ærlig og gjensidig kommunikasjon med tanke på å bygge likeverdige og tillitsfulle relasjoner med hverandre og utveksle informasjon om barns situasjon på skolen og hjemme.

Det vil også være nødvendig at foreldrene oppfyller forventninger om å ha en positiv holdning til skolen, barnets medelever og deres foreldre. Disse forventningene kan oppfylles gjennom framsnakking og relasjonsbygging. I tillegg er det å forsterke lærerens praksis og følge opp barnet hjemme også forventninger til foreldrene. Funnene viser at

forventningene om en positiv holdning til skole-hjem samarbeid vil i hovedsak være rettet mot foreldrene.

Når det gjelder temaet undervisning, er det forventet fra begge parter at lærere etablerer et godt klassemiljø og tilpasser opplæringen for at elevene skal trives på skolen. Et godt klassemiljø kan etableres gjennom å oppfylle læreres forventninger om at foreldrene ser barnet sitt, inkluderer andre barn i barnets liv, og ikke minst forsterker lærerens praksis. Fra foreldres side vil et godt klassemiljø kunne etableres om forventninger om at barnet føler seg trygge og inkluderte blir oppfylt. Læreres forventninger til tilpasning av opplæring er rettet mot foreldrene og hvordan de kan støtte dem i prosessen, mens foreldrenes forventninger er rettet mot lærere og hvordan de møter barna og gjennomfører undervisningen.

Nedenfor viser jeg til det endelige dynamiske tematiske kartet, med temaene og kodene som oppsummerer hovedfunnene i dette prosjektet.



Figur 5.2 – Endelige tematiske kart som viser hovedfunnene i prosjektet.

## 6 Drøfting

I drøftingsdelen trekker jeg frem hovedfunnene presentert under temaene i det forrige kapitlet og diskuterer dem i lys av det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. Disse funnene får frem det jeg vurderer som mest vesentlig ved forventningene lærere og foreldre har til skole-hjem samarbeid med tanke på betydningen samarbeidet har for barns læringsmiljø i skolen. Hovedfunnene forsøker å besvare forskningsspørsmålene:

- *Hvilke forventninger har lærere og foreldre til skole-hjem samarbeid?*
- *Hvordan vurderer lærere og foreldre forventningenes betydning for et effektivt samarbeid om barns læringsmiljø?*

Drøftingen tar utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Det blir satt lys på de proksimale prosessene som skjer i barnets mikro- og mesosystem med tanke på relasjonene mellom foreldrene og barnet, og mellom lærere og foreldre. Når det gjelder eksosystemnivå velger jeg å se på relasjoner foreldrene har mellom seg og relasjoner foreldrene har til barnets medelever. På makrosystemnivå ser jeg på lovverk og styringsdokumenter som går inn på elevens rettigheter i forhold til det psykososiale miljøet og samhandlingen mellom skole og hjem. I tillegg ser jeg på hvordan skolekultur kan påvirke skole-hjem samarbeidet. De proksimale prosessene blir knyttet til både læreres og foreldres individegenskaper i form av bioøkologiske ressurser, og holdninger og forventninger de har til hverandre. Tid, i form av frekvens og varighet, vil også være et viktig element knyttet til disse prosessene (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 795, 796).

Hovedfunnene blir drøftet under følgende kategorier: *kommunikasjon for å etablere gode relasjoner, positiv holdning til skolen, andre barn og andre foreldre og etablering av et godt klassemiljø*. Gjennom drøftingen av hovedfunnene vil jeg forsøke å svare på problemstillingen: *Hvilken betydning har skole-hjem samarbeid for etablering av et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår?*

## 6.1 Kommunikasjon for å etablere gode relasjoner

Alle lærere i mitt prosjekt uttrykker at et godt samarbeid med foreldrene er grunnleggende for at barna skal lykkes på skolen, og at en av de viktigste faktorene for at samarbeidet skal fungere er å ha en åpen og gjensidig kommunikasjon med foreldrene. Samtidig opplever tre av fire foreldre i min undersøkelse å ha tilfredsstillende kommunikasjon med læreren til sine barn og være fornøyde med samarbeidet med skolen. Selv om min studie brukte en kvalitativ metode og representerer et betydelig mindre antall deltakere, går mine resultater imot noe av det Nordahl presenterer i NOVA rapporten. I rapporten skriver Nordahl at foreldrene i liten grad opplever å ha dialog med og innflytelse i skolen, og at dette kan være et uttrykk for at lærere ikke erkjenner foreldres betydning for barns faglige, sosiale og personlige utvikling i skolen (Nordahl, 2000, s. 74).

Relatert til det som har kommet fram under temaet *kommunikasjon* i det forrige kapittelet, er det mulig å argumentere for at tidspunktet og måten lærere kommuniserer med foreldre på, kan påvirke deres opplevelse av skole-hjem samarbeidet. Når læreren tar tidlig kontakt med foreldrene, enten for å betrygge dem, som L2X, eller for å tydeliggjøre et ønske om gjensidig samarbeid, slik L1X gjør, vil dette kunne bidra til å etablere gode relasjoner mellom dem. Tid blir en avgjørende faktor for utviklingen av effektive proksimale prosesser mellom lærere og foreldre (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 820), fordi tilnærmingen viser foreldrene tidlig i relasjonsprosessen at lærere er åpne og tilgjengelige for kommunikasjon, og at de ser foreldrene som likeverdige i samarbeidsrelasjonen. Ifølge Nordahl vil det viktigste samarbeidet mellom skolen og hjemmet skje i slike direkte møter med foreldrene. Foreldrene setter pris på å kunne snakke om eget barn, og det å oppleve at læreren er interessert, kan bidra til å danne en grunnleggende tillit i deres relasjon (Nordahl, 2015, s. 110, 118).

Lærere nevnt ovenfor jobber på samme skole. Det at begge bruker tidlig kontakt som en måte å bygge gode relasjoner med foreldrene på, kan være et uttrykk for at skolen har en positiv samarbeidskultur. Skoler med en positiv samarbeidskultur jobber basert på verdier som danner rammer for hvordan lærere vil gjennomføre samarbeidet med foreldre. Disse verdiene sier noe om hvordan skolen fungerer på makronivå. Det vil si hvordan skolen organiserer foreldres involvering ved å tydeliggjøre deres plikter, muligheter og rettigheter, og på denne måten påvirke barn og deres mikrosystem (von Tetzchner, 2019, s. 26). I dette tilfellet kan det forstås at X skole har en proaktiv holdning til involvering

av foreldrene i et nært samarbeid. Dette fremmer en positiv og ønsket praksis hos lærere som gir foreldrene en stemme og verdsetter deres bidrag (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12).

Selv om lærere har ulike utgangspunkt når de kontakter foreldrene, vil resultatet kunne være positivt under begge omstendighetene. Når L1X velger å ta kontakt med alle foreldrene tidlig etter skolestart, uavhengig av deres behov, vil hen gi dem mulighet til å delta i en reell dialog og ha innflytelse i samarbeidet. Dette vil følgelig kunne bidra til at barnet opplever et godt læringsmiljø fordi informasjonsflyten mellom partene vil gi læreren en bedre forståelse for barnets behov, styrker og svakheter. Læreren kan dermed bruke denne kunnskapen til å tilrettelegge for et konstruktivt forhold til eleven (Bæck, 2013, s. 79).

Når L2X velger å ringe «de engstelige foreldrene» før skolestart, kan det tyde på at hen er opptatt av at kontakten mellom hen og foreldrene skal handle om andre forhold enn det som kan være negativt med eleven (Drugli & Nordahl, 2016, s. 16). Hvis grunnen til at foreldrene er engstelige er knyttet til foreldrenes habitus (Bourdieu, 1984) i form av dårlige erfaringer fra egen skolegang, eller hyppige negative tilbakemeldinger om barnet fra barnehagen, vil det å starte opp samarbeidsrelasjonen med positiv kontakt, være vesentlig for å etablere en god relasjon mellom partene (Bæck, 2019, s. 41). Når man som lærer har etablert en god relasjon til foreldrene, vil det være lettere å snakke sammen og finne løsninger i tilfeller der eleven presenterer atferdsvansker (Drugli & Nordahl, 2016, s. 17).

Dette er noe som samsvarer med det L2Y forteller om samarbeidet med moren til en elev med utfordrende atferd. Forelderens tidligere opplevelser med skolen og konstant reaktiv kontakt med barnehagen, dannet grunnlag for en negativ holdning mot skolen og læreren. Det krevde tett og positiv kommunikasjon over en lang tidsperiode for å kunne bygge en tillitsrelasjon med moren og snu situasjonen. Det å «bruke masse tid og energi på å få en god relasjon til alle foresatte» er noe denne læreren mener er essensielt for å skape et godt samarbeid. Læreren tanker stemmer overens med Bronfenbrenner og Morris som sier at slike proksimale prosesser vil være effektive når interaksjonene mellom partene skjer regelmessig over en tidsperiode (Bronfenbrenner og Morris, 2007, s. 820). Eksemplet blir også støttet av Bæck (2013, s. 80, 82), Drugli og Nordahl (2016, s. 12) som hevder at det å bygge positive sosiale relasjoner og gode tillitsforhold til foreldrene krever innsats fra begge parter og kan ta lang tid, og at slike relasjoner vil kunne fremme foreldres

involvering og bidra til å oppnå positive resultater for elevene. Ut ifra dette kan man tenke at hvis ikke læreren hadde bygd en tillitsrelasjon til moren, ville ikke foreldrene blitt enige om å involvere andre instanser i samarbeidet, og på denne måten bidratt til tilrettelegging for et trygt og godt læringsmiljø for barnet og sine medelever.

Sett fra foreldrenes perspektiv vil etablering av et tillitsfullt forhold med læreren gjøre det mulig for dem å ta kontakt når de oppdager at barnet ikke har det bra på skolen. Dette fordi i et slik forhold vil foreldrene føle at de blir hørt og tatt på alvor, og at de kan ha reell innflytelse på situasjonen (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18). Samtidig vil tilliten avta når foreldrene ikke erfarer å bli tatt på alvor eller å ha noe medvirkning. Mangel på tillit kan gjøre at foreldrene trekker seg tilbake og at samarbeidet blir minimalt. Dette er noe mine funn knyttet til erfaringene F1Y presenterer. Forelderen opplever at hens forventning til en gjensidig kommunikasjon med læreren ikke blir oppfylt, noe som gjør hen usikker på hvor mye hen bør involvere seg, og hvor grensene ligger når det gjelder å ta kontakt med læreren. Forelderen uttrykker at når læreren ikke gir hen tilbakemeldinger om barnets sosiale utvikling selv etter å ha lovet det, blir hen skuffet og «redd for å være til bry» om hen tar kontakt igjen.

Når foreldre er interessert i kontakt og samarbeid med lærere, men opplever at de sjelden tar kontakt eller viser dem interesse, kan det bli problematisk å utvikle gode og tillitsfulle relasjoner til dem (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Dette fordi tillit kan bli definert som «tro på at ens forventninger vil bli innfridd» (Van Maele og Van Houtte, 2012 gjengitt i Bæck 2013, s. 79) og et tillitsforhold mellom lærere og foreldre hovedsakelig vil være avhengig av hvordan læreren agerer (Bæck, 2013, s. 80).

Dersom en forstår F1Y sine negative erfaringer i lys av habitusbegrepet (Bourdieu, 1984), kan dette være av betydning for hvilke forventninger og holdninger hen har til samarbeid med læreren til det yngste barnet. Dette kan også være med på å innvirke på hvordan lærer-foreldrerelasjoner og følgelig skole-hjem samarbeidet utvikler seg (Bæck, 2019, s. 41). Om den tidlige kontakten etablert av læreren ikke er kontinuerlig, og positive interaksjoner ikke skjer regelmessig over en tidsperiode, spesielt når det gjelder foreldre som har behov for det, vil dette også kunne påvirke effektiviteten av samarbeidet om barnets læringsmiljø (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 820; Dalland & Knutsen, 2020, s. 42).

Til tross for at mine funn peker på at positiv, gjensidig og jevnlig kommunikasjon er essensiell for etablering av tillit i foreldrerelasjoner, viser det seg at tilliten til læreren ikke alltid blir etablert gjennom kommunikasjonen mellom partene. Forelderens kulturelle kapital (Bourdieu, 1986) kan også være grunnlag for tillit til læreren og skolen. F1X er et godt eksempel på dette. Forelderer er lege og refererer til seg selv som en fra «den gamle generasjonen». Hen uttrykker å vite veldig lite om barnets skoleliv, spesielt når det handler om det sosiale, og at kontakten mellom hen og læreren stort sett er begrenset til utdanningsorienterte og administrative formål. Ifølge Desforges & Abouchaar er foreldrenes utdanningsnivå positivt relatert til kontaktnivå med læreren. Jo høyere utdanning hos foreldrene, desto større er deres involvering i barnets skoleliv (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 44). I dette tilfellet virker det som om forelderens kulturelle kapital i form av utdanningskapital ikke hadde slik effekt alene. Ut ifra forelderens utsagn presentert i underkapittelet *5.2.2 Foreldres forventninger*, kan det forstås at forelderens kulturelle kapital i form av dannelse, uttrykt som «respekt for læreren», kan være grunnlaget for en tillitsfull relasjon der forelderer kun forventer kontakt fra læreren hvis det oppstår utfordringer rundt barnet. Dette kan være tegn på at foreldrene interesserer seg og involverer seg i henhold til hvordan de opplever barnets situasjon på skolen. Noen foreldre velger å ha en proaktiv involvering, mens andre involverer seg på en reaktiv måte som svar på problemer eller muligheter som genereres i skolen (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 14, 15).

## **6.2 Positiv holdning til skolen, andre barn og andre foreldre**

I det forrige underkapittelet har jeg tatt opp betydningen av en proaktiv kontakt med foreldre med tanke på å etablere gode relasjoner, skape tillit og snu foreldrenes negative holdninger til skolen. LK20 fastslår at foreldrenes holdning er viktig for elevens engasjement og innsats, og knytter denne holdning til foreldrenes ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Dokumentet sier at foreldrenes holdning kan skape spenninger som kan være vanskelige for skolen å håndtere (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 19). Siden LK20 styrer læreres praksis, kan det argumenteres for at i tillegg til læreres egne erfaringer, kan dokumentet gi grunnlag for å si at lærere i min studie uttrykker forventninger om foreldres positive holdninger til skolen, andre barn og andre foreldre.

Til tross for dette, blir ikke denne forventningen alltid oppfylt. Under temaet *holdning* presentert i kapittel 5, kom det fram at lærerne har opplevd negative holdninger fra foreldre, og at når dette skjer blir jobben vanskeligere å gjennomføre. Ifølge lærere blir forelderens negativitet overført til barnet, og dette kan ha en dårlig påvirkning på læringsmiljøet. Dette er noe L1X har erfart i praksis. Læreren forteller at etter å ha involvert andre instanser i samarbeidet om en elev, begynte elevens foreldre å si til barnet at voksne på skolen ikke var greie. Dette skapte mye motstand hos eleven. Funnet stemmer overens med resultatene av Nordahls forskning om foreldrestøtte i hverdagen. Han hevder at når foreldrene har en negativ innstilling til skolen, vil dette også prege barnets innstilling til skolen. Barnet kan bli uinteressert og kanskje komme i konflikt med læreren (Nordahl, 2015, s. 101). Dette kan også forklares ut ifra hvordan Bronfenbrenner og Morris forklarer proksimale prosesser i mikrosystemet som fremmende eller hemmende for utvikling av interaksjonene mellom individer (Bronfenbrenner og Morris, 2007, s. 814). Siden forelderens er den barnet har den sterkeste relasjonen med i hjemmet, kan interaksjonene mellom dem ha stor innvirkning på hvordan barnet utvikler relasjoner med andre.

I mine funn uttrykker L1Y at foreldrene er barnets rollemodell i det hen referer til betydningen av å fremsnakke personene som er involvert i barnets skoleliv. Læreren sier at måten foreldrene snakker om andre hjemme på, kan bli gjenspeilet i måten barna snakker om andre på skolen. Sett fra dette perspektivet kan det forstås at på samme måten som negative holdninger kan overføres til barnet, kan foreldres positive holdninger manifestert hjemme, ha en betydelig positiv effekt på barnets atferd og prestasjoner på skolen (Desforges og Abouchaar, 2003, s. 28). Dette kan relateres til det Desforges og Abouchaar skriver om foreldreinvolvering i form av modellering. Måten foreldrene samhandler med barna sine på vil være viktigere enn i hvilken grad foreldrene er involvert i skolen, fordi det som blir formidlet av foreldrene vil bli oppfattet og internalisert av barnet (Desforges og Abouchaar, 2003, s. 32, 35). Ifølge forskerne vil foreldreinvolvering som gir seg uttrykk i «hjemme-relasjoner», spille den største rollen når det gjelder barnets skolerestater. Denne type involvering vil ikke bare virke indirekte på motivasjon for læring, men vil også indirekte hjelpe barnet å bygge en prososial atferd (Desforges og Abouchaar, 2003, s. 86).

I likhet med holdninger til læreren og skolen, vil foreldres positive innstilling til barnets medelever og andre foreldre også ha betydning for læringsmiljøet. Dette kom fram i form



av forventninger fra både lærere og foreldre. Ifølge mine funn vil det være viktig at foreldrene i tillegg til å ikke snakke ned andre barn, også har en inkluderende holdning til barnets medelever. Dette fordi selv om disse relasjonelle prosessene vil oppstå i eksosystemet, og ikke vil skje i omgivelsene barnet tar direkte del i, vil de fortsatt kunne påvirke de prosessene som skjer innenfor barns mikrosystemer (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 818). En inkluderende holdning fra foreldre kan hjelpe læreren å fremme trygghet og sosial tilhørighet hos barna, noe som skolen er lovpålagt å jobbe kontinuerlig med (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Det er dermed vesentlig at lærere oppfordrer foreldrene til dette. Mine funn viser at begge parter er bevisst sine roller når det gjelder denne forventningen.

I relasjon til det som kom fram under dette temaet, forteller F1Y at hen etablerte en «gågruppe», slik at barna i nabolaget kunne ankomme skolen sammen på morgenen. Forelderens sier at dette sørger for at barna ikke kommer alene til skolen, og har venner fra «starten av». Dette funnet viser betydningen av foreldres involvering i form av å ta ansvar for tiltak som fremmer barnets sosiale miljø på skolen (Bæck, 2019, s. 15). Forelderens holdning kan knyttes til det som blir presentert av Årdal et al. i Helsedirektoratets rapport om trivsel i skolen. Rapporten sier at når barn etablerer nære vennerelasjoner med medelever gjennom samvær i klasserommet og friminutt (eller i dette tilfelle ved å gå sammen til skolen), vil dette ha stor betydning for tilfredstillende behovet for sosial tilhørighet. Siden elevgruppen tilbringer mye tid sammen, er det essensielt at elevene føler seg integrerte i dette sosiale felleskapet. God samhandling og en følelse av trygghet i skolemiljøet vil gi gode resultater både i form av motivasjon for å gå på skolen og motivasjon til å lære (Årdal et al., 2015, s. 12, 24). Forelderens inkluderende holdning vil ikke kun være til fordel for eget barns trivsel, men vil også bidra til at andre barn opplever et trygt og godt læringsmiljø.

Mine funn viser også at foreldres positive holdning til hverandre er en viktig faktor for at skole-hjem samarbeid skal fungere, og at relasjonene mellom foreldrene kan ha innvirkning på barnas læringsmiljø. Verdien av disse funnene er i overensstemmelse med NOVAs rapport som viser sammenhengen mellom det sosiale miljøet mellom foreldrene og foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen. Undersøkelsen hevder at når foreldrene kommuniserer med hverandre om ting som skjer på skolen, vil de få mye informasjon og god kjennskap til skolen. Dette fører til at de blir tryggere på hverandre

og står sterkere sammen som foreldregruppe, noe som kan bidra til likeverdighet og gjensidighet i skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2000, s. 76, 77).

F2Ys erfaringer med andre foreldre er et eksempel som kan knyttes til NOVAs rapport. Forelderen forteller at barnet hens hadde lært noen banneord på skolen, og hen valgte å kontakte de andre foreldrene i klassen for å prøve å forbedre barnets språkbruk hjemme. Siden foreldrene hadde etablert gode relasjoner til hverandre, var det mulig å ta opp saken uten at andre problemer oppstod. Sammen oppsøkte de læreren, som også ble med på å prøve å kontrollere elevenes språkbruk. Det at foreldregruppa og læreren sto sammen, viste seg å ha en positiv effekt både på barns læringsmiljø i skolen og hjemme. Eksemplet tyder at når foreldrene står sammen vil dette kunne styrke dem som gruppe og gjøre det lettere å håndtere utfordrende situasjoner som kan påvirke både miljøet på skolen og hjemme. Dette er også et tydelig eksempel på hvordan de proksimale prosessene som skjer i barnets ulike arenaer, kan påvirke hverandre og på hvordan foreldregruppa kan være en ressurs når det gjelder å «bidra til trygghet og sosial kontroll i et miljø» (Bø, 2011, s. 187).

På samme måten som foreldres positive holdninger vil bidra til barns sosiale utvikling, vil også negative holdninger som for eksempel mangel på engasjement, kunne påvirke hvordan barn etablerer relasjoner seg imellom. Dette er noe F1Y har opplevd med sitt barn da hen innså at selv om hen inviterer andre barn hjem til seg, blir eget barn sjeldent invitert tilbake. Når hen prøvde å ta dette opp med de andre foreldrene, opplevde hen at noen tok det på alvor, mens andre mente at dette ikke var noe å bry seg om. Hen forteller at barnet sitt knyttet seg mer til barna med foreldre som er engasjerte og har like forventninger til samarbeid, enn til de med foreldre som ikke har samme holdning. Dette kan knyttes til den bioøkologiske modellen av Bronfenbrenner når han sier at koblingene og prosessene som skjer i eksosystemet vil ha indirekte effekt på mikrosystemet (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 818). Som nevnt tidligere, vil foreldres holdning påvirke barns læringsmiljø fordi deres innstilling kan bli overført til barnet. Når foreldrene ikke engasjerer seg og bare har fokus på eget barn, vil de være dårlige forbilder for hvordan man kan bidra til et positivt felleskap i klasserommet, noe som er essensielt for å forhindre sosial ekskludering blant elevene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7).

### 6.3 Etablering av et godt klassemiljø

Funnene presentert under teamet *undervisning* i det forrige kapittelet viser at foreldrene forventer at lærere jobber systematisk for å etablere gode relasjoner i skolen, slik at elevene inkluderes og trives i felleskap. Disse forventningene er i tråd med LK20 som sier at skolen skal utvikle et inkluderende, støttende og trygt læringsmiljø for elevene med tanke på å fremme elevenes helse, trivsel, faglige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Samtidig peker mine funn på at disse forventningene ikke alltid blir oppfylt. Som et eksempel på dette kan det trekkes frem F1Ys erfaring med skolen når det gjelder hens forventning om at læreren skal veilede elevene i hvordan de kan være gode venner, både inne i klasserommet og ute i friminuttet. Forelderen forteller at hens eldste barn som nå går i fjerde trinn, har gått mye alene på skolen siden hen gikk i første trinn. Forelderen sier at hen har tatt dette opp med skolen flere ganger og at det ble gjort et tiltak som varte i to uker. I denne perioden ble barnet fulgt opp i friminuttene og hadde en samtale med læreren hver dag for å snakke om hvordan friminuttet hadde vært. Ifølge forelderen ble ikke barnets situasjon på skolen forandret. Hen er usikker på om «det er normalt å tenke sånn eller å være så bekymret», og at det er vanskelig å vite hvor grensene går når det gjelder å ta kontakt med skolen.

Dette eksemplet kan tyde på at skolen ser på problemet ut ifra et individperspektiv, og dette kan være grunnen til at det ikke blir løst. Når barn er på skolen, er de en del av et mikrosystem hvor de kan bygge opp sine nærmeste og sterkeste relasjoner, og hvor utvikling av disse relasjonene vil ha stor effekt på hvordan helheten utspiller seg (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 814). I dette tilfellet kan elevens individuelle egenskaper være med på å påvirke hens proksimale prosesser til medelevene på samme måten som de andres egenskaper kan være med på å påvirke deres relasjon til denne eleven (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 795, 796). Mellommenneskelige relasjoner oppstår under komplekse forhold, og disse forholdene er ikke alltid innenfor barns egen kontroll. Dermed vil barnas trivsel på skolen være avhengig av en kontekst der fruktbare forhold for dette blir stimulert (Årdal et al., 2015, s. 15). Når læreres fokus på problemet kun blir satt på individegenskap, mister læreren muligheten til å fremme utviklingen av en mer kompleks interaksjon mellom elevene (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 814), og på denne måten skape et bedre klassemiljø for alle.

Forelderens og barnets opplevelser kan knyttes til betydningen av det å jobbe systematisk for å etablere et godt sosialt miljø i klassen, der vennskap og inkludering i elevgruppa vil være viktig for å lære elevene sosiale ferdigheter (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 137). Det å føle tilhørighet vil gi barn mulighet til å utvikle vennskap med andre jevnaldrende i klassen, og vil være en viktig driver i elevenes selvreguleringsprosess (Årdal et al., 2015, s. 11; Kunnskapsdepartement, 2017b, s. 16). Disse funnene tyder også på at barnets negative opplevelser på skolen påvirker forelderens måte å forholde seg til skolen og til sin rolle i skole-hjem samarbeidet. Denne påvirkning kan forklares ved å se på samarbeidet i lys av et mesosystem, hvor de samvirkende relasjonene som opprettes mellom barnets to mikrosystemer, skolen og hjemmet, vil ha innflytelse på hvordan relasjonene utvikles (Bronfenbrenner & Morris, 2007, s. 814).

Med tanke på etablering av et trygt og godt klassemiljø forventer F2X at læreren er tydelig på hvordan hen vil ha det i klasserommet ved å opprette felles regler og normer for oppførsel for elevene. Dette kan være tegn på at forelderens, som også er lærer, tenker på klasseledelse som en viktig faktor for etablering av et godt klassemiljø. Denne tanken stemmer overens med Dalland og Knutsen (2020, s. 32) og Ertesvåg (2014, s. 322) som skriver at for å etablere et trygt og godt klassemiljø er det viktig at lærere utvikler en god klasseledelse, hvor handlingene de foretar fremmer og støtter barns faglige og sosiale utvikling. Forelderens sier også at når læreren har felles rammer i klasserommet, vil dette skape «samme eierskapsfølelse til fin klasse» hos barna. Ut ifra dette eksemplet kan det forstås at forelderens også forventer at læreren har et systemisk syn på læring, hvor organisering av arbeidet i klasserommet har som mål å skape og opprettholde ro i klasserommet, og å fremme elevenes sosiale og moralske utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 140). Effekten grensetting har på barna i klasserommet tydeliggjøres av Ertesvåg og Bru, som hevder at «godt etablerte regler og rutiner også vil kunne tjene som modell for elevens selvregulering av oppførsel og tilnærming til læringsarbeidet» (Ertesvåg & Bru, 2014, s. 5).

Til tross for at lærere har det største ansvaret i etableringen av et godt klassemiljø, har foreldrene også en betydningsfull rolle i dette. Lærere i mitt prosjekt forventer at foreldrene bidrar til barns trivsel på skolen ved å involvere seg når det gjelder å forebygge konfliktsituasjoner og kontrollere negativ atferd hos elevene. Dette er i tråd med LK20 som slår fast at i tillegg til lærere vil også elevene og foreldrene ha ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge krenkelser og mobbing (Kunnskaps-

departementet, 2017b, s. 16). L1X sier at for at dette skal være mulig, er det essensielt at foreldrene ser barnet sitt og tar tilbakemeldinger hen gir på alvor, spesielt når det gjelder barn med utagerende atferd mot andre. Hen forteller å ha opplevd foreldre som normaliserer barns utagerende atferd, og sier at dette gjør situasjonene på skolen vanskeligere å håndtere. Når læreren føler at foreldrene mangler hjemmebasert involvering, vil dette kunne svekke samarbeidet om forbedring av barnas læringsmiljø. Lærerens opplevelse er i tråd med forskning som sier at barn med atferdsproblem har mindre samtaler om deres oppførsel med foreldrene hjemme, og at foreldrenes engasjement i skolen og overvåking av elevenes atferd, vil ha effekt på å moderere avvikende atferd (Desforges og Abouchar, 2003, s. 21, 27).

Samtidig har lærere en tendens til å definere enkelte foreldre som uengasjerte og lite involverte (Drugli & Nordahl, 2016, s. 20), men at dette ikke er hensiktsmessig siden det kan være mange grunner til at foreldrene ikke involverer seg eller trekker seg fra samarbeidet. Ifølge Drugli og Nordahl vil for eksempel psykiske vansker, emosjonelle barrierer, mangel på kunnskap om samarbeid og det å ikke oppleve å bli verdsatt i samarbeidsrelasjonen, være noen av grunnene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 22, 23). Dette knyttes tilbake til lærerens ansvar for å etablere en tett og positiv samarbeidsrelasjon med foreldrene med tanke på å skape tillit. Når foreldrene stoler på læreren, føler seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner, vil dette kunne fremme samtaler som kan føre til en felles forståelse av elevens psykososiale behov og hvordan disse kan møtes på hensiktsmessige måter (Drugli & Nordahl, 2016, s. 9, 12). L2Y forteller at hen opplever slike positive utfall i sitt samarbeid med foreldrene av barn som «utfordrer hen». Læreren føler at forventningen til foreldrenes hjemmebaserte involvering blir oppfylt fordi foreldrene har forstått at denne formen for samarbeid vil ha positiv effekt hos barnet og følgelig læringsmiljøet.

## 7 Avslutning

Formålet med dette forskningsprosjektet var å bringe mer kunnskap om temaet skole-hjem samarbeid og betydningen dette samarbeidet har for barns læringsmiljø ved å besvare problemstillingen: *Hvilken betydning har skole-hjem samarbeid for etablering av et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår?*

I forsøket på å oppnå dette har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- . *Hvilke forventninger har lærere og foreldre til skole-hjem samarbeid?*
- . *Hvordan vurderer lærere og foreldre forventningenes betydning for et effektivt samarbeid om barns læringsmiljø?*

Gjennom intervjuer med lærere og foreldre av elever i første og andre trinn, har jeg kommet fram til at begge partene forventer at kommunikasjonen mellom dem skal være positiv, gjensidig og jevnlig, og at gjennom en slik kommunikasjon vil de kunne bygge en likeverdig og tillitsfull relasjon til hverandre. Når forventninger om å bruke *kommunikasjon for å etablere gode relasjoner* blir oppfylt, bidrar dette til bedre informasjonsflyt mellom partene. Dette fører til større kunnskap om barnets behov, styrker og svakheter, og gjør det lettere for både lærere og foreldre å tilrettelegge for en bedre skolehverdag for barnet. I tillegg vil dette også ha betydning for barnets læringsmiljø når utfordrende situasjoner oppstår. Dette fordi likeverdige og tillitsfulle relasjoner vil være preget av reell dialog og medvirkning mellom partene, noe som gjør at lærere og foreldre snakker sammen og sammen finner løsninger som gagnar barnet på best mulig måte. Samtidig viser denne studien at når disse forventningene ikke blir oppfylt, vil dette svekke lærer-forelder relasjonen og føre til at samarbeidet om barns læringsmiljø blir minimalt.

Deltakerne uttrykker også forventninger om *positiv holdning til skolen, andre barn og andre foreldre*, men det var tydelig at disse forventningene var mer rettet mot foreldre enn lærere. Hovedfunnene relatert til disse forventningene, innebærer at foreldre ikke snakker ned barnets medelever, skolen og skoleoppgavene, men inkluderer andre barn i barnets liv og etablerer positive relasjoner til andre foreldre. Ved å oppfylle disse forventningene vil foreldrene støtte lærerens praksis og overføre verdier til sine barn om at skolen er viktig. De vil stå sterkere sammen som foreldregruppe i vanskelige

situasjoner og bidra til å fremme trygghet og sosial tilhørighet blant barn på skolen. Disse faktorene er essensielle for barnets trivsel og motivasjon for læring.

Denne studien viser at foreldres habitus (Bourdieu, 1984) og kulturelle kapital (Bourdieu, 1986) spiller en stor rolle når det gjelder foreldres involvering i barnets skoleliv. Foreldre som har hatt dårlige erfaringer med skolen eller barnehagen, har mindre tillit til læreren og har en tendens til å være mindre aktive eller innta en defensiv eller negativ holdning til skolen og skole-hjem samarbeid. Disse holdningene kan bli overført til barnet og følgelig ha en negativ påvirkning på barnets læringsmiljø. Å forandre slike holdninger vil være krevende, men når skolen har en positiv samarbeidskultur og læreren jobber proaktivt og intensivt med å etablere en tillitsfull relasjon til disse foreldrene, vil dette føre til større foreldreinvolvering og et bedre læringsmiljø for barnet. Samtidig viser funnene i denne studien at kulturell kapital i form av respekt for læreren og likhet med skolens verdier, kan også føre til tillit i relasjon med læreren. I motsetning til det som ble presentert tidligere, vil tilliten til skolen i dette tilfellet føre til et minimalt skole-hjem samarbeid som blir begrenset til utdanningsorienterte og administrative formål.

For at barn skal oppleve et trygt og godt læringsmiljø vil det være nødvendig at begge partene er med på *etablering av et godt klassemiljø*. For at dette skal være mulig må lærere oppfylle foreldres forventninger om å ha en god klasseledelse. Dette forutsetter at lærere tydeliggjør felles regler og normer for oppførsel med tanke på å skape og opprettholde ro i klasserommet. I tillegg forventer foreldrene at lærere er gode til å lære og veilede barn om vennskap og inkludering. Oppfyllelsen av disse forventningene vil være betydningsfull for barns læringsmiljø fordi det vil fremme og støtte elevenes faglige, moralske og sosiale utvikling. Lærere forventer at foreldrene bidrar til et godt klassemiljø ved å se barnet sitt, ta imot tilbakemeldinger og snakke med barnet om ting som skjer på skolen. Når foreldrene involverer seg i barnets skoleliv på denne måten, vil de oppfylle læreres forventninger og være med på å påvirke læringsmiljøet positivt. Dette fordi en slik involvering vil kunne bidra til å forebygge krenkelser og mobbing blant elevene, og moderere negativ atferd.

Funnene peker på betydningen forventningene har for effektiviteten av skole-hjem samarbeidet allerede fra barnets første skoleår. De viser også til konsekvensene det har for barns trygghet og sosiale tilhørighet de påfølgende årene når dette ikke skjer. Som skrevet i innledningen, er barns første år på skolen grunnleggende for hvordan de utvikler

seg både faglig og sosialt, og et godt samarbeid mellom lærere og foreldre vil ha positiv effekt i barns skoleliv mange år fremover (Michaelsen & Palm, 2018; Drugli & Nordahl, 2016).

Ifølge Meld. St. 30 (2003-2004, s. 108) for å etablere et effektivt skole-hjem samarbeid, er det avgjørende at partene er bevisste sine oppgaver. Meldingen beskriver blant annet skolens og foreldrenes ansvarsområder i dette samarbeidet, og i likhet med opplæringsloven (1998, § 1-1) og LK20 trekker det frem skolens hovedansvar i å etablere og tilrettelegge for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017c). En forutsetning for dette er at partene tydelig kommuniserer forventninger de har i forhold til hverandre for å unngå misforståelser (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 108). Dette er også noe Bæck (2009; 2013) og Samnøy (2015) gjør oss oppmerksom på når de sier at motstridende eller uavklarte forventninger kan være direkte årsak til at skole-hjem samarbeidet blir vanskelig eller nedprioritert. Funnene i denne studien viser at lærere og foreldre har ganske like forventninger til hverandre. Men i motsetning til det de sist nevnte forskerne presenterer, vil utfordringer som oppstår under skole-hjem samarbeidet ligge mer i hvordan disse forventningene *blir* oppfylt enn hvilke forventninger lærere og foreldre *har* til hverandre.



## Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989).  
Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Anderson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 46–58).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology* (6. utg., s. 793–828). John Wiley & Sons.
- Bæck, U.-D. K. (2009). From a distance—How Norwegian parents experience their encounters with school. *International Journal of Educational Research*, 48(5), 342–351. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.03.004>
- Bæck, U.-D. K. (2013). Lærer-foreldre-relasjoner under press. *Norsk senter for barneforskning*, 4, 77–87.
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.

- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. DfES..
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ertesvåg, S., & Bru, E. (2014). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø - Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat\\_til\\_djupedalsutvalget\\_april\\_2014-2.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf)
- Ertesvåg, S. K. (2014). Klasseledelse - teoretisk perspektiv. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 321–354). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del - Samarbeid mellom hjem og skole*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. I T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. trinn* (s. 133-144). Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). SAGE Publications.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Michaelsen, E., & Palm, K. (2018). *Den Viktige begynneropplæringen en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154036>
- von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I., & Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Læreres intervjuguide

Kort introduksjon av meg selv og prosjektet, takke for at de er villige til å delta, kort forklaring om personvern og opptak av intervjuet, bekrefte samtykket. Ha med en kopi av informasjonsskrivet.

### Oppvarming:

- Sivil status
- Utdanning
- Jobb
  - Hvilket trinn
  - Hvor mange elever
  - Hvor mange års erfaring

### Del 1: Skole-hjem samarbeid

1. Hvordan ville du **forklare** et samarbeid mellom skolen og hjemme?
  - a. Hva skjer i dette samarbeidet?
  - b. Hvem tror du bør være involvert i dette samarbeidet?
  - c. Hvorfor tenker du sånn?
2. Hvilke **forventninger** har du til samarbeidet mellom deg og foreldre til dine elever? Forklar.
  - a. Hva er viktig for deg?
  - b. Informasjon, kommunikasjon, dialog, åpenhet, medvirkning
3. Hvordan vil du beskrive **din rolle** i dette samarbeidet? / din deltakelse i dette samarbeidet?
  - a. Forventninger til deg selv som lærer
4. Hvordan vil du beskrive **foreldres rolle** i dette samarbeidet? / foreldres deltakelse i dette samarbeidet?
  - a. Forventninger til foreldre

5. Hvilke **erfaringer** har du med samarbeidet med foreldre til dine elever?
  - a. Hvordan opplever du dette samarbeidet?
  - b. Kommunikasjon, dialog, informasjon, åpenhet og medvirkning
  - c. Hvor ofte har dere kontakt?
    - i. Hvordan skjer det?
    - ii. Hvorfor?
    - iii. Når føler **du** at det er nødvendig å ta **kontakt** med foreldre?
    - iv. Har du måttet gjøre det? Hvordan opplevde du det?
  
6. Hvordan opplever du **møtene** du har med foreldre?
  - a. Utviklingssamtale, foreldremøte
  - b. Hva snakker dere om?
    - i. Sosial kompetanse, faglig kompetanse, trivsel...
  - c. Er det noe du **ønsker** dere kunne snakke om, men sjelden/aldri blir tatt opp? Forklar.
  
7. Hva tenker du kan være den største **utfordringen** i samarbeidet med foreldre?

## **Del 2: Barns læringsmiljø**

kort samtale om hva læringsmiljø innebærer: organisatoriske, fysiske og psykososialmiljø. Trygt og godt læringsmiljø innebærer: barns helse, trivsel og læring i skolen – fokus på psykososialmiljø – trivsel

1. Hvordan vil du beskrive dine **elevers trivsel** på skolen?
  - a. venner, deltar i felleskap med andre, lykkes sosialt
  - b. Noen som ikke trives? Forklar.
    - i. Samarbeid med disse foreldre
    - ii. Tiltak
  - c. Noen som gjør at andre ikke trives? Forklar.
    - i. Samarbeid med disse foreldre.
    - ii. Tiltak
  
2. Hva tenker du kan **påvirke** barns **trivsel** på skolen?
  - a. Positiv, negativ

3. Hva mener du er **viktig** for at dine elever trives på skolen?
  - a. Tiltak
  - b. Hvordan opplever du det?
4. Har du noen **forventninger til foreldre** når det gjelder barnas trivsel på skolen? Forklar.
  - a. Hvordan opplever du det?
5. Hvordan tenker du at **du som lærer** bidrar til at ditt og andre barn har det **trygt og godt** på skolen? Forklar.
6. Hvordan vil du beskrive **samarbeidet** mellom deg og foreldre til dine elever når det gjelder å skape et **trygt og godt læringsmiljø** for dem?
  - a. Kommunikasjon, dialog, informasjon, åpenhet og medvirkning
  - b. Hvordan opplever du det?

**Avrundningsspørsmål:**

1. Hvordan vil du beskrive det ideelle læringsmiljø for dine elever?
  - a. Hvorfor tenker du sånn?
  - b. Mulig å oppnå?
    - i. Hva må gjøres?
2. Hvordan vil du beskrive det ideelle samarbeidet mellom skole og hjem med tanke på barns trivsel på skolen?
  - a. Hvorfor tenker du sånn?
  - b. Føler du at det er mulig å oppnå?
    - i. Hva må gjøres?
3. Er det noe du ønsker å tilføye? / andre ting du tenker på i denne forbindelse?

## Vedlegg 2: Foreldres intervjuguide

Kort introduksjon av meg selv og prosjektet, takke for at de er villige til å delta, kort forklaring om personvern og opptak av intervjuet, bekrefte samtykket. Ha med en kopi av informasjonsskrivet.

### Oppvarming: Bli litt kjent med deltakeren

- sivil status, bosted
- Utdanning, jobb
- Om barn
  - Hvor mange barn
  - Alder på barna

### Refleksjonsspørsmål

#### Del 1: Skole-hjem samarbeid

Vi skal snakke om samarbeid skole-hjem, spesielt med tanke på hvordan du og læreren kommuniserer og samhandler med tanke på ditt barn.

1. Hvordan ville du forklare et samarbeid mellom skole og hjem?
  - a. Hva skjer i dette samarbeidet?
  - b. Hvem tror du bør være involvert i dette samarbeidet?
  - c. Hvorfor tenker du sånn?
  
2. Hvilke forventninger har du til et samarbeid med læreren til ditt barn? Forklar.
  - d. Hva er viktig for deg?
  - e. Informasjon, kommunikasjon, dialog, åpenhet, medvirkning
  
3. Hvilke erfaringer har du med samarbeidet med læreren til ditt barn?
  - a. Hvordan opplever du dette samarbeidet?
  - b. Kommunikasjon, dialog, informasjon, åpenhet og medvirkning
  - c. Hvor ofte har dere kontakt?
    - i. Hvordan skjer det?
    - ii. Hvorfor?



- iii. Når føler du at det er nødvendig å ta kontakt med læreren?
  - iv. Har du måttet gjøre det? Hvordan opplevde du det?
4. Hvordan opplever du møtene du har med læreren?
    - a. Utviklingssamtale, foreldremøte
    - b. Hva snakker dere om?
      - i. Sosial kompetanse, faglig kompetanse, trivsel...
    - c. Er det noe du ønsker dere kunne snakke om, men sjelden/aldri blir tatt opp? Forklar.
  5. Hvordan vil du beskrive lærerens rolle i dette samarbeidet? / lærerens deltakelse i dette samarbeidet?
    - a. Forventninger til læreren
  6. Hvordan vil du beskrive din rolle i dette samarbeidet? / din deltakelse i dette samarbeidet?
    - a. Forventninger til deg selv som forelder av barn i skolen
  7. Hva tenker du kan være den største utfordringen i samarbeidet med læreren?

## **Del 2: Trygt og godt læringsmiljø**

Kort samtale om hva læringsmiljø innebærer: organisatoriske, fysiske og psykososialmiljø. Trygt og godt læringsmiljø innebærer: barns helse, trivsel og læring i skolen — fokus på psykososialmiljø – trivsel.

1. Hvordan ville du beskrive ditt barns trives på skolen?
  - c. venner, deltar i felleskap med andre, lykkes sosialt, lykkes faglig
2. Hva tenker du kan påvirke ditt barns trivsel på skolen?
  - a. Positivt og negativt
3. Har du noen gang tatt kontakt med læreren fordi barnet ditt har uttrykket at han/hun ikke har det bra på skolen? Forklar.
  - a. Hvordan var du tatt i mot av læreren?
    - i. Tatt på alvor, løsning, kontakt etterpå

- b. Hvordan opplevde du det?  
(det kan hende at dette ble svart i spørs. 3.c.iii/iv – del 1)
4. Har du noen forventninger til læreren når det gjelder ditt og andre barns trivsel på skolen? Forklar.
- a. Hvordan opplever du det i praksis?
5. Er det noe du tenker du som forelder kan bidra med til at ditt og andre barn har det trygt og godt på skolen? Forklar.
- a. relasjon med andre foreldre, relasjon mellom ditt og andres barn, inkludering, hjemme, på skolen, arrangementer
- b. Hvordan opplever du det? (å kunne bidra/ikke bidra)
- i. Lett, vanskelig – Forklar
6. Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og læreren når det gjelder å skape et trygt og godt læringsmiljø for ditt og andres barn i skolen?
- a. Kommunikasjon, informasjon, deltakelse, medvirkning, åpenhet
- b. Hvordan opplever du det?

### **Avrundningsspørsmål:**

1. Hvordan vil du beskrive det ideelle læringsmiljø for ditt barn? Hvorfor tenker du sånn?
- a. Føler du at det er mulig å oppnå?
- i. Hva må gjøres?
2. Hvordan vil du beskrive det ideelle samarbeidet mellom skole og hjem med tanke på barns trivsel på skolen?
- a. Føler du at det er mulig å oppnå?
- i. Hva må gjøres?
3. E det noe du ønsker å tilføye? / andre ting du tenker på i denne forbindelse?

## Vedlegg 3: Læreres informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Skole-hjem samarbeid»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvilken betydning skole-hjem samarbeid har for utvikling av et trygt og godt læringsmiljø i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.



#### Formål

Jeg er grunnskolelærerstudent, og dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave. Mitt formål med dette er å skape en forståelse for hva det betyr for barns helse, trivsel og læring i skolen at foreldre og skolen har et godt samarbeid.

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvilken betydning har skole-hjem samarbeid for etablering av et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår?* ønsker jeg å snakke med lærere av elever i begynneropplæring (1. – 4. trinn) for å finne ut, blant annet, hvordan dere opplever dette samarbeidet. Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva legger du i skole-hjem samarbeid?*
- *Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og foreldre til dine elever?*

#### Hvem leder forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Mitt navn er Luanna Johnsen, og jeg skal være forskeren i prosjektet.

Dere kan kontakte meg på epost [luanna.johnsen@gmail.com](mailto:luanna.johnsen@gmail.com)

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør deg om å være med fordi du er lærer av elev(er) som går i begynneropplæring (1.- 4. trinn). Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson ved skolen gir deg dette brevet fra meg. Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg. Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.



Jeg håper du vil være med!

## **Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om skole-hjem samarbeid og dets betydning for at barn skal ha det trygt og godt på skolen.

Jeg har ansvaret for intervjuet, og under gjennomføringen vil jeg ta både lydopptak og notater, slik at jeg får med meg mest mulig av samtalen. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.

Jeg vil også intervju foreldre av barn i begynneropplæring, og lærere til disse barn vil bli omtalt som tredje person i disse intervjuene. Dette betyr at foreldre vil også snakke om samarbeidet med lærere til deres barn. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymt.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Noen av dine personopplysninger, som f.eks. sivil status, utdanningsnivå, kjønn og kulturell bakgrunn vil være viktige for resultatet av forskningen, men blir behandlet anonymt gjennom hele prosjektet. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at jeg vil forsikre at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver om deg i masteroppgaven. Etter transkribering blir opptaket slettet. Det vil da ikke være mulig å identifisere deg.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler informasjon om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Prosjektansvarlig: Stein Laugerud [stein.laugerud@usn.no](mailto:stein.laugerud@usn.no)

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

*Stein Laugerud*

(Veileder)

*Luanna Penna Johnsen*

(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skole-hjem samarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- å bli omtalt som tredje person i intervju med foreldre

---

Navn og dato

## Vedlegg 4: Foreldres informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Skole-hjem samarbeid»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvilken betydning skole-hjem samarbeid har for utvikling av et trygt og godt læringsmiljø i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.



#### Formål

Jeg er grunnskolelærerstudent, og dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave. Mitt formål med dette er å skape en forståelse for hva det betyr for barns helse, trivsel og læring i skolen at foreldre og skolen har et godt samarbeid.

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvilken betydning har skole-hjem samarbeid for etablering av et trygt og godt læringsmiljø i barns første skoleår?* ønsker jeg å snakke med foreldre av elever i begynneropplæring (1. – 4. trinn) for å finne ut, blant annet, hvordan dere opplever dette samarbeidet. Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva betyr det for deg å samarbeide med skolen?*
- *Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og læreren til ditt barn?*

#### Hvem leder forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Mitt navn er Luanna Johnsen, og jeg skal være forskeren i prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør deg om å være med fordi du er forelder av elev(er) som går i begynneropplæring (1.- 4. trinn). Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson ved skolen gir deg dette brevet fra meg. Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg. Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.



Jeg håper du vil være med!

## **Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om skole-hjem samarbeid og dets betydning for at barn skal ha det trygt og godt på skolen.

Jeg har ansvaret for intervjuet, og under gjennomføringen vil jeg ta både lydopptak og notater, slik at jeg får med meg mest mulig av samtalen. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Noen av dine personopplysninger, som f.eks. sivil status, utdanningsnivå, kjønn og kulturell bakgrunn vil være viktige for resultatet av forskningen, men blir behandlet



anonymt gjennom hele prosjektet. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at jeg vil forsikre at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver om deg i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler informasjon om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Prosjektansvarlig: Stein Laugerud [stein.laugerud@usn.no](mailto:stein.laugerud@usn.no)

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

*Stein Laugerud*

(Veileder)

*Luanna Penna Johnsen*

(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skole-hjem samarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

Navn og dato