

Julie Nordaune Johnsen & Charlotte Jørgensen

# Den avgjørende overgangen

En kvalitativ studie om skole – hjem – samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole.





Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts-og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Julie Nordaune Johnsen og Charlotte Jørgensen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Overgangen fra barnehage til skole er en stor begivenhet i mange barns liv. Det er også en stor begivenhet for foreldrene. Barna som starter i 1. klasse, skal gå mange år i skolen og forskning viser at samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan være avgjørende for hvordan barna har det og gjør det på skolen. Det vil derfor være viktig å få til et godt samarbeid med hjemmet allerede fra starten av skoleløpet. For å få et innblikk i hva lærerne og foreldrene vektlegger i samarbeidet og hva de ønsker for å få til et godt samarbeid har vi tatt utgangspunkt i problemstillingen: *«Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna».*

Samarbeid er et abstrakt begrep og for å kunne få et innblikk i foreldrene og lærernes tolkning og forståelse av samarbeid ble det gjennomført en kvalitativ datainnsamling bestående av tre individuelle intervjuer av tre 1. klasse lærere og ett gruppeintervju med tre foreldre på samme skole. Bakgrunnen for valg av intervju som metode ses i sammenheng med studiens fokus på samarbeid som skal oppfattes er til det beste for barna i overgangen.

Funnene ble videre sett i lys av studiens to forskningsspørsmål, som indikerer at begge partene er opptatt av å få til et godt skole – hjem – samarbeid. Det kommer frem at informantene har ulike forventninger til samarbeidet og mengden kommunikasjon samarbeidet skal inneholde. De er også opptatt av relasjoner i samarbeidet, som bygger på tillitt og opparbeides gjennom dialog og kommunikasjon.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1	Bakgrunn.....	7
1.2	Problemstilling .....	8
1.3	Studiens avgrensninger .....	8
1.4	Oppgavens struktur .....	10
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring .....</b>	<b>11</b>
2.1	Samarbeidet i et historisk perspektiv .....	11
2.2	Forventninger til samarbeidet .....	13
2.3	Nasjonale føringer.....	14
2.4	Skole – hjem – samarbeidet .....	16
2.4.1	Forståelsen av samarbeidet .....	17
2.4.2	Et systematisk perspektiv på samarbeidet.....	18
2.4.3	Ulike typer samarbeid .....	19
2.4.4	Ulike nivåer i samarbeidet .....	20
2.5	Overgangen fra barnehage til skole .....	21
2.5.1	Foreldrenes rolle i overgangen.....	22
2.6	Relasjoner .....	23
2.7	Kommunikasjon .....	24
2.7.1	Gregory Batesons kommunikasjonsteori .....	25
2.8	Tidligere forskning på betydningen av samarbeidet.....	26
2.9	Oppsummering.....	30
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>31</b>
3.1	Forskningsdesign og kvalitativ metode .....	32
3.2	Intervju som metode .....	33
3.3	Analyseprosess.....	37
3.4	Kvalitets og relevansvurdering .....	41
3.5	Forskningsetisk vurdering.....	43
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>45</b>
4.1	Forskningsspørsmål 1: Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste? .....	45
4.1.1	Å «trygge» barna .....	45

4.1.2	Å bygge relasjoner .....	47
4.1.3	Forventninger .....	47
4.1.4	Oppsummering .....	48
4.2	Forsknings spørsmål 2: Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet? .....	49
4.2.1	Mengde kommunikasjon.....	49
4.2.2	Kommunikasjon som informasjon.....	50
4.2.3	Kommunikasjon som dialog .....	52
4.2.4	Oppsummering .....	53
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>54</b>
5.1	Forsknings spørsmål 1: Forventninger foreldre og lærere har til hverandre når de skal jobbe for barnets beste .....	54
5.1.1	Forventer å samarbeide om barns trygghet.....	54
5.1.2	Forventer å bygge gode relasjoner.....	58
5.1.3	Ulike forventninger til barna har betydning for samarbeidet.....	60
5.1.4	Oppsummering .....	63
5.2	Forsknings spørsmål 2: Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet? .....	64
5.2.1	Partene vektlegger ulike former for kommunikasjon .....	64
5.2.2	Kommunikasjon som informasjon.....	67
5.2.3	Kommunikasjon som dialog .....	69
5.2.4	Oppsummering .....	72
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>73</b>
6.1	Konklusjon.....	73
6.2	Et kritisk perspektiv på egen oppgave .....	74
6.3	Videre forskning .....	76
6.4	Hvordan vil vi bruke denne kunnskapen som fremtidige lærere .....	77
<b>7</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>Liste over vedlegg.....</b>	<b>82</b>
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	82
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	84
8.3	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD, nå kalt Sikt .....	87

# Forord

Å skrive denne masteravhandlingen har vært en lærerik, frustrerende, krevende og morsom prosess. Vi har i fellesskap både grått og ledd, men sammen utviklet viktig kunnskap. Dette ønsker vi å ta med oss videre i våre nye jobber. Vi vil derfor starte med å takke hverandre for et godt og likeverdig bidrag i denne avhandlingen— ingen av oss hadde klart denne jobben alene.

Vi ønsker også å rette en stor takk til veilederen vår. Vi har nytt godt av din kunnskap og dine konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har tatt deg tid til å veilede oss når prosjektet til tider har sett mørkt ut. Og takk for at du alltid har hatt troen på oss og vårt prosjekt.

Tusen takk til informantene våres som tok seg tid i en travel hverdag for å hjelpe oss å gjennomføre dette prosjektet. Uten dere hadde det ikke vært noe avhandling. Vi sette stor pris på alle de gode innspillene dere har kommet med og vil ta med oss disse inn i arbeidslivet!

I tillegg vil vi takke familie, kollegaer, kjæreste og venner. Takk for at dere har vært nysgjerrige på prosessen vår, oppmuntret oss og hatt forståelse for at festligheter må vike, for at vi skal kunne skrive. Vi kommer sterkere tilbake nå som jobben er gjort.

Vi klarte det!

Porsgrunn, mai 2023

Julie Nordaune Johnsen og Charlotte Jørgensen

# 1 Innledning

I denne masteravhandlingen har vi valgt å se på skole – hjem – samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Den nye læreplanen skriver om samarbeidet mellom skole og hjem i den overordnede delen. Ifølge den skal «opplæringen skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Også forskning peker på betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det viser seg at et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet kan føre til bedre læringsutbytte, økt trivsel, færre atferdsproblemer og positiv holdning til skolen for elevene (Baker, 2011; Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli, 2013; Fan & Chen, 2001 henvist i Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Det er også lovpålagt at alle handlinger og avgjørelser som berører barn skal ta hensyn til barnets beste (FN, 1948, art. 3), og det vil derfor være viktig at skolen og hjemmet får til et godt samarbeid for å fremme barns utvikling. Også overgangen fra barnehage til skole er en stor milepæl i barns liv, og noe mange barn gleder seg til. Både Chan (2012, s. 661) og Aakesjö (2013, s. 408) er forskere som har studert overgangen fra barnehage til skole og hvordan denne påvirker barnet. Forskere har hatt fokus på hvordan lærere kan legge til rette for barns overgang, hva ansatte i barnehage, SFO og skole bør ta hensyn til i form av å trygge overgangen.

Det finnes mye forskning på skole – hjem – samarbeidet og barns overgang fra barnehage til skole. Hogsnes (2015) er en av forskerne som har hatt et stort fokus på barns overgang fra barnehage til SFO og skole. Mens Nordahl (2015) har sett på hvordan man kan etablere et godt skole – hjem – samarbeid som er til elevens beste. Det finnes derimot ikke like mye spesifikk forskning på foreldrenes rolle i overgangene. Det er nevnt i mindre setninger noen steder, men ikke nok til at man kan få et fullt bilde av hva foreldrenes forventer i overgangen. Vi har funnet det nevnt i noen grad, i en dansk rapport heter det at:

*God skolestart for barnet kræver  
forberedelse på tre niveauer: barnet selv,  
fagprofessionelle og forældrene. Alle tre  
niveauer skal fungere lige godt, men ofte  
glemmer man forældrene.*

-(Jørgensen & Preisler, 2019, s. 28).

Sitatet underbygger betydningen av at foreldrene involveres i samarbeidet om overgangen.



Da vi startet med denne oppgaven, brukte vi mange ulike søkemotorer for å finne forskning på vår problemstilling, «*Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna*».

## 1.1 Bakgrunn

I løpet av vår studietid og våre praksisperioder er det noen temaer vi har hengt oss mer opp i enn andre. Et av disse temaene er skole – hjem – samarbeidet. Gjennom praksis har vi erfart at samarbeidet med hjemmet kan være avgjørende for mange aspekter ved læreryrket. Et dårlig samarbeid kan være med på å påvirke arbeidsmengden til læreren, det kan påvirke deres humør, det kan også påvirke elevenes prestasjoner. Det vil også være naturlig å tro at et dårlig samarbeid vil påvirke foreldrene. For å finne ut av hvordan vi kan forebygge at ikke relasjonen læreren har til foreldrene blir dårlige, har vi valgt å fokusere på temaet skole – hjem samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Dette for å finne ut hvordan man kan få til det gode samarbeidet mellom skolen og hjemmet, allerede fra skolestart. Ut ifra det vi finner av tidligere forskning, opplever vi at det er mangler på feltet vi er interessert i. Vi opplever at få forskere har valgt å se på de foresatte i overgangen fra barnehage til skole. Dette var med på å skape en nysgjerrighet hos oss begge, og bestemte oss derfor for at dette var noe vi ønsket å forske på. Formålet med dette prosjektet er derfor å få kunnskap som kan bidra til økt forståelse for foresattes rolle og deres betydning i overgangen fra barnehage til skole. Ønsket er å få kunnskap som kan bidra til å etablere et godt samarbeid med foreldre før og etter skolestart. Dette er et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med vårt masterstudie.

Bakgrunnen for at vi valgte dette tema er fordi det er noe vi mener er relevant å ha kunnskap om ute i arbeidet som lærere. Dette er basert på erfaringer vi har fra praksis og jobb. Vi har sett både det positive ved et godt samarbeid, men også hvor vanskelig det kan være om ikke samarbeidet er godt. Dersom vi gjennom denne oppgaven kan få kunnskap som fokuserer på samarbeidet med hjemmet i overgangen fra barnehage til skole, håper vi gjennom denne oppgaven å tilegne oss kunnskap vi kan ta med oss videre og at andre kan benytte seg av denne kunnskapen. Årsaken til at vi ønsker å fokusere på skole – hjem – samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole kommer av at vi ønsker å etablere et godt samarbeid allerede før det oppstår utfordringer eller problemer, samt at vi ønsker å trygge foreldrene i den viktige overgangen. Å få et skolebarn er også en stor hendelse i foreldrenes liv, slik som det er for barna.

## 1.2 Problemstilling

Skole – hjem – samarbeidet har grundig dokumentert effekt på barns skolegang (Baker, 2011; Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli, 2013; Fan & Chen, 2001 i Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). For å sørge for at dette samarbeidet oppnår sitt fulle potensial og skaper gode relasjoner, ønsker vi å se spesifikt på hva lærere og foreldre gjør i starten av samarbeidet. Dette for å sikre at samarbeidet blir så godt som mulig, når elevene går fra å være barnehagebarn til skoleelever. Derfor lyder problemstillingen vår som følger: *«Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna»*.

For å kunne besvare den overordnede problemstillingen tar studien utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?*
- *Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?*

Vi har innhentet kunnskap relatert til de to forskningsspørsmål gjennom en intervjuundersøkelse med lærere og foreldre. Gjennom det første forskningsspørsmålet har vi forsøkt å innhente data om hva de ulike partene forventer av hverandre og hva de savner for å kunne skape et godt grunnlag for videre samarbeid mellom lærer og foreldre. Det andre forskningsspørsmålet sees i lys av forskningsspørsmål 1 og vil gi oss et innblikk i hva foreldre og lærere vektlegger i samarbeidet og hva de mener er viktig å fokusere på. På bakgrunn av disse to forskningsspørsmålene har vi et ønske om å få en forståelse av hvilke forventningsavklaringer som kreves for å inngå i et godt samarbeid som er til det beste for barna.

## 1.3 Studiens avgrensninger

I denne delen av teksten beskrives noen begrensninger og avgrensninger knyttet til denne studien. Tidsbegrensningen var en faktor som påvirket antallet informanter og intervjuenes størrelse i studien. Vi har vurdert hvordan vi skulle vinkle oppgaven i forhold til ulike grupper i samfunnet. Vi har vært inne på å se på foreldre med minoritetsbakgrunner eller foreldre hvor barn har særskilte behov, men dette fant vi allerede forskning om. Vi konkluderte derfor sammen om at vi ønsket å ikke ha fokus på en spesiell gruppe, men heller prøve å favne flertallet av foreldre. Vi var også inne på at det hadde vært interessant å undersøke elevenes perspektiv på overgangen og forståelse for

betydningen av et godt samarbeid og hvordan de selv opplever skole – hjem – samarbeidet. Samt å se på hvilken rolle SFO utgjør for å trygge barna. Studien tar imidlertid utgangspunkt i læreren og foreldrenes perspektiv. Vi valgte å begrense studien til å gjelde det generelle samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og overgangen fra barnehage til skole. Dette gjorde vi da det var lite litteratur og forskning knyttet direkte opp til vår tematikk. Til tross for disse begrensningene, kan studiens teoretiske grunnlag brukes til å begrunne hvorfor fokuset vårt er viktig. Den siste avgrensningen går på skole – hjem – samarbeidet som begrep. Når man snakker om skole – hjem – samarbeidet er dette et stort begrep som favner mange ulike aspekter. Epstein (2011) har delt foreldresamarbeidet inn i seks ulike områder som alle har påvirkning på barnets eller den unges læring (s. 324 – 325). Vi vil presentere alle punktene for samarbeidet i teorigrunnlaget vårt, men har valgt å fokusere spesielt på tre av disse: oppdragelse og omsorg, kommunikasjon og læring hjemme.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler som tar for seg ulike aspekter ved masterprosjektet.

Kapittel 1 har gitt en innledning på oppgaven vår. Vi har lagt vekt på bakgrunnen og begrunnelsen for valg av tema for studien. I tillegg har vi presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, samt studiens avgrensninger.

Kapittel 2 vil ta for seg den teoretiske forankringen i studien, der ulike teoretiske perspektiver vil bli presentert. Vi vil legge frem teori, nasjonale føringer og relevant forskning relatert skole – hjem – samarbeidet og overgangen fra barnehage til skole.

Kapittel 3 vil fokusere på den metodologiske tilnærmingen som er benyttet i studien. Her vil datainnsamlingsmetoden bli presentert, samt hvilke konsekvenser dette har for studiens analyse. Validitets- og reliabilitetsaspekter ved bruk av intervjustudie vil også bli diskutert, i tillegg til forskerrollen og forskningsetiske forpliktelser.

Kapittel 4 vil presentere funnene fra intervjuene våre, som best kan besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene vil bli presentert i to deler, knyttet til de to forskningsspørsmålene våre.

Kapittel 5 vil være drøftingsdelen av studien og vil også være delt inn i to deler, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. 5.1 vil ta for seg funnene presentert i kapittel 4.1, mens 5.2 vil fokusere på funnene presentert i kapittel 4.2. Funnene vil bli drøftet opp mot teorien, de nasjonale føringene og forskningen presentert i kapittel 2.

Til slutt vil kapittel 6 utgjøre en oppsummering av studien. Det vil bli gjort rede for noen kritiske refleksjoner til egen oppgave, og gitt en oppfordring til videre forskning på feltet. I denne delen vil også de mest sentrale funnene og refleksjonene bli trukket frem i resultatene. Vi vil avslutte med en oppsummering av hva vi ønsker å ta med oss videre fra denne oppgaven og ut i arbeidet som ferdig utdannede lærere.

## 2 Teoretisk forankring

Vi ønsker å se på skole – hjem – samarbeidet, med fokus på starten av samarbeidet når elevene kommer fra barnehagen. I dette kapitlet skal vi se på hva teori og forskning sier om samarbeid og overganger med tanke på problemstillingen vår. «Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna».

### 2.1 Samarbeidet i et historisk perspektiv

Historisk sett har ikke utdanning vært like vanlig som det er i dag. Det er først i løpet av de siste hundre årene at alle barn har fått gå på skole slik vi kjenner den i dag (Bæck, 2019, s. 13). For omtrent hundre år siden ble skolen tatt ut av hjemmene og inn i skolebygg, og først da ble skolen adskilt fra hjemmet. Dette tydelige skillet mellom skole og hjem har derfor eksistert lenge. Likevel ser vi nå, i nyere tid, at foreldrene og hjemmet igjen blir mer involvert i skolen og barnas utdanning. I dagens skole forventes det at foreldrene tar en aktiv rolle i sine barns skolegang (Bæck, 2019, s. 14). Vi lever i et samfunn som stadig utvikler seg. Dette gjelder skolen, men også andre aspekter ved samfunnet. Videre i dette kapitlet skal vi se på hvordan lærerrollen og foreldrerollen har utviklet seg med årene og hvordan dette kan påvirke elevers skolegang og samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Olaussen (2009) hevder at foreldre i dag ønsker selvstendige barn, som samtidig skal tilpasse seg og delta i fellesskapet sammen med andre. Dette sees i sammenheng med samfunnet og at individualiseringen generelt sett står sterkt. Barnet blir i sterkere grad enn tidligere sett på som et selvstendig individ som skal foreta egne valg (henvist i Nordahl, 2015, s. 40). Tidlig på 2000-tallet ble den første PISA undersøkelsen gjennomført i den norske skolen. De svake resultatene førte til den nye lærerplanen, Kunnskapsløfte 2006 (Bæck, 2019, s. 12). Sjøberg (2014) uttrykker i sin forskningsartikkel skepsis til disse undersøkelsene, da PISA stiller større krav til det faglige, og skaper konkurranse, både mellom elever, skoler, lærere og ikke minst mellom nasjonene (s. 30). Videre stiller Sjøberg (2014) seg kritisk til hvordan OECD kan utfordre skolens brede dannelsingsmandat (s.30). Med innmarsjen av nasjonale prøver ble fokuset i skolen mye mer rettet mot ferdigheter. Kravene til elevene har dermed økt når det kommer til faglige prestasjoner de siste tiårene. Bæck (2019) påpeker også at kunnskapsløfte var med på å vektlegge foreldrene som en ressurs i skolen (s.12).

Ifølge ekspertgruppen om lærerrollen, har læreryrket endret seg i løpet av de siste tiårene. En av endringene er at foreldrene har fått en mye tydeligere rolle i skolen igjen, noe som kan utfordre lærerrollen (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset & Thue, 2016, s. 25). Ved at foreldre i dag er mer involvert, vil dette også naturlig føre til at de har flere forventninger til skolen. Ekspertgruppen om lærerrollen fant ut at flere foreldre stilte for omfattende krav til lærerne, som var vanskelig å innfri. Foreldrene stiller høye krav til hvor tilgjengelig lærerne bør være og har større krav til individuell oppfølging av egne barn. Videre poengterer de også at forventningene om skoleresultater og prestasjon øker. Samtidig øker forventninger om at læreren skal ta større ansvar for oppdragelse og andre områder som ikke handlet om barnets læring og faglige utvikling (Dahl et al., 2016, s. 200). Et annet moment ekspertgruppen trekker frem som en utvikling i lærerprofesjonen man bør være bevisst på er den digitale utviklingen (Dahl et al., 2016, s. 25). Den digitale utviklingen kommer med nye muligheter for både undervisningsmetoder og verktøy i klasserommet, men også i form av kommunikasjonsmuligheter med hjemmet.

Foreldregruppen har også endret seg i løpet av årene. I dagens samfunn er det helt andre utfordringer å være foreldre enn det var for bare en generasjon siden. Foreldre har et ansvar for barnas læring, utvikling og deres fysiske og psykiske velferd. Alle foreldre vil bevisst og ubevisst påvirke den yngre generasjonen gjennom å videreføre verdier, holdninger og normer. Oppdragelse og sosialisering skjer i alle familier og er avgjørende for barns liv (Sommer, 2006, s. 16). Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå viser de at det er et økende antall av befolkningen som gjennomfører en høyere utdanning på universitets- og høyskolenivå nå enn tidligere (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Det er mye vanligere nå enn tidligere at begge foreldrene arbeider som gjør at barna tilbringer mer tid i barnehage, på skole og SFO. Levestandarden har økt og ikke minst har påvirkningene fra ulike media blitt sterkere. I skolen vil en finne ulike oppdragelseskulturer, der foreldrenes bakgrunn ser ut til å være viktig for innholdet i oppdragelsen. Foreldre med akademisk utdanning synes å i størst grad vektlegge utvikling av selvstendighet i oppdragelsen, mens foreldre uten akademisk utdanning – og også en del foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn – synes å i større grad støtte en mer tradisjonsorientert oppdragelse som prioriterer veloppdragenhet og lydighet (Sommer, 2006, s. 50 – 51). Hvis vi ser dette i lys av at skolen og lærerne, vektlegges det i skolen en oppdragelse som står nærmest de verdiene vi finner hos akademikere (Bæck, 2005, s. 41).

I et samfunn hvor utdanning blir viktigere og viktigere, er det avgjørende for barn å prestere på skolen (Bæck, 2019, s. 12). Nordahl (2015) påpeker at alle barn og unge ikke har det samme utgangspunktet for å kvalifisere seg til arbeidslivet gjennom utdanningssystemet. Noen barn vokser opp i familier som samhandler godt med skolen, mens andre barn erfarer konflikter og motsetninger fordi oppdragerverdiene i hjem og skole er ulike. Samtidig ser det ut til at alle barn og unge, uansett foreldrenes utdanningsnivå, kan forbedre sitt læringsutbytte og få mer positive erfaringer fra skolen hvis skole og hjem samhandler godt. Ved et bedre samarbeid kan vi i større grad gi alle barn og unge like muligheter i skolen. Alle foreldre kan og bør involveres i egne barns skolegang (Nordahl, 2015, s. 41). Forskning viser at foreldre, uavhengig egen utdanning, er opptatt av barnets skolegang, selv om de kan være uenige om hvor høy utdanning som er nødvendig (Bæck, 2019, s. 58).

Barn og foreldre lever i en annen verden enn tidligere, og det innebærer helt klart andre rammebetingelser for foreldrerollen. Disse rammebetingelsene sammen med endringene i skolens lover vil da også innebære at å være foreldre i skolen er noe helt annet i dag enn for tidligere generasjoner (Nordahl, 2007, s. 96). Om en sammenlikner med tidligere, stilles det i dag mye høyere krav til foreldre i skolen. Foreldrene skal delta i barnets skolegang og være en aktiv støttespiller (Bæck, 2019, s. 14). Samtidig stiller foreldrene også høyere krav til lærere og ledelsen i skolen. Dette kan være med på å utfordre samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Bæck, 2019, s. 70).

## **2.2 Forventninger til samarbeidet**

Nordahl (2015) trekker frem en rekke ulike forventninger og rettmessige forventninger foreldrene har til skolen og lærerne. Disse bygger på de nasjonale retningslinjene for norsk skole. Det samme gjelder hva skolen kan forvente av foreldrene i samarbeidet. Videre vil vi se på hvilke forventninger som stilles til de ulike partene når det kommer til samarbeidet om barns skolegang.

Foresatte skal kunne forvente at barna får en undervisning som opprettholder kravene om målsettinger, og innhold som ikke avviker fra opplæringsloven. Det enkelte barn har krav på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (opplæringslova, 1998, §1 – 2). Skolen og opplæringen skal tilpasse seg elevene og det er ikke elevene som skal tilpasse seg skolen. Opplæringsloven sier også at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, (opplæringslova, 1998, §9a – 1). Denne paragrafen skal gi foreldre og elever en større grad av medvirkning i skolen. Skolen har også et ansvar om å informere

hjemmet om det som foregår i skolen, og gi foreldrene muligheter for medvirkning i beslutninger om barnas opplæring og hverdag i skolen. Dette gjelder både elevenes undervisning og læring, deres sosiale utvikling og trivsel i skolen (Nordahl, 2015, s. 108 – 109).

Et samarbeid vil ikke være gjensidig og likeverdig om det kun er den ene parten som har rettigheter. Samarbeidet vil derfor også innebære plikter og ansvar for foreldre, og dermed forventninger som skolen og lærerne kan stille til dem. Foreldrenes ansvar og plikter er i liten grad hjemlet i lovverket. Det blir mer å betrakte som en forpliktelse av å ha barn i skolen. En av disse forventningene er at foreldre har ansvar for å sørge for at barna skal møte opp på skolen hver dag. For at barna skal få oppfylt sine rettigheter, er det viktig at foreldrene viser aktiv interesse for og engasjere seg i barnas læring og skolegang. Foreldrene skal sørge for at barna har med nødvendig utstyr på skolen. Videre skal også foreldre gi lærere og skolen nødvendig informasjon om barnets situasjon i skolen og om deres læring og utvikling. Foreldre har også ansvaret for å følge opp avtaler som er gjort med lærerne og skolen, enten dette er knyttet til egne barns utvikling eller forhold i klassen (Nordahl, 2015, s. 108 – 109).

## **2.3 Nasjonale føringer**

Som nevnt tidligere er det mange forventninger som stilles til lærere og foreldre. Mange av disse forventningene er lovpålagte og vi skal videre se på hva de ulike styringsdokumentene sier om partenes ansvarsområder og forpliktelser når det kommer til barns skolegang.

Den nye læreplanen skriver om samarbeidet mellom skole og hjem i den overordnede delen. Ifølge den skal «opplæringen skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Læreplanen har et stort fokus på at det skal være god kommunikasjon mellom skole og hjem. I læreplanen står det at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse og utvikling, som barnas viktigste omsorgspersoner. Videre sier læreplanen at det er skolens hovedansvar å tilrettelegge for samarbeid, at foreldre får nødvendig informasjon og at de har mulighet til innflytelse på barnas skolehverdag. Holdningen hjemmet har til skolen er viktig for elevenes engasjement og innsats på skolen. Foreldre møter skolen med ulike behov og forventninger, noe som kan skape spenninger, derfor er det viktig at skolen gir tydelig uttrykk om hva som forventes av hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18 – 19).



Samarbeidet mellom skole og hjem påvirkes som nevnt over av en rekke ting. I tillegg til læreplanen er det en del andre føringer for hvordan dette samarbeidet bør foregå. Dette kommer frem i flere lover og forskrifter, som opplæringsloven, FNs menneskerettigheter og barneloven (Bæck, 2019, s. 24). I FN sine menneskerettigheter (FN, 1948, art. 26) slås det fast at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få. Barnekonvensjonen fastsetter også at det er begge foreldre eller verger som har felles hovedansvar for oppdragelsen og utviklingen til barnet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 18). Når det er snakk om barnets oppdragelse og utvikling skal alltid valg tas med fokus på at barnets beste skal komme i første rekke (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). For å sikre rettighetene som er fastsatt i denne konvensjonen skal skolen utføre egnet bistand til foreldre og verger. En ting som derimot ikke kommer tydelig frem i lovverket er størrelsen på klassene barna skal være en del av. §26 i Barnehageloven sier det skal være maksimalt 6 barn per voksen når barna er over 3 år (2005). I opplæringsloven derimot står det ikke fastsatt noe grense for hvor mange elever en kontaktlærer kan ha ansvaret for, kun at det skal være forsvarlig størrelse på klassene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1A-1).

I den Norske offentlige utredningen (NOU) om fremtidens skole understreker utvalget hvor viktig implementeringen av foreldre er i arbeidet om skolen. De påpeker at:

*utveksling av informasjon, dialog og veiledning mellom skole/lærer og foreldre er viktig for foreldrene for å kunne støtte sine barn i læringsarbeidet. Det vil være viktig å styrke skolens samarbeid med foreldrene, og å videreføre og utvikle skolens system for skole – hjem – samarbeid, særlig i barne- og ungdomsskolen (NOU 2015: 8, s. 89).*

I Opplæringsloven er det flere sentrale paragrafer og forskrifter som kan ses i sammenheng med samarbeidet mellom skole og hjem. Ifølge opplæringsloven §1-1 (1998) skal opplæringen i skolen være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet. Paragraf §20-1 omhandler foreldresamarbeid og at eleven skal være i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Videre står det at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen for å kunne styrke utviklingen av et godt læringsmiljø. Videre i forskriften til opplæringsloven §20-3, fastsettes det at det skolen skal holde jevnlig kontakt med foreldrene gjennom skoleåret, der foreldrene skal få et godt innblikk i barnas hverdag og kompetanse. Skolen skal holde et foreldremøte ved starten av hvert skoleår. I tillegg har foreldrene også rett på en strukturert samtale med kontaktlærer minst to ganger i året, ofte kalt utviklingssamtaler (Forskrift til opplæringslova, 2006). Lærere er ofte ansvarlig for disse møtene (Bæck, 2019, s. 28).

## 2.4 Skole – hjem – samarbeidet

I skole – hjem – samarbeidet jobber lærere og foresatte sammen om barnets beste. Forskjellen mellom partene er derimot store, ved at læreren skal samarbeide om alle elevene i klassen, mens foreldrene skal samarbeide om kun sitt barn. Foreldre skal være barnets forlengede arm inn i skolen (Berglyd, 2003, s. 15). I samarbeidet mellom skolen og hjemmet er det de to voksne parter som sammen skal arbeide for at barnet får et best mulig lærings- og klasse miljø i løpet av skoleløpet. Møtet mellom skolen og hjemmet skal være med på å legge grunnlaget for et samarbeid som skal vare i mange år. Elever og foreldre har krav på å få delta i et profesjonelt arbeidsfellesskap, og for at dette skal lykkes, er lærerens kunnskap om kommunikasjon viktig. Møtet mellom skole og hjem skal være et forum hvor man sammen arbeider for barnets beste (Berglyd, 2003, s. 16).

For å lettere forstå hva skole – hjem – samarbeidet går ut på kan man se på Epstein sine seks ulike områder, som alle virker inn på barnets eller den unges læring: oppdragelse og omsorg, kommunikasjon, frivillig deltakelse, læring hjemme, beslutninger og samarbeid på samfunnsnivå. Disse har han basert på bakgrunn av en rekke studier på feltet.

Når det gjelder **oppdragelse og omsorg** spiller foreldre en viktig rolle i å gi støtte og veiledning til barna sine når det gjelder skolearbeid og læring. Foreldrene bør også gi skolen adekvat informasjon om eleven, slik at skolen kan tilpasse undervisningen og støtten til elevenes individuelle behov. Som foreldre er det også viktig å delta i skolens aktiviteter og å være en aktiv støtte for barnas utdanning og læring. Når det kommer til **kommunikasjon** gir læreren på ulike måter informasjon til foreldrene om hva som skjer i skolen. Kommunikasjon mellom lærere og foreldre er viktig for å sikre at elevene får den støtten de trenger for å lykkes på skolen. Lærerne bør gi regelmessige oppdateringer til foreldrene om elevenes fremgang, og foreldre bør også føle seg frie til å ta kontakt med skolen hvis de har spørsmål eller bekymringer. **Frivillig deltakelse** går ut på at skolen legger til rette for foreldrenes frivillige engasjement i ulike aktiviteter og funksjoner på skolen. Frivillig deltakelse fra foreldre kan være svært verdifullt for skolen og elevene. Skolen bør derfor tilrettelegge for at foreldre kan delta i ulike aktiviteter, som for eksempel foreldregrupper, dugnader eller andre sosiale arrangementer. For å få til **læring hjemme** må elevens arbeid på skolen og hjemme koordineres, blant annet ved at foreldrene følger opp lekser. Læring hjemme er en viktig del av elevens utdanning, og foreldrene spiller en viktig rolle i å støtte opp om dette arbeidet. Foreldrene bør sørge for at eleven har et godt sted å jobbe hjemme, og bør også følge opp med lekser og andre oppgaver. **Beslutninger** er også et område skolen og hjemmet skal samarbeide om. Det er viktig å finne strategier som sikrer at foreldrene får være med på å fatte beslutninger om

skolens politikk og aktiviteter. Foreldre som opplever at de får være med på å fatte beslutninger i skolen, føler en større grad av eierskap til det som foregår der, og er mer dedikerte i sin støtte til skolens oppgave. Foreldre bør derfor ha muligheten til å delta i skolens beslutningsprosesser, for eksempel gjennom foreldregrupper eller andre former for medvirkning. Til slutt påpeker Epstein **samarbeid på samfunnsnivå**. Dette innebærer aktiviteter som bidrar til at andre samfunnsinstitusjoner støtter opp om skolen og barn og unges utdanning. Samarbeid på samfunnsnivå kan være svært verdifullt for skolen og elevene (Epstein, 2011, s. 324 – 325).

#### 2.4.1 Forståelsen av samarbeidet

Verity påpeker at «Samarbeid staves med to bokstaver – vi». (G.M Verity i Nordahl, 2007, s. 25). Sitatet viser til at det i alle former for samarbeid kan realiseres mål som ikke hadde vært mulig om vi sto alene. Samarbeid kan bidra til fellesskap, støtte, oppmuntring, motivasjon og resultatene vi ønsker oss. Når samarbeidet lykkes blir de fleste oppgaver langt enklere å gjennomføre enn om vi skulle utført dem alene. Det er også slik at mange har erfart at samarbeid kan være en komplisert prosess med konflikter, og har derfor negative erfaringer knyttet til samarbeid. Foreldre og lærere vil ha langt større muligheter for å lykkes med de felles oppgavene og målene som eksisterer med tanke på barns læring og utvikling, om de samarbeider godt. Dersom de får til dette samarbeidet på en god måte, vil de kunne oppleve støtte i hverandre og mot til å stå i vanskelige situasjoner. Dette samarbeidet har som alle andre samarbeidsrelasjoner både muligheten til å få et positivt eller et negativt utfall. Samarbeid lykkes som regel best om dersom de foresatte og lærerne fremstår som et *vi* (Nordahl, 2007, s. 25).

Målet for samarbeidet mellom skolen og hjemmet bør primært være barns læring og utvikling, og trygghet og trivsel. Dette gjelder både med hensyn til læring i skolefag, samt den sosiale og personlige utviklingen hos barn og unge. Skole og hjem er gjensidig avhengig av hverandre, og de har et felles ansvar for barnas læring og utvikling. For å få til dette samarbeidet er man avhengig av gode relasjoner til både elever og foresatte. Det å ha en god relasjon til elevene er med på å fremme elevenes trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats i skolesammenheng. Det kan også være med på å skape et godt samarbeid med, og en god relasjon til foreldrene (Nordahl, 2007, s. 26). Som lærer skal en kjenne elevene sine og vite hva de er gode til og hva de sliter med, noe som er viktig for å kunne jobbe aktivt med læringsmiljøet og klassemiljøet. Et godt skole – hjem – samarbeid bygger altså på at du har gode relasjoner til både elever og foreldre (Dalland & Knutsen, 2020, s. 37).

## 2.4.2 Et systematisk perspektiv på samarbeidet

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har vært en sentral ramme for å forstå barn og unges utvikling og læring i mange år. Modellen tar for seg de ulike systemene som påvirker barnet, og hvordan de interagerer med hverandre. Disse systemene kan deles inn i mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forklarer hvordan de ulike delene av et barns liv påvirker barnet og påvirker hverandre. I denne oppgaven velger vi i hovedsak og fokusere på mesosystemet, ettersom mesosystemet tar utgangspunkt i hvordan de ulike delene i mikrosystemet har påvirkning på hverandre. Det er her samarbeidet mellom skolen og hjemmet kommer til synlighet for barnets økosystem (Bæck, 2019, s. 38). Den viser hvordan relasjonen læreren og hjemmet har til hverandre kan påvirke eleven både positivt og negativt. Dette er et viktig perspektiv å ta med seg når vi videre i oppgaven skal drøfte samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Gjennom et systemteoretisk perspektiv erkjenner vi at samarbeid mellom skole og hjem ikke kan diskuteres som et enkelt fenomen. Mikrosystemet omfatter de menneskene og instansene som barnet har direkte kontakt med, som for eksempel familie, skole og venner. Disse utgjør barnets trygghet. Hvordan disse igjen påvirker hverandre definerer Bronfenbrenner som mesosystemet, mens eksosystemet omfatter instanser som påvirker barnet indirekte, som for eksempel foreldrenes arbeidsplasser og offentlige tjenester. Makrosystemet omfatter de større samfunnsmessige strukturene og kulturelle normene som påvirker barnet. Miljøet som defineres som relevant for utviklingsprosesser, begrenser seg ikke til et enkelt system, men utvides for å omfatte samspillet mellom de ulike systemene (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Eleven er en del av to ulike systemer som skal samarbeide til det beste for den enkelte elev. Det som skjer i et av systemene, påvirker det som foregår i et annet systemet. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv har hatt betydning for hvordan en kan forklare menneskers utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre mennesker i ulike miljøer og systemer (Westergård, 2017, s. 172). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser oss at samarbeidet mellom lærere og foresatte er en viktig del av barnets læringskontekst, og at dette samarbeidet kan ha stor betydning for barnets utvikling og læring. Ved å legge til rette for et støttende og helhetlig samarbeid kan man være med å utvikle og støtte barnet i riktig retning.

### 2.4.3 Ulike typer samarbeid

Samarbeidet mellom skole og hjem har en relativ tydelig forankring i ulike styringsdokumenter, og det foregår på både formelle og uformelle måter. Nordahl deler samarbeidet i tre ulike kategorier: det representative samarbeidet, det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet. Videre i masteroppgaven vår vil vi ha hovedfokuset vårt på det direkte samarbeidet og se på det kontaktløse samarbeidet.

**Det representative samarbeidet** er enkeltforeldre valgt for å representere de andre foreldrene på skolen eller i en klasse. I samarbeidsutvalg eller driftsstyrer vil ofte to til tre foreldre være valgt inn som representanter for alle foreldrene på skolen. Videre vil det være et «Foreldrenes arbeidsutvalg» (FAU) på hver skole, der en valgt gruppe av foreldre skal forberede og ta opp saker med skolen. Det representative samarbeidet fungerer ulikt, og det ser ut til å være avhengig av den beslutningsmyndighet som er delegert til de organene der foreldrene er representert (Nordahl, 2015, s. 23).

**Det direkte samarbeidet** er i stor grad formalisert og angår alle foreldre med barn i skolen. Dette foregår i direkte møter mellom foreldre og lærere. Foreldremøter for alle foreldrene i en klasse eller en basisgruppe i skolen er en form for direkte samarbeid der alle har like muligheter for å delta. Videre har alle foreldre i grunnskolen muligheter for å delta i konferansetimer eller utviklingssamtaler med kontaktlærer minst to ganger i året. Her kan det legges godt til rette for en reell dialog mellom foreldre og lærer for å komme frem til hvordan begge partene kan legge til rette for og støtte opp om barnets skolegang. På et mer uformelt plan kan det legges opp til et direkte samarbeid gjennom bruk av ukeplaner, nettsider, e-post, mobilskole, og SMS. Ved å benytte disse kommunikasjonskanalene kan det bli mer regelmessig og hyppigere dialog og informasjonsutveksling enn det som foregår i formelle møter. For å tilrettelegge opplæringen ut fra det enkelte barns evner og forutsetninger er det avgjørende at det legges stor vekt på dette direkte samarbeidet, med jevnlig oppfølging av skole og hjem (Nordahl, 2015, s. 31).

Dalland og Knutsen (2020) har også sett på det direkte samarbeidet. De kommer frem til at det som lærer er viktig å tenke nøye gjennom hvordan det daglige og ukentlige samarbeidet skal foregå. Selv om en skal være tilgjengelig, skal du ikke alltid være det. På hvilke måter skal foreldre, og eventuelt elever kunne kontakte læreren? Noen foreldre kan overøse lærere med telefoner, meldinger og e-post, mens det er andre som ikke gjør dette. I det daglige samarbeidet har læreren mest kontakt med foreldrene til de elever som strever eller av andre grunner har behov for mer

oppfølging. Dette kan for eksempel foregå ved samtaler på skolen, samtaler hjemme, samtaler via telefon og via e-post. Et ukentlig samarbeid kan variere fra jevnlig møter i uka og samtaler med foreldre, til ukebrev eller fredagsbrev. Mange foreldre ønsker jevnlig informasjon fra skolen. Ved å gi ut ukebrev eller fredagsbrev imøtekommer en som lærer dette. Mange foreldre setter pris på at læreren tar seg tid til å skrive litt om hva klassen har gjort, og hva de skal gjør (s. 41 – 43). Når lærere sender en melding eller ringer blir det ofte gjort fordi elevene ikke har gjort det de skal. Det å sende hyggelige meldinger har normalt en positiv effekt på både elever og foreldre. Denne positive forsterkningen kan en gi ved å ringe hjem, sende en melding eller gi elevene en lapp (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47).

**Det kontaktløse samarbeidet** er det som betraktes som samtalen om oppmuntring eller støtte omkring skole og skolegang, som foregår i de aller fleste hjem med barn i skolen. Dette kan for eksempel være at foreldrene spør om hvordan skolen var i dag eller om barnet trenger hjelp til skolearbeidet (Sletten, Sandberg og Nordahl, 2003, henvist i Nordahl, 2015, s. 31 – 32). Gjennom dette kan foreldre aktivt gi støtte til barnets skolearbeid og det som foregår i skolen (Semke & Sheridan, 2011, henvist i Nordahl, 2015, s. 31 – 32). Foreldre bør i hverdagen formidle interesse for utdanning og positive holdninger om skolen og skolens betydning fordi dette fremmer barnas motivasjon for skolearbeidet (Hattie, 2009 henvist i Nordahl, 2015, s. 31 – 32). De kan formidle aktiv interesse for skolen og støtte opp om og hjelpe til med skolearbeidet. Det vil være viktig både å kunne gi en passiv støtte og en aktiv hjelp til barna. Når dette forekommer regelmessig i hjemmet, samarbeides det nært med skolen. Fordelen med det kontaktløse samarbeidet er at det kan foregå hver eneste dag, og dermed med en helt annen hyppighet enn det direkte samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 31 – 32). I internasjonal forskning regnes dette som en svært viktig del av samarbeidet mellom skole og hjem, og fremstår som den mest sentrale delen av foreldrenes involvering i barnas skolegang (Hill & Tyson, 2009, henvist i Nordahl, 2015, s. 31 – 32).

#### 2.4.4 Ulike nivåer i samarbeidet

Opplæringsloven og læreplanverket sin generelle del uttrykker at foreldrene skal få informasjon om målene for opplæringen, hvordan den er lagt opp og kunne være med å delta i barnets opplæring. Ut ifra dette sier Nordahl (2015) at det eksisterer tre ulike nivåer i samarbeidet mellom skolen og hjemmet: informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse.

Det første nivået er informasjon, dette dreier seg om utveksling av gjensidig informasjon fra skolen til hjemmet og fra foreldre til skolen. Dette kan være at lærerne orienterer om hvordan opplæringen

foregår på skolen, og hvordan elevene klarer seg. Motsatt vil foreldre gi informasjon både om hvordan barnet opplever skolen, og om spesielle forhold som angår hjemmesituasjonen. Slik utveksling av informasjon er det laveste nivået i samarbeidet. Det andre nivået er dialog og drøfting, som skal innebære en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen. Det skal være et klima som gir gode muligheter for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger med sikte på å komme fram til enighet. Dialogen skal ikke være preget av at partene ønsker å vinne diskusjoner. Det vil være avgjørende for foreldre at de opplever å bli hørt og trodd. Det siste nivået handler om medvirkning og medbestemmelse, der medvirkning innebærer at både skolen og foreldre skal ha innflytelse på de beslutninger og den pedagogiske praksis som berører elevene. Slik kan foreldre ivareta foreldreansvaret og skolen drive en opplæring i samsvar med nasjonale målsettinger. Medvirkning og medbestemmelse er det høyeste nivået i samarbeid og vil innebære et reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter. Det handler ikke om at foreldre skal bestemme alene, men en form for partnerskap der skole og hjem fatter beslutninger sammen. Det er avgjørende at skole og hjem har åpne og gode dialoger, og kommer fram til enighet gjennom felles beslutninger. Da vil det kunne realiseres samarbeid og samhandling mellom voksne til beste for elevers læring og utvikling (Nordahl, 2015, s. 27 – 28).

## **2.5 Overgangen fra barnehage til skole**

Kvaliteten på samarbeidet mellom institusjonene avhenger av hvilke forventningen barnehagene og skolene har om å skape sammenheng og gode overganger for barna og hvilken rolle foreldrene har i dette samarbeidet (Hogsnes, 2019, s. 55). Elevene har erfaringer med overganger lenge før de starter på skolen. Barnehagens arbeid med overganger omfatter barns overgang fra hjem til barnehage, overgang fra én gruppe eller avdeling til en annen, og til slutt overgangen fra barnehage til skole og SFO. Hvilke erfaringer barnet har med seg fra tidligere overganger, er viktige for å gi trygghet i overgangen fra barnehage til skolen. Overgangen til skolen er en overgang som ofte innebærer flere brudd for barnet. Barnet mister kontakten med venner og ansatte, de møter et nytt miljø som har nye forventninger til dem. Hvis barnet tidligere har erfart gode og trygge overganger i barnehagen, kan de ha utviklet en form for overgangskompetanse som gjør dem i stand til å tolke de ulike miljøene og delta på ulike måter innenfor dem. Dersom de derimot ikke har gode erfaringer med overganger fra tidligere kan overgangen fra barnehage til skole bli vanskelig (Hogsnes, 2019, s. 56 – 57).

Hvis vi ser på rammeplanen for barnehagen, er det barna som skal oppleve at det er sammenheng mellom barnehage og skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 42). Dette er en viktig presisering ettersom forventningen om sammenheng kan forstås på ulike måter. Overgangen fra barnehage til skole skjer gjerne kollektivt ved at flere barn gjør det samtidig. Samtidig som overgangene er kollektive, er de også individuelle. For noen barn er dette enklere enn for andre. I overgangen er det ulike personer som inneholder ulik informasjon om barna, hvem som informerer om hva kan ha stor betydning for førsteklasseleerens møte med enkeltbarnet. Barn kan fremstå på ulikt vis i ulike settinger. Derfor bør alle som kan belyse barnets mangfold av tidligere erfaring og barnets forventninger til skolestart bidra i en slik dialog (Hogsnes, 2019, s. 57 – 58). Et viktig spørsmål som er sentralt i arbeidet med å legge til rette for gode overganger fra barnehage til skole er når selve overgangen egentlig begynner. Mange barnehager har et eget opplegg for 5 – åringene, og barna gleder seg gjerne til å være blant de eldste i barnehagen. Skolestart er en begivenhet som gjerne får stor oppmerksomhet i barnets omgivelser, også utenfor barnehagen. Arbeidet med overgangen bør ideelt sett starte idet barna selv blir oppmerksomme på og opptatt av skolestart. Uavhengig av hva barnehagelærere og grunnskolelærere selv mener er riktig tidspunkt, må de forholde seg til barnas tanker og forventninger om det som venter dem. Barnas nysgjerrighet rundt hva de vil møte i skolen er et godt utgangspunkt for samarbeidet, og er noe barnehage og skole må bidra til (Hogsnes, 2019, s. 59 – 60). Barnets nysgjerrighet kan også komme til syne hjemme og det er derfor viktig at dette samarbeidet involverer foreldrene. Enten det er foreldrene som informerer om hva som skjer hjemme, eller om det er barnehagen som informerer om hva som skjer i barnehagen. Som henvist til tidligere i de nasjonale føringene (FN, 1948, art. 26) påpekes det i barnekonvensjonen at begge foreldrene skal inkluderes i samarbeidet med skolen og fokuset skal være på barnets beste.

### 2.5.1 Foreldrenes rolle i overgangen

Foreldregruppen er like mangfoldig som den elevgruppen lærerne står overfor i klasserommet. Det kan være lurt å se på foreldre ut ifra tre ulike forhold: foreldre som involverer seg i barnas skolegang, foreldre som ikke involverer seg og foreldre med barn som trenger særlig oppfølging.

Det første forholdet er *foreldre som involverer seg i barnas skolegang*. Noen av disse foreldrene er aktive og engasjerer seg i barnas skolegang. De evner å hjelpe barna og er bevisst på at deres involvering har betydning for barnas innsats og læring på skolen. Foreldrene ser på seg selv som barnas advokat i forhold til at barna skal få det de har krav på, både faglig og sosialt. Læreren kan oppleve at disse foreldrene stiller urealistiske krav til skolen og læreren. Disse foreldrene kan oppleves som kritiske og krevende å forholde seg til. Andre foreldre gir uttrykk for behov for



emosjonell og faglig støtte fra læreren for å klare å involvere seg i barnas skolegang. Her kan loggbøker, e-post og flere samtaler på telefon være tiltak fra skolens side for å bidra foreldrenes involvering, dette samarbeidet kan være tidkrevende (Westergård, 2017, s. 158 –159).

Det andre forholdet er de *foreldre som ikke involverer seg*. De fleste av disse foreldrene møter oftest opp til individuelle samtaler og i noen grad til klasseforeldremøtene, men engasjerer seg lite i det som ellers skjer i klassen og på skolen. Noen få av disse foreldrene har den oppfatning av at det er skolens ansvar å håndtere alt som skjer på skolen, som kan gjenspeiles i dialogen mellom partene og kan skape konflikter. Spesielt når elever viser disiplinproblemer på skolen, og foreldre mener det er skolens problem (Westergård, 2017, s. 158 –159).

Det siste forholdet vi skal se på er *foreldre med barn som trenger særlig oppfølging*. Det kan være barn med ulike fysiske og psykiske funksjonshemninger, barn med atferdsvansker og barn med spesifikke fagvansker. Fellesnevneren for disse foreldrene er at det ofte er snakk om hyppigere samarbeid mellom skole og hjem. Samarbeidet har som regel fast struktur og basert på faste medlemmer. Det er ofte bestående av flere fagpersoner i samarbeidsgruppen fra pedagogisk – psykologisk rådgivningstjeneste og helse – og eller sosialetaten, i tillegg til lærere og foreldre (Westergård, 2017, s. 158 –159).

## 2.6 Relasjoner

Når det kommer til samarbeidet mellom skolen og hjemmet, er det viktig med gode relasjoner for å få til samarbeidet slik det er ønskelig. I samarbeidet er det flere involverte parter og det vil derfor være flere former for relasjoner i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, enn kun relasjonen mellom læreren og foreldrene. I dette kapitlet skal vi se på de ulike relasjonene som kan påvirke samarbeidet.

Foreldrerelasjon er relasjonen som skapes mellom læreren og elevenes foreldre. Denne relasjonen inngår i skole – hjem – samarbeidet, da foreldrerelasjonen rommer mer enn kun et samarbeid.

Relasjonen til foreldre dannes i direkte møter med dem, og foreldre som føler at de har god relasjon til lærerne, er også ofte mer positivt innstilt til skolen (Drugli & Nordhal, 2016, s. 21). Har man en god relasjon som grunnlag, vil også det å snakke om vanskelige tema bli mye lettere (Drugli & Onsøien, 2010, s. 23). Det å ha god relasjonskompetanse er viktig for å skape et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Det er viktig at lærere ikke bare arbeider med å etablere, utvikle og vedlikeholde gode relasjoner til foreldrene, men også jobber for å reparere relasjonen når det er

nødvendig. Selv om det er mange ulike foreldre å forholde seg til i samarbeidet, er det viktig at en arbeider for å skape en god relasjon til alle disse. En relasjon som bygger på tillit, trygghet og respekt, der foreldrene har tillit til deg som lærer, fagperson og medmenneske. Det er viktig at læreren er imøtekommende, samtidig som en stiller krav. Mye av arbeidet med å jobbe med skole – hjem – samarbeidet legges før og under første møtet du har med foreldrene. Hvis en da har klart å skape et godt samarbeid, og har en god relasjon i bunn, er det også enklere å snakke med foreldrene hvis noe er utfordrende eller hvis samarbeidet skulle skjære seg (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22 – 24). Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan også ha en egenverdi for foreldrene, som er viktig å ikke undervurdere. Samarbeidet vil kunne bidra til at foreldre kan bli mer trygge i sin rolle som foreldre (Nordahl, 2015, s. 26). Man må også være bevisst på foreldre som har hatt negative opplevelser med skolen eller enkelte fag ofte kan videreføre disse holdningene til sine barn (Bæck, 2019, s. 52 – 53).

Lærer - elev relasjonen er et viktig begrep i skolesammenheng. Å jobbe med en god lærer - elev relasjon er noe av det viktigste en lærer gjør, fordi det har en så stor innvirkning på elevene og deres skolehverdag. En skal være en trygg voksen som ser elevene som personene de er. Å vise elevene at du ser de positive sidene ved dem, samtidig som du kan sette tydelig krav og forventninger, legge vekt på det elevene er gode på, gi konstruktive tilbakemeldinger, være en lærer elevene kan stole på og ha tillit til. Alle disse faktorene er med på å bygge en god lærer - elev relasjon (Dalland & Knutsen, 2020, s. 21 – 22). En god lærer-elevrelasjon har en positiv betydning, også for foreldrenes relasjon til lærer (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22 – 24).

Forholdet elevene har til hverandre er også viktig for å skape et godt klassemiljø. Dette blir i hovedsak sett på som lærerens ansvar. Likevel kan det være positivt om foreldrene også ser viktigheten av elevenes relasjoner seg imellom. Foreldre som setter i gang sosiale tiltak blant elevene vil bedre trivselen til elevene og skoleprestasjonene, siden trivsel er viktig for å prestere på skolen (Bæck, 2019, s. 15).

## **2.7 Kommunikasjon**

Det er flere faktorer som påvirker mengden kommunikasjon i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. I en systematisk kunnskapsoversikt, *tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*, trekker forskerne frem flere av disse punktene. To forhold blir trukket frem som avgjørende for mengde kommunikasjon mellom partene er barnets behov og foreldrenes ønske (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr, 2015, s. 29). Hvordan læreren velger å kommunisere

er også avgjørende for hvor godt denne kommunikasjonen blir tatt imot. Kommunikasjonen med foreldrene må være ærlig og oppriktig ment fra læreren sin side. Det må være samsvar mellom det som sies, og måten det sies på (Westergård, 2017, s. 171). Videre vil vi se på Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori, i lys av samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

### 2.7.1 Gregory Batesons kommunikasjonsteori

En teoretiker som er svært relevant innenfor kommunikasjon er Gregory Bateson. Et av de viktigste bidragene Bateson har kommet med, er å sette relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme. Bateson mener at vi må flytte blikket fra individet og forstå mennesker som del av de ulike relasjonene de inngår i. Når vi arbeider med mennesker i skoler og barnehager møter vi ulike ideer om hvordan vi kan forstå mennesket, mennesket tenkning, utvikling, læring og forandring. Hvis vi anlegger et relasjonsperspektiv i forståelsen av mennesker, blir ikke spørsmålet om egenskaper så interessant. Ved å heller se på forståelsen av mennesket i lys av relasjoner istedenfor egenskaper, kan det åpne for nye muligheter når det kommer til relasjoner i samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Ulleberg, 2014, s. 16 – 17).

Bateson er opptatt av at all erfaring er subjektiv, men samtidig er relasjon helt grunnleggende, både mellom ulike fenomener og mennesker (Ulleberg, 2014, s. 20). Å anlegge et grunnleggende relasjonsperspektiv er helt nødvendig. Det gjelder på alle nivåer at det er relasjoner vi forholder oss til snarere enn fysiske gjenstander. Alt kan kommuniseres, og vi tolker og gir fenomener mening i møte med verden. Dette er grunnleggende for mennesker, vi kan ikke melde oss ut av kommunikasjonen med andre. Relasjonen er også grunnleggende enten det gjelder i møte med andre mennesker, med situasjoner eller med fenomener. Kommunikasjon og relasjon henger sammen, og det blir vanskelig å tenke kommunikasjon uten relasjoner. I et kommunikasjonsperspektiv vil hovedfokuset være på å undersøke relasjonene og kommunikasjonen som foregår mellom de menneskene som deltar. Relasjonen den enkelte har til innholdet i samtalen, blir formidlet, brakt inn i samtalen, forhandlet og utviklet i den kommunikasjonen som foregår (Ulleberg, 2014, s. 23).

## 2.8 Tidligere forskning på betydningen av samarbeidet

Da vi startet med å lete etter tidligere forskning som omhandlet temaet vårt, brukte vi hyppig flere søkemotorer som blant annet Google scholar, Eric, Google, Oria, Nasjonalbiblioteket og Idunn. Det vi merket oss i denne søkeprosessen var at vi søkte på problemstillingen og ulike ord innenfor tema vi hadde valgt oss fant vi svært få artikler som gikk direkte på overgangen fra barnehage til skole, med fokuset på foreldrene. Vi bet oss merke i at mye av forskningen vi fant om skole – hjem – samarbeidet var en del eldre forskning vi ikke mente var like relevant lengre på grunn av LK20 og hvordan det har fornyet seg (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Mye av det vi fant når vi søkte på ulike ord innenfor vårt tema, var om foreldre til barn med nedsatt funksjonsevner og spesialpedagogiske behov, samt fokus på minoritetsforeldre. Selv om vi syntes disse temaene var spennende og interessante, tenkte vi at det kom til å bli langt utenfor vår problemstilling og måtte lete videre. Vi ble derfor nødt til å se på en del ulik forskning å hente ut det som var relevant for oss og vår problemstilling.

Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem er grundig dokumentert i forskning. Det viser seg at det for eleven er med på å føre til bedre læringsutbytte, økt trivsel, færre atferdsproblemer og positiv holdning til skolen (Baker, 2011; Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli, 2013; Fan & Chen, 2001 henvist i Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Ut ifra de ulike undersøkelsene vi har valgt å se på trekkes det likevel frem ulike faktorer som påvirker samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole med fokus på foreldrene som en del av overgangen.

Et aspekt som blir løftet frem av Nordahl & Drugli (2016) er at foreldre generelt sett har stor tillit til skolene. Dette kan føre til at foreldrene ønsker å overlate flest mulig av oppdragelsesoppgavene til skolen. En travel hverdag i moderne barnefamilier kan forsterke dette ønsket. De pågående diskusjonene om frukt på skolen, skolemat, leksehjelp og så videre kan blant annet forstås i lys av dette. En slik tilnærming til barns skolegang vil føre til liten grad av involvering fra foreldrenes side. Den vil også føre til at hvis det oppstår misnøye med barnas skoletilværelse, vil foreldrene se det som skolens ansvar å ordne opp i dette (s. 5 – 6).

Et annet aspekt når det kommer til skole – hjem – samarbeidet, er foreldrenes forventninger til hva skolen skal være, både i form av faglig og sosialt innhold. I Italia ble det tidlig på 2000 tallet forsket på barns overgang fra barnehage til skole. Studien viser at foreldre hadde to ulike bekymringer når det kom til barns skolestart. Det ene omhandlet barnets evne til å lese og skrive, mens det andre var at de var bekymret for at barna skulle bli skilt fra vennene sine og få nye klassekamerater (Corsaro

& Molinari, 2000, s. 10). Samlet sett var foreldrene mer bekymret enn barnehagen og skolen om viktigheten av velutviklede leseferdigheter. Foresatte ga også uttrykk for at de var bekymret for at elever som kunne lese før de startet på skolen skulle syntes det var kjedelig i undervisningen og hvordan læreren skulle tilpasse dette til de andre elevene (Corsaro & Molinari, 2000, s. 11). Den danske rapport, Når store bliver små, konkluderer med at hver fjerde barnehageforelder er bekymret for at barnet deres vil kunne sitte stille, høre på læreren og konsentrere seg på skolen (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 15). Samtidig ønsker foreldre og barnehagelærere mer struktur i overgangen fra barnehage til skole, men med mindre fokus på pugging, testing og diktater, da dette vil kunne påvirke aktiviteter og lek som er et viktig fundament for barns læring og utvikling (Chan, 2012, s. 661). Så oppsummert viser denne forskningen at foreldrenes forventninger er ulike og til tider motstridene.

Et annet viktig aspekt ved samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole er kommunikasjonen mellom de ulike partene. Kontinuitet er viktig i overgangen, og for å sikre et godt læringsmiljø er kommunikasjon mellom skoler og hjemmet nødvendig for å få en bedre forståelse av barnas forventninger og erfaringer (Chan, 2012, s. 661). Både Chan (2012, s. 661) og Ackesjö (2013, s. 408) bekrefter at det viktigste en kan gjøre for å sikre barna en god overgang fra barnehage til skole er å etablere et tett og tillitsfullt samarbeid mellom foreldre, lærere og barn. Overgangsperioden må bli mer transparent. Lærerne må ikke bare la ting skje og overlate til barna selv å forstå hvorfor de deltar i ulike arrangementer som blir satt i gang for å lette overgangen for dem (Ackesjö, 2013, s. 408). Faugstad & Jenssen (2019) viser at lærerne sender meldinger til foreldrene når positive ting skjer, for å legge et godt grunnlag for samarbeidet (s. 105). Et annet aspekt ved kommunikasjonen er foreldremøter som forekommer i skolen. I den danske rapporten stiller Ackesjö (2013) seg imidlertid kritisk til hvor godt forberedt foreldrene blir til skolestarten ved de tradisjonelle foreldremøtene som forekommer før skolestart (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 28).

For å få til samarbeidet med foreldrene er det viktig at en som lærer ikke tar for gitt at nye foreldre vet hva deres rolle er i forbindelse med skolestart. Rapporten fra Danmark sier «Alle forældre vil så gerne samarbejde med skolen om at give deres barn en god start på skolelivet», men at dette kun er mulig dersom foreldrene kjenner til skolens rammer (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 34). Den danske rapporten bygger på forskning og understreker viktigheten av at foreldre forstår hva som blir forventet av dem i samarbeide, om ikke de gjør det eller føler de ikke strekker til er det fare for at de trekker seg fra samarbeidet. For å involvere seg må foreldrene først og fremst føle seg verdsatt og ønsket som en samarbeidspartner i skolen, og de må føle tillit til skolen og lærerne (Jørgensen &

Preisler, 2019, s. 11 – 12). Det er viktig at læreren viser at han eller hun anerkjenner alle følelser som foreldrene har. Dette kan fremme foreldrenes tillit og etter hvert bidra til at de blir mer interessert i å lytte til det læreren formidler. Ofte handler løsning av konflikter om at begge parter anerkjenner retten til uenighet, og at man finner videre strategier i lys av at man faktisk er uenige (Nordahl & Drugli, 2016, s. 26).

For å få til et godt samarbeid er man avhengig av kommunikasjon. Hogsnes og Moser (2014) finner i sin forskning om forståelsen av gode overganger, at pedagoger i skolen ikke var like opptatt av å ha en samtale med foreldrene og barnet før skolestart som foreldrene selv var (2014, s. 18). De samme lærerne understreker derimot at de gjennomførte en bli – kjent – samtale med de foresatte i løpet av de to første ukene etter skolestart (Hogsnes & Moser, 2014, s. 19). Dette var for at foreldrene skulle kunne fortelle lærerne om barnet. Denne samtalen var noe de hadde fått positive tilbakemeldinger på fra foreldrene. Det viser seg at kommunikasjon er viktig i overgangen, spesielt dersom barnet gruer seg eller har andre utfordringer. Det understrekes at læreren som har hatt dialog med foreldrene før, under og etter skolestart har hatt gode resultater (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 33). Dette vil kunne være med på å trygge både foreldre og barna i overgangen fra barnehage til skole. Hogsnes (2015) understreker betydningen av å møtes ansikt til ansikt og hvordan felles dialog kan bidra til økt forståelse mellom partene i overgangen fra barnehage til skole (s. 68). Hun finner også ut at det er ønskelig med mer dialog i samarbeidet mellom partene fremfor informasjonsoverføring (Hogsnes, 2015, s. 78).

I overganger bør det være en viss mengde informasjonsoverføring og dialog mellom de ulike partene. Hogsnes og Moser (2014) viser til en svensk undersøkelse som viser at foreldre og pedagoger ofte gir ulike beskrivelser av de samme barna (Pramling Samuelsson og Sheridan, 2008 i Hogsnes & Moser, 2014, s. 18). Dette kan komme av at barn og unge ikke viser de samme problemene og den samme atferden i de ulike kontekstene. De vil ofte fungere ulikt hjemme og på skolen, blant annet fordi ulike rammebetingelser utløser ulik atferd. Hjem og skole vil videre møte barn og unge med ulike krav og forventninger, derfor vil ikke alltid det som oppleves som et problem i den ene konteksten, oppleves på samme måte i den andre (Nordahl & Drugli, 2016, s. 25).

Når det kommer til overgangen, er det klare forskjeller mellom barnehagen og skolen. Ikke bare i form av deres samfunnsmandat, men også i form av hvordan foreldrene opplever samarbeidet. I en undersøkelse fra Italia ga foreldrene uttrykk for at de syntes det var vanskeligere å delta i skolen enn i barnehagen. I barnehagen var de mer involvert i hva barna gjorde, de fikk se hva de lagde,

komme inn i barnehagen og snakke med barnehagelæreren. På skolen derimot kunne de kun få innblikk gjennom det barna fortalte de arbeidet med og det de viste de gjorde (Corsaro & Molinari, 2000, s. 15). Chan (2012) sier at flesteparten av barnehage- og skolelærere og foreldre opplevde manglende sammenheng i overgang mellom barnehage og skole i forhold til innholdet i de pedagogiske institusjonene (s. 661). Ackesjö (2013) sier at det er lærerens ansvar å legge til rette for barna i overgangen, ved støtte gjennom overgangsaktiviteter som er gjennomgående og grundig planlagte. De skal være basert på barnas perspektiver, interesser og motiver. Slik det er i dag sier hun det handler i for stor grad om at barna må tilpasse seg til skolens kultur (s. 407 – 408). En hovedutfordring ser ut til å være at mange aktiviteter som har hensikt å lette barnas overgang er innforstått. De ansatte vet intensjonen med aktivitetene, men tydeliggjør ikke disse intensjonene for barna og foreldrene. Behovet for transparens kommer tydelig frem, manglende transparens bidrar til uklarhet, som ikke alle barn takler like godt. Uklarhet er verken bra for barna, foreldrene eller de ansatte (Lillejord et al., 2015, s. 5).

Overgangen er viktig for barns videre utvikling og skolegang (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 4). Et siste aspekt løftes frem i undersøkelsen til Yoshikawa et al. (Yoshikawa, Weiland, Brooks-Gunn, Burchinal, Espinosa, Gormley, Ludwig, Magnuson, Phillips & Zaslow, 2013) der det blir bekreftet at det som skjer i løpet av barnets første år på skolen har betydelig innvirkning for resten av barnets skolegang, barnets utvikling, tilpasning og faglige læringsutbytte. Noe av det viktigste lærere kan gjøre for å gi de yngste barna i skolen en god skolegang, er å skape et støttende samspill mellom lærere og elever (s. 14). Relasjonen mellom læreren og eleven er positivt for enkelt eleven, men kan også ha ringvirkninger på klassemiljøet. En god relasjon mellom lærer og elev har også betydning for at det skapes et godt fellesskap i klassen (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22). I Lillejord et al. (2015) sin kunnskapsoversikt, kommer de frem til at når læreren er hyggelig mot elevene er det også en tendens til at elevene er hyggelige mot hverandre. Barn som opplever varme og støttende relasjoner til lærer kan bruke læreren som en ressurs for andre sosiale relasjoner. Lærerens positive tilbakemeldinger til en elev gjør de andre elevene mer positivt innstilt til denne eleven. Videre kommer det frem at nære og støttende lærer - elevrelasjoner er positivt assosiert med elevenes faglige læringsutbytte. Altså når behovet for tilhørighet er oppfylt er barnet motivert for å konsentrere seg om å lære og oppføre seg på sosialt (s. 31).

## 2.9 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert teori som danner rammeverket for studien vår. Vi har valgt å ta utgangspunkt i samarbeidet mellom skole og hjem med vekt på lærere og foreldre. Vi har funnet ut at det er lite forskning med hovedfokus på foreldreperspektivet. Likevel har vi funnet forskning som omtaler foreldre og deres rolle i overgangen. Vi har valgt å legge vekt på skole – hjem – samarbeidet i et historisk perspektiv, da det har skjedd betydelige forandringer fra kunnskapsløftet i 2006 (Bæck, 2019, s. 12). Det stilles omfattende krav til både lærere, foreldre og barn i dagens skole. Vi har valgt å fokusere på forventningene som stilles til foreldrene og lærerne for å presentere forventninger de har til hverandre, samt hva som forventes av barna. Videre har vi sett på hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet, med vekt på Epsteins ulike områder, spiller inn på barnets læring (Epstein, 2011, s. 324 – 325). Relasjonen til de ulike partene er viktig for å få til et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet i overgangen fra barnehage til skole. En god lærer-elevrelasjon har en positiv betydning, også for foreldrenes relasjon til lærer (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22 – 24). Samt at en god relasjon mellom foreldre og lærer har positiv effekt på deres samarbeid om barnets skolegang. For å få til et godt samarbeid er man avhengig av kommunikasjon (Hogsnes og Moser, 2014, s.18). Kommunikasjon blir vektlagt da dette spiller inn som et viktig aspekt i forhold til samarbeidet, relasjonen og hvordan ulike elementer blir formidlet (Westergård, 2017, s. 171). Vi har hatt et stort fokus på ulike typer og nivåer for samarbeid, der vi har lagt fokus på ulike roller foreldre har i overgangen fra barnehage til skole. Da foreldrene har en stor betydning for barna i samarbeidet med skolen og hjemmet. Dette er noe som gjenspeiles i Bronfenbrenners teori ved å se på hvordan de ulike systemene er med på en støttende utviklingsprosess (Westergård, 2017, s. 172).



### 3 Metode

I dette kapitlet vil vi presentere studiens forskningsdesign, kvalitativ forskning, intervju som metode, analyseprosess, kvalitets og relevansvurdering og til slutt forskningsetisk vurdering. Disse punktene har vi benyttet oss av for å innhente data og forsøke å besvare studiens problemstilling «*Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna*» og studiens tilhørende forskningsspørsmål

- *Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?*
- *Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?*

Hermeneutisk tilnærming går i hovedsak på å fortolke tekst. Tekst kan ansees som et vidt begrep. Noe av det den hermeneutiske tilnærming tar utgangspunkt i er dem som hevder at vitenskap om mennesker og samfunn ikke handler om ubestridelige fakta, men om meningsfenomener som må fortolkes. Videre handler det om å se på forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2012, s. 45). Ifølge hermeneutikken er ikke bare den vitenskapelige kunnskapen, men også menneske selv en hermeneutisk størrelse, en skapning som forholder seg til seg selv og fortolker seg selv og sine handlinger. I lys av den hermeneutiske tilnærmingen blir spørsmål om virkeligheten omformulert til spørsmål om hvordan de ulike fenomenene kommer frem og fremstår for en forventningsfull forsker. Innenfor samfunnsvitenskapelige studier er det ikke harde fakta som gjelder, men meningsfenomener, som sosiale relasjoner, følelser og handlinger (Nyeng, 2012, s. 51). Empirien kommer derfor frem ved å tolkes i lys av sin kontekst, i vår avhandling har vi sett på tekst i form av tidligere forskning og litteratur. Vi har også benyttet oss av tekstformatet ved at vi har valgt å analysere transkripsjonene fra intervjuene våre og benyttet oss av dem i sin skriftform gjennom hele analyseprosessen. Dette er en jobb vi ikke kunne fått til like godt dersom vi kun skulle benyttet oss av lydfilene fra intervjuet.

### 3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Med bakgrunn i vår problemstilling «*Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna*» er vårt masterprosjekt bygget på en kvalitativ studie der vi har brukt intervju som metode for å samle inn vår data. Vi har valgt å gjennomføre to ulike former for intervju, dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Hovedmålet med vår studie har vært å få mer kunnskap om hva som må til for å få til et så godt som mulig skole – hjem samarbeid i overgangen fra barnehage til skole, hva som blir vektlagt og hvilke erfaringer de har gjort seg om overgangen.

Empirigrunnet for denne studien består av fire intervjuer, der tre av dem er dybdeintervju med tre ulike lærere, og et fokusgruppeintervju med 3 foreldre. Totalt er det 6 informanter, tre lærere og tre foresatte. Intervjuene hadde til hensikt å søke etter hva lærere og foreldre vektla og hadde erfart seg i overgangen fra barnehage til skole, og deres synspunkt på hva som har fungert bra eller dårlig. Videre syntes vi det var interessant å fange opp læreren og foreldrenes synspunkter ettersom vi i lærerutdanningen har erfart at foreldrenes synspunkter har til vane og ikke komme like tydelig frem verken i tidligere forskning eller i samarbeidet.

#### **Kvalitativ Forskning**

I vår studie har vi valgt en kvalitativ metodisk tilnærming. Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Som masterstudenter er vi ofte tett på dem en «forsker på», enten de har meldt seg som informanter i en intervjuundersøkelse eller deltar i situasjonen der det gjøres observasjon. Denne nærheten gjør kvalitativ forskning spennende og intens, men gir også spesielle utfordringer. For eksempel må vi være innstilt på å måtte justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med idéer i det en møter feltet for første gang (Tjora, 2021, s. 17). Innenfor samfunnsforskningen fremstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige tenkemåter når det gjelder hvordan en kan fremskaffe eller generere informasjon om samfunnet, for så deretter å analysere dette. De fleste samfunnsforskere erkjenner at begge hovedtilnærminger er nødvendige for en bred sammensatt forskning, og at forskjellige forskningsspørsmål eller problemstillinger peker i retning av ulike metodologiske tilnærminger. Ved kvalitativ forskning er det vanlig å legge vekt på hvordan slik forskning skiller seg fra kvantitativ forskning. Ulike forhold blir da tatt frem, slik som vektlegging av forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem en forsker «på», åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til sine respondenter og data i form av tekst heller enn tall (Tjora, 2021, s. 26 – 27). Kvalitativ er kun fellesnavnet på ulike

metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Kvalitativ forskning har sjelden som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori. Oftere er selve forståelsen av et fenomen eller en hendelse et selvstendig mål. I kvalitativ forskningen arbeider en med innholdsrike skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). I søken etter svar på vår problemstilling forventes ikke entydige konklusjoner. Vår studie går mer i dybden, der målet er å si «mye om lite» (Nyeng, 2012, s. 73).

## **3.2 Intervju som metode**

### **Deltagere og utvalgskriterier**

Et av utvalgskriteriene for forskningen blir også nevnt i avhandlingens problemstilling. Vi var ute etter å se på overgangen fra barnehage til skole og hvilke faktorer som spiller inn i denne overgangen, der vi legger vekt på lærere og foreldre, som er til det beste for barna. Dette samspillet mellom skole og hjem er fastsatt i lovverket og er med på å underbygge ordlyden i vår problemstilling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Videre var det et kriterium at lærerne som deltok i intervjuene skulle ha godkjent lærerutdanning og jobbet på første trinn. Foreldrene skulle være foresatte til elever som gikk på første trinn dette skoleåret.

Vi har hatt 6 informanter totalt der 3 av dem var ulike lærere som alle hadde ulik erfaring i overgangen fra barnehage til skole. Vi visste på forhånd at de satt på en del ulike erfaringer da de hadde jobbet i skolen og førsteklasse i flere år, noen flere enn andre. Foreldregruppen vi endte opp med å intervjuer var 3 foreldre som også hadde ulike erfaringer med denne overgangen. Vi ønsket å få vite mer om hva lærere og foreldre vektla i overgangen og hvilke erfaringer de hadde gjort seg. Derfor var det hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervjuer da vi hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Svenkerud, 2021, s. 95 – 96). Både med lærere og en foreldregruppe for å få frem ulike perspektiver og synspunkter. Hovedgrunnen til at vi valgte å intervjuer lærere som jobbet i første trinn var fordi de har de nyligste erfaringene med overgangen. Grunnen til foreldregruppen var at de var foresatte for barn i første trinn dette skoleåret og nylig hadde opplevd overgangen fra barnehage til skole. Vi kontaktet foreldregruppen og lærere på skolen en av oss selv jobbet som vikarer på, ettersom disse menneskene var lettere tilgjengelig for oss. Vi var bevisst på at dette kunne være med å påvirke vår objektivitet.

## Dybdeintervju

Vi har da valgt å bruke fokusgruppe og dybdeintervju som intervjuform for å samle inn data. Fokusgrupper er en form for gruppeintervjuer hvor en samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer eller fokuser. En utvikler da intervjudata fra flere informanter samtidig. Vi vurderte metoden som mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervjuer når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres (Tjora, 2021, s. 137). Når vi gjennomførte våre intervjuer ble 3 informanter intervjuet i fellesskap så det ble rom for ulike perspektiver og meninger. Dette gjorde det lettere for dem å spille på hverandre. Med dybdeintervju er målet i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale om kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Ved å skape en avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme er det meninger å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2021, s. 127). Som en hovedregel kan en si at en bruker dybdeintervjuer der en vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Ettersom vi ville utforske nyansene i opplevelser og erfaringer, fant vi ut at dybdeintervju ville være hensiktsmessig for vår studie. Som intervjuere var vi opptatt av hvordan informantene knyttet ulike følelser til erfaringene med, og opplevelser av, det aktuelle temaet. Dybdeintervjuets kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant, noe som er særlig viktig der vi forsker på sensitive temaer. Vi gjennomførte intervju med en viss varighet som ga rom for å snakke litt fritt og gjorde det mulig for oss å la informantene få tid til å bli fortrolig med situasjonen før vi kom inn på temaer som kan oppfattes vanskelige. Dette er en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer (Tjora, 2021, s. 129 – 130). Da vi gjennomførte fokusgruppeintervjuet opplevde vi at informantene følte en trygghet med å være en gruppe, da de spilte på hverandres svar. De brukte hverandre som hjelp hvis noen av spørsmålene var litt uklare, da en svarte og en annen la til informasjon som gjaldt det aktuelle spørsmålet. Vi mener det var til fordel å gjennomføre fokusgruppeintervju med foreldregruppen da de hjalp hverandre til det positive, heller enn at vi hadde intervjuet dem en og en.

Gjennomføringen av de individuelle intervjuene med lærerne hadde vi en positiv opplevelse med, selv om dette var individuelle intervjuer, hadde lærerne stor kompetanse innenfor temaet vi intervjuet og spurte om. Da en av oss hadde kjennskap til de ulike lærerne gjorde det at de hadde en relasjon og opparbeidet tillit slik Tjora (2021 s. 129 – 130) også påpeker også at det er viktig for å få frem så mye og relevant informasjon som mulig. Det er fordeler og ulemper med begge intervjuformer, det handler i hovedsak om å bruke den riktige intervjuformen som da avhenger av

hva en er ute etter å finne ut noe om. Fordelen med et fokusgruppeintervju er at deltakerne får mulighet til å spille på hverandre og utfylle eventuelle svar, noe som gjør at vi som forskere får innblikk i hvordan de tenker i forhold til ulike begreper. Dette er med på at informantene konstruerer kunnskap i samspillet med hverandre. Ulempen kan være at informantene må forholde seg til hverandres meninger og utsagn. Fordelen med individuelle intervju er at en står fritt til å ytre meninger og synspunkter uten å bli påvirket av noen andres meninger og påstander. Ulempen derimot kan være at intervjupersonen ikke har noen andre å spille på og at kunnskapen heller mer i en retning av oppfatning av kunnskap som allerede finnes i intervjupersonen (Svenkerud, 2021, s. 94).

### **Gjennomføring av intervjuene**

Vi ønsket i hovedsak å gjennomføre intervjuene våre på to ulike skoler, da begge jobbet som vikar på to ulike skoler i to ulike fylker tenkte vi at det ville bli spennende å hente inn empiri fra disse. Vi kontaktet rektorene på de ulike skolene for å komme i kontakt med eventuelle informanter til studien vår. Det ble sendt ut et informasjonsbrev pr. e-post til rektorene, sammen med en prosjektbeskrivelse og ønske om å intervju lærere på første trinn. Epost ble sendt ut i oktober, men allerede ved skolestart hadde begge hatt en dialog med rektor om forespørselen til å intervju. For å komme i kontakt med foresatte snakket vi også med rektorene som begge sa seg villig til å hjelpe med å kontakte foresatte. Vi sendte søknad om godkjenning av prosjektet til NSD, som nå heter «SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør». Da vi fikk NSD – søknaden godkjent kontaktet vi lærerne selv, og planla å gjennomføre intervjuene på et senere tidspunkt. Vi leverte samtykkeskjemaer og intervjuguide til lærerne som videresendte dette til foreldre som skulle intervjues. Samtykkeskjemaet hadde vi også med til det fysiske intervjuet slik at informantene fikk skrevet under før intervjuene. Vi endte opp med å gjennomføre intervjuene på kun en av skolene da det ble vanskelig å få til intervjuer på den andre skolen da det viste seg at tidsrommet for prosjektet ble for kort. Dette var en avgjørelse vi tok sammen med veileder. Under alle intervjuene var én av forskerne ansvarlig for å stille spørsmål, mens den andre bidro med relevante oppfølgingsspørsmål hvis det ble nødvendig. Vi byttet på disse oppgavene mellom intervjuene. Dette følte vi var en styrke i intervjuprosessen da en kunne ha hovedfokus på å gjennomføre intervjuet mens den andre kunne plukke opp eventuelle oppfølgingsspørsmål eller uklarheter. Hele datainnsamlingsprosessen tok totalt 10 dager og begge var fysisk til stede på skolen under prosessen.

## **Intervjuguide**

Intervjuguiden kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. Intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). I vår gjennomføring har vi valgt å bruke semistrukturerte intervjuer og har i den sammenheng utformet en semistrukturert intervjuguide. I semistrukturerte intervjuer er guiden ofte formulert med noen hovedspørsmål forskeren ønsker å få svar på. I et slikt intervju er ofte oppfølgingsspørsmål og det å be om utdyping sentrale elementer (Svenkerud, 2021, s. 95 – 96). Vår intervjuguide til de foresatte (se vedlegg) var utformet med delvis struktur og var bestående av femten overordnede spørsmål og eksempler til mulige oppfølgingsspørsmål i uthevet skrift (se vedlegg). Intervjuguiden til lærerne var bestående av sytten overordnede spørsmål og eksempler til mulige oppfølgingsspørsmål i uthevet skrift (se vedlegg). Vi formulerte for det meste åpne spørsmål slik at informantene skulle få mulighet til å reflektere å drøfte underveis. Intervjuspørsmålene (se vedlegg) var tilrettelagt i den form at de ulike informantenes svar kunne sammenlignes, og bidro til å belyse hvilke erfaringer og hva de vektla når det kom til samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Avslutningsvis stilte vi et åpent spørsmål til de foresatte og lærerne, der vi gjorde det mulig for dem å komme med innspill og andre kommentarer dersom det skulle være ønskelig.

## **Gjennomføring av lydopptak**

I forkant av intervjuene sendte vi informantene et informasjonsskriv om prosjektet sammen med samtykkeskjema (se vedlegg). Da vi skulle intervjuer lærer og foresatte var det personlig informasjon som kunne komme frem og da trengte vi godkjenning av NSD. Dette informerte vi om i samtykkeerklæringen, der vi beskrev at alle informanter ville bli anonymisert for eksempel med fiktive navn. Denne samtykkeerklæringen ble sendt inn til NSD, norsk senter for forskningsdata, der vi måtte få godkjenning av prosjektet vårt før vi kunne ut å samle inn data. I informasjonsskrivet forklarte vi kort om prosjektet, hensikten med intervjuene og hvordan lydopptakene skulle bli benyttet og oppbevart. Lydopptakene vi gjennomførte ble lagret på en app som heter nettskjema diktafon, hvor opptakene ble lagret kryptert. Opptakene ville da kun ligge i denne appen og ikke på våre telefoner og disse opptakene vil automatisk bli slettet etter 6 måneder, i tillegg var planen å benytte en ekstern diktafon som en back up dersom nettskjema ikke fungerte som det skulle, nettskjema fungerte og opptakene som var på diktafonen ble da slettet. Ved å bruke en form for lydopptak ga dette oss en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker. Dette sørger for god

kommunikasjon og flyt i intervjuet samt be om utdyping og konkretisering der det er behov (Tjora, 2021, s. 180).

### **3.3 Analyseprosess**

Valget av fremgangsmåte for analyse og koding må sees i lyset av oppgavens problemstilling og underliggende forskningsspørsmål. Fokuset i dette prosjektet har vært å se på samarbeidet mellom skole og hjem i overgangen fra barnehage til skole med fokus på lærere og foreldre, hva de vektlegger og hva de har erfart i overgangen.

#### **Transkribering**

Når intervjuene transkriberes fra en muntlig til skriftlig form, ble intervjusamtalene strukturert slik at de ble bedre egnet for analyse. Når datamaterialet ble strukturert i en tekstform ble det lettere å få oversikt over innholdet, og transkriberingen ble i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188 – 189). Til slutt satt vi igjen med intervjuer som til sammen varte 1 time og 44 minutter. Fokusgruppeintervjuet varte 30 minutter, intervjuet av lærer 1 varte 25 minutter, intervjuet med lærer 2 varte 19 minutter og avslutningsvis varte intervjuet med lærer 3 i 30 minutter. Prosessen i å transkribere la til rette for en grundig gjennomlytting av de innhentede dataene. Vi delte arbeidet slik at vi transkriberte to intervjuer hver og hørte over hverandres lydopptak og leste hverandres transkripsjoner. I denne prosessen la begge merke til at det var interessante funn i dataene våre og analyseprosessen var i gang allerede her. Under transkripsjonen forholdt vi oss så objektive som mulig, der fokuset lå på å skrive ned det informantene fortalte slik det ble ytret. Dette var med bakgrunn for å kvalitetssikre transkripsjonene slik at vi ikke endte opp med subjektive fortolkninger. Under transkripsjonene ble det ikke lagt vekt på alle tenkeord, fyllord og pauser, eksempelvis: «hmm» og «eeh». Dette valget kan sees i sammenheng med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, hvor vi anså det som nødvendig for å besvare disse.

#### **Konstant komparativ analyse**

Vi må ha en viss kjennskap til feltet for å vite hva vi skal spørre om i intervjuene, men vi har ikke fastsatt noen forhåndsdefinerte teorier vi «måtte» benytte oss av. Vi har hatt en mer åpen holdning til datamaterialet vårt, der vi ikke ønsker å bekrefte teori med funn. Ved å ha en abduktiv tilnærming har vi samlet inn empiri fra intervjuer, samtidig som vi har sett på teori og tidligere forskning. Vi har beveget oss fra empiri til teori og fra teori til empiri. Vi mener dette var den mest

hensiktsmessige måten å gå frem på grunnlag av problemstillingen vår og det vi var ute etter å hente informasjon om.

I en abduktiv tilnærming starter man med en nærlesing av materialet og lager koder ut fra dette (Anker, 2020, s. 79). Deretter ser man på teoretiske perspektiver og ser på kodene i lys av disse perspektivene. Etter dette går man tilbake igjen til en empirinær analyse. Det at analyseprosessen beveger seg vekselvis mellom empirisk materiale og teori er det som gjør at analysen kan kalles for abduktiv. Denne bevegelsen frem og tilbake vil ifølge Anker (2020, s. 80) føre til at kodene spisses, og at det teoretiske rammeverket videreutvikles.

Analysen vår startet allerede etter vi hadde gjennomført det første intervjuet vårt. Vi diskuterte hva deltakerne hadde svart og diskuterte hva vi tenkte ville være relevant videre i prosessen. Etersom vi har studert i snart fem år er det klart at analysen vår vil bli preget av erfaringer og kunnskap om tidligere forskning. Vi har forsøkt å gå inn med objektivitet og ikke la dette påvirke analysen vår. Vi har derfor endt opp med en analyse hvor resultatene våre kan knyttes opp mot forskning vi allerede har kunnskap om og resultater hvor vi ser vi må finne passende forskning.

Vi har valgt den konstante komparative analysemetoden som er en analysestrategi utviklet innenfor tilnærmingen, *grounded theory* (Postholm, 2005, s. 87). Vi har valgt denne metoden innenfor vår kvalitative studie hvor koding og kategorisering av datamaterialet er vesentlig i analysearbeidet vårt. Analysearbeidet er inndelt i tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Den åpne kodingen er den delen av analysen hvor vi som forskere setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet vårt. I kodingsprosessen blir data delt inn i mindre deler og gitt en kode. Strategiene vi brukte i denne prosessen var å stille spørsmål om hva de ulike elementene kan være og hva de kan representere, og deretter foreta sammenligninger mellom ulike deler av datamateriale (Postholm, 2005, s. 88). Dette var for å skille de ulike fenomenene i materialet vårt. Dette gjorde vi først hver for oss, deretter sammenlignet vi med hverandre og hvilke koder vi hadde brukt får å kategorisere datamaterialet vårt. Vi endte opp med totalt 16 koder. Da denne jobben var gjort satt vi oss ned og diskuterte hvilke koder vi hadde benyttet oss av og fikk samlet disse til fire ulike kategorier, med subkategorier. Vi endte opp med å benytte oss av de samme kodene vi startet med, delt inn i kategorier og subkategorier. Dette gjorde vi for at datamaterialet skulle bli lettere håndterlig.

I analyseprosessen valgte vi å fargekode hele setninger eller paragrafer som hadde samme meningsinnhold. Kodene var knyttet opp mot kategoriene og subkategoriene vi sammen hadde blitt enige om etter første gjennomgang. Noen av svarene i datamaterialet vårt representerte flere koder



og ble derfor delt opp. I denne delen av prosessen arbeidet vi i et dokument til hvert av intervjuene. Hvor vi hadde med spørsmålene og svarene til informantene våre. Videre gikk vi gjennom alle svarene og fargekodet dem etter de fire kategoriene våre, med stikkord til hvilken subkategori de passet til. Dette var en tidkrevende prosess, men vi følte dette var den beste måten for å få med oss alt og få en god oversikt over materialet.

Videre i den aksiale kodingsprosessen blir kategoriene relatert til subkategorier slik at forklaringen av fenomenene blir mer presise og fullstendige. Det kreves da at det er kategorier å plassere dataene inn i, og det hadde vi laget oss da vi jobbet med den åpne kodingen. I denne prosessen endte vi opp med å måtte tilpasse noen av subkategorier for å få en bedre og mer presis oversikt over all datamaterialet, vi leste over datamaterialet flere ganger for å få så konkrete subkategorier som mulig (Postholm, 2005, s. 89 – 90). For å gjennomføre denne prosessen opprettet vi enda et nytt dokument med subkategoriene våre. Som man kan se et eksempel på i figur 2. I denne tabellen puttet vi sitatene fra alle de fire intervjuene våre inn i en og samme tabell, og sorterte sitatene innenfor sin rette kode under riktig kategori. Dette gjorde vi for at vi lettere skulle se hvor i materialet vårt det var sammenhenger og brudd.

Figur 2:

Kategorier	Subkategorier	Informantens svar	Brudd eller aktuelle refleksjoner til teori	Koder som representerer forskningsspørsmål
Forventnings-avklaringer				
	Faglig og sosial kompetanse	<p>Jeg er mye mindre opptatt av hvor mange bokstaver og tall de kan, det får vi til etter hvert. (2.15)</p> <p>Jeg ser det at de jobber mye med faglig ting i barnehagen nå, som er greit å kunne, men jeg er mye mer bevisst på at de har lek kompetanse, at de tør å snakke, at de kan stå i kø, at de tåler å tape, sånne ting. Hvis de ikke er en god venn og har mye uro i seg, så skaper det så mye uro i klassen og i læringsmiljøet. Jeg er ikke så opptatt av at de kan bokstavene. Det er en fordel å kunne kle på seg og det er barnehagene veldig flinke med. Å skrive navnet sitt det er flott hvis de kan, men det kommer etter hvert. Jeg er mer opptatt av det sosiale, det faglige kommer stort sett etter hvert. (3.2)</p>	Brudd: med noen av de foresatte: «Noen av lærere forventer for mye av barna»	Vektlegges i overgangen
Relasjon				
Kommunikasjon				
Samarbeid				

I den siste delen av kodingsprosessen, den selektive kodingen jobbet vi med kategoriene vi tidligere i prosessen hadde funnet og systematisk relatere de til de subkategoriene, slik at materialet dannet seg en helhet. I denne siste analysefasen utviklet vi begreper og modeller som en hjelp for å forstå fenomenet vi har studert. Som vi til slutt skrev om til en helhetlig tekst som representerte forskningsfeltet med utgangspunkt i kjernekategoriene, hovedkategoriene og deres subkategorier. Denne teksten bringer de ulike delene av materialet vårt sammen og bygget broer som gjorde det mer oversiktlig for oss. Disse helhetlige tekstene tok vi senere med oss inn i funn- og drøftingsdelen vår.

Når vi har sett gjennom tidligere oppgaver og maler for hvordan man skal analysere data, fant vi aldri en metode vi syntes passet helt til vårt ønske og arbeid. Derfor endte vi opp med å plukke ulike «kolonner» som vi mente var hensiktsmessig for vår oppgave. I figur 2 ser man en oversikt over hvordan funnene våre kom til syne og hvordan vi valgte å sortere dem i den aksiale og den selektive kodingsprosessen. I første kolonne ser man de fire kategoriene våre. I kolonne to står subkategoriene, som i kolonne tre representeres av de ulike sitatene vi har tatt med oss fra alle intervjuene våre i den tidligere delen av analysen. I kolonne fire kommenterer vi oss relevant teori, modeller og eventuelle brudd. I kolonne fem noterte vi oss hvilket forskningsspørsmål sitatene var relevante for og i siste kolonne, som ikke er med i figuren, noterte vi oss utdrag som skulle ende opp i funn delen og drøftings delen vår. Fordelingen av kodene innenfor kategoriene endret seg underveis som vi så en større sammenheng i materialet vårt. Vi la til noen koder og fjernet noen andre, for å kunne koble dem sammen med forskningsspørsmålene våre.

### **3.4 Kvalitets og relevansvurdering**

For å sikre en god kvalitetsvurdering av studien, skal vi videre utdype og se på de mest brukte kriteriene på kvalitet i kvalitativ forskning: validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259).

#### **Validitet**

I sammenheng med denne studien handler validitet først og fremst om i hvilken grad studien og metoden som er benyttet er i stand til å besvare problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250 – 251). Validering er prosessen med å samle inn bevis som støtter tolkningene av måleresultatene (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Begrepsvaliditet som er den mest grunnleggende formen for validitet handler om at en måler det en faktisk har planlagt å måle (Nyeng, 2012, s. 109). Valget av metode er utdypende beskrevet i kapittel 3.2 med underkapitler av valgene vi har tatt og hvorfor, og anses som påregnelig for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. For å styrke validiteten i våre resultater, ved å se på om vi har målt det vi faktisk skal som da er samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole, har vi synliggjort en konkret og spesifikk beskrivelse av analysearbeidet vårt i kapittel 3.3. Der det kommer tydelig frem for leseren steg for steg hvordan vi har gått frem for å tydeliggjøre dataene våre. Vi har også valgt å ta med et bildeeksempel fra tabellen av analysen vår for å

synliggjøre det enda tydeligere. I vår oppgave kan en si at det handler om hvorvidt resultatene av studien vår representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman, 2013).

## **Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, om dataene er tillitsvekkende eller til å stole på. Det handler om å gjøre gode målinger på det en har valgt å måle (Nyeng, 2012, s. 105 – 106). Selv om det er ønskelig med høy reliabilitet av funnene for å motvirke en tilfeldig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. Disse har bedre betingelser når intervjuere får lov å følge egen intervjustil, slik vi gjorde underveis i vår gjennomføring av intervjuene. Vi improviserte underveis i våre intervju ved å stille oppfølgingsspørsmål, og å følge opp med spørsmål til informantene da de kom med ulike innspill (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Ved å transkribere hvert intervju direkte etter gjennomføringen husker vi som intervjuere intervjusituasjonen og hva informantene faktisk mente godt, noe som vil styrke reliabiliteten på resultatene. Vi tok også med oss erfaringene fra hvert intervju, videre til gjennomføringen av de neste intervjuene våre. På bakgrunn av dette kan det diskuteres om det siste intervjuet er mer til å stole på enn det første, kanskje til en viss grad, men gjennom alle intervjuene har vi inkludert de samme spørsmålene for å besvare problemstillingen, selvom noen av oppfølgingsspørsmålene har variert. I tillegg har vi vært to personer som har transkribert intervjuene og så sammenlignet dem som og er med på å styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Et siste element for å styrke reliabiliteten handler om som Silverman (2013) hevder, å gjøre prosessen transparent. Ved å gjøre rede for hvordan dataene er utviklet i løpet av analyseprosessen bidrar man til transparens i dataen. Hva vi har gjort i analysen og hvorfor vi har gjort det slik. Den detaljerte gjennomgangen av design og metode og en beskrivelse av det teoretiske ståstedet, som danner grunnlaget for drøfting. Det er også viktig at vi som forskere er tydelig på å skille mellom hva som er data og hva som er våre tolkninger av disse. All data i denne studien er samlet og tolket av oss. Dette vil kunne være en styrke for studien at vi har vært to forskere som sammen har gjennomført alle fasene i masterprosjektet. Vi har analysert og tolket datamaterialet hver for oss og sammen, noe som er med på å øke studiens og resultatets reliabilitet.

## Generaliserbarhet

En eller annen form for generalisering er et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskning. Ved å se på moderat generalisering hvor det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner, tider, steder og kontekster resultatene vil kunne være gyldige eller gjeldende i andre situasjoner (Tjora, 2021, s. 267 – 268). Utvalget i denne kvalitative studien kan sette en begrensning for generaliseringen da det kun ble intervjuet tre lærere og en foreldregruppe på tre, hvor alle vi intervjuet befant seg på samme skole, på samme trinn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). På en annen side var ikke hovedhensikten med denne studien å generalisere funnene til en større gruppe. Heller å forstå hvilke forventninger foreldre og lærere har til skole - hjem - samarbeidet og hva foreldre og lærere vektlegger i skole - hjem - samarbeidet. Dersom studien skal reproduseres vil andre resultater kunne forekomme på bakgrunn av hva forskeren har valgt å inkludere i analysen og variasjoner i foreldre- og lærergrupper.

## 3.5 Forskningsetisk vurdering

Det er ulike etiske hensyn knyttet til ulike datagenereringsmetoder og dermed hensiktsmessig å integrere etiske betraktninger så godt som mulig. Noen generelle etiske betraktninger som bør ligge implisitt i all forskning er aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet. Disse aspektene vil prege kontakten en har med deltakere i prosjekter. Hvordan vi oppfører oss blant folk påvirker kommunikasjonen der og da. På denne måten oppstår en forventning om at en gir noe tilbake til dem en forsker på, uten at dette må være nedfelt i formelle retningslinjer for å være gyldig. Siden den kvalitative forskningen ofte gjøres ved hjelp av direkte kontakt med informantene, er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for etisk god forskning. Det som også er spesielt med kvalitativ forskning er at vi kommer nær dem vi forsker på, for eksempel i dybdeintervjuer slik vi foretok oss i vår oppgave (Tjora, 2021, s. 53 – 54). Vi var i direkte kontakt med en god del informanter da vi gjennomførte ulike former for intervju. Vi ønsket å få så mye som mulig ut av disse intervjuene så alle de ulike aspektene nevnt ovenfor var da viktige at vi hadde i tankene under kontakten med informantene. Dette er til en fordel for begge parter, hvis informantene føler seg ivaretatt og det er en hyggelig tone blir det lettere for dem å føle at de kan dele fritt under intervjuet. Da vi gjennomførte de ulike intervjuene våre tok vi lydopptak, som innebar etisk håndtering som vi måtte ta hensyn til. Det er mye sensitiv informasjon som er i omløp og derfor er det viktig å få laget en god rutine på å generere god forskningsdata slik at sensitiv

informasjon ikke kommer på avveie (Tjora, 2021, s. 97). Informert samtykke er en viktig del innenfor forskningsetikken og betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i forskningsdesignet. De blir også informert om fordeler og risikoer ved å delta i forskningsprosjektet. Dette innebærer at en sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst, innenfor rimelighetens grenser, kan trekke seg ut av undersøkelsen. De har også fått informasjon om hvem som vil få adgang til intervjuet og om deltakerens mulige adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88 – 89). Alt dette informerte vi våre informanter om i en samtykkeerklæring de skrev under på for å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi gjentok også informasjonen til dem, før vi startet gjennomføringen av intervjuene. Noen etiske utfordringer ved dybdeintervju er mye knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder konfidensialitet, som ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 90) innebærer at private data som indentifiserer deltakere, ikke avsløres. Forskningsetikk har også med selve gjennomføringen av intervjuer å gjøre. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informantene ikke skal komme til skade, ved for eksempel at følsomme temaer tas opp. Det kan også oppstå situasjoner der informanter vil meddele detaljer som de ikke vil skal tas opp på lydopptak. Å skru av lydopptakeren i en del av intervjuet etter informantens ønske viser respekt for vedkommende sitt privatliv og opprettholder tilliten i situasjoner der informasjonen som framkommer, oppleves som sensitiv (Tjora, 2021, s. 187 – 188). I vår studie hadde vi meldeplikt til personvernombudet for forskning ved Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) da vi skulle gjennomføre dybdeintervju som gjør at vi får personlige opplysninger om våre informanter.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal vi presentere funnene som er utfallet etter gjennomføringen av analysen vår. Funnene blir presentert slik de er tenkt for å kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene våre. Vi har delt inn funnene våre i underkategoriene innenfor forskningsspørsmålene våre. Under det første forskningsspørsmålet, «Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?» er underkategoriene følgende: å «trygge» barna, å bygge relasjoner og forventninger. Under det andre forskningsspørsmålet, «Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?» er underkategoriene: mengde kommunikasjon, kommunikasjon som informasjon og kommunikasjon som dialog.

### 4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?

I forskningsspørsmålet «Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?» kommer det tydelig frem at både lærerne og foreldrene er opptatt av å «trygge» barna i overgangen. Foreldrene og lærerne er opptatt av å bygge relasjoner til hverandre og barna. Det kommer også frem at begge parter har ulike forventninger når det kommer til hva man kan forvente av elevene som skal starte på skolen.

#### 4.1.1 Å «trygge» barna

I funnene våre kom det tydelig frem at begge gruppene var opptatt av barns beste og at barna skal føle seg trygge. Begrepet «trygg» blir brukt gjentatte ganger av både lærerne og foreldrene når det kommer til overgangen fra barnehage til skole. En foreldre sier «det viktigste lærerne kan vektlegge i starten er trygghet og trivsel». Tilsvarende kom til uttrykk hos en av lærerne ved at «det viktigste i overgangen er å få til en trygg og god relasjon og at barna føler seg sett».

Funnene i denne masteroppgaven viser at det for de **foresatte** er en tydelig sammenheng mellom relasjonen lærer har til barna og barnas opplevelse av trygghet i skolen. Foreldrene sier de «forventer at skolen tar godt vare på de små som ikke er vant til å være der». For det første ønsker de at «barna skal føle seg trygge og ha en voksen de kan komme til om det skulle være noe.» For det andre trekker foreldrene frem «påkledning» som en viktig faktor for at «barna skal være ivaretatt» og at foreldrene skal føle at barna er trygge. De forventer at lærerne skal hjelpe til med «det grunnleggende som å ta på riktig sko, eller at de har regntøy på når de skal ut». Alle foreldrene

uttrykker at riktig bekledning er viktig for at de skal føle at barna er ivaretatt. Likevel uttrykker de bevissthet ved at de viser «forståelse for at det kan være vanskelig for en lærer å følge opp en hel klasse i garderoben». For det tredje gir foreldrene uttrykk for at de ivaretar tryggheten til barna i starten av skoleåret, ved eksempelvis «å følge barna til skolen». For det fjerde sier foreldrene at det er viktig «at lærerne gjør barna trygge på skolen, da det er et helt nytt uteområdet, et helt nytt bygg».

**Lærerne** understeker også viktigheten av trygghet for barna. De ønsker å få til en trygg og god relasjon med elevene. For det første benytter lærerne seg av klassebamsen, en av lærerne sier «Teddy bruker jeg som et verktøy for å trygge i overgangen» læreren sier og at «Hen sender ut brev fra klassebamsen før skolestart med informasjon om hvordan de første ukene kommer til å bli og at klassebamsen gleder seg til å se elevene». For det andre sier lærerne at de trygger barna og foreldrene ved å være åpne og forutsigbare i hvordan de legger opp de første ukene på skolen. De informerer om dette på foreldremøte før sommeren «Det er viktig og roe de ned og **trygge** de ved å vise de hva vi gjør og på foreldremøtet ta frem bøkene vi bruker». Lærerne sier videre at de trygger elevene ved å «være bevisste på hvordan de legger opp skoledagene i starten av skoleløpet i form av mengde lek og undervisning». Lærerne sier de ønsker at «elevene skal trives og ha det gøy på skolen». En av lærerne sier «Det aller viktigste i overgangen er at barna er trygge og glade».

En annen måte både lærerne og foreldrene ga uttrykk for at de trygget elevene på, var å være bevisste på hvordan de snakket om skolen til elevene. Lærerne vi snakket med ga uttrykk for at de oppfordrer alle foreldrene til å snakke positivt om skolen og lærerne. De oppfordrer foreldrene til å si ifra hvis de er misfornøyd. En av lærerne gjentok hva hun forteller de foresatte «Snakk positiv, skryt av meg selv om du er misfornøyd. Det har så mye å si for at barna skal ha det fint på skolen og glede seg». En annen læreren fortalte foreldrene «hvis de er misfornøyd med noe, så er de velkommen til å si det til meg, jeg tåler det, men ikke si det til barna». Foreldrene var også opptatt av dette. En av foreldrene sier at det er «viktig å snakke positivt om skolen», mens en annen forelder legger til at det også er «viktig å snakke positivt om leksene.»



### 4.1.2 Å bygge relasjoner

Analysene viser at relasjonsbygging er sentralt for både foreldre og for lærere. Når det kommer til relasjoner i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, er det flere relasjoner som blir vektlagt av begge parter.

For det første påpeker **foreldrene** at relasjonene til læreren er viktig, spesielt når det oppstår problemer. De ønsket å «føle seg trygge på læreren». Relasjonen mellom læreren og barnet var også viktig for dem. Dette kommer tydelig frem når en av de foresatte påpeker at «foreldresamtale og foreldremøter er nesten den eneste relasjonen en har til læreren» og de forholder seg derfor mye til «inntrykket barna har av læreren». Det kommer derfor frem at relasjonen læreren har til barnet vil kunne påvirke de foresattes relasjon til læreren. For det andre mener foreldrene at «relasjonene mellom elevene og relasjonene de foresatte har til hverandre er viktig for å skape et godt klassemiljø». Foreldrene ønsker å ha med barn hjem, men understreker at «det er veldig mye lettere hvis en kjenner foreldrene, hvis det er et problem eller noen en lurer på er det mye lettere å ta kontakt med de foreldrene man kjenner.» Dette kom frem da vi spurte hva de selv har gjort for å skape en god overgang for deres barn. Foreldrene ønsker at «skolen legger bedre til rette for samarbeid mellom foreldre».

Også **lærerne** sier det hjelper med en god relasjon til foreldrene når problemene oppstår, da det er lettere å kommunisere med foreldre når det er en god relasjon. For det første sier en av lærerne «det er forskjell på foreldrene, men om man får en telefon fra en lærer du vet vil barnet ditt godt og du har en god relasjon til denne læreren, vil det være lettere å forstå at vi gjør dette for barnets beste. Heller enn at du har en dårlig relasjon, og at du da kanskje heller vil gå i forsvarsmodus.» For det andre understreker lærerne at det er viktig å ha en positiv relasjon til foreldrene, da dette kan motivere barna til å trives på skolen. Det kommer frem at relasjonen til foreldrene kan bygges opp gjennom kommunikasjon, men også via barna, da det er lite kommunikasjon mellom foresatte og lærere. En av lærerne sier at «relasjonen til foreldrene er viktig og det bygger seg opp gjennom relasjonen til eleven».

### 4.1.3 Forventninger

I samtalen som gjelder foreldre og læreres forventninger til hverandre ble også forventningene deres til barna berørt. **Lærerne** forventer at barna har «visse ferdigheter og sosiale kompetanser når de begynner på skolen, som å kle på seg og leke med andre barn». En av lærerne påpeker hvem som har ansvaret for å lære barna disse ferdighetene ved å si «foreldrene må lære barna å bli mer

selvstendige, ettersom de ikke lenger vil ha den samme oppfølgingen som fra barnehagen.» Denne forventningen kommer tydelig til uttrykk da de opplever at foreldrene har andre forventninger i dag enn tidligere. En av lærerne opplever at foreldrene i dag er mer opptatt av den faglige kompetansen til elevene enn den sosiale, sammenlignet med tidligere. Læreren sier det er «stor forskjell nå sammenlignet med da jeg startet i skolen. De er mer opptatt av hvor flink barnet sitt er faglig, men er mindre opptatt av de sosiale ferdighetene» og underbygger det med at det «nå er mer faglighet i skolen sammenlignet med L97. Da hadde vi rom for lek. Nå er foreldrene opptatt av at de må lære å lese og regne samtidig som de ønsker mer ute- og innelek.»

I funnene fra **foreldrene** kommer det frem hvor komplekse forventningene til lærerne er fra foreldrenes side. Det faglige ønsket som lærerne refererer til, kommer også frem i dataene våre fra foreldrene. Foreldrene i gruppeintervjuet vårt var veldig «opptatt av hvordan de kan følge opp det faglige hjemme». Likevel er de også opptatt av det sosiale i «ønske om å ha bedre samarbeid med andre foreldre for å forbedre det sosiale». En av foreldrene sier de ønsker seg en «oppsummering av hva de har jobbet med på ukebrevet. Ikke bare faglig, men også hva de jobber med av de sosiale ferdighetene så vi kan følge opp hjemme. Enten om det er om trygghet, hvordan en kan være en god venn eller hvordan en skal kle på seg. Som vi kan bygge videre på hjemme». De påpeker også at det stilles høye krav til barna i forhold til hvor små de er når de starter på skolen. En av foreldrene poengterer at hun syntes lærerne forventer mye av barna:

*Jeg syntes barna er veldig små når de starter på skolen ... Selvfølgelig går det seg til, men av og til er inntrykket at lærerne forventer litt mye av barna, når det kommer til selvstendighet da de begynner på skolen.*

#### 4.1.4 Oppsummering

For å oppsummere første forskningsspørsmål, *forventninger foreldre og lærere har til hverandre når de skal jobbe for barnets beste* er det tydelig at lærerne og foreldrenes forventninger til barna er ulike i forhold til hva de skal kunne når de begynner på skolen. Det kommer også frem at de foresattes forventninger til lærerne er komplekse og omfattende. Det er sammenfallende at både lærerne og foreldrene er opptatt av en god relasjon når problemene oppstår og de gir alle uttrykk for at de er bevisste på hvordan lærerens relasjon til barnet påvirker lærerens relasjon til de foresatte. Trygghet er et begrep som går igjen flere ganger hos både lærerne og foreldrene og har en tydelig sammenheng når det kommer til relasjoner i samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

## Forskningsspørsmål 2: Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?

I henhold til forskningsspørsmålet «Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?» kommer det tydelig frem at både lærerne og foreldrene er opptatt av kommunikasjonen de har med hverandre. Videre kommer det frem i våre data at foreldrene og lærerne vektlegger ulike former for kommunikasjon i skole – hjem – samarbeidet. For lærerne er «kommunikasjonen viktig for å trygge overgangen for barna». Foreldrene er også opptatt av god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Spesielt i starten ettersom overgangen fra barnehage til skole kan være stor, både for barna, men også de foresatte. Både foreldrene og lærerne påpeker imidlertid at de ser lite til hverandre og ønsker mer kontakt og dialog. En av foreldrene påpeker at kommunikasjon er viktig i samarbeidet med læreren, men at «det er vanskelig når man ikke treffer de så ofte, å finne riktig måte å kommunisere på». Informantene trekker fram tre vesentlige faktorer innenfor kommunikasjon: Mengde kommunikasjon, kommunikasjon som informasjon og kommunikasjon som dialog.

### 4.1.5 Mengde kommunikasjon

Lærerne er for det første opptatt av å bygge en god relasjon med foreldrene. Flere av lærerne sier det er viktig å være på tilbudssiden fra starten av samarbeidet. «Dette kan innebære å sende hyggelige meldinger og være tilgjengelig på telefon, spesielt i starten av samarbeidet». For det andre har **lærerne** seg imellom har ulike erfaringer knyttet til mengden kommunikasjon de har med foreldrene. En lærer sier «Jeg synes det er mye mer samarbeid nå i 2023, enn det har vært tidligere. Vi har e-post, de foresatte har telefonnummeret mitt, de kan sende meg sms eller ringe. Visma-melding, vi har møter, vi er veldig tilgjengelige for hverandre.» En annen lærer sier at «kommunikasjonen mellom foreldrene er nesten helt borte». Videre legger hun til «i og med at jeg har jobbet i barnehagen er den største overgangen at jeg ikke møter foreldrene noe særlig». Her kan det se ut som at det er en forskjell i mulighetene og hvordan de faktisk blir benyttet. Selv om den ene gir uttrykk for muligheter for kommunikasjon, ser den andre at det likevel ikke er den samme mengden kontakt og type kontakt som i barnehagen og den samme mengden læreren ønsker. Samtidig presiseres den tredje læreren at det er «lite kontakt med de foresatte hvor det ikke er spesielle utfordringer».

Også foreldrene berører temaet angående mengde kommunikasjon. For det første løfter en av **foreldrene** frem et ønske om mer dialog ved å si «jeg synes det er viktig med dialog og jeg vil gjerne ha mer». En annen forelder understreker at «i samarbeidet med lærere og foreldre er kommunikasjon viktigst». For det andre er overgangen fra barnehage til skole stor for mange. Et stort fokus når det kommer til overgangen fra barnehage til skole er hvor stor forskjell det er på mengden oppfølging og kommunikasjon mellom foresatte og lærere sammenlignet med kommunikasjonen de er vant med fra barnehagen. En av foreldrene sier:

*I barnehagen får man daglige tilbakemeldinger, man treffer de ansatte hver dag når man henter og leverer. Man kan gi beskjeder og få tilbakemeldinger fortløpende. Og så begynner de på skolen og da er det nesten ingen beskjeder, det kan gå veldig lang tid mellom hver gang man treffer lærerne.*

En av foreldrene understreker hvordan terskelen for å ta kontakt med læreren er høyere enn hva den var i barnehagen og at det derfor kan føles vanskeligere å gi beskjeder eller stille spørsmål om det er noe foreldrene lurer på. En av foreldrene sier «når de er i barnehagen er det lett å gi en beskjede når man leverer eller henter mens når man kommer på skolen så må man gi beskjede via app eller så må man ringe og da blir terskelen høyere, så det blir vanskeligere å ta kontakt».

#### 4.1.6 Kommunikasjon som informasjon

Mye av samtalen dreide seg om utveksling av informasjon. For det første er **foreldrene** opptatt av å motta informasjon både før skolestart og i de første ukene etter oppstart. Foreldrene «ønsker informasjon om hva elevene gjør i løpet av skoledagen og hvordan de kan følge opp hjemme». For å følge opp hjemme sier en av foreldrene at «hen benytter seg av ukebrevet for å finne informasjon om hva barnet jobber med». En annen forelder gir uttrykk for å «ønske mer informasjon om fagene på ukeplanen», da denne foreldereren «syntes det var vanskelig å få ut av barnet hva de jobber med». Analysen viste at foreldrene er opptatt av hva som står på ukebrevet og hvordan de skal benytte seg av dette.

For det andre påpeker **foreldrene** hvor viktig informasjonen fra læreren om deres barn er for samarbeidet. Det kommer til uttrykk ved at foreldrene setter veldig pris på å få tilbakemeldinger fra læreren. «Både i form av positive tilbakemeldinger, men også om det skulle være noe negativt». En av foreldrene sier at «hen vet lite om hvordan barnet gjør det på skolen». Foreldrene påpeker at de ønsker mer kommunikasjon og oppdateringer fra lærerne, likevel trekker de alle frem eksempler på tilbakemeldinger de har fått fra lærerne. En sier «vi fikk en melding på Visma om noe sønnen vår

hadde gjort bra, og det var veldig gøy å høre å få tilbakemelding på noe positivt». En annen forelder sier «vi har også fått sånne små beskjeder, daglige beskjeder om at i dag leste han veldig bra, ikke veldig lang beskjed å få, og kanskje gått ut til flere noe som er fint». De foresatte sier de setter veldig pris på dette, «vi vet jo ikke hvordan de oppfører seg på skolen, så det syntes jeg var veldig positivt».

Lærerne gir også uttrykk for hvordan de deler informasjon med de foresatte. For det første kommuniserer **lærerne** gjennom brev før sommeren. To av lærerne sier at de «sendte brev til elevene før skolestart, hvor de informerte om skolestart og hva som skulle skje i løpet av de første skoleukene». Dette gjorde de for å «trygge overgangen og skape motivasjon til skolearbeidet». I det ene brevet skriver læreren «dette er meg, jeg skal bli din nye lærer, med bilde så de skal få et innblikk av hvem jeg er» en annen lærer legger til at brevet i hovedsak er «for at barna skal være trygge. Vi kommer til å leke, vi kommer til å ha det gøy de første dagene. De andre tingene jeg skrev er tips som at de kan spare på knapper og melkekorker, for å få vekket motivasjon overfor skolearbeid». Lærerne legger selv frem dette som en måte å kommunisere på. Senere forteller de at de ikke fikk noe respons på disse brevene:

*Det er litt sånn jeg føler at det er i skolen, man er veldig gode på å kontakte lærerne når det er et eller annet negativt, men ikke så flink når det er noe positivt syntes jeg. Det går helt fint, men jeg merker jo det når jeg får en god tilbakemelding hvor utrolig mye det betyr for meg. Da vet jeg at jeg gjorde noe riktig for det er jo ikke så lett å se seg selv utenfra.*

Ettersom det ikke var noe kommunikasjon rundt disse brevene vil det være naturlig å tenke at dette ikke var kommunikasjon i form av dialog, men kommunikasjon i form av informasjon.

Også en av **lærerne** kommenterer på kommunikasjon gjennom ukebrevet. En av lærerne sier hun «forventer at de leser ukebrevet og den informasjonen jeg skriver der». Lærerne sier ikke noe mer om ukebrevet og legger ikke frem noen tanker om hva de velger å skrive i det. Videre sier **lærerne** at det blir gitt informasjon og tilbakemeldinger gjennom ulike plattformer som Visma, e-post og telefon. Likevel følges ikke disse tilbakemeldingene opp med videre dialog. Lærerne påpeker at de sjeldent får svar på slike meldinger «det er ingen som svarer tilbake på Visma meldinger».

#### 4.1.7 Kommunikasjon som dialog

I tillegg til å utveksle informasjon var informantene opptatt av kommunikasjon som dialog. For det første sier **foreldrene** at de er «veldig fornøyde med bli – kjent – samtalen som skjer noen uker etter skolestart». Likevel etterlyser de en til samtale da de syntes «det er lenge mellom samtalen på høsten og våren». For det andre påpeker foreldrene at de ønsker mer dialog dersom det skjer noe spesielt på skolen. En av foreldrene presiserer at det er viktig at lærerne er i forkant:

*Vi får vårt barn hjem, de er seks år og viser sin del av historien, det er viktig at kanskje læreren er i forkant, ringer og sier at i dag har vi hatt denne situasjonen og da gjorde vi sånn og sånn, fint om dere snakker om dette hjemme. Det kan være en litt mer nyansert versjon av historien enn den vi får hjemme.*

For det tredje poengterer **foreldrene** at de var på «informasjonsmøte i mai», der en av foreldrene sier at «det bør vurderes hva som kommer av informasjon på foreldremøte før sommeren, for dersom det er første barnet ditt i skolen kan det møte bli overveldende».

Også lærerne er opptatt av dialogen i samarbeidet. For det første sier **lærerne** at de er fornøyde med bli – kjent – samtalen og legger til at «det er ganske langt mellom bli – kjent – samtalen og neste utviklingsamtale, men da sier jeg til foreldrene på samtalen at dersom det er behov for noen flere møter så har vi det». Denne motsetningen i svarene får oss til å lure på om denne informasjonen og muligheten kommer tydelig nok frem til foreldrene som etterlyser mer kontakt. **Lærerne** sier at de ønsker å ha en «åpen og god dialog med foreldrene». Lærerne uttrykker at de har vært åpne om at de ønsker en god og jevnlig kontakt med de foresatte og at «foreldrene skal kunne kontakte meg om både stort og smått, og jeg skal kunne gjøre det samme». En annen lærer påpeker at hun ønsker en lav terskel for å ta kontakt med hverandre og at «*de tar kontakt når de tenker på ting, at det er lav terskel for å ringe om småting*». Lærerne ønsker en «gjensidig dialog med foreldrene» og er opptatt av at «de ønsker informasjon om det er ting på hjemmebane de bør vite om».

For det andre er lærerne opptatt av hvilken plattform de benytter seg av når det kommer til dialog. En av **lærerne** uttrykker at «det viktigste hvis problemene oppstår er å kommunisere med dem fremfor å sende Visma melding, så man ikke blir misforstått og fremstår kjølig.» En annen lærer sier «jeg synes det er litt ekkelt å ringe for å si noe som er veldig negativt ... det er litt ekkelt å gi beskjed om sånt, men jeg vet jo samtidig at det er det foreldrene ønsker, å ha en dialog»

#### 4.1.8 Oppsummering

For å oppsummere siste forskningsspørsmål, hva *vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet*, kommer det frem at ulike former for kommunikasjon er viktig. Lærerne understreker hvor viktig valget av plattform er når det kommer til kommunikasjon med hjemmet. Det viser seg at det er en stor overgang for foreldrene når barna slutter i barnehagen og begynner på skolen, med tanke på mengde kommunikasjon de har med de voksne som arbeider med barna deres. Selv om det er muligheter for kontakt, er både foreldre og lærere enige om at det er mindre kontakt nå enn det var i barnehagen. Lærerne har seg imellom ulik oppfatning av mengden kommunikasjon de har med hjemmet. Når det kommer til kommunikasjon som informasjon er tilbakemeldinger og informasjon fra skolen og foreldre en viktig faktor for samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Foreldrene er fornøyde med de tilbakemeldingene de får, men uttrykker at de ønsker mer. Lærerne gir uttrykk for at det er lite tilbakemeldinger og at de også ønsker mer tilbakemeldinger fra foreldrene. Foreldrene setter også pris på informasjon som de får på ukebrevet, likevel kommer det ikke frem at lærerne er opptatt av hva de formidler på dette ukebrevet annet enn at det forventes at de leser det hjemme. Når det kommer til kommunikasjon som dialog opplever foreldrene at det er en høy terskel for å ta kontakt med skolen dersom de lurer på noe. Kommunikasjon er viktig for begge parter, både lærere og foreldre ønsker en god og gjensidig kommunikasjon. Likevel sier begge parter at de møtes for sjeldent. Begge partene i våre funn var fornøyde med bli – kjent – samtalen og syntes det er lenge mellom hver samtale.

## 5 Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å undersøke samarbeidet med skolen og hjemmet i overgangen fra barnehage til skole som lærere og foreldre oppfatter er til det beste for barna. Resultatene vi presenterte i det foregående kapittelet, vil nå drøftes i lys av forskningsspørsmålene våre og deres underkapitler. Videre knyttes dette opp mot tidligere presentert teori, sentrale styringsdokumenter i skolen og tidligere forskning. Diskusjonskapittelet deles inn etter underkategoriene i forskningsspørsmålene våre, under første forskningsspørsmål er underkategoriene følgende: *forventer å samarbeide om barns trygghet, forventer å bygge gode relasjoner og ulike forventninger til barna har betydning for samarbeidet*. Under andre forskningsspørsmål er underkategoriene: *partene vektlegger ulike former for kommunikasjon, kommunikasjon som informasjon og kommunikasjon som dialog*.

### 5.1 Forskningsspørsmål 1: Forventninger foreldre og lærere har til hverandre når de skal jobbe for barnets beste

Ut ifra våre funn har vi kommet frem til at foreldre og lærere har forventninger til hverandre som samsvarer, men også ulike forventninger til hverandre når det kommer til å jobbe for det de mener er det beste for barna i overgangen fra barnehage til skole. I analysen kom vi frem til tre hovedkategorier relatert til det første forskningsspørsmålet: Å «trygge» barna, å bygge relasjoner og å avklare forventninger til barn og skolestart. Drøftingen knyttet til første forskningsspørsmål, vil ta utgangspunkt i funnene som viser at partene forventer å samarbeide om barns trygghet, det forventes at begge parter jobber for å utvikle gode relasjoner og at det er ulike forventninger til barna, noe som har betydning for samarbeidet.

#### 5.1.1 Forventer å samarbeide om barns trygghet

I funnene våre kommer det tydelig frem at både lærere og foreldre er opptatt av at barna skal føle seg trygge i overgangen fra barnehage til skole, begrepet trygghet blir brukt gjentatte ganger både fra foreldre og lærere. I tillegg poengterte en av lærerne hvor viktig trygghet var for å få en god overgang fra barnehage til skole. Hogsnes (2019) bekrefter at trygghet er et viktig aspekt i overgangen fra barnehage til skole, og at det spiller inn hvilke erfaringer barna har med seg fra tidligere overganger. Gode opplevelser med tidligere overganger er med på at barna opplever trygghet i overgangen fra barnehage til skole (s. 56 – 57). Det er vanskelig å tro at alle lærere har tilstrekkelig med informasjon om barns tidligere overganger, det vil derfor trolig være viktig at



foreldrene er bevisste på hvordan deres eget barn erfarer overganger og informere tilstrekkelig. Dette vil også være en av delene ved skole – hjem – samarbeidet, definert av Epstein om oppdragelse og omsorg, hvor det er viktig at foreldrene deler relevant informasjon om barnet til skolen (Epstein, 2011, s. 324 – 325). I våre resultater kommer det frem at det er viktig å trygge barna, denne delingen av kunnskap vil kunne være med å sørge for at barna føler seg ivaretatt og trygge. Når barnas trygghet blir ivaretatt, synes dette også å trygge foreldrene. Gjennom å tilrettelegge for barna, slik at foreldrene vet at barna er ivaretatt, kan de også bli tryggere på overgangen. Dette kan senere være med på å bedre samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

For at elevene skal føle seg trygge og for at foreldrene skal føle at barna har det trygt, trekker foreldrene frem flere faktorer en bør være bevisst på som lærer. Foreldrene i våre intervjuer legger stor vekt på påkledning. Det fremstår som at dette er en viktig faktor for at barna skal føle seg trygge og ivaretatt. I dette tilfellet er det nok mer foreldrene man trygger ved å minne eleven på å kle på seg, spesielt da foreldrene selv trekker frem eksempler som at barna må ha på jakka når de spiller fotball. Dette er en situasjon hvor man som lærer vet at barna ofte blir varme og ønsker å kaste jakka. Likevel er det nok fint at lærere formidler til foreldre at de er bevisste på å minne barna på å kle på seg riktig. Både for at barna skal være riktig kledd for været, men også for å trygge foreldrene. Ved å anerkjenne alle følelsene foreldrene har kan man da bygge en god tillitt til foreldrene (Nordahl & Drugli, 2016, s. 26). Westergård (2017) påpeker at foreldrene har ulike roller i overgangen der noen foreldre har behov for emosjonell støtte for å kunne bidra i samarbeidet (158 –159). Å trygge foreldrene med at vi ser deres barn og skal sørge for at de er ivaretatt, gjennom f.eks. påkledning, kan derfor være med på at de ønsker å involvere seg mer i samarbeidet. Jørgensen & Preisler (2019) understreker viktigheten av at foreldre forstår hva som blir forventet av dem i samarbeide, for hvis de ikke gjør det eller føler de ikke strekker til kan det være fare for at de trekker seg fra samarbeidet. Da er det viktig at foreldrene føler seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner i skolen ved å føle tillit til skolen og lærerne (s. 12). At foreldrene føler at deres bidrag blir verdsatt kan være med på å trygge dem i deres rolle i skolen.

Foreldrene ønsker at barna skal ha en trygg voksen de kan komme til dersom det oppstår noe på skolen. Dette går på relasjonen læreren har til barnet, som understrekes av Dalland & Knutsen (2020) ved at de poengterer at læreren skal være en trygg voksen som ser elevene slik de er (s. 21 – 22). Dersom barnet har en trygg voksenperson, kan dette være positivt for barnet og de foresatte. Lærerne i fra intervjuene våre legger også vekt på tryggheten til elevene. Selv om lærerne vi intervjuet ikke trekker frem relasjonen til barna når det kommer til skole – hjem – samarbeidet, vil

det være naturlig å legge frem dette som noe man bør ha fokus på som lærer. Det vil være naturlig å tenke at alle lærere er opptatt av relasjonen deres til barna, men at lærerne vi intervjuet ikke poengterte dette da temaet var samarbeid med foreldrene. Om man sammen er opptatt av å vektlegge å trygge barna gjennom en god lærer-elev relasjon kan dette anses som et felles mål for partene. Felles mål er noe som er viktig i et samarbeid. I alle former for samarbeid kan det realiseres mål som ikke hadde vært mulig om *vi* sto alene. Samarbeid kan bidra til fellesskap, støtte, oppmuntring, motivasjon og resultater man ønsker seg. Når samarbeidet lykkes blir de fleste oppgaver langt enklere å gjennomføre enn om man skulle utført dem alene (Nordahl, 2007, s. 25). Det kommer frem i våre data at for de foresatte er det en tydelig sammenheng mellom relasjonen læreren har til barna og deres opplevelse av barnas trygghet i skolen.

Foreldrene trekker også frem kjennskap til skolens uteområder og skolens rutiner som en faktor for å trygge barna. Dette understreker også lærerne som viktig for å trygge elevene og foreldrene ved skolestart. De er opptatt av å vise frem timeplanen og skolebøker på foreldremøte før sommeren. Lærerne legger mye vekt på lek og variasjon ved skolestart. Ackesjö (2013) sier at det er lærerens ansvar å legge til rette for barna i overgangen, ved støtte gjennom overgangsaktiviteter som er gjennomgående og grundig planlagte (s. 407 – 408). Både Chan (2012 s. 661) og Ackesjö (2013, s. 407 – 408) bekrefter at overgangsperioden må bli mer transparent. Lærerne må ikke bare la ting skje og overlate til barna selv å forstå hvorfor de deltar i ulike arrangementer som blir satt i gang for å lette overgangen for dem. Det vil derfor være lærerens jobb å sørge for at elevene har kjennskap til skolens område og gir barna en forståelse av hvorfor de gjør som de gjør, dette bidrar også til at foreldre opplever trygghet i at barnet blir ivaretatt.

Lærerne kommer også med andre eksempler på hvordan de bevisst legger til rette for å trygge barna i overgangen fra barnehage til skole. Klassebamsen er et godt eksempel på hvordan lærerne trygger elevene, åpner for forutsigbarhet i skolehverdagen, samtidig som de inkluderer foreldrene. En av lærerne beskriver hvordan de benytter seg av klassebamsen. Hun sier de sender ut brev fra klassebamsen før skolestart med informasjon om hvordan de første ukene kommer til å bli og at klassebamsen gleder seg til å se elevene. Gjennom skoleåret er det foreldrene som hjelper til å skrive hva elevene har gjort sammen med klassebamsen den helgen klassebamsen har vært med hjem. Klassebamsen kan også sees i lys av Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell på et mesonivå (Bæck, 2019, s. 38). Mesosystemet er viktig for å forstå barns utvikling. Det er i mesosystemet koblingen mellom de ulike delene av mikrosystemet skjer. Barnets mikrosystem består av de ulike menneskene og instansene som barnet har direkte kontakt med og som påvirker

barnets utvikling. Klassebamsen kan derfor sees på som en form for forbindelseslinje mellom hjemmet og skolen, hvor barna kan ved bruk av klassebamsen dele erfaringer på tvers av systemene. Dette gjør koblingen mellom de ulike systemene direkte og tydelig. Basert på det lærerne uttrykker kan det tyde på at lærerne erfarer at klassebamsen er et godt tiltak for å trygge barna i overgangen og at klassebamsen egner seg godt som verktøy på de laveste trinnene.

For å trygge barna i overgangen fra barnehage til skole er begge partene i våre data opptatt av å snakke positivt om skolen, leksene og lærerne til barna. Det kan, ut fra funnene våre, se ut som om dette er noe lærerne har fulgt opp fra starten av skoleåret, da foreldrene er enige i dette og har fokus på dette i våre intervjuer. Foreldrene begrunner hvorfor de er opptatt av å snakke positivt om skolen til barna, ved at de ønsker at barna skal ha lyst til å komme på skolen og de ønsker å motivere barna. Barns motivasjon og interesse for skolen har sammenheng med foreldrenes engasjement i skolen (Hattie, 2009 henvist i Nordahl 2015, s. 31—32). Det vil derfor være tenkelig at hvordan foreldrene ser på skolen og snakker om skolen til barna har betydning for hvordan barna selv opplever skolehverdagen. Her er partene avhengig av at man klarer å løse problemer mellom de voksne og forsøke å holde barn utenfor dersom de skulle være uenige om hvordan noe blir gjort. Dette må vektlegges for å ikke gjøre barna utrygge verken på skolen eller på læreren. Dette krever at begge parter kan jobbe sammen og kommunisere for barnets beste, samtidig som de kan løse eventuelle utfordringer uten å involvere barna. Et annet aspekt ved dette er at foreldre som har hatt negative opplevelser med skolen eller enkelte fag ofte kan videreføre disse holdningene til sine barn (Bæck, 2019, s. 52 – 53). Det kan derfor være lurt å få avklart slike ting tidlig i samarbeidet. Dette kan gjøres gjennom å spørre de foresatte om deres opplevelse av skolen, eller om de har noen fag de syntes er utfordrende, før en starter samarbeidet. Ved et bedre samarbeid kan vi i større grad gi alle barn og unge like muligheter i skolen. Alle foreldre kan og bør involveres i egne barns skolegang (Nordahl, 2007, s. 41). Noen barn vokser opp i familier som samhandler godt med skolen, mens andre barn erfarer konflikter og motsetninger fordi oppdragerverdiene i hjem og skole er ulike (Nordahl, 2015, s. 41). Dette kan knyttes opp mot det Nordahl refererer til som det kontaktløse samarbeidet. Det kontaktløse samarbeidet kan være oppmuntrende samtaler eller støtte omkring skole og skolegang. Et eksempel kan være å spørre om hvordan skolen var i dag eller om barnet trenger hjelp til skolearbeidet (Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Vet at foreldrene er med å engasjere seg i barnets utdanning og snakker positivt om skolen og arbeidet vil dette trygge barnet og være med på å fremme skoleresultater.

### 5.1.2 Forventer å bygge gode relasjoner

Foreldrene påpeker i funnene våre at de mener relasjonen deres til læreren er viktig. De sier at det er nesten kun gjennom foreldresamtaler og foreldremøter de har mulighet til å skape en relasjon til læreren. Foreldrene sier også at relasjonene læreren har med barna er viktig. Lærers relasjon til barna er avgjørende for hvor god klasseledelse og klassemiljøet i en gitt klasse blir (Dalland & Knutsen, 2020, s. 21 – 22). I funnene våre kommer det frem at denne relasjonen ikke bare er viktig for elevenes skolehverdag, men for relasjonen lærerne har med foreldrene. Det vil si at relasjonen læreren har til barnet er med på å påvirke foreldrenes relasjon til læreren. Dette mener vi er et viktig funn når det kommer til lærernes relasjoner til foreldrene, ettersom vi vet det er mangel på kontakt mellom foreldre og lærere i skolen.

Det er viktig å skape en god relasjon til foreldrene ettersom foreldre som føler de har en god relasjon til læreren ofte blir mer positivt innstilt til skolen (Drugli & Nordhal, 2016, s. 21). Bronfenbrenner sin utviklingsmodell begrunner også viktigheten av gode relasjoner, da mesosystemet viser hvordan relasjonen læreren og hjemmet har til hverandre, kan påvirke eleven både positivt og negativt (Bæck, 2019, s. 38). En av lærerne trekker frem viktigheten av å ha en positiv relasjon til foreldrene da dette kan være med på å motivere barna til å trives på skolen. Dette kan bygges opp gjennom kommunikasjon, men og via barna da det er lite kommunikasjon mellom foresatte og foreldre. Det er viktig at læreren ikke bare arbeider med å etablere en relasjon til foreldre, men også vedlikeholder den. Dette kan gjøres ved å skape en god relasjon som bygger på tillit, trygghet og respekt, der foreldrene har tillit til deg som lærer, fagperson og medmenneske. En av lærerne trekker frem at det hjelper med god relasjon til foreldrene når det oppstår problemer da det er lettere å kommunisere med noen man har en relasjon til. Hen trekker også frem at det er forskjell på lærers relasjon til foreldrene. Om en får en telefon fra en lærer du vet vil barnet ditt godt og du har en god relasjon til denne læreren vil det være lettere å forstå at vi gjør dette for barnets beste. En dårlig relasjon vil kunne bidra til at foreldre heller går i forsvarsmodus. Ved å ha en god relasjon før det oppstår eventuelle problemer i samarbeidet kan dette gjøre en stor forskjell på hvordan utfordringene kan løses (Drugli & Onsøien, 2010, s. 23). Dalland & Knutsen (2020) påpeker at mye av arbeidet med å jobbe med skole – hjem – samarbeidet legges før og under første møtet du har med foreldrene. Hvis en da har klart å skape et godt samarbeid på forhånd, og har en god relasjon i bunn, er det også enklere å snakke med foreldrene hvis noe er utfordrende eller hvis samarbeidet skulle skjære seg (s. 22 – 24).

*For å få til et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet som er til det beste for barnet* er det viktig at partene har tillitt til hverandre. Vi mener tillit er nødvendig for å skape et positivt samarbeidsmiljø mellom skolen og foreldrene, og for å sikre at barna får den beste utdannelsen og omsorgen. Dette kommer av at det er vanskelig å skape et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet dersom det ikke er tillit mellom partene (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22 – 24). Lærerne og foreldre må forstå at de sammen arbeider for barnets beste. Om en av partene ikke har tillitt til den andre parten vil ikke samarbeidet fungere like godt og det vil være vanskeligere å arbeide for et felles mål. Både Chan (2012) og Ackesjö (2013) bekrefter viktigheten av tillit for å etablere samarbeid mellom foreldre og lærere. I funnene våre kommer det frem flere løsninger på dette problemet. Det første er, som nevnt tidligere, at man skaper en god relasjon før problemer oppstår. Det andre er at lærerne må være bevisste på å kontakte hjemmet, og ikke bare når det oppstår problemer. Det tredje er at foreldrene ønsker at lærerne skal være i forkant og informere om det har skjedd noe på skolen, før barnet kommer hjem og forteller sin side av saken. Dette kan forstås som et ønske fra foreldrenes side om at de vil ha informasjon fra skolen, så de lettere kan forstå barnet sin side av historien.

I funnene våre trekker foreldrene frem relasjonen mellom barna som en viktig faktor i barns skolegang. Selv om ikke lærerne fokuserer på dette i intervjuene våre mener vi at en bevissthet om hva lærere og foreldre kan gjøre for å forbedre barns relasjoner i klasserommet er viktig for å *få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole*. Foreldrene påpeker selv hvordan de kan bidra til klassemiljøet. Det er tydelig at dette er foreldre som involverer seg i barnas skolegang. De ønsker å hjelpe barna og er bevisste på at deres involvering har betydning for barnas innsats og læring på skolen (Westergård, 2017, s. 158 –159). Foreldre som setter i gang sosiale tiltak blant elevene vil bedre trivselen og skoleprestasjonene til elevene, ettersom trivsel er viktig for å prestere på skolen (Bæck, 2019, s. 15). Foreldrene vi intervjuet sier de ønsket en bedre relasjon til de andre foreldrene i klassen for at de lettere skal kunne inkludere andre barn på fritiden. Vi tolker dette som at foreldre som har en relasjon til hverandre lettere kan ta initiativ til å dra i gang sosiale tiltak blant barna. Dette vil igjen kunne være med å bedre klassemiljøet ved at de skaper bedre trivsel blant barna (Bæck, 2019, s. 15). Gjennom en god relasjon og et godt samarbeid mellom skolen og foreldrene kan man skape et trygt og godt skolemiljø for alle elevene. Frivillig deltakelse fra foreldrene er viktig og har en stor verdi for samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Epstein, 2011, s. 324 – 325).

### 5.1.3 Ulike forventninger til barna har betydning for samarbeidet

I et samarbeid hvor to parter sammen skal arbeide for en tredjeparts beste, stilles det ulike forventninger til samarbeidet. I skolen er mye av ansvaret fordelt i henhold til ulike nasjonale føringer. Likevel er det noen områder hvor ansvaret ikke er like tydelig fordelt, og det kan oppstå misforståelser og usikkerhet. Et område som kom tydelig frem i funnene våre var foreldrene og lærernes forventninger til hverandre, forventninger til hva en førsteklasseelev skal kunne og hva man skal fokusere på ved skolestart.

I overgangen fra barnehage til skole stilles det nye og ulike krav til barna (Hogsnes, 2019, s. 65). I vår studie er lærernes forventninger ofte knyttet til barnas sosiale forhold. Når det kommer til lærernes forventninger til de nye førsteklasingene, er alle lærerne vi har intervjuet enige om at det viktigste er elevenes sosiale kompetanse og ikke den faglige. De er opptatt av selvstendighet og sosial kompetanse. De sier direkte at foreldrene må lære barna å bli mer selvstendige. De er mindre opptatt av hvilke bokstaver de kan, og sier selv at dette er noe de lærer senere. Foreldrene gir uttrykk for at de synes barna er veldig små når de starter på skolen og mener at enkelte lærere stiller for høye krav til hva barna skal kunne når de starter på skolen i form av selvstendighet. Teori viser at foreldre i dag ønsker selvstendige barn, som samtidig skal tilpasse seg og delta i fellesskapet sammen med andre (Olaussen, 2009, i Nordahl, 2015, s. 40). Dette kan sees i sammenheng med samfunnsutviklingen og at individualiseringen generelt sett står sterkt. Barnet blir i større grad enn tidligere sett på som et selvstendig individ som skal foreta egne valg. Dette kan være med på å påvirke hvilke forventninger som stilles til barnet når de starter på skolen. Ut ifra våre funn kan det se ut til at det er uenigheter om hva de ulike partene mener en kan forvente av skolestarterne når det kommer til sosiale ferdigheter. Lærerne sier de har mye fokus på lek i starten av skoleåret. Ulike aktiviteter og lek kan være med på å bygge et godt fundament for barns læring og utvikling (Chan, 2012). Mens foreldrene er opptatt av både leken og det faglige.

Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18 – 19). Forskning viser i midlertidig at flere og flere foreldre i dag gir fra seg mye av dette ansvaret til skolen (Dahl et al., 2016, s. 200). For at skole – hjem – samarbeidet skal fungere optimalt er man avhengig av at foreldre gir støtte og veiledning til barna sine når det gjelder skolearbeid og læring, dette er et av områdene som kommer inn og defineres i skole – hjem – samarbeidet (Epstein, 2011, s. 324 – 325). Opplæringsloven presiserer at opplæringen skal være i samsvar med skolen og hjemmet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det kan se ut som at noen lærere opplever at foreldre gir fra seg for mye av oppdragelsesansvaret til skolene. Det kan være flere

årsaker til dette. Den første årsaken kan være tillit. Dette kan begrunnes ved at foreldre i dag har mye tillit til skolen og lærerne og at de derfor ønsker å gi skolene mer av ansvaret (Nordahl & Drugli, 2016, s. 5 – 6). En annen årsak til denne ansvarsoverføringen kan komme av at foreldre i dagens samfunn har mindre tid til å gjennomføre denne oppgaven selv, sammenlignet med tidligere. I dagens samfunn arbeider flere foreldre i fulltidsjobber og barn tilbringer stadig mer tid på skole og SFO (Sommer, 2006, s. 50 – 51). En siste årsak er at det kan se ut til at det stilles for store krav til barna, at rammebetingelsene for hva elevene skal kunne ved skolestart ikke samsvarer med hva som er realistisk å forvente av fem-seksåringer. Det kan derfor også forstås som at noen foreldre gir fra seg for mye av oppdragelsesansvaret til skolene, når det i realiteten er kravene som er for høye. Selv om det er klare rammer for hvem som har oppdrageransvaret for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18 – 19) kan det være uklart hva man faktisk skal kunne forvente at barna skal kunne.

Når vi ser på lærernes opplevelse av foresattes forventninger, uttrykker en av lærerne at hen erfarer en utvikling hos de foresatte som tyder på at den faglige kompetansen hos barna blir mer og mer viktig for foreldrene. Det faktum at foreldrene vi har intervjuet var opptatte av hva som ble formidlet på ukebrevet og hva barna lærer om i de ulike fagene, kan være med på å underbygge utsagnet til læreren om at de er mer opptatt av det faglige i dag. Mange foreldre setter pris på at læreren tar seg tid til å skrive litt om hva klassen har gjort, og hva de skal gjør (Dalland & Knutsen, 2020, s. 41 – 43). Vi har hatt ikke nok informanter til å kunne si at dette er holdninger som representerer flertallet av foresatte og lærere, likevel har vi vært borti lignende holdninger og tenker det er viktig å være bevisst på. Allerede i år 2000 fant Corsaro & Molinari at foreldre var bekymret for om barnet kunne lese og skrive godt nok ved skolestart (s. 10). Også Dahl et al. (2016) kommer frem til at foreldrene i dag stiller større krav til individuell oppfølging av eget barn og at forventninger til skolerestater og prestasjoner i skolen har økt (s. 200). I den andre enden fant Chan (2012) ut at foreldre ønsker mindre fokus på det faglige som pugging, testing og diktater (s. 661). Dette er noe motstridene med funna våre. En av lærerne uttrykker at foreldrene blir mer og mer fokusert på barnas faglige kompetanse. Samtidig viser det seg at foreldrene vi har intervjuet er opptatt av både faglige og sosiale ferdigheter. Det kan se ut som om ønsket om faglige resultater varierer, likevel viser forskning at foreldre, uavhengig av egen utdanning, er opptatte av barnets skolegang (Bæck, 2019, s. 58).

Når det kommer til resultater i skolen, viser forskningen vår noe ulike resultater (Corsaro & Molinari, 2000: Dahl et al., 2016: Chan, 2012: Bæck, 2019). Noen forskere mener foreldrene har mye fokus på skoleprestasjoner, andre mener foreldrene ikke ønsker dette fokuset. Om ikke det er

foreldrene som legger det faglige press på elevene, hvem er det da? Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor skolen sammen med foreldrene er ansvarlig for barnas utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). En kan se en stor utvikling når det kommer til presset på prestasjoner i skolen fra tidlig på 2000-tallet, med innføringen av PISA-undersøkelsene (Bæck, 2019, s. 12). Disse undersøkelsene viste at norske barn presterte dårlig på verdensbasis. Det var på bakgrunn av disse resultatene at kunnskapsløftet ble innført, en lærerplan som skulle sørge for at barn lærte det de skulle (Bæck, 2019, s. 12). Det kan tenkes at når det stilles høyere krav til barna, stilles det da også høyere krav til foreldrene og lærerne. Ingen foreldre ønsker at barna skal henge etter og de er opptatt av å ivareta den faglige biten for barna. Dermed blir kravene til foreldrene og deres rolle i skolen større. Denne utviklingen og bruken av kartlegging kan sies å ha en betydning for samarbeidet mellom skolen og hjemmet, da den nye læreplanen la vekt på at foreldrene skulle delta mer i barnets utdanning (Bæck, 2019, s. 12).

Foreldrene og lærerne har ulike roller i samarbeidet. Gregory Bateson påpeker hvor viktig forståelsen av hverandres roller er for å kommunisere og bygge relasjoner (Ulleberg, 2014, s. 16 – 17). I skole – hjem – samarbeidet er det viktig å huske på at lærerne har ansvaret for en hel elevgruppe, mens foreldrene kun har ansvar for sitt barn (Berglyd, 2003, s. 15). Dette kan være med å påvirke mengden krav og forventninger som stilles når det kommer til tilgjengelighet hos de ulike partene, spesielt med vekt på kravene som stilles til læreren. Ved å se på foreldre og lærere i et relasjonsperspektiv blir det tydelig at de ulike partene inngår i ulike relasjoner. For å få til en god relasjon seg imellom er det viktig at de har en forståelse for hverandres utgangspunkt. Foreldrene vi har intervjuet opplever det som et gjensidig ansvar mellom foreldrene og lærerne å sikre at barna lærer det som forventes av dem. Det var også en klar enighet blant foreldrene om at de måtte hjelpe til hjemme hvis det var behov for mer oppfølging. Det er viktig at foreldrene forstår at de også har et ansvar for barnets utdanning (opplæringsloven, § 1-1, 1998). Med de økende kravene som stilles til lærerne i dag, vil dette være avgjørende for å følge opp hvert barn. Med gode relasjoner til foreldrene vil det være naturlig å tro at det kan være lettere å involvere foreldrene slik at de også kan ta sin del av ansvaret. Dersom læreren opplever at samarbeidet ikke er gjensidig, vil gode relasjoner mellom læreren og de foresatte kunne gjøre det lettere for læreren å kommunisere hva som trengs fra hjemmets side.



#### 5.1.4 Oppsummering

Det er mange krav som stilles til de ulike partene i skolen. Det stilles høye krav til lærerne i form av oppfølging. De skal sørge for å ha en god relasjon til barnet og at elevene i klassen har gode relasjoner til hverandre, og de skal opprettholde jevnlig kontakt med hjemmet. De skal også sørge for at barnet har på seg de riktige klærne i friminuttet, samt lære barna å lese og skrive. Også foreldrene opplever økte krav når det kommer til forventninger knyttet til deres rolle i skolen. Ved at skolepresset på elevene øker, øker også presset på foreldrene. De skal være mer delaktige i barnets skolegang, de skal sørge for at barna kan det som forventes av dem før skolestart og følge opp det faglige under skolegangen. Foreldrene skal også sørge for at de har en relasjon til de andre foreldrene, slik at de sammen kan sørge for at elevene har en god relasjon til hverandre. De skal også følge med på ukebrevet, møte opp på foreldremøter og utviklingssamtaler og de skal være tilgjengelige for kommunikasjon med skolen, samtidig som de skal opprettholde en god relasjon til læreren. Alt dette, i tillegg til at de skal gjennomføre sin egen arbeidsdag. Det er uenigheter om hva man egentlig kan forvente av barn som starter på skolen. Selv om uenighetene og forventningene er mange, er det tydelig at god kommunikasjon og forventningsavklaring om hva som forventes og kan forventes av barn som starter på skolen må forekomme mellom skolen og hjemmet. Dette er viktig for å få til *et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna.*

## 5.2 Forskningsspørsmål 2: Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?

Skole – hjem – samarbeidet er en avgjørende faktor for å fremme elevenes læring og trivsel (Baker, 2011; Desforges & Abouchaar, 2003; Drugli, 2013; Fan & Chen, 2001 henvist i Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan omfatte ulike aspekter, men det som kommer tydeligst frem i våre funn er kommunikasjonen mellom partene. Kommunikasjon er også ett av Epsteins seks områder for samarbeid mellom skolen og hjemmet (Epstein, 2011, s. 324 – 325). I første klasse er det særlig viktig å etablere god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet, da både informasjon og dialog mellom lærere og foreldre er viktig for foreldrene for å kunne støtte sine barn i læringsarbeidet (NOU 2015: 8, s. 89). Dette kan igjen bidra til å skape en trygg og støttende læringsatmosfære for elevene. I våre funn kommer det frem at lærere og foresatte kommuniserer gjennom informasjon og dialog. Begge parter er opptatt av mengden kommunikasjon de har med hverandre. I et kommunikasjonsperspektiv vil hovedfokuset være på å undersøke relasjonene mellom lærer og foreldre og kommunikasjonen som foregår mellom de partene som deltar. Relasjonen den enkelte har til innholdet i samtalen, blir formidlet, brakt inn i samtalen, forhandlet og utviklet i den kommunikasjonen som foregår i forhold til skole – hjem – samarbeidet (Ulleberg, 2014, s. 23). I dette delkapittelet vil vi derfor drøfte mengden kommunikasjon foreldre og lærere har, hva de ønsker og forventer av hverandre, samt i hvilken form kommunikasjonen forekommer.

### 5.2.1 Partene vektlegger ulike former for kommunikasjon

Lærerne i våre intervjuer sa at de var veldig bevisste på kommunikasjonen de hadde med hjemmene. De var spesielt bevisste på hvor tilgjengelige de var for foreldre i starten av skoleløpet. Lærerne vi intervjuet uttrykte at de var opptatt av å være på tilbudssiden og at foreldrene kunne kontakte dem når som helst. De sier selv at de fint kan svare på meldinger på en lørdag eller på kvelden. Dette fremstår som et fint tiltak når det kommer til å trygge foreldrene i overgangen mellom skolen og hjemmet. Selv om ingen av lærerne i våre intervjuer uttrykker dette som tilgjengeligheten som et problem, tror vi likevel det kan være lurt å tenke nøye over hvor tilgjengelig en gjør seg selv som lærer. Ekspertgruppen om lærerrollen fant ut at foreldre i dag krever at lærerne er mer tilgjengelige enn det de har vært tidligere (Dahl et al., 2016, s. 200). Som lærer har en gitte arbeidstider hvor en skal og bør være tilgjengelig for foresatte. Ekspertgruppa trekker frem den digitale utviklingen som noe man må være bevisst på i utviklingen av lærerrollen. Læreren er lettere tilgjengelig for foreldrene når de kan kontakte lærerne på den private telefonen

deres, på e-post eller på skolens valgte plattform for kommunikasjon (Dahl et al., 2016, s. 25). Det meldes om økende arbeidsmengde for lærere (Dahl et al., 2016, s. 200) og vi tror hyppig kontakt utenfor skoletiden kan være med på å øke arbeidsmengden for lærerne. Det vil derfor være lurt å gjøre seg selv tilgjengelig, men med gitte rammer. En melding fra tid til annet krever ikke så mye av en lærer å svare på, uavhengig av tid på døgnet. Å legge klare retningslinjer for når en er tilgjengelig for samarbeid vil nok likevel være hensiktsmessig, spesielt i starten av et samarbeid om skolegangen.

Det kan være flere årsaker til at foreldre i dag forventer mer av lærerne når det kommer til kommunikasjon. Nordahl påpeker at foreldre som involverer seg i barnas skolegang kan oppleves som at de stiller urealistiske krav til skolen og læreren (Westergård, 2017, s. 158 –159). Disse kravene kan for eksempel gå på hvor hyppig kontakt de forventer av skolen. En annen årsak kan være at foreldrene blir godt vant i starten av skoleløpet, noe som kan legge listen for hvordan de ønsker å opprettholde kontakt videre. I tillegg gjør de nye plattformene læreren mer tilgjengelig for kontakt (Dahl et al., 2016, s. 25). Samtidig sier foreldrene vi intervjuet at de synes det er vanskelig å ta kontakt med læreren, spesielt sammenlignet med barnehagene. Vi tror derfor det vil være store forskjeller på foreldregrupper og enkeltforeldre, ettersom våre funn spriker fra forskningen på feltet. Slik Westergård (2017) påpeker overfor er det ulike roller, en annen rolle er foreldre som ikke involverer seg, disse foreldrene engasjerer seg ofte lite i aktiviteter i klassen og på skolen (s. 158 – 159). Dette kan skape utfordringer i form av mindre dialog og mer informasjon. Uavhengig av hvilke foreldre, læreren skal samarbeide med, kan det tenkes at gode rammer og avklaringer for når man kan kontaktes og hvordan vil være lurt for samarbeidet. Dette kan en gjøre både for å sette rammer for samarbeidet, men også for å vise foreldrene at de har muligheten til å kontakte læreren, slik at lista for å kontakte læreren ikke blir så høy som de foresatte beskrev den som i intervjuene. Selv om en skal være tilgjengelig, skal du ikke alltid være det (Dalland & Knudsen, 2020, s. s. 41 – 43)

Når det kommer til mengden kontakt mellom skolen og hjemmet ser det ut til at lærerne i våre data hadde ulike erfaringer med mulighetene og mengden kommunikasjon. En lærer poengterer at det er mer samarbeid nå enn tidligere, ved at de er tilgjengelige for hverandre på telefon, e-post og gjennom møter. En annen lærer poengterer at det er lite samarbeid og nesten ingen kontakt med mindre barnet har spesielle behov. Ettersom disse to lærerne har de samme mulighetene for kommunikasjon kan det se ut som de blir benyttet på ulikt vis, eller så har de ulik forståelse av hva som faktisk regnes som god kommunikasjon. Læreren som sier det er mer kommunikasjon nå enn

før har jobbet i skolen i fire år. Læreren som sier det er lite kommunikasjon har jobbet i skolen i 20 år og arbeidet i barnehage før hun startet i skolen. Det er nok her den store forskjellen mellom disse to oppfatningene ligger, i at en av de har arbeidet i barnehage tidligere. Det kommer tydelig frem i resten av funnene våre at forskjellen mellom skole og barnehage er stor, spesielt når det kommer til mengde kommunikasjon som dialog. Hogsnes (2015) påpeker at det er ønskelig med mer dialog i samarbeidet mellom foreldre og lærere fremfor informasjonsoverføring (s. 78). Om vi ser på hvilken kommunikasjon læreren som mener det er mye kontakt viser til, kan det se ut som dette for det meste er informasjon og ikke dialog. Det vil da være naturlig å tro at det er dialogen den andre læreren etterlyser. Dette understreker viktigheten av å se på de ulike nivåene i samarbeidet som Nordahl (2015) henviser til. Informasjon er det første og laveste nivået innenfor samarbeidet, og det andre nivået er dialog og drøfting. Han vektlegger dialogen og at det ikke skal være preget av å vinne diskusjoner, men heller muligheter for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger (s. 27 – 28).

Det kommer tydelig frem i funnene våre at begge parter ønsker en gjensidig kommunikasjon. Likevel kommer det også frem av våre funn at det er lite dialog mellom partene og heller mer informasjon. De henviser til kommunikasjon via ukebrev og meldinger, hvor lærerne legger til at foreldrene er dårlige til å svare på disse meldingene. Bruken av ulike kommunikasjonsmidler vil også kunne være med å øke hyppigheten av kommunikasjonen (Nordahl, 2015, s. 31). Dersom det blir en enveis kommunikasjon, slik som det fremstår at mye av kommunikasjonen er, kan ikke dette ansees som en dialog. Hogsnes (2015) understreker betydningen av å møtes ansikt til ansikt og hvordan felles dialog kan bidra til økt forståelse mellom partene i overgangen fra barnehage til skole. Kommunikasjon på ulike digitale plattformer er viktig, men denne kommunikasjonen kan aldri erstatte en reell dialog ansikt til ansikt (s. 68). Alle informantene våre var opptatt av at det er lite tid til å møtes ansikt til ansikt. Det kan derfor tenkes at en form for gjensidig dialog på ulike plattformer vil være en hensiktsmessige form for kommunikasjon mellom skolen og hjemmet, i tillegg til å møtes så ofte som mulig.

For lærerne vi intervjuet kom det frem at det var viktig hvilken plattform de benyttet seg av for å kommunisere med de foresatte. Både for å dele ulik informasjon og for å ha en dialog med foreldrene. Hvordan læreren velger å kommunisere er også avgjørende for hvor godt denne kommunikasjonen blir tatt imot (Westergård, 2017, s. 171). Valg av plattform for å kommunisere er viktig når det kommer til skole – hjem – samarbeidet (Dahl et al., 2016, s. 25). En av lærerne poengterte at det kan være lurt å formidle vanskeligere beskjeder over telefon eller ansikt til ansikt,

for å unngå misforståelser over melding. En annen lærer ga uttrykk for at hen syntes det kunne være utfordrende å ta disse vanskelige telefonene, men at hen visste det var viktig å kommunisere med foreldrene. Dette kan tyde på at selv om disse telefonene var ubehagelige å gjennomføre, visste hen at de måtte tas over telefon og ikke via melding. Det kan også være greit å ha i bakhode at foreldrene vi intervjuet ønsket å få disse beskjedene. Det kan være lettere å formidle vanskelige beskjeder, dersom man vet den andre parten har et ønske om å høre de. Dette krever en avklaring mellom partene for å skape forståelse rundt viktigheten av å formidle disse beskjedene, samt at man vet hva man kan forvente av de ulike typene foreldre når en kontakter de.

Et av de større fokusområdene til foreldrene vi intervjuet var hvordan de kjente på forskjellen i mengde kommunikasjon mellom de ansatte i barnehagen og de ansatte i skolen. Det kan tyde på at foreldrene er veldig godt vant med kommunikasjon i form av dialog fra barnehagen og overgangen til skole blir derfor stor for mange når det kommer til kommunikasjon. De uttrykker at det er mye mindre kontakt med lærerne i skolen enn det de er vant med. Det er flere årsaker til dette. For det første er det i barnehagen strenge lover knyttet til grunnbemanningen. § 26. i barnehageloven sier det skal være maksimalt 6 barn per voksen når barna er over 3 år. I opplæringsloven derimot står det ikke fastsatt noe grense for hvor mange elever en kontaktlærer kan ha ansvaret for. Lærerne vi intervjuet hadde kontaktlæreransvaret for ca. 25 elever hver. Det høye antallet elever læreren har ansvaret for kan bety at ikke alle elevene får den oppfølgingen de trenger og læreren får heller ikke med seg alt når det er så mange elever. For det andre møter ikke lærerne i skolen foreldrene like ofte som barnehagelærerne gjør. Foreldrene sier selv at de leverer barna sine på SFO og henter de på SFO. Videre sier en av foreldrene at foreldremøter og utviklingssamtaler er nesten den eneste gangen de møter læreren. Dette er de lovpålagte møtepunktene. Dette kan bety at når foreldrene blir foreldre i skolen, blir den hyppige kommunikasjonen mer informasjon og dialogen blir mer formalisert.

### 5.2.2 Kommunikasjon som informasjon

Både foreldre og lærere i studien ønsket kommunikasjon i form av informasjon.

To av lærerne fortalte at de hadde sendt ut brev til elevene i sommerferien hvor de introduserte seg selv. De informerte om skolestart og kom med oppfordringer til hvordan elevene kunne forberede seg til skolestart. Denne formen for kommunikasjon blir ansett som informasjon. Informasjon dreier seg om utveksling av gjensidig informasjon fra skolen til hjemmet og fra foreldre til skolen (Nordahl, 2015, s.27 – 28). I dette brevet orienterer lærerne om hvordan opplæringen skal foregå på

skolen og informerer litt om seg selv. Dette brevet fikk de ikke noe respons på. Det er uvisst hvilken effekt dette brevet hadde på samarbeidet, da foreldrene vi intervjuet ikke nevnte det. Likevel kan dette ha vært med på å skape en god start, eller kunne vært det dersom det åpnet opp for dialog. Da det viser seg at dialog med foreldrene før skolestart har gode resultater (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 33). Dette er et eksempel på kommunikasjon hvor lærerne opplever at ikke de får svar fra foresatte. Dette kan tolkes som at lærerne ønsker å få til en dialog med hjemmet, med det ender opp som informasjonsoverføring hvor dialogen uteblir. For å få til en dialog er man avhengig av en reell kommunikasjon mellom foreldre og lærerne (Nordahl, 2015, s.27 – 28) om hvordan skolestart blir og hvordan elevene kan forberede seg.

Ifølge Nordahl (2015) er det direkte samarbeidet formalisert i stor grad og angår alle foreldre i skolen, det foregår direkte mellom foreldre og lærer. Ukebrev som blir nevnt hyppig i våre funn går under et slikt direkte samarbeid. Ukebrevet blir brukt som en form for jevnlig kommunikasjon med hjemmet. Det blir sendt ut hver uke med lekser og beskjeder. En av lærerne sier de forventer at foreldrene leser ukebrevet. Dette er det eneste som kommer frem i forhold til ukebrevet fra lærerne vi har intervjuet. Dette kan tyde på at de kanskje ikke anser ukebrevet som en viktig del av kommunikasjonen med hjemmet. På den andre siden er foreldrene veldig opptatte av hva som står i ukebrevet og benytter seg ofte av denne informasjonen for å følge opp skolearbeidet hjemme, for å få med seg hva elevene jobber med i de ulike fagene og for å få kunnskap om hva de gjør ellers på skolen. Ukebrevet er en form for skole – hjem – samarbeid man kan benytte seg av for å koordinere arbeidet på skolen, med hjemmet (Epstein, 2011, s. 324 – 325). Det vil derfor være viktig å avklare forventningene knyttet til ukebrevet, slik at foreldrene kan bidra hjemme. Det kan virke som om lærerne og foreldrene ikke har avklart hva de ønsker å få ut av et ukebrev og informasjonen som blir delt. Lærerne sier heller ikke noe om hvordan de forventer at foreldrene skal følge opp utenom at de skal lese beskjedene på ukebrevet. Ukebrevet er enda et eksempel på informasjonsoverføring hvor dialogen uteblir. Nordahl (2015) påpeker at hensikten med denne kommunikasjonskanalen er å få til en mer hyppig og regelmessig dialog og informasjonsutveksling enn det som foregår i de formelle møtene (s. 31). Ved å se våre funn ut ifra Nordahls perspektiv er det ikke slik at all kommunikasjon bør og skal ende i dialog. Likevel kan det fremstå som at en dialog om ukebrevet ville vært hensiktsmessig. Dette for å kartlegge forventningene foreldrene har til ukebrevet og dets innhold.

Når det kommer til kommunikasjon gir foreldrene uttrykk for at de verdsetter tilbakemeldinger, både positive og negative beskjeder. Lærerne sier selv de forsøker å sende positive meldinger, spesielt i starten av skoleåret. Dette er viktig ettersom det ofte blir opprettet kontakt med hjemmet kun når det skjer noe negativt. Positive tilbakemeldinger har god effekt på både foreldrene og elevene (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47). Lærerne sender ofte disse positive meldingene for å legge et godt grunnlag for samarbeidet (Faustad & Jenssen, 2019, s. 105). Denne positive forsterkningen kan en gi ved å ringe hjem, sende en melding eller gi elevene en lapp (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47). Lærerne gir også uttrykk for at de setter pris på tilbakemeldinger fra foreldrene, men at de sjeldent opplever at de får svar eller tilbakemeldinger. Foreldrene og lærerne i våre data er enige om at de ønsker mer tilbakemeldinger fra hverandre. Det er tydelig at det bør være en forventningsavklaring når det kommer til hva som er ønskelig i form av tilbakemeldinger. Foreldrene har mange eksempler på tilbakemeldinger, men likevel ønsker de mer. Også lærerne påpeker at de sjeldent får høre det om de gjør noe positivt, men at de får høre det om det er noe negativt. Samarbeidet skal være preget av en gjensidig kommunikasjon (Nordahl, 2015, s. 108 – 109), likevel er det skolens ansvar å legge til rette for samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Ut ifra funnene våre kan det synes som om at tilbakemeldinger er viktig for at begge parter skal føle seg sett og at jobben de gjør blir verdsatt. Selv om foreldrene i våre intervjuer ønsker tilbakemeldinger, kan det være viktig å huske på at noen av foreldre som ikke involverer seg har en oppfatning av at det er skolens ansvar å håndtere alt som skjer på skolen (Westergård, 2017, s. 158 – 159). Det vil ikke si at disse foreldrene ikke skal få tilbakemeldinger, men at en kan være bevisste på at dette ønske som kommer frem i våre resultater ikke nødvendigvis gjelder alle foreldre.

### 5.2.3 Kommunikasjon som dialog

Dialog er ikke nødvendigvis kun de formelle møtene som forekommer i regi av skolen. Det er gjennom dialog man skaper relasjoner (Ulleberg, 2014, s. 23). Derfor kan man ikke si at informasjon er nok for å skape et godt skole – hjem – samarbeid, man må også ha dialog mellom partene. I denne studien forventet begge parter kommunikasjon gjennom dialog.

Foreldrene vi intervjuet var alle veldig fornøyde med bli – kjent – samtalen som kom kun noen uker etter skolestart. Disse samtalerne blir senere i skoleløpet referert til som utviklingssamtaler og det er lovpålagt å gjennomføre to slike i skoleåret (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-3). Neste offisielle skole – hjem – samarbeid er ikke før etter vinterferien. Hogsnes og Moser (2014) har også sett verdien av bli – kjent – samtalen, hvor lærerne de intervjuet gjennomførte denne samtalen for at foreldrene skulle fortelle lærerne om barnet. Dette var noe de også hadde fått positive

tilbakemeldinger på fra foreldrene (s.19). De foresatte i våres intervjuer uttrykte at de syntes det var for lenge å vente på en ny samtale og at de «kriblet» etter neste møte. Likevel påpeker lærerne at de informerer om at dersom det er ønskelig med et til møte i mellomtiden er det muligheter til dette. Denne motsetningen i svarene får oss til å lure på om denne informasjonen og muligheten kommer tydelig nok frem til foreldrene som etterlyser mer kontakt. Når våre funn viser at lærerne gir uttrykk for at de tilbyr en ytterligere samtale med de foresatte, samtidig som de foresatte ytrer ønske om en til samtale med læreren kan man spørre seg om denne muligheten kommer godt nok frem til foreldrene. Hadde det likevel vært mulighet for å prioritere en tredje foreldresamtale i 1. klasse? Heller enn at man skal gjøre seg for tilgjengelig på telefon? Eller bør det være foreldrenes ansvar å be om denne samtalen dersom det er så ønskelig, som det fremstår i våre resultater? Igjen viser vi til lovverket som påpeker at det er lærerens ansvar å legge til rette for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Det kan derfor tenkes at lærere på 1. trinn må ta ansvar for at muligheten for en tredje samtale kommer frem tydeligere, selv om lovverket sier at foreldrene kun har rett på minimum to strukturert samtale med kontaktlærer i året (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det er forståelig at lærerne har mye å gjøre og lite tid til overs. Etter det vi har forstått innebærer ikke en bli – kjent – samtale like mye planlegging for en lærer, som en vanlig utviklingssamtale. Dermed kan det tenkes at det vil være mulighet for å få gjennomført tre samtaler med hjemmet i løpet av elevenes første skoleår. Samtaler med foreldrene er viktig for her kan det legges godt til rette for en reell dialog mellom foreldre og lærer for å komme frem til hvordan begge partene kan legge til rette for og støtte opp om barnets skolegang (Nordahl, 2015, s. 31).

I Forskrift til opplæringslova (2006) § 20-3 fastsettes det at det skal holdes et foreldremøte ved starten av hvert skoleår. Foreldrene vi intervjuet fortalte at de også var på et informasjonsmøte før sommeren. Her la en av foreldrene til at lærerne burde vurdere hvilken informasjon som blir presentert på foreldremøte. Dette underbygger hen med at det kan være overveldende for foreldre som har sitt første barn i skolen med så mye informasjon på en gang. Ackesjö stiller seg også kritisk til hvor godt forberedt foreldrene blir til skolestarten ved de tradisjonelle foreldremøtene som forekommer før skolestart (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 28). Her kan det synes å være viktig at lærerne tar stilling til og velger ut hvilken informasjon som er viktigst å dele på et slikt møte. Ved å tenke nøye over hvilken informasjon lærerne velger å dele med foreldrene kan samarbeidet om overgangen gjøres mer transparent for foreldrene slik Lillejord et. al (2015) understreker er viktig for å bidra til mindre uklarhet i samarbeidet (s. 30).



Når det kommer til tilgjengelighet, påpeker en av lærerne at partene er veldig tilgjengelige for hverandre. Likevel kan det virke som hen ikke har tatt i betraktning hvor høy terskelen oppleves for foreldre i 1. klasse. En av foreldrene sier at terskelen for å ta kontakt med læreren er mye høyere enn det den var for å ta kontakt med barnehagelærerne. Dette kan jo være årsaken til at de ikke ber om en tredje samtale med lærerne. Hen begrunner den høye terskelen med at de i barnehagen møttes hver dag, mens nå må de kontakte lærerne over telefon, på melding eller Visma. Dette gjorde at terskelen ble høyere, fremfor å snakke sammen når de hentet eller leverte barnet. For å få til kommunikasjon, som er en av de seks områdene innenfor samarbeid, må foreldrene føle seg frie til å ta kontakt med skolen hvis de har spørsmål eller bekymringer (Epstein, 2011, s. 324 – 325). Det er flere steder i funnene våre hvor det kommer til uttrykk at både lærere og foreldre ønsker mer kontakt med hverandre i samarbeidet. En av årsakene til dette ser ut til å være de samme forholdene som skiller skolen fra barnehagen, nemlig at partene sjeldent møtes. Ettersom flere av foreldrene i dagens samfunn har fulltidsjobber, er de avhengige av å benytte seg av SFO tilbudet på skolene (Sommer, 2006, s. 50 - 51). Dette gjør at den jevnlige kontakten foreldrene hadde i barnehagen ikke lengre eksisterer, da det ofte ikke er de samme som arbeider på SFO som i skolen.

De foresatte uttrykker at det er vanskelig å ta kontakt med lærerne. Lærerne uttrykker at de gjerne vil snakke med foreldrene og de sier de vil ha en lav terskel for å kontakte hverandre. Spørsmålet her blir om dette er kommet tydelig nok frem til foreldrene. Våre informanter ga uttrykk av at de hadde en aktiv og deltakende rolle som foreldre, samtidig ga en av dem også uttrykk for at det er vanskelig å ta kontakt med lærerne. Dette gjør oss usikre på hva de foreldrene som ikke involverer seg i skolen tenker om dialogen. Det vil være naturlig å tenke at de syntes det er enda vanskeligere å kontakte læreren. Westergård (2017) understreker at foreldrene som ikke involverer seg fort kan legge mer av ansvaret over på lærerne, noe som kan gjenspeiles i dialogen mellom partene (s. 158 – 159). Det kan tenkes at lærere vil legge ned ekstra innsats for å kommunisere med alle foreldre, uavhengig hvor vanskelig det er å opprette og opprettholde kontakt. For at ikke læreren skal ende opp med for mye arbeid gjennom skoleåret, tror vi det kan være forebyggende dersom læreren er tydelig på dette ved starten av skoleåret. Som lærer bør en være opptatt av å legge frem retningslinjer og forventninger når det kommer til dialog gjennom skoleåret. Lærere må forsikre seg om at alle foreldrene vet det er ønskelig med gjensidig dialog og at begge parter må ta et ansvar for at dette samarbeidet skal fungere, for barnets beste.

## 5.2.4 Oppsummering

Når det kommer til hva foreldrene og lærerne vektlegger i skole – hjem – samarbeidet, kommer det frem at kommunikasjon er viktig. Både for å skape gode relasjoner og for å få til et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Imidlertid viser dataene at mengden kommunikasjon og forventninger som stilles til dette påvirker relasjonene. Det bør være klare forventningsavklaringer om mengden kontakt, hvilken form for kontakt og hvordan denne kontakten skal gjennomføres. Skole – hjem – samarbeidet er avgjørende for å fremme elevenes læring og trivsel. Foreldre i dag krever at lærerne er mer tilgjengelige enn tidligere. Med den digitale utviklingen er det lettere å kontakte hverandre, men det kan være lurt å legge klare retningslinjer for når man er tilgjengelig for kommunikasjon, spesielt i starten av et samarbeidet.

Det er to former for kommunikasjon som blir brukt mye i skole – hjem – samarbeidet: informasjon og dialog. Det kommer tydelig frem i funnene våre at forskjellen mellom skole og barnehage er stor, spesielt når det kommer til mengde kommunikasjon. Når det kommer til tilgjengelighet påpeker en av lærerne at partene er veldig tilgjengelige for hverandre. Foreldrene erfarte i midlertidig at det er vanskelig å kontakte lærerne, sammenlignet med barnehagen. Begge parter ønsker gjensidig kommunikasjon, men funnene viser at det er lite dialog mellom partene og heller mer informasjonsoverføring. For å få til en god relasjon og et godt samarbeid er man avhengig av dialog og at man må møtes. Både lærerne og foreldrene verdsetter tilbakemeldinger i samarbeidet, både positive og negative. Det kommer frem at lærerne får lite av dem, mens foreldrene får litt. Likevel ønsker begge parter mer tilbakemeldinger. Det er tydelig at tilbakemeldinger er viktig for at begge parter skal føle seg sett og at jobben de gjør blir verdsatt.

Når det kommer til kommunikasjon som dialog, er foreldrene fornøyd med bli – kjent – samtalen, men de ønsker en tredje samtale i 1. klasse. Foreldrene syntes det er vanskelig å kontakte læreren, da terskelen for kontakt føles høyere enn i barnehagen. Det er derfor viktig at lærerne tydeliggjør at de ønsker en gjensidig kommunikasjon med foreldrene, slik at alle er bevisste på at dette er ønskelig fra begge parter. Det kan være hensiktsmessig å tydeliggjøre forventningene til samarbeidet og kommunikasjonen ved skolestart, samt finne en plattform som fungerer godt for begge parter, for å legge til rette for bedre kommunikasjon og et bedre skole – hjem – samarbeid. Samlet sett viser funnene at det er behov for mer dialog og gjensidig kommunikasjon i skole – hjem – samarbeidet, og at det er viktig å avklare forventninger og velge riktig plattform for å sikre at kommunikasjonen fungerer mer hensiktsmessig for begge parter.

## 6 Avslutning

I denne studien har vi hatt en hermeneutisk tilnærming og gjennomført en konstant komparativ analyse der vi har undersøkt «*Hvordan få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna*». Ved hjelp av forskningsspørsmålene:

- *Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?*
- *Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?*

I analysearbeidet har vi kodet og analysert den innsamlede empirien fra intervjuene for å kunne besvare den overordnede problemstillingen vår. I lys av dette vil vi i det følgende legge frem konklusjon, oppgavens begrensninger, forslag til videre forskning og hvordan vi ønsker å benytte oss av den nye tilegnede kunnskapen vår som fremtidige lærere.

### 6.1 Konklusjon

For å oppsummere funnene våre har vi kommet frem til flere ting som vil være viktig å fokusere på når det kommer til å *få til et godt skole – hjem – samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna*. Vi har startet med å dele inn funnene og drøftingene i to forskningsspørsmål. *Hvilke forventninger har foreldre og lærere til hverandre når de skal jobbe for barnets beste?* og *Hva vektlegger foreldrene og lærerne i skole – hjem – samarbeidet?*

Som konklusjon på vår problemstilling kommer det frem at det er flere aspekter som spiller inn på samarbeidet. Det viser seg at både foreldre og lærere har mange forventninger til hverandre når det kommer til å jobbe for barnets beste. Noen forventninger samsvarer mellom partene, mens andre er motstridende. Det som kommer frem i vår studie er at mange av disse forventningene ikke kommer tydelig nok til uttrykk for den andre parten. Lærere og foreldre må være flinke til å avklare disse forventningene tidlig i samarbeidet. For at samarbeidet skal fungere på best mulig måte bør hovedfokuset være på at lærere og foreldre avklarer hvilke forventninger de har til hverandre. Dette er noe som bør avklares allerede før sommeren, så alle parter kan benytte seg av sommeren til å forberede seg. Det kommer også tydelig frem hvor viktig det er å etablere gode relasjoner. For å få til dette er det viktig at partene jobber sammen for å skape en tillit til hverandre. Tilliten oppstår når

foreldrene føler at barnets trygghet er ivaretatt. Lærere og foreldre må gjøre det tydelig at de begge ønsker det beste for barna. Relasjonen mellom lærer og foreldre oppstår gjennom dialog og gjennom lærerens relasjon til barna. Den beste formen kommunikasjon er den som fører til dialog og ikke kun som informasjonsoverføring. Det er viktig at partene sammen finner den beste måten å opprettholde kommunikasjonen gjennom skoleåret. Som lærer må man være bevisst på hvilken kommunikasjon som forblir informasjon og finne ut av hva som faktisk skaper dialog med foreldrene. Det vil også være hensiktsmessig om læreren er i forkant og forbereder foreldrene på at det vil være forskjeller i mengden kommunikasjon og mulighetene man har på skolen sammenlignet med hva de er vant med fra barnehagen. På denne måten unngår man at det kommer som et sjokk, og at en tidlig kan forebygge slik at ikke terskelen for å ta kontakt for foreldrene blir for høy. Videre vil begge parter tjene godt på at man er åpen om at det er ønskelig med tilbakemeldinger, både konstruktive tilbakemeldinger, men også tilbakemeldinger dersom det har blitt gjort noe bra. Dette gjelder både tilbakemeldinger angående barnets atferd og utvikling, men også at foreldre og lærere er flinke til å gi hverandre tilbakemeldinger på det de gjør bra og på det som kan forbedres.

## 6.2 Et kritisk perspektiv på egen oppgave

I dette avsnittet vil vi se på hvilke begrensninger vår studie inneholder. Vi ønsker å se på begrensningene innenfor tre kategorier: intervjuene, informantene og funnene.

### Intervju

Vi valgte å intervju de tre lærerne separat og de tre foreldrene sammen. Ved å gjennomføre gruppeintervju med foreldrene er det viktig å huske på at deltakernes svar kan påvirke hva de andre foreldrene også sier (Svenkerud, 2021, s. 94). Vi opplevde at dersom en forelder uttrykte seg, hadde de to andre en tendens til å være enig med det den første svarte. Vi tror ikke dette kommer av at de ikke ville motsi det første svaret, men er mer bekymret for at andre innspill ikke kom frem i lyset ved at det var det første svaret som fikk fokus. Likevel er det viktig å tenke over om alle informantene kom til ordet og om de fikk delt sine ulike synspunkter tilstrekkelig (Tjora, 2021, s. 137) Vi har lurt på om det hadde vært lettere å ha fått informanter om det var individuelle intervju, da det kunne vært lettere å gjennomføre på et tidspunkt som passet bedre. Vi har også vært bekymret for om informantene ønsket å dele sine meninger, når det var andre foreldre i rommet.

Både svarene til de foresatte og svarene til lærerne hadde likheter. Vi anser det likevel som rimelig at svarene er like på gitte områder, da vi opplevde også at informantene ga ulike svar på enkelte

temaer. Årsaken til at mange av svarene fremstår som like kan være at både lærerne og foreldrene er del av den samme klassen, men også fordi temaet vi etterspør er vel kjent for mange og noe flere har kjennskap til. Det er også trolig å tenke seg at foreldrenes svar er blitt påvirket av hverandre i gruppeintervjuet og innholdet er derfor preg av enighet. Det siste punktet det er viktig å være kjent med når det kommer til våre intervjuer er at en av oss hadde kjennskap til skolen og lærerne. Vi hadde derimot ikke noe kjennskap til elevgruppen eller foreldrene vi intervjuet.

## **Informanter**

Når det kommer til informantene hadde vi som intensjon å ha to fokusgrupper på to ulike skoler. Dette viste seg å bli vanskelig og ikke mulig å gjennomføre innenfor de gitte tidsrammene og derfor kan også resultatene våre være preget av at det er få informanter. Alle våre informanter hører til det samme lokalområdet, den samme elevgruppen og lærerne arbeider sammen på det samme trinnet. Antall informanter i vår studie kan sette en begrensning for generaliseringen da det kun ble intervjuet tre lærere og en foreldregruppe på tre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det vil derfor være naturlig å tro at ikke vi har fått frem det reelle mangfoldet vi kunne fått dersom vi hadde intervjuet flere lærere og foreldre fra andre skoler. Likevel blir studien påvirket av hvilke valg vi som forskeren tar og det vi velger å vektlegge i analysedelen.

## **Funn**

I presentasjonen av funnene våre skal vi være tro mot budskapet i utsagnene til informantene. Vi har gjort om noen av sitatene til fullstendige setninger, for at budskapet skal komme tydeligere frem og vi har fjernet det muntlige preget over utsagnene. Dette arbeidet har vi gjort uten å tilegne informantene meninger de ikke selv legger frem. Det er viktig i et slikt arbeid å ikke tillegge informantene ting de ikke har sagt. Dette er en stor fallgruve som vi har vært bevisste på gjennom hele arbeidet og det er to hovedårsaker til at vi har gjort det på denne måten. Den første er at vi ønsket å fremstille informantene så godt som mulig. Den andre årsaken til at vi har gjort små endringer i sitatene har vært dersom setningene grammatisk sett ikke har passet inn i konteksten den er blitt plassert i.

## 6.3 Videre forskning

Vi opplevde at informantene våre belyste flere interessante poeng og temaer når det kommer til skole – hjem – samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Likevel måtte vi gjøre noen prioriteringer når det kom til hva vi skulle velge å presentere som funn og drøfte videre med utgangspunkt i problemstillingen vår. I dette avsnittet vil vi derfor legge frem to aspekter vi tenker det kan være mulig å forske videre på. Disse to er barnehagens rolle i overgangen og klasseinndeling og fordeling av ansvar.

Barnehagens rolle i overgangen er som tidligere nevnt dokumentert i forskning, spesielt Hogsnes har hatt et stort fokus på dette (Hogsnes, 2019; Hogsnes, 2015; Hogsnes & Moser, 2014). Likevel vil det være interessant å se på hvilken rolle de har når det kommer til å inkludere foreldrene i samarbeidet om overgangen og hvordan dette igjen kan være med på å påvirke samarbeidet med skolen. I funnene våre kommer det frem at forskjellen mellom barnehagen og skolen er stor. Det kommer også frem av intervjuene våre at det er dårlig kommunikasjon mellom lærerne i skolen og lærerne i barnehagen. Det vil da kunne være lurt å se på hvordan barnehagen og foreldrenes samarbeid kan overføres til skolen og hvordan de tre partene sammen kan jobbe for et bedre samarbeid i overgangene til fordel for barnet.

Det siste punktet vi ønsker å løfte frem når det kommer til videre forskning er fordelingen av ulike ansvarsoppgaver, og da spesielt med fokus på klasseinndelingen. I dataene våre kom det frem at klasseinndelingene hadde stor betydning for både foreldre og lærere. Lærerne påpekte også hvor takknemlige de var for at dette var ledelsens ansvar og ikke deres, da det kunne være med på å gjøre samarbeidet med foreldrene vanskeligere. Videre forskning på dette temaet vil derfor være interessant å se i lys av relasjonen mellom skolen og hjemmet.

## 6.4 Hvordan vil vi bruke denne kunnskapen som fremtidige lærere

Vi startet denne oppgaven med et ønske om å komme frem til hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan bli så godt som mulig helt fra starten av barns skolegang, for at vi sammen med de foresatte skal kunne jobbe for barnets beste. Dette ønsket vi å se på i håp om at det vi fant ut av ville være til hjelp for oss i vårt arbeid som lærere. Som en avslutning på denne studien ønsker vi å trekke frem noen viktige punkter vi vil ta med oss som fremtidige lærere for å få til et så godt som mulig samarbeid med lærerne, fra starten av samarbeidet. Ved å se på forskning er det tydelig hvor viktig samarbeidet med skolen og hjemmet er for barns læring og utvikling, dette var noe vi visste fra før. Likevel visste vi ikke nok om hvordan man inngikk dette samarbeidet eller hvordan man på best mulig måte skulle få startet dette samarbeidet med foreldrene i 1. klasse. Gjennom denne avhandlingen har vi tilegnet oss mye kunnskap som vi ønsker å ta med oss inn i læreryrket. Vi har funnet ut at kommunikasjon er viktig i alle leddene av samarbeidet. Både når man skal innlede et samarbeid, for å vedlikeholde det og for å reparere det dersom det oppstår problemer. Vi har lært at det er forskjell på kommunikasjon, i form av dialog og informasjon. Vi vet nå at dialog er å foretrekke, men at man i enkelte tilfeller må ty til informasjon da tiden for å møtes er knapp. Uavhengig hvilken form for kommunikasjon vi velger til ulike formål, vet vi nå hvor viktig avklaringer er i starten av samarbeidet. Vi må legge til rette for en forventningsavklaring når det kommer til foreldrene. Både når det kommer til mengde kommunikasjon og hvordan denne skal gjennomføres, men også når det kommer til hvilke forventninger de har til sine barn som skal starte i 1. klasse og hvilke forventninger vi som lærere har til disse skolestarterne. Det siste vi tar med oss er viktigheten av gode relasjoner som bygges gjennom kommunikasjon. Underveis i arbeidet har områder ved og betydningen av relasjonsarbeid blitt enda mer tydelige for oss. Vi har sett at relasjonen læreren har til barna er svært viktig for foreldrene og påvirker igjen relasjonen lærer har til foreldrene. Videre så vi hvilken betydning relasjonene mellom foreldrene har og hvordan disse relasjonene kan bidra til å bedre klasse miljøet vet at de kan bidra til å skape relasjoner mellom elevene. Vi føler begge at vi nå sitter igjen med nyttig kunnskap som vi håper vil fremme relasjonsbyggingen, kommunikasjonen og samarbeidet med de nye foreldrene i skolen. For at vi sammen kan arbeide for barnets beste.

## 7 Litteratur

- Ackesjö, H. (2013). *Children crossing borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class*, 45(3), 387 - 410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *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)
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole – hjem – samarbeid. Avstand og nærhet*. Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bæck, U-D.K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Department of Early Childhood Education, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, China*. 182(5), 639–664.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Corsaro, A. C. & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action\*. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, I, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K, G., Skagen, K. Skrøvset, S. & Thue, W, F. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner. Skole – hjem – samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Drugli & Nordhal. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Cappelen Damm AS.



- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2.utg.). Westview Press.
- Faugstad, R. & Jenssen, S. E. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning g praksis*, 13(1), 98-110.
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN.  
[https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter?fbclid=IwAR1DHZhj5D2Z\\_24p9T0mx2Q\\_sm2XMrMWFNkBXBg6seoBOQ9LM\\_yRpmBKG AU](https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter?fbclid=IwAR1DHZhj5D2Z_24p9T0mx2Q_sm2XMrMWFNkBXBg6seoBOQ9LM_yRpmBKG AU)
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frønes, S. T. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91 – 101). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, D. H. (2015). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-  
Lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- Hogsnes, D. H. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, D. H. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24.
- Jørgensen, O. & Preisler, M. (2019) *NÅR STORE BLIVER SMÅ – giv alle børn en god skolestart*. Egmont Rapporten 2019. <https://www.egmontfonden.dk/sites/default/files/2019-10/ER19-web-FINAL.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole- en systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning.  
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnska pssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016, april 25). *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/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th.ed). London: Sage Publications.

Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. *Nytt norsk tidsskrift*. 31(1), 30-43.

Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver*. I: Johansen, J.B og Sommer, D. (Red): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23 – 55). Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå, (2023, 20. Mars). *Befolkningens utdanningsnivå*. SSB <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2.utgave.). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del – samarbeid mellom hjem og skole*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b).

Rammeplan for barnehagen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/overganger/overgang-skole/>

Wessel Svenkerud, S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91 – 101). Universitetsforlaget.

Westergård, E. (2017). *Læreren i hjem – skole samarbeidet*. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe

& R. Krumsvik (Red). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157 – 180). Cappelen Damm.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. & Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. *New York: Foundation for Child Development*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579818.pdf>

## 8 Liste over vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Intervjuguide - Foreldre

##### Generelt om samarbeid:

- Hva forventer dere av skole-hjem samarbeid?
- Hvordan har dere opplevd dette samarbeidet?
- Hva forventer du av deg selv i skole – hjem samarbeidet?
- Hva forventer du av læreren i skole – hjem samarbeidet?

##### Forventninger:

- Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole?
- Til skolen?
- Til foreldrene?
- Til barnehagen?

##### Erfaringer:

##### Før:

- Hvilken informasjon fikk dere før skolestart?
- Fra barnehage og skole
- På hvilken måte fikk dere informasjon?
- Har dere bidratt med noe informasjon, i så fall om hva?
- På hvilken måte ga dere informasjonen?
- På hvilken måte har dere fått bidratt aktivt i arbeidet med å skape en god overgang for deres barn?

##### Etter:

- Hvordan blir informasjonen dere har delt om barnet brukt i skolen?
- Hvordan har dere erfart skole hjem samarbeidet?
- Hvilket erfaringer har dere med samarbeidet rundt overgangen?

##### Ønsker:

- Hva kunne vært gjort annerledes?

## Intervjuguide - Lærere

### Generelt om samarbeid:

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Har du hatt 1. trinn før? Når var sist?
- Hva forventer du av skole-hjem samarbeidet?
- Hva fokuserer du på i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?
- Er det foreldre dere opplever spesielt utfordrende å samarbeide med?
  - (Ikke personopplysninger) Hva kan være vanskelig?

### Forventninger:

- Hva forventer du av foreldrene til elevene dine i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?
- Hvilke forventninger hadde dere til skolen og barnehagen i samarbeidet om overgangen?
- Hva forventer du av deg selv i samarbeidet med foreldre om overgangen?

### Erfaringer:

#### Før:

- Hva gjør du i forhold til foreldre, når du vet du skal motta en ny 1. klasse etter sommeren?
- Når kontakter du foreldrene for første gang?
- I hvor stor grad blir foreldrene inkludert i planleggingen?

#### Under:

- Hvilken informasjon blir delt med foreldrene om overgangen fra barnehage til skole?
- Hvilken informasjon gir foreldrene deg før skolestart?
- Hvordan benytter du deg av informasjonen?

#### Etter:

- Hvordan foregår det videre samarbeidet med foreldrene?
- Hvordan erfarte du overgangen?
- Hvordan opplever dere foreldresamarbeidet med nye foreldre?

#### Ønsker:

- Hva kunne vært gjort annerledes i samarbeidet med foreldre ved overgangen fra barnehage til skole?
- Hvordan ville du ha ønsket å samarbeide med foreldrene?
- Har noe fungert bedre tidligere?

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *” Foreldresamarbeid i overgangen barnehage-skole”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *foreldres ønsker og erfaringer for en god overgang fra barnehagen til skolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap som kan bidra til økt forståelse for foresattes rolle og betydning i overgangen barnehage-skole. Ønske er å få kunnskap som kan bidra til et godt samarbeid med foreldre før og etter skolestart. Dette er et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med vår masterstudie.*

Foreløpig problemstilling lyder som følger *“Hvordan få til et godt skole-hjem-samarbeid i barns overgang fra barnehage til skole, som foreldre og lærere oppfatter er til det beste for barna.”*

#### Forskningsspørsmål

- Hva vektlegger foreldrene i skole-hjem-samarbeidet?
- Hvordan erfarer foreldrene overgangen mellom barnehage og skole?
- Hva vektlegger lærerne i skole-hjem-samarbeidet?
- Hvordan erfarer lærerne samarbeidet om overgangen?

Ønsket vårt er at vi sitter igjen med *kunnskap vi selv kan benytte oss av når vi skal ut i arbeid med de yngste barna i skolen.*

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.*

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

*Vi har kontaktet dere ettersom vi har tilknytning til skolen. Vi ønsker å intervju foreldre som nylig har hatt erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Vi kontakter derfor alle de foreldre i 1. klasse ved deres skole.*

*Vi har fått hjelp av rektor ved skolen deres for å komme i kontakt med dere.*

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Vi ønsker å gjennomføre intervju med lærerne på 1. trinn. Intervjuet vil vare 15-25 minutter og det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.*

## **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**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Charlotte Jørgensen (student), Julie Nordaune Johnsen (student) og Hilde Dehnæs Hogsnes (veileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger. Lydopptakene vil bli lagret på en app som heter *nettskjema diktafon*, hvor opptakene vil bli lagret kryptert. Opptaket vil da kun ligge i denne appen og ikke på våre telefoner. Dette opptaket vil automatisk bli slettet etter 6 måneder. Det vil i tillegg bli benyttet en ekstern diktafon som back up. Disse filene vil bli lagret på USN Onedrive (kryptert diskfil). Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert masteroppgave, alle informanter vil anonymiseres gjennom koder i oppgaven, for eksempel med fiktive navn.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. august, 2023 (når oppgaven er godkjent). Alt av opptak vil bli slettet etter dette og ikke mulig å finne tilbake til.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet 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:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Hilde Dehnæs Hogsnes, epost: [Hilde.D.Hogsnes@usn.no](mailto:Hilde.D.Hogsnes@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)
- Student: Julie Nordaune Johnsen, epost: [julienordaune@gmail.com](mailto:julienordaune@gmail.com)
- Student: Charlotte Jørgensen, epost: [charlottejorgensen96@gmail.com](mailto:charlottejorgensen96@gmail.com)

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

Med vennlig hilsen

*Charlotte Jørgensen og Julie Nordaune Johnsen*



## 8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD, nå kalt Sikt

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.10.2022

**Referansenummer**

279914

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

13.10.2022

**Prosjekttittel**

"Foreldresamarbeid i overgangen barnehage-skole"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Hilde Dehnæs Hogsnes

**Student**

Julie Nordaune Johnsen

**Prosjektperiode**

20.09.2022 - 01.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## **Kommentar**

### **OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### **VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### **TAUSHETSPLIKT**

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!