

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Anne Kristine Gundersen

---

Hjemmet som ressurs – Foresattes syn på samarbeid relatert til faktorer utenfor skolen

---

Dato: 31.08.2021

Totalt antall sider: 83

## **Forord**

Å skrive master, være alenemor og arbeide deltid som lærer samtidig har vært utfordrende, men jammen kom jeg meg ikke gjennom, om enn litt på overtid.

Takk til alle foresatte som deltok på studien, og alle som bidro med å videresende invitasjoner til å delta. Det var utrolig spennende å lese responsene på spørreskjemaet, og få innblikk i deres synspunkter og opplevelser.

Hjertelig takk til min veileder, Natallia Bahdanovich Hanssen, for uvurderlig hjelp i arbeidet gjennom konkrete tilbakemeldinger.

To Craig, who believed I could do this and pushed me through every step of it. Thank you.

Til Sofie og Fredrik, og alle elevene mine. Jeg gjorde dette for dere!

Takk til kollegaer og rektor for støtte og forståelse for ønsket om å studere, med fravær og alt det medførte av ubeleiligheter for alle.

Anne Kristine Gundersen

Sydalen, august 2021

## Sammendrag

Samarbeidet mellom skole og hjem er viktig for å kunne drive god tilpasset opplæring. Opplæringsloven sier at opplæringa skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og læreplanverket tydeliggjør verdien i et godt partnerskap mellom skole og hjem. Ressursen de foresatte er i forhold til sine barn påpekes tydelig. Målet med dette prosjektet har vært å danne et bilde av foresattes syn på den delen av samarbeidet som omhandler foreldrestemmen, spesielt med tanke på å dele informasjon om elevens liv som ellers kan være vanskelig tilgjengelig for skolen. Særlig har oppgaven sett på sosioøkonomiske forhold og psykisk helse, da disse er faktorer forbundet med sterk innvirkning på læring. Oppgaven tar for seg følgende problemstilling:

*Hva er foresattes syn på samarbeid mellom skole og hjem relatert til faktorer utenfor skolen som kan påvirke elevens læring?*

Studiens teoretiske rammeverk inkluderer gjeldende lovverk og styringsdokumenter, norsk og internasjonal teori og forskning rundt effekten av skole/hjem-samarbeid og hvordan dette oppleves i dag. Spesielt Thomas Nordahl har vært et viktig referansepunkt i norsk sammenheng. I tillegg har oppgaven sett på sammenheng mellom sosioøkonomiske forhold og psykisk helse, samarbeidet med skolen og elevens læring.

Forskningsprosjektet er i kvantitativ forskningstradisjon og skrevet ut fra en hermeneutisk tilnærming. Data fra 120 respondenter ble samlet inn gjennom et semistrukturert spørreskjema, dette gav både kvantitative og kvalitative data. Det er benyttet deskriptiv statistikk og tematisk analyse. Utvalget er ikke representativt.

Oppgaven finner at flertallet er positive til samarbeidet de opplever i dag, men ønsker et som er tettere. Selv om mange viser forståelse for at det kan være nødvendig for skolen å ha en helhetlig kjennskap om eleven og elevens hjemmesituasjon, er det få som oppgir å ha diskutert økonomi eller egen helse med skolen, og flere mener det blir for privat. Villigheten til å inkludere faktorer i hjemmet i samarbeidet ser ut til å være avhengig av følgende kriterier: *Relevans for elevens læring, skolens profesjonalitet og relasjoner i samarbeidet.*

Konklusjonen er at skolen må arbeide systematisk for å gjøre samarbeidet med de foresatte om til et partnerskap med mer rom for foreldrestemmen. Både lærere og foresatte må bevisstgjøres rollene i samarbeidet og hva rammene for dette er, samt ressursen det kan være. Dette, samt gode relasjoner og opplevelsen av en profesjonell skole de foresatte kan ha tillit til, kan øke sjansen for at foresatte velger å være åpne om utfordringer som påvirker eleven.

## **Abstract**

School-home partnership is crucial for the school to be able to adapt the teaching to the needs of its pupils. The law states that the education is to happen in partnership and common understanding with the home. The Norwegian core curriculum clarifies the importance of a solid partnership between school and home. The goal of this project has been to gain an understanding of the parents view on parental voice, especially concerning the sharing of information regarding the pupil's life that otherwise might be unavailable to the school. This study focused particularly on socio-economic and health related factors, as they are associated with having an influence on pupils' achievement in school. The study attempts to answer the following research question: *What is view of the parents on cooperation between school and home related to factors outside of school that can impact the pupils learning?*

The studies theoretical framework includes the current laws and management documents, as well as Norwegian and international literature, research on the effect of school-home partnership and how this is experienced today. Thomas Nordahl has been an important point of reference in Norwegian context. In addition, the thesis looks at the link between socio-economic factors and mental health, school-home partnership and the pupils learning. The research project is in quantitative tradition with hermeneutic approach. Data from 120 respondents has been gathered through a semi structured questionnaire, this provided both quantitative and qualitative data. Descriptive statistics and thematic analysis were used. The sample is not representative.

The study finds that many parents consider their current relationship with the school to be positive. However, they also desire an improved and closer partnership. Even if many seem to understand the schools' need for holistic information about the pupil and its home situation, few have discussed economy or issues regarding their own health with the school. Many feel this information remains too personal. The willingness to include home related factors to the cooperation appears to be dependent on the following criteria: *Relevance for the pupils learning, The school's professionalism, and Relations in the partnership.*

The conclusion is that the school must work systematically to transform the cooperation into a partnership with more room for the parental voice. Both teachers and parents must be conscious of their roles in the partnership, its content and limitations, and the resource it can be. This, in addition to good relations and the experience of a professional and trustworthy school, may lead to more parents choosing to be open about challenges that affect the pupil.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>iv</b>
<b>Oversikt over figurer</b> .....	<b>vi</b>
<b>Oversikt over tabeller</b> .....	<b>vi</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2 Problemstilling: Hensikt og begrepsavklaring.....	3
1.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem.....	3
1.2.2 Faktorer utenfor skolen.....	3
1.2.3 Elevens læring.....	4
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Samarbeid mellom skole og hjem.....	5
2.1.1 Effekten av det gode samarbeidet.....	7
2.2 Faktorer utenfor skolen.....	9
2.2.1 Foresattes sosiokulturelle status og evne til å støtte eleven.....	9
2.2.2 Vanskelige opplevelser – Risikofaktorer for læring og utvikling.....	12
2.2.3 Samarbeid om forhold utenfor skolen.....	14
<b>3. Metode</b> .....	<b>18</b>
3.1 Kvantitativ forskningstradisjon.....	18
3.2 Vitenskapelig tilnærming – Hermeneutikk.....	19
3.2.1 Egen forforståelse.....	21
3.3 Forskningsdesign og metode - Spørreundersøkelse.....	21
3.3.1 Utforming av spørreskjema.....	22
3.3.2 Utvalg, rekruttering og gjennomføring av undersøkelsen.....	23
3.4 Beskrivelse av utvalg.....	24
3.5 Analyse.....	26
3.6 Reliabilitet og validitet.....	29
3.7 Forskningsetiske overveielser.....	30
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>33</b>
4.1 Foresattes beskrivelse av samarbeidet med skolen.....	33
4.2 Faktorer utenfor skolen.....	35
4.3 Foresattes ønskede endringer i samarbeidet.....	38

<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>42</b>
5.1 Foresattes beskrivelse av samarbeidet mellom skole og hjem .....	42
5.2 Hva er foresattes syn på å samarbeide om forhold i hjemmet .....	44
5.2.1 Foresatte har ansvar for å formidle .....	44
5.2.2 Risikofaktorer i hjemmet.....	45
5.3 Relevans - Hva kan skolen gjøre? .....	46
5.4 Relasjoner i samarbeidet .....	49
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>52</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>53</b>
<b>Vedlegg A - Spørreskjema.....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg B – Vurdering fra NSD .....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg C - Infoskriv .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg D - Utvalg.....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg E – Fordeling av besvarelser .....</b>	<b>70</b>

## **Oversikt over figurer**

Figur 1 Foreldrenes betydning for elevenes læringsutbytte .....	9
Figur 2: Maslows behovshierarki .....	10
Figur 3: The intersection of poverty, mental health & wellbeing & attainment .....	11
Figur 4 Den hermeneutiske spiral .....	20

## **Oversikt over tabeller**

Tabell 1 Kjønn.....	24
Tabell 2 Alder.....	25
Tabell 3 Utdanningsnivå .....	25
Tabell 4 Etnisitet .....	25
Tabell 5 Antall barn i husstanden.....	26
Tabell 6 Skolestørrelse .....	26
Tabell 7 Prosentvis fordeling av respondentenes beskrivelse av kvaliteten på samarbeidet ...	33
Tabell 8 Prosentvis fordeling av foresattes enighet i utsagn .....	34
Tabell 9 Prosentvis fordeling av foresattes vurdering av faktorerens innvirkning på læring .....	35
Tabell 10 Frekvenstabell - Foresattes ønsker om forbedring i samarbeidet .....	39
Tabell 11 Frekvenstabell – Foresattes syn på å samarbeide om faktorer i hjemmet.....	40

## **1.0 Innledning**

I arbeidet med masteren ønsket jeg å benytte mulighet til å utvikle meg som lærer og lære mer om hvordan samarbeide med hjemmet, og spesielt den delen av samarbeidet som omhandler å få tilgang til relevant informasjon om eleven og elevens liv utenfor skolen. Nytteverdien av økt kunnskap på dette området vil nå presenteres ut fra både samfunnsperspektiv, systemperspektiv og forskningsperspektiv, før jeg tar for meg problemstillingen.

### ***1.1 Bakgrunn for temavalg***

Først vil jeg omtale bakgrunnen for denne undersøkelsen ut fra et samfunnsperspektiv. Av elever som startet på videregående opplæring i 2014, har 79,4 % fullført og fått studiekompetanse eller yrkeskompetanse innen 2020 (Statistisk Sentralbyrå, 2021) Frafallet er altså på omtrent 20 %. Det er positiv sammenheng mellom høyt utdanningsnivå hos de foresatte og fullføringsgraden til deres barn (Folkehelseinstituttet, 2018). Dermed blir sosiale forskjeller ofte reproduert også i norsk skole (Nordahl, 2015). Sosiokulturelle faktorer i hjemmet spiller en stor rolle for elevens oppnåelse i skolen (Lusse et al., 2019a; Mowat, 2019; Nordahl, 2015). Å øke andelen som fullfører videregående opplæring er avgjørende for en god utvikling i samfunnet, og kunnskap om elevens forutsetninger er viktig for å oppnå dette gjennom tilpasset opplæring. Derfor er de foresatte, som barnas nærmeste, en kilde til kunnskap som skolen kan ta i bruk til fordel for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Sekundært er valget av tema styrt av et systemperspektiv på hvordan skolen legger til rette for samarbeid med foresatte. I overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskrives det at foresatte skal få nødvendig informasjon fra skolen, og mulighet til å ha innflytelse på barnas skolehverdag. Det er skolens ansvar å legge til rette for et godt samarbeid. De formelle kravene til skolen i forhold til samarbeidet med hjemmet konkretiseres i kapittel 20 av Forskrift til Opplæringslova (2006). Her beskrives at skolen skal holde kontakt med de foresatte gjennom skoleåret. Det skal være et foreldremøte i begynnelsen av hvert skoleår, dette møtet er preget av opplysninger til de foresatte om hvordan året skal være for eleven. Minst to ganger i året har foresatte rett til en samtale med kontaktlæreren. Samtalen skal være planlagt og tema for samtalen er elevens daglige arbeid og faglige kompetanse, samt sosial og annen utvikling hos eleven. I disse samtalene skal det også klargjøres hvordan elev, skole og foresatte skal samarbeide for å fremme videre læring og utvikling. Fra 12 år har eleven rett til å delta. Nordahl (2015) fant at 80 prosent av foresatte har kontakt med lærere 1-2 ganger i året, og bare 14,7% av de foresatte har kontakt med lærer 3-4 ganger eller mer. Melding til Stortinget nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser til at både lærere og foresatte er usikre på rollene i



samarbeidet. Lærere opplever samarbeidet som et pliktløp med lite handlingsrom og er usikre på hvordan de skal etablere et godt samarbeid (Faugstad & Jensen, 2019). På den andre siden er foresatte fornøyde med informasjonen de får, men opplever et samarbeid som i stor grad er basert på at skolen gir dem informasjon om hvordan det går med eleven på skolen. Samarbeidet de fleste opplever er altså på et minimumsnivå innenfor de formelle kravene, og innenfor rammene i systemet blir det lite rom til foreldrestemmen. Slik kan skolen gå glipp av mulig verdifull kunnskap om eleven som trengs for å kunne gjøre nødvendig tilpassinger i opplæringen.

Samarbeidet mellom skole og barnevernstjeneste er en annen systemrelatert faktor relatert til samarbeidet mellom skole og hjem. Det er ikke læreres jobb å involvere seg i forhold i hjemmet. I barnevernslovens formålsparagraf (Barnevernsloven, 1993) beskrives det at loven skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse. Spesielt lærere i skole og barnehage er i en unik posisjon til å kunne fange opp slike forhold, og det er altså tydelig uttrykt at lærere skal følge med og varsle ved mistanke. Opplæringsloven § 15-3 (2008) viser også til skolens plikt til å være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Til tross for dette var det bare 14% av alle bekymringsmeldingene i 2014 som kom fra skolen (Bufdir, 2015). Baklien (2009) finner at den lave andelen meldinger fra skolen henger tett sammen med at lærere opplever barnevernet som et lukket system på grunn av forståelsen av taushetsplikten. Skolen får lite informasjon om hva som skjer og det kan føre til en følelse av at det enten ikke skjer noen endring eller at tiltakene som ble iverksatt var for store. På denne måten blir ikke barnevernet opplevd som en nyttig samarbeidspartner for lærere for å kunne bidra til elevens utvikling i skolen, men heller en motpart. §3-1 (Barnevernsloven, 1993) sier også at barnevernstjenesten skal ha en forebyggende funksjon, og § 4-4 beskriver at barn og familier kan få hjelp i form av råd, veiledning og hjelpetiltak. Men å skulle samarbeide med barnevernstjenesten kan ofte medføre negative følelser for de foresatte (Thrana & Fauske, 2014). Dette kan forklare hvorfor lærere ser ut til å unngå å trekke inn barnevernstjenesten. Det er ikke kultur for å blande seg inn i hjemmeforhold selv om det er uttrykt i lovverket at det skal følges med og varsles. Elever som har hjemmesituasjoner som kan påvirke deres mulighet til læring negativt, blir ikke fanget opp selv om systemet er på plass (Baklien, 2009).

Til sist argumenteres utvikling av samarbeid mellom skole og hjem i et forskningsperspektiv. Det finnes mye forskning på samarbeid mellom skole og hjem, og effekten et godt samarbeid har (Desforges & Abouchar, 2003; Hattie, 2009; Lusse et al., 2019a). Når det gjelder foresattes

syn på å dele informasjon med skolen om seg selv eller deres hjemmesituasjon, ser dette ut til å være et område innenfor samarbeid mellom skole og hjem som er langt mindre forsket på og vanskelig å finne litteratur om, spesielt norsk forskning.

Ut fra disse perspektivene kan man se et tydelig gap mellom hvordan samarbeidet mellom skole og hjem er og hvordan det er ment å være. Viktig informasjon om eleven kan på den måten være utilgjengelig for lærere. Denne studien vil forsøke å bidra til å tette noe av dette gapet.

### ***1.2 Problemstilling: Hensikt og begrepsavklaring***

Oppgaven tar for seg følgende problemstilling:

*Hva er foresattes syn på samarbeid mellom skole og hjem relatert til faktorer utenfor skolen som kan påvirke elevens læring?*

Hensikten med oppgaven er en økt forståelse for foresattes syn på å dele informasjon med skolen som kan være nødvendig for at eleven skal få nødvendig tilpasset opplæring. Jeg vil undersøke hva foresatte mener er viktig og relevant for skolen å ha av kunnskap om deres barn, og hvordan de stiller seg til å dele informasjon med skolen. Oppgaven avgrenses til å undersøke foresatte til elever på ungdomsskolen, altså 8. til 10. klasse. Utvalget beskrives nærmere i Kapittel 3 – Metode. Det er tre sentrale begreper i problemstillingen, for å oppnå en klar forståelse for disse vil de defineres i de følgende avsnitt.

#### ***1.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem***

Det første sentrale begrepet i oppgavens problemstilling er «samarbeid mellom skole og hjem». Med «skole» som part i et samarbeid refererer man oftest til kontaktlærer, men også andre lærere eleven har, rektor, sosiallærer el. Med «hjemmet» menes voksenpersoner som eleven bor sammen med eller som har ansvar for eleven og følger dem opp i det daglige, dette kan være foreldre, fosterforeldre og også steforeldre. Samarbeidet med mellom skole og hjem er lovfestet. Opplæringsloven (2008) sier at opplæringa skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Ordet samarbeid kan defineres som å arbeide sammen; å arbeide i fellesskap, mens forståelse kan bety å oppfatte, eller tolkes til å handle om samfølelse og/eller sympati (Det norske akademis ordbok, u.å.). Det er skolens ansvar å initiere og tilrettelegge for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### ***1.2.2 Faktorer utenfor skolen***

Det andre sentrale begrepet i problemstillingen er «faktorer utenfor skolen». Med dette mener jeg forhold utenfor skolen som kan påvirke elevens helhetlige velvære, adferd, konsentrasjon,

humør, relasjoner og faglige resultater. Dette kan eksempelvis handle om forhold i hjemmet, fritidsaktiviteter, vennsforhold og familie eller andre faktorer. I melding til Stortinget nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) presiseres at de foresatte «*har best kjennskap til sine barn og bør derfor gi skolen del i denne for at skolen skal kunne ivareta elevenes rett til tilpasset opplæring*». I denne oppgaven ser jeg på om sosioøkonomiske forhold og foresattes helse er faktorer som foresatte snakker med skolen om.

### ***1.2.3 Elevens læring***

Det tredje begrepet fra problemstillingen er «*elevens læring*». En vanlig definisjon av læring er at det er en relativt varig endring i adferd basert på tidligere erfaring (Svartdal, 2020). I denne oppgaven er læring et sekundært begrep, og jeg vil ikke gå mer i dybden på hva læring er. Mer relevant er det i denne sammenheng å definere tilpasset opplæring, da dette er konteksten for oppgaven. Opplæringsloven §1-3 (2008) sier at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. I overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at skolen skal legge til rette for læring for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger. Tilpasset opplæring beskrives som et generelt grunnprinsipp for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og sosialt samspill til hele elevmassen. Tilpasset opplæring kan gjøres på gruppenivå og på individnivå, for å fremme læring hos hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Altså er tilpasset opplæring et virkemiddel for læring, ikke et mål i seg selv. Tilpasset opplæring kan handle om alt fra hvilken oppgaveformer man gir, til hvor elevaktive de er, om det er individuelle eller gruppeoppgaver, praktiske eller teoretiske. Størrelsen på oppgaven og vanskelighetsgraden er også viktig å tilpasse. Elever er forskjellige og med ulike behov, og for at lærere skal kunne tilpasse trengs kunnskap om eleven og hvilke faktorer som kan påvirke deres læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Avklaring av de sentrale begreper i problemstilling viser at de henger sterkt sammen med hverandre. Det er presisert fra lovverk og læreplanverket en forventning om involvering av og samarbeid med foresatte. Dette samarbeidet har eleven i fokus og dreier seg om elevens utvikling og læring på både sosiale og faglige områder. Kunnskapsdepartementet (2004) påpeker også at informasjon fra hjemmet er en nødvendighet for å drive tilpasset opplæring.

## **2.0 Teori**

I dette kapitlet går jeg dypere inn i begrepene fra problemstillingen og sammenhengen mellom disse ut fra teori og forskning. Jeg begynner derfor med å beskrive hensikten med skole/hjem-samarbeidet og de ulike nivåene i dette, hvordan samarbeidet oppleves i dag og hvilken effekt

et godt samarbeid kan ha. Deretter tar jeg for meg faktorer utenfor skolen, da ser jeg på hvilken effekt foresatte kan ha på elevens læring, hvordan risikofaktorer i hjemmet kan virke inn på eleven og avslutningsvis ser jeg på samarbeid rundt faktorer i hjemmet.

### ***2.1 Samarbeid mellom skole og hjem***

I begrepsavklaringen ble det vist at samarbeidet mellom skole og hjem lovpålagt og også en del av læreplanverket, og i innledningen presenterte jeg kort de formelle kravene for samarbeidet. Målet med samarbeidet er at foresatte skal få informasjon om elevens utvikling, de foresattes kjennskap til sitt barn skal kunne tas i bruk av skolen for å støtte opp om elevens læring og utvikling, og de foresatte skal få mulighet til å ha innflytelse på skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er hele tiden elevens læring og utvikling som er fokus, men samarbeidet skal være nyttig både for skolen og for de foresatte.

Ut fra de nasjonale føringene i opplæringsloven og læreplaner beskriver Nordahl (2015) samarbeidet mellom skole og hjem definert i tre nivåer; *Informasjon, dialog og drøftinger* og *medvirkning og medbestemmelse*. *Informasjon* er det laveste nivået og dreier seg om orientering fra de ulike partene. Dette kan dreie seg om elevens resultater, trivsel, adferd, og forhold i hjemmet. Informasjonsutveksling er en viktig del av kontakten mellom skole og hjem, men involverer lite samarbeid mellom partene. *Dialog og drøftinger* er det andre nivået, og fordrer mer kommunikasjon enn det første nivået. Her kan partene få legge frem synspunkter og meninger og oppleve å bli hørt og respektert. Det høyeste nivået er *medvirkning og medbestemmelse*. Dette nivået beskrives som et partnerskap, med gjensidighet og felles beslutninger som har konsekvenser for partene i ettertid. Ifølge Nordahl er det ikke slik at alt samarbeid trenger å være på det høyeste nivået, derfor kan det være nødvendig å avklare hvilket nivå man forventer at ulike områder av samarbeidet skal være på.

Nordahl (2015) fant at 85,1% av foresatte var godt fornøyde med informasjonen de fikk fra skolen relatert til barnets faglige utvikling, og 74,4% mente de fikk tilstrekkelig opplysninger om hvordan deres barn hadde det sosialt. Et mindretall følte at de faktisk hadde en dialog med læreren om undervisning (22,3%) eller sosial utvikling (32,1%). 25,7% av de foresatte opplevde å ha stor innflytelse på regler i skolen, og 17% mente de har stor innflytelse på undervisningen i skolen. Under vanlige utviklingssamtaler mellom lærer, elev og foresatt fant Lusse et al. (2019a) at lærere snakket 80 % av tiden. Det elev og foresatte bidro med i samtalen var reaksjoner på det skolerelaterte som læreren hadde informert om. Utveksling av informasjon om utvikling og veiledning av eleven i skolen og hjemme forekom sjeldent. Dialog og

drøftinger deltar de foresatte sjeldnere på, og det er også et mindretall som opplever å ha stor medvirkning. Foresattes rett og mulighet til å uttrykke sine tanker og forståelse for elevens og familiens liv og skolerelaterte erfaringer er det McKenna og Millen (2013) kaller foreldrestemme. Funnene over viser at samarbeidet norske foreldre har uttrykt å oppleve stort sett foregår på et lavt nivå, og da flyter informasjonen fra skolen til foresatte (Nordahl 2015). Foreldrestemmen blir det mindre rom til.

Det syns også å være en trend at samarbeidet med hjemmet blir svakere når elevene blir eldre (Carlson et al., 2020; Desforges, 2003). Carlson et al. (2020) beskriver at foresatte opplevde å bli invitert mer inn i skolen da barna var yngre og det var lettere å skape en relasjon til læreren. Den samme studien fant at foresatte til ungdommer med emosjonelle- eller adferdsvansker uttrykte en negativ holdning til behovet for å være veldig involvert i sitt barns skolegang. Mange av disse foresatte var sterkt involvert og hadde mye kontakt med skolen, men skulle ønske de trengte å involvere seg mindre. Dette fordi den høye graden av involvering skyltes negative opplevelser som de måtte motvirke, for eksempel at deres barn var krevende eller at skolen sviktet. Sett opp mot forventningen om at det skal være et tett og gjensidig samarbeid, er det nyttig å forstå foresattes syn på hva som er passende mengde samarbeid.

Lærere på sin side er klar over fordelene med et godt samarbeid og er positive til dette, men må utvikle sin egen praksis for samarbeid og mangler kompetanse for å lykkes (Faugstad & Jensen, 2019). I tillegg bekrefter lærerne det samme som de foresatte, nemlig at de fleste kun har kontakt med hjemmet gjennom to foreldresamtaler i året, og foreldremøter, altså minimumsantallet som er beskrevet i styringsdokumentene. Disse kontaktpunktene var preget av formaliteter og gav lærerne lite rom for direkte samarbeid, spesielt foreldremøtene ble beskrevet som lite givende. Faugstad og Jensen beskriver videre at lærerne synes ikke samarbeidet fungerer slik det er ment, men opplever lite handlingsrom, og fortsetter dermed å handle likt selv om det oppleves som at det ikke fungerer. I tillegg til at lærere og foresatte møtes sjeldent og samarbeidet er på et lavt nivå bestående av informasjonsutveksling, er mange lærere ikke positive til å involvere foresatte i pedagogisk arbeid. Nordahl (2015) oppgir at 77% av foresatte sjelden eller aldri ha drøftet undervisningen med lærerne. Han poengterer at det er ikke nødvendigvis slik at foresatte skal eller ønsker medvirkning på alle områder i skolen, men det må vurderes i hvert tilfelle hva som blir riktig.

Det er tydelig at det er et språk mellom hvordan målet er at samarbeidet med skolen skal være, og hvordan det faktisk oppleves i dag, både av foresatte og lærere. Samarbeidet ser ut til å

foregå på det laveste nivået; informasjon. Informasjonsflyten går stort sett fra lærer til foresatt. De foresatte er ganske fornøyde med informasjonen de får, men opplever lite rom til å bli hørt. På den andre siden er lærere usikre på hvordan de skal inkludere foresatte mer, spesielt i spørsmål som angår undervisning. Målet om at foresatte skal få informasjon om elevens utvikling blir altså nådd i dagens samarbeid. De andre to målene, at de foresattes kjennskap til sitt barn skal kunne tas i bruk av skolen for å støtte opp om elevens læring og utvikling, og at foresatte skal få mulighet til å ha innflytelse på skolegangen, kan det virke som om blir nådd i mindre grad.

### *2.1.1 Effekten av det gode samarbeidet*

Et av kjennetegnene ved skoler som har godt læringsmiljø er at de har gode samarbeidsrelasjoner på flere plan (Hattie, 2009). Det er også viktig for å få til et godt samarbeid mellom hjem og skole at begge ser på hverandre som en ressurs i samarbeidet (Nordahl, 2015). Spesielt det å omtale foresatte som ressurs svake bør unngås. Nordahl (2015) mener at alle foreldre har ressurser i forhold til sine barn, og at lærere kan komme langt ved å styrke foresatte i sin rolle. Å tenke at foreldre ikke har forutsetninger til å medvirke rundt for eksempel innholdet i opplæringa eller valg av metoder og arbeidsmåter, beskriver Nordahl (2015, s. 38) som autoritært og ødeleggende for samarbeidet. En myndiggjøring av foresatte i samarbeidet kan trygge dem i sin foreldrerolle, og dette kan igjen gjøre dem i stand til å fremme en positiv utvikling for eleven og motivere for å følge opp og støtte opp om skolearbeidet hjemmefra. Nordahl (2015) poengterer også samarbeidet mellom skole og hjem ikke skal foregå utelukkende på skolens premisser, men ta utgangspunkt i foresattes situasjon og dekke deres behov også. Det er ikke bare skolen som behøver foresattes støtte for å drive med opplæring, samarbeidet kan ha en egenverdi også for de foresatte. Felles forståelse mellom både elevens foresatte og mellom skole og foresatte gjør at man kan støtte opp om hverandres innsats heller enn å undergrave den (Carlson et al., 2020). Samarbeidet med skolen er en kilde for foresatte til kunnskap om hvordan det går med eleven på skolen. Eleven kan selv formidle mye av dette, men det kan variere veldig hva eleven velger å dele, hvor ofte de deler og hvor ærlige de er, kanskje spesielt i forhold til ting eleven ikke er så stolt over (Carlson et al., 2020). Regelmessig kommunikasjon med skolen kan hindre at vansker rekker å bygge seg opp, og hjelpe de foresatte til å vite hva eleven trenger til enhver tid.

Mange foresatte tror at leksehjelp er den viktigste måten de kan hjelpe barna i skolearbeidet på, men leksehjelp har vist seg å være en faktor i hjemmet som har svak sammenheng med elevens læring (Nordahl, 2015). Den sterkeste positive innvirkningen foresatte kan ha har vist seg å

være gjennom støtte og oppmuntring, at man aktivt viser at skolearbeidet er viktig og følger det opp gjennom å vise interesse for eleven (Desforges, 2003). Ifølge Hattie (2009) fremmes elevenes motivasjon for skolearbeid av denne støtten fra foresatte. Nordahl (2015) kaller dette for *Det kontaktløse samarbeidet*. Dette samarbeidet dreier seg om hjemmets interesse og formidling av positive holdninger relatert til skolen. Dette kan vises gjennom konkret oppfølging i form av å lese og signere beskjeder, passe på at eleven har klær og utstyr som trengs, at lekser blir gjort og eventuelt hjelpe med disse. Så enkle ting som å spørre om elevens skolehverdag og vise interesse har også positiv effekt. Slike aktiviteter skjer gjerne på daglig basis, og fungerer som et samarbeid fordi det støtter opp om skolens verdi og elevens innsats. Gjennom denne typen engasjement holder de foresatte seg oppdatert om undervisningen, elevens evner og hvordan læreren arbeider. Derfor er det viktig for eleven at de foresatte opplever skolen og samarbeidet med dem som positivt, og at de foresatte forstår hvilken effekt de kan ha på læring.

Det kontaktløse samarbeidet er det de foresatte som har høy utdanning som oftest får til best. Dersom alle foreldre hadde vært i stand til å gi den samme støtten til barna sine, mener Desforges og Abouchaar (2003) at forskjellene mellom elevene med ulik sosial bakgrunn kunne vært redusert med omtrent 30 prosent. Desforges (2003) fant også at for 7 år gamle barn var det de foresatte gjorde hjemme viktigere for læringen enn det som skjedde på skolen. Som nevnt over ser man en tendens til at foreldreinvolvering minsker når barnet blir eldre, men Desforges og Abouchaar (2003) finner at barnets oppnåelse i skolen har en positiv innvirkning på foreldres involvering. Det betyr igjen at de elevene som har dårligere skolerresultater oftere har foresatte som er mindre involvert i skolearbeidet. Dette kan henge sammen med de foresattes tro på egen rolle og at de kan bidra (Carlson et al., 2020). Dearing et al. (2006) fant også at elevene som hadde best utvikling i skolen var de med foresatte som økte involveringen i skolearbeidet over tid.

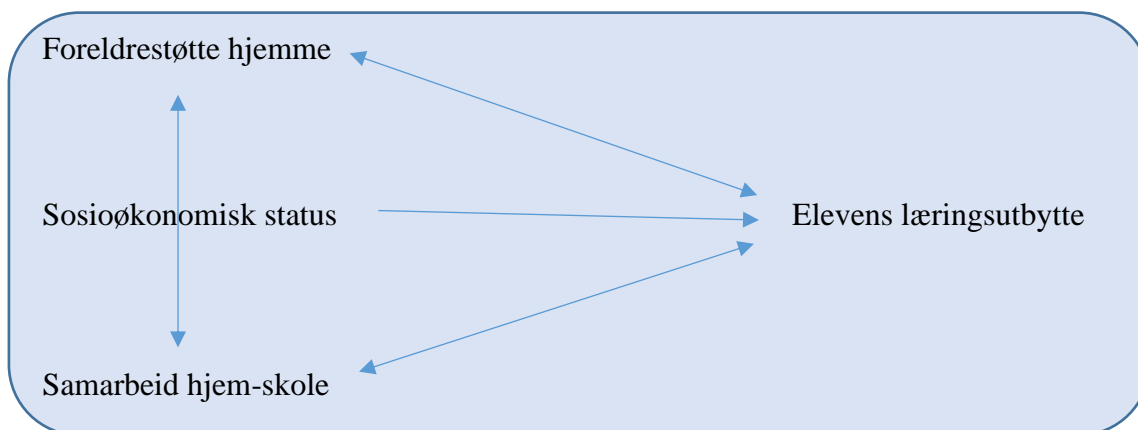
En annen viktig faktor i samarbeidet er relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom lærer og foresatt. Dette er viktig, og de foresatte slapper mer av når de opplever at læreren oppriktig bryr seg om eleven (Carlson et al., 2020; Faugstad & Jensen, 2019), og eleven lærer også bedre når de opplever at læreren liker dem (Reeve, 2002). Også Nordahl (2015) viser til positive relasjoner og behovet både foresatte og lærere har for anerkjennelse og støtte fra hverandre i jobben man gjør ovenfor eleven. Dette blir en nødvendighet for å ha et positivt samarbeid hvor begge parter opplever en myndiggjøring og har tro på at innsatsen gjør en forskjell. Når dette

er på plass i samarbeidet blir det lettere å jobbe sammen om utfordringer uten at noen føler seg anklaget.

Å styrke samarbeidet med de foresatte, bevisstgjøre foresatte og styrke deres posisjon og holdning til skolen kan altså slå positivt ut på foresattes oppfatning av både skole og sin egen rolle som forelder, i tillegg til at det kan virke positivt inn på elevenes resultater. Lusse et al. (2019a) mener at for å kunne styrke foresattes oppfølging av barns skolearbeid hjemme, er det nyttig å ha kunnskap om elevens hjemmeforhold. Med det går jeg over til å se på hvordan faktorer utenfor skolen kan virke inn på elevens læring.

## 2.2 Faktorer utenfor skolen

Nordahl (2015), Lusse et al. (2019a) og Carlson et al. (2020) identifiserer tre faktorer hos foresatte som virker inn på elevers læring. En av disse er *hvordan de foresatte samarbeider med skolen*, dette tok jeg for meg i Kapittel 2.1. De andre faktorene hos foresatte som kan virke inn på læring er *foresattes sosiokulturelle status* og *hvordan de foresatte støtter opp om eleven*. Disse faktorene er dermed eksempler på faktorer utenfor skolen som kan virke inn på elevens læring og samarbeidet med skolen, og jeg vil videre vise til hvordan de kan virke inn.



Figur 1 Foreldrenes betydning for elevenes læringsutbytte (Gjengitt fra Lillejord, Manger og Nordahl, 2010)

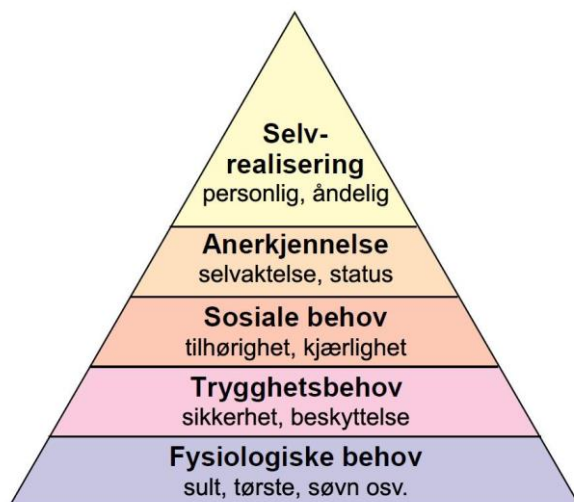
### 2.2.1 Foresattes sosiokulturelle status og evne til å støtte eleven

Nordahl (2015) viser til at lærere og foresatte med høy utdanning lett forstår hverandre, har like verdier og forventninger til eleven og til hverandre, og får oftere til et samarbeid som partene er fornøyde med. Barn av foresatte med høy utdanning gjør det ofte bedre i skolen, og det har igjen en positiv effekt på samarbeidet. Desforges og Abouchaar (2003) fant også at foreldres grad involvering i skolen henger sterkt sammen med sosial klasse, altså utdanningsnivå og inntekt. Foresatte med lav inntekt eller utdanning har økt risiko for å være mindre involvert i sine barns skolegang. For å si noe om de negative konsekvensene sosioøkonomiske forhold kan ha for en elevs læring, vil jeg se på fattigdom, da det er internasjonalt anerkjent som en faktor



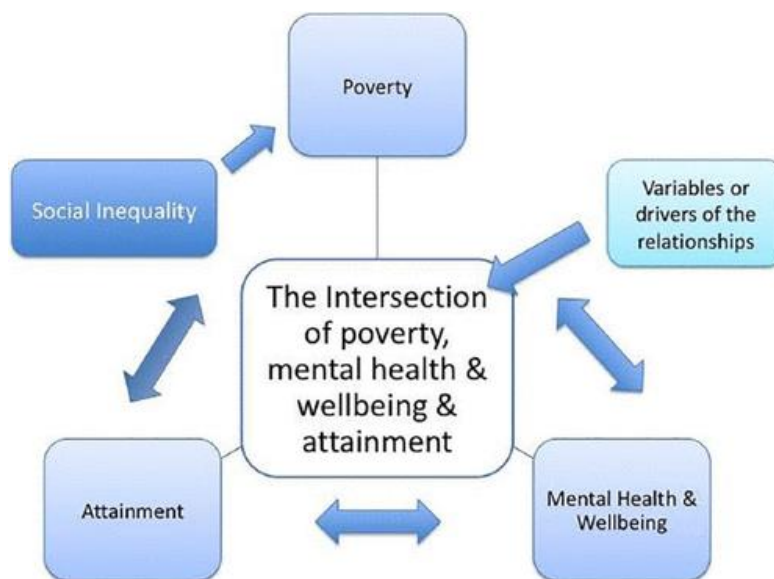
som hindrer oppnåelse i utdanning og i arbeidslivet (Mowat, 2019). Man kan snakke om ulike grader av fattigdom, og det jeg refererer til i denne oppgaven gjelder relativ fattigdom. FN definerer dette til å være fattigdom i forhold til den andre befolkningen hvor man bor, mens EU definerer relativ fattigdom som mindre enn 60% av medianinntekten. (FN-sambandet, 2020).

For å visualisere betydningen av fattigdom vil jeg referere til Maslows behovspyramide. Abraham Maslow (Mørch, 2021) formulerte sin teori om et behovshierarki på 40-tallet. Teorien rangerer menneskelige behov illustrert som en pyramide fra viktigst til minst viktig, med fysiologiske behov i bunn, så følger trygghet og sosiale behov, samt behov for selvaktelse og til sist vekst og selvrealisering. Maslow beskriver også at dersom noen av de grunnleggende behovene er rammet, hindrer det individet i å tilfredsstille behov høyere opp i hierarkiet. De grunnleggende behovene kan også kalles mangelbehov. Hvis disse er oppfylt, kan individet oppleve økt behov for vekst (Stai, 2021). Motsatt kan et barn er sultent, ikke sover nok eller ikke føler seg trygg, mangler tilhørighet og positive sosiale relasjoner, oppleve redusert motivasjon for læring. Å oppnå læring i skolen og gode karakterer, krever ifølge Maslows teori at grunnleggende behov er dekket (Mørch, 2021). Tilsvarende eksempler kan tenkes for de foresatte, at dersom de har fysiologiske utfordringer eller behov som plager dem, manglende trygghet eller sosiale vansker, vil det kunne påvirke deres evne til å følge opp sine barn i skolearbeid og til og med i omsorg og oppdragelse. Teorien har vært utsatt for kritikk, blant annet har forskning funnet at individer har sosiale behov selv om de grunnleggende behovene ikke er møtt (Stai, 2021). Maslows behovshierarki er likevel en enkel og populær visualisering av hvordan ulike faktorer i livet kan ha stor innvirkning på andre faktorer, og det stemmer godt overens med annen forskning rundt hvordan læring kan påvirkes av ytre faktorer som økonomi og psyke (Bethell et al., 2014; Lusse et al., 2019a; Mowat, 2019).



Figur 2: Maslows behovshierarki [illustrasjon], av Norheim (u.å.), [www.ndla.no](http://www.ndla.no). Gjengitt med tillatelse.

Mowat (2019) er en av dem som har forsket på sammenhengen mellom fattigdom, helse og velvære, og oppnåelse. Modellen «The intersection of poverty, mental health & wellbeing & attainment» viser forholdet fra en litt annen side enn Maslows behovspyramide. Her stilles fattigdom, mental helse og velvære, og oppnåelse i en trekant. I motsetning til Maslows hierarki illustrerer Mowats modell en gjensidig påvirkning mellom disse tre faktorene. Mellom oppnåelse, beskrevet som eksempelvis utdanning og arbeidsliv, og fattigdom, står begrepet sosial ulikhet. Modellen tar også høyde for variabler eller drivere/forsterkere av forholdet mellom fattigdom og helse. For å gi eksempler på hva modellen kan bety, beskrives det at økonomiske utfordringer kan føre til psykiske helseutfordringer som blant annet økt stress eller depresjon. Motsatt kan fysiske eller psykiske helseproblemer føre til at det er vanskelig å fullføre utdanning og/eller stå i arbeid. Dette vil igjen føre til økonomiske vansker (Mowat, 2019). Folkehelse rapportens kapittel om barn og unges levekår (FHI, 2018) viser at 100 000 barn i Norge, omtrent 10%, bor i familier med vedvarende lav inntekt, og andelen er økende. Tidligere var det slik at familier med lav inntekt var i stor grad eneforsørgerfamilier, mens det vi ser nå er at 50% av familiene med lav inntekt har innvandrerbakgrunn (Grødem, 2016).



Figur 3: The intersection of poverty, mental health & wellbeing & attainment. Mowat (2019). Gjengitt med tillatelse.

Det beregnes at 23 % av norske barn har foreldre med psykiske lidelser som kan påvirke daglig fungering (FHI, 2018). Psykiske lidelser hos foresatte er ikke ensbetydende med negativ innvirkning på barns utvikling. Det som avgjør dette er i hvor stor grad sykdommen påvirker evnen til å være forelder (Bøckmann & Kjellevold, 2010). I tilfeller hvor denne evnen blir sterkt påvirket, er konsekvensen at barna vokser opp i situasjoner hvor mange tar på seg omsorgsroller for sine foreldre eller søsken, mens de selv mangler omsorg og støtte som foresatte skulle gitt

dem. Barna bekymrer seg ofte mye for foreldrene, noe som igjen kan påvirke konsentrasjon og skolearbeid (Kallander, 2010). Flere av barna ble gode til å kompensere for foreldrene, fremstå som normale og være minst mulig problematiske. Noen klarte å oppnå fine resultater på skolen og hadde god adferd, selv om de opplevde redusert livskvalitet (Haug Fjone et al., 2009; Kallander, 2010). Disse elevene er også utsatt for selv å få helseproblemer og/eller emosjonelle problemer (Kallander, 2010), og når psykiske vansker er hovedårsaken til frafallet i videregående skole (FHI, 2018) bør det være interessant å identifisere og støtte opp om disse familiene.

### ***2.2.2 Vanskelige opplevelser – Risikofaktorer for læring og utvikling***

Jeg har til nå vist hvordan elevers læring kan bli påvirket av faktorer knyttet til foresattes sosioøkonomiske status og sykdom hos foreldre kan påvirke elevenes læring. Jeg vil nå vise til konsekvensen av mer ekstreme risikofaktorer. Først tar jeg for meg forskning rundt hvordan opplevde traumatiske hendelser påvirker elever. Deretter vil jeg se på hvordan barn under tiltak fra barnevernstjenesten i Norge har gjort det i skolen. Disse elevene utgjør en avgrenset gruppe som det finnes mye forskning tilgjengelig om. Derfor vil jeg presentere forskning som ser på disse elevenes skolerresultater for å kunne si noe om viktigheten av tilpasset opplæring med hensyn til livssituasjon og å fange opp de som har det vanskelig.

Bethell et al. (2014) studerte sammenhengen mellom traumatiske hendelser og fysisk og psykisk helse. De traumatiske hendelsene de så på var for eksempel ekstreme økonomiske vanskeligheter, foreldres skilsmisse eller separasjon, å ha en foresatte med rusproblemer, å være vitne til eller offer for vold, å bo med noen som hadde mentale helseproblemer eller å ha opplevd rasisme. Folkehelse rapporten (FHI, 2018) viser at nesten 40 % av barn i Norge opplever at foreldrene går fra hverandre, og en tredel av foreldre som ikke er sammen beskriver samarbeidet som konfliktfylt. 1 av 5 elever i Norge har utviklings- og/eller lærevansker. Rapporten henviser også til at i en nasjonal undersøkelse av 16-17-åringene hadde 30 % av jentene og 40% av guttene opplevd eller bevitnet minst én hendelse av vold eller overgrep. Ulike vanskelige hendelser som kan gi traumesymptomer er altså noe som oppleves av mange barn også i Norge. Bethell et al. (2014) fant at 25 % av barna i deres studie hadde opplevd minst én traumatisk hendelse, 22,6 % hadde opplevd 2 eller flere. Blant barna med to eller flere traumatiske opplevelser fant man 7 ganger så mange med spesielle helsebehov og emosjonelle forstyrrelser og/eller adferdsforstyrrelser, sammenlignet med gruppen som ikke hadde opplevd traumatiske hendelser. Barna med flere traumatiske opplevelser hadde 7 ganger høyere forekomst av ADHD og 19 ganger høyere forekomst av barn på autismspekteret. Det var 19

ganger så mange som hadde adferdsproblemer, og 25 ganger så mange som mobbet. I tillegg så man økt forekomst av en del fysiske helsevansker, for eksempel var det omtrent 3,5 ganger så mange av disse barna hadde astma sammenlignet med kontrollgruppen. Studien viser altså at å oppleve vanskelige hendelser i barndommen dramatisk øker risikoen for både fysiske og psykiske problemer, og mange av disse kan virke kraftig inn på læring. Relativt vanlige opplevelser som skilsmisse, dårlig økonomi og mobbing, men også mer alvorlige hendelser, kunne være årsaken til de vanskelige hendelsene. Lawson et al. (2019) mener derfor det er viktig at skolene er traumeinformert. At skoler er traumeinformert innebærer både at de har kjennskap til hva traumer er og hvordan det virker inn på elevene, men også at de aktivt arbeider med elevers og læreres psykiske helse. Et viktig argument for dette er at traumer ikke bare påvirker elevers læring, men det har en smitteeffekt både til andre elever og til lærere. Sekundære traumesymptomer kan forekomme enten når barna utagerer og skaper traumatiske hendelser for andre, eller ved at barna betror seg til noen om hva de har opplevd (Lawson et al., 2019).

Statistikk viser at det er færre ungdommer med barnevernstiltak som gjennomfører videregående opplæring enn i gruppen uten tiltak. 45 % av de som begynte i 2011 hadde fullført til normert tid. For resten av ungdommene var andelen 81% (Bufdir, 2017). Her vises det til en sammenheng mellom lave grunnskolepoeng fra ungdomskolen og manglende gjennomføring, og at de som hadde høyere grunnskolepoeng hadde høyere sjanse for fullføring. Dette er et argument for tidlig innsats for å nå denne gruppen. Det påpekes også i artikkelen at ungdom med hjelpetiltak fra BV også ofte har lavere sosiokulturell bakgrunn, en annen gruppe som har mindre fullføringsgrad enn ungdom i hjem med høyere sosiokulturell bakgrunn. Dette samsvarer med forskningen presentert i kapittel 2.2.1. Dæhlen (2018) så på sammenhengen mellom karakterer og fullføring for jenter som begynte på helse- og oppvekstfag i 2006. Dette er den største linjen på VGO, og hovedtyngden av elevene er jenter. Tendensen er at de som bor i fosterhjem klarer seg dårligere på skolen enn elever som får hjelpetiltak hjemme, og ungdom i institusjon kommer dårligst ut. I dette arbeidet fant man ikke sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og grad av gjennomføring, og Dæhlen argumenterer for at man må se på andre forklaringer på frafall på VGO for denne gruppen. Det er naturlig å tenke seg at det kan handle om psykiske årsaker, da disse barna er i en utsatt gruppe for å ha psykiske vansker (Lawson et al., 2019; Mowat, 2019). Å ha opplevd vanskelige forhold kan føre til adferdsvansker og emosjonelle vansker, som videre er sterkt forbundet med frafall. Carlson et al. (2020) viser til at omtrent halvparten av studenter med emosjonelle- eller adferdsvansker

dropper ut av skolen i USA, og som nevnt flere ganger har FHI (2018) definert psykiske årsaker som den første årsaken til frafall i VGO i Norge.

Det er mange faktorer utenfor skolen som kan virke inn på elevens læring, og også på samarbeidet de foresatte har med hjemmet. Det er tydelig at barn som har utfordringer i hjemmet er en sårbar gruppe når det gjelder utdanning, og dette gjelder spesielt barna med tiltak fra barnevernet. Det er heller ikke alle som blir fanget opp og får denne hjelpen. Noen blir boende i vanskelige hjemmesituasjoner gjennom hele skoleløpet, og lærere møter elever med ulike grader av utfordringer som de kanskje ikke har kjennskap til. De fleste elever og familier har utfordringer som er langt mer dagligdagse og uten behov for tiltak, like fullt kan de ha en påvirkning på elevene. For å kunne tilpasse opplæringen og ta hensyn til elever og foresattes ulike behov, må man ha kjennskap til disse, og det kan man få gjennom samarbeidet med de foresatte.

### ***2.2.3 Samarbeid om forhold utenfor skolen***

Slik samarbeidet mellom skole og hjem oppleves i dag ser det ut til å være lite rom for informasjonsflyt fra hjemmet til skole (Nordahl, 2015). Jeg vil nå se nærmere på hvordan samarbeidet om forhold utenfor skolen er i dag, gjennom hvordan foresatte forholder seg til å dele informasjon med skolen, og læreres perspektiv på å få informasjon fra hjemmet. Avslutningsvis ser jeg på stigma og sanksjoner som mulige forklaringer på at viktig informasjon om utfordringer i hjemmet kan være noe man ikke deler.

McKenna og Millen (2013) utførte en kvalitativ studie i USA relatert til foreldres stemme, tilstedeværelse og engasjement i skolen. I studien ble de intervjuede bedt om å skrive et brev til en hypotetisk lærer som skulle ta over klassen. Her var det mange som inkluderte informasjon om seg selv som forelder og om familien som helhet. McKenna og Millen (2013) mente ut fra analysen av disse brevene at foreldre hadde mye å tilby pedagogene, skulle disse være åpne for å lytte (s. 18). Flere av foreldrene som ble intervjuet uttrykte likevel at det var skolens oppgave å etterlyse den informasjonen de trengte om hjemmet, og noen var ikke komfortable med å dele informasjon om barna sine når det ikke var etterspurt. Dette ble begrunnet med frykt for negative konsekvenser av å dele, og usikkerhet rundt hva læreren mente var relevant. Bæck (2007) fant det samme i Norge, at foresatte var usikre på om læreren ønsket at de skulle være mer involverte og ta kontakt. Nordahl (2015) beskriver at mange foresatte uttrykker at lærerne vet best, og tilskriver dette at lærere og skolen har mye institusjonell makt som også de foresatte til dels anerkjenner. Denne maktforskjellen mellom skole og hjem gjør at det kan være

vanskelig for de foresatte å komme til når de opplever behov for det, og at de da opplever avmakt (Nordahl, 2003).

Det skrives ikke mye om hvorvidt lærere føler de får nok informasjon fra hjemmet, men en av de intervjuede lærerne i Faugstad og Jensen (2019) sin studie uttrykte at hun vil hjelpe eleven, men ikke opplever det som sin jobb å involvere seg i folks familieliv, og setter aktivt grenser for akkurat dette. En annen norsk kilde som sier noe om informasjon fra hjemmet er i evalueringen av Læringsmiljø og pedagogisk analyse-prosjektet, LP-prosjektet. LP-modellen er altså et pedagogisk verktøy for å arbeide med utfordringer man har gjennom å se på hva som er opprettholdende eller forklarende faktorer. Dette kan være for eksempel elevers vansker med læring eller uønsket adferd, og da spesielt læringsmiljø. I rapporten beskrives problemer som følge av forhold i familien eller opplevde traumer som *elevforutsetninger* fordi årsaken ligger i eleven (Nordahl, 2005), når realiteten er at elevens problemer da er en konsekvens av årsaker i familien eller hjemmet. I forhold til LP-modellen vil jeg også trekke inn at en viktig fase i arbeidet er å innhente informasjon. Dette beskrives som en nødvendighet for å kunne forstå hvilke utløsende eller opprettholdende faktorer adferdsproblematikken henger sammen med, og ulike sider av saken (Nordahl, 2005). Det nevnes at foresatte kan være informanter i slik sammenheng, men at ikke disse får en større rolle oppleves som unaturlig, særlig ettersom det nevnes at risikofaktorer i barn og unges oppvekst kan være en slik opprettholdende faktor. Det beskrives også at man må stille spørsmål uten å «grave i personlige forhold» (Nordahl, 2005 s. 54). Dette gjenspeiler til en viss grad det samme som Faugstad og Jensen viste til, frykten for å blande seg i folks privatliv, eller at foresatte eller elever kan tolke det slik.

Enkelte forhold utenfor skolen kan det være vanskeligere å få tak på enn andre. Psykiske lidelser er forbundet med stigma, som medfører at lidelsene gjerne holdes hemmelig i så stor grad at det kan hindre den syke i å oppsøke hjelp (Smith & Applegate, 2018). Mødre føler et press for hvordan de skal være en god mor, og i en studie av mødre med mentale lidelser beskrev noen at selv om barnevernstjenesten var involvert allerede, ønsket de å fremstå som friskere enn de følte seg (Klausen et al., 2016). Dette ble begrunnet både av frykt for å miste omsorgen for barnet, men også for å beskytte barnet. Et felles trekk var at ønsket om å være en tilstedeværende mor var sterkere enn ønsket om å få hjelp og behandling. Barn som har vokst opp med psykisk syke foreldre beskriver det samme (Haug Fjone et al., 2009). Da barna ble modne nok til å innse at de hadde det annerledes enn andre, brukte de mye energi på å kompensere for og skjule vanskelighetene. Ønsket om å fremstå som normale stod sterkt. Begrunnelsen her var delt mellom lojalitet til foreldrene, og en følelse av skam. Dette vil nok også kunne gjelde for andre

forhold enn sykdom, også grovere forhold hvor det er naturlig å tro at eleven selv vil søke hjelp, for eksempel om foresatte har rusmiddelavhengighet (Wangsteen, 2020). Sammenlignes det lave antallet meldinger til barnevernstjenesten med data fra folkehelse rapporten om hvor mange barn i Norge som lever med vold og overgrep, ser det ut som mange barn som lever under slike forhold ikke søker denne hjelpen. En som utfører straffbare handlinger, vil nok heller ikke ofte informere andre om det. Det kan også forekomme at elever har opplevd traumatiske hendelser som foresatte ikke vet om.

Det kan heldigvis se ut som det er et økt fokus på skole og barnehagers rolle i å avdekke og hjelpe barn i slike situasjoner. Som del av Opptrappingsplanen om vold og overgrep gav Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet Regionale ressursentre i oppdrag å lage et verktøy for å trene kommunalt ansatte i å snakke med barn for å avdekke eksempelvis vold, overgrep eller andre forhold. Dette fordi man ser at for mange saker går uoppgadet, og fordi mange voksne kvier seg for å ta denne samtalen (RVTS, 2020). At lærere og barnehagelærere synes det er ubehagelig å snakke om overgrep og vold, eller ikke ønsker å blande seg, blir en barriere for disse barna. I kommunen jeg er ansatt i settes det aktivt av tid til å øve på hvordan vi snakker med eleven hvis vi mistenker at en elev har det vanskelig, til dette brukes blant annet læringsplattformen Snakke med barn. Kanskje burde det også blitt viet større oppmerksomhet på å ha lignende samtaler med de foresatte.

Det er tydelig at spesielt økonomiske og helse relaterte faktorer i hjemmet har stor påvirkning på hvordan det går med barna i skolen, men også på samarbeidet med skolen. Enkelte elevgrupper opplever negativ effekt av dette fra flere hold da alle disse faktorene kan virke inn på hverandre, og en elev som sliter på skolen har også økt risiko for at svakere samarbeid mellom skole og hjem, og foresatte med lav sosioøkonomisk status oftere også opplever dårligere kontakt med skolen. Et godt og gjensidig samarbeid mellom skole og hjem er lovfestet og viktig for å drive tilpasset opplæring, og kan ha positiv effekt på både eleven, foresatte og lærere. For at læreren skal ha kjennskap til hvordan eleven har det helhetlig, må foreldrenes stemme gis rom. Forskning viser at en del foresatte uttrykker en avventende holdning ovenfor å dele informasjon om hjemmet med skolen, selv om de tror det kan være relevant for elevens skolegang. Det blir opp til hver enkelt lærer hvordan man arbeider med hjemmet og om man er opptatt av hvordan eleven har det helhetlig, men det antydes at faktorer i hjemmet kan være noe man opplever som utenfor en lærers arbeidsområde.

Dersom skolen kan samarbeide godt med hjemmene og arbeide forebyggende med å støtte opp om elever med en forståelse for deres styrker og utfordringer også utenfor skolen, kan det kanskje støttes mer opp om elever som ellers vil ha vansker med å fullføre videregående og komme seg i arbeid. I tillegg vil det kunne medføre at flere familier med behov for hjelp fra andre instanser, kan få denne hjelpen. Derfor vil jeg gjennom denne oppgaven undersøke hvordan foresatte ser på å samarbeide på en slik måte at skolen vet mer om faktorer utenfor skolen som kan påvirke elevens læring. I kapittel 3 vil jeg greie ut om hvordan jeg har gått fram for å forsøke å finne ut av dette.



### **3. Metode**

Dette kapitlet beskriver utformingen av forskningsdesign og hvordan jeg har gjennomført innsamling og analyse av data. Først vil jeg forankre oppgaven vitenskapsteoretisk. Deretter går jeg gjennom forskningsdesign, analyse av innsamlede data, og videre reliabilitet og validitet. Avslutningsvis ser jeg på etiske avgjørelser i forskningsprosessen.

#### ***3.1 Kvantitativ forskningstradisjon***

På grunn av hva som studeres, er de fleste i dag enige om at naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene er forskjellige (Ringdal, 2018). Tradisjonelt var forskning sterkt positivistisk, vitenskap skulle finne objektive sannheter (Gilje & Grimen, 1993). Kvantitative metoder gir data som kan telles og analyseres. Mennesket derimot lever i en dimensjon hvor handlinger og ting har mening og betydning (Fuglseth, 2018). Mennesker kan foreta valg og reflektere over handlinger. Det ble utviklet egne metoder for å forske på menneskelig aktivitet, med stor vekt på å forstå. Metodene er kvalitative, og data må tolkes for å kunne analyseres. Objektive naturlover kan man ikke finne, men man kan se mønstre eller regelmessigheter, som man så forsøker å forklare (Ringdal, 2018).

De ulike forskningstradisjonene førte altså til at man deler data inn i to hovedkategorier; Kvalitative og kvantitative. Danielsen (2013) beskriver at svært mye av dagens kunnskap om utdanning er basert på kvantitative metoder i form av statistikk og spørreundersøkelser, og det er slett ikke slik at kvantitative metoder innebærer at forskerne ser på sosiale hendelser som objektive realiteter. Man kan bruke kvantitative verktøy til å prøve å forstå, selv om man ikke vil finne frem til lovmessige resultater. Danielsen (2013) mener også at noen ganger kan både kvantitative og kvalitative metoder brukes. Metodene bør ses i sammenheng heller enn som motsetninger. Ulike tilnærminger kan fange opp ulike sider ved samme fenomen. Grønmo (2016) mener skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder handler mest om egenskaper ved data enn den helhetlige metoden som brukes. En viktig forskjell mellom kvantitativ og kvantitativ metode er mengden deltakere i studien. I kvantitative studier har man gjerne mange enheter eller objekter, ettersom ønsket er å finne objektiv viten som kan overføres til hele populasjonen. I kvalitative studier er det færre enheter, og det arbeides i dybden med forståelse heller enn i bredden slik som i kvantitative studier. Derfor blir det stadig vanligere å bruke metodetriangulering, også kalt mixed methods, hvor man kombinerer ulike forskningsmetoder i samme prosjekt (Danielsen, 2013). Dette var ikke mulig å gjennomføre innenfor rammene av denne oppgaven, men bruk av spørreskjema gir mulighet til å samle inn både kvalitative og kvantitative data. Spørreskjema regnes som en kvantitativ metode på grunn av mengden enheter

som ofte deltar, og som realfagslærer faller kvantitativ metode naturlig for meg. Oppgavens problemstilling befinner seg i en nisje av skole-hjem samarbeid som det finnes lite direkte data på. Målet var dermed å finne ut hva foresatte flest tenker om et slik samarbeid, og studien kan anses som en pilotstudie for å kartlegge feltet. Kvantitativ metode gir denne muligheten, gjennom større mengde enheter vil man kunne se om svarene er sammenfallende (Ringdal, 2018). De kvalitative data som samles inn vil kunne sammenlignes med og tilføye nyanser og økt forståelse for de kvantitative dataene.

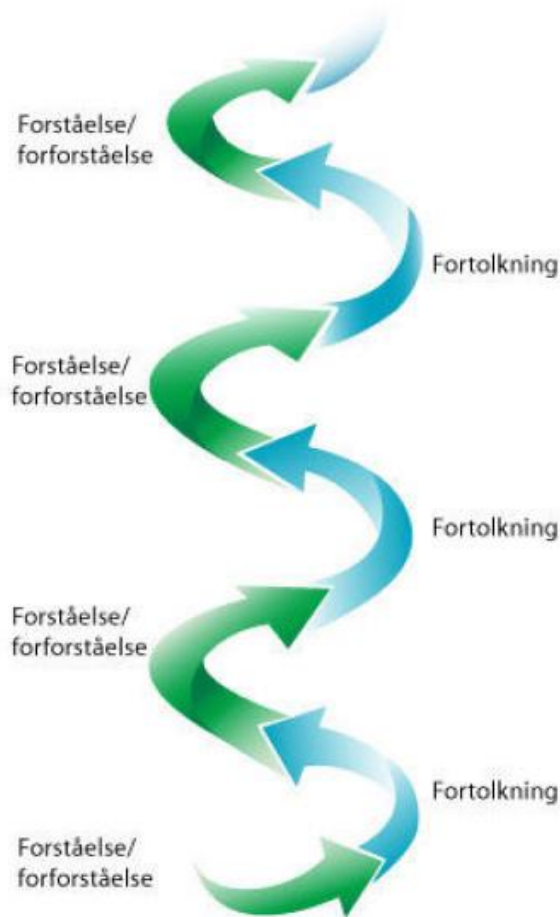
Kanskje dette prosjektet fører til at andre forskere senere blir inspirert til å forske på temaet og eventuelt benytte andre metoder eller perspektiver for å fortsette arbeidet med å få samarbeidet mellom skole og hjem dit det burde være, for eksempel gjennom å se på læreres perspektiv eller hypotesetesting av funnene i denne studien.

### ***3.2 Vitenskapelig tilnærming – Hermeneutikk***

Min oppgave vil skrives og tolkes ut fra den hermeneutiske tradisjonen. Å forstå verden og menneskene i den har mennesket forsøkt til alle tider, og det gjør hermeneutikken til den eldste tradisjonen (Mattson, 2013). Hermeneutikken dreier seg altså om å tolke og forstå meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993). Med dette mener man rett og slett at fenomener må tolkes før man kan forstå dem. Meningsfulle fenomener dreier seg om menneskelig aktivitet eller resultatet av disse. I noen tilfeller kan man erstatte ordet mening med «hensikt», «årsak» eller «mål» for denne aktiviteten.

Tekster kan ifølge Fuglseth (2018) alltid analyseres på tre nivå: Det forfatteren mente, det teksten avslører, og det leseren tolker ut fra teksten. Dermed blir forskerens forforståelse er en viktig del av konteksten i hermeneutisk tradisjon, og må tydeliggjøres ettersom den inngår i forskningsprosessen. Jeg vil derfor kort redegjøre for min egen forforståelse i avsnitt 3.2.1. Mennesker tillegger sine egne og andres handlinger meninger (Gilje & Grimen, 1993). Menneskers forestilling om hvem de er, hvem de ønsker å være og hva som er riktig å gjøre, legger føringer for hva som faktisk gjøres. Det er her meningen bak handlingene ligger, årsaken til det som gjøres. Menneskers oppfatning av verden rundt seg påvirker valgene de tar, og igjen resultatene. Derfor er det viktig og nødvendig å tolke menneskers aktivitet. Man tror ikke det finnes en objektiv og utolket verden (Fuglseth, 2018). Mennesket er selvtolkende, så forskere må fortolke noe som allerede er fortolket av den man studerer (Gilje & Grimen, 1993). Her forekommer det en deling av hvordan man skal forholde seg til den sosiale aktøren sin selvforklaring. En tradisjon er å se bort fra denne, fordi den ofte er feilaktig. Den andre

tradisjonen er at selvfortolkningen er vesentlig viktig fordi det er her selve meningen i handlingen ligger. Dette beskriver Anthony Giddens (Gilje & Grimen, 1993) som dobbel hermeneutikk. Forskeren må både ta hensyn til selvtoolkningen, og man må gå ut over disse gjennom å rekonstruere fortolkningene i et samfunnsvitenskapelig språk. Denne oppgaven følger sistnevnte tradisjon, og vil vektlegge respondentenes selvtoolkning. Dette opplever jeg som naturlig ut fra problemstillingen, som vektlegger respondentenes syn. Det innebærer at jeg både vil etterstrebe og få tak i respondentenes perspektiver, men også forsøke å gå bak og få frem begrunnelser, holdninger og refleksjoner som kan forklare det de har svart. Jeg skal verken se bort fra respondentens selvtoolkning, eller behandle den som eneste sannhet. Den må tolkes ut fra respondentens egen forståelse, og settes i sammenheng med teori og forskning som oppgaven skrives ut fra (Nilssen, 2012).



Figur 4 Den hermeneutiske spiral, av Friis-Mikkelsen (2012)

Moderne hermeneutisk forskning handler om tolke fenomener som har mening (Gilje & Grimen, 1993). I denne oppgaven er det snakk om korte tekster. Hermeneutisk metode for tolkning foregår typisk i en sirkel eller spiral hvor man veksler mellom å tolke delene i lys av helheten, og helheten i lys av delene. Konteksten som helheten foregår i også viktig for å forstå meningen i et fenomen, og også konteksten det ble tolket i. Hver gang forskeren prøver å tolke eller forstå en del, endrer forskerens forståelse eller forforståelse seg, og slik kan man lese samme del av en tekst i et nytt lys når man kommer tilbake til den med ny forståelse (Nilssen, 2012). For å kunne forstå hva andre mener, må vårt perspektiv og perspektivet i det vi skal forstå, forenes (Fuglseth, 2018). Etter hvert som man utvider forståelsen i vekslingen mellom deler og helheten, vil man møte det

man tolker med en ny forståelse. Gadamer kaller dette for at man utvider horisonten, slik at man kan se lengre og lengre, og full forståelse kan oppnås når tekstens horisont smelter sammen

med forskeren (referert i Nilssen, 2012). Dette beskriver Nilssen (2012) som en dialogisk natur ved hermeneutikk, da kunnskap utvikles i en prosess gjennom samtale mellom forskeren og materialet man prøver å tolke og forstå. Derfor bruker også mange forskere termen hermeneutisk spiral i stedet for sirkel, som de mener kan antyde at man blir værende på samme sted. Slik må jeg som forsker veksle mellom deler, helhet, kontakt, egen forforståelse og respondentens egen forståelse av sine opplevelser. I den sammenheng vil jeg kort klargjøre min egen forforståelse til oppgaven.

### ***3.2.1 Egen forforståelse***

Tema for oppgaven er hvordan elevers sosiale og faglige læring og utvikling i skolen kan bli påvirket av forhold som ligger utenfor skolen, og som foresatte kan være en kilde til informasjon om. I mitt arbeid som lærer har jeg opplevd hvor viktig et godt samarbeid med hjemmet er når elever har det vanskelig. Jeg vil også nevne at jeg personlig vokste opp i et hjem med både økonomiske og sosiale utfordringer. Jeg var sterk faglig, men slet med det sosiale og opplevde mobbing. Samarbeidet med skolen og andre foresatte i forhold til mobbingen gikk dårlig. Dermed kan mine egne erfaringer fra både barndom og yrkesutøvelse gjøre at jeg er mer var hjemmets betydning og hvilken effekt skolen kan ha, enn hva andre lærere kanskje er. Jeg mener dette er en styrke for meg i min profesjonsutøvelse, og motiverer meg til å rette søkelys mot dette området som andre kanskje opplever som mindre viktig eller vanskelig å arbeide med, men en annen mulighet er selvsagt at jeg ilegger dette for stor vekt.

### ***3.3 Forskningsdesign og metode - Spørreundersøkelse***

Forskningsdesign handler om valg tatt i forhold til hva man vil forske på og hvordan dette gjøres (Johannessen et al., 2016). Jeg ønsker å beskrive foresattes syn på å samarbeide med skolen om faktorer utenfor skolen, og dette gjør jeg gjennom metoden digitalt spørreskjema for selvutfylling. Ringdal (2018) beskriver spørreundersøkelse som en systematisk metode for å samle inn data for å kunne gi en statistisk beskrivelse av utvalget, mens Løvås (2018) bruker begrepet om metodikk for å samle inn flere data om en rekke forskjellige individer. En slik standardisert utspørring med stort antall respondenter i tverrsnittsundersøkelse er den mest brukte forskningsmetoden i samfunnsvitenskap (Ringdal, 2018).

Data samles inn én gang og gir et øyeblikksbilde av fenomenet som forskes på, dette kalles en tverrsnittsundersøkelse (Danielsen, 2013; Johannessen et al., 2016). En fordel med selvutfyllingsskjema er muligheten for absolutt anonymitet, dette anser jeg som viktig ut fra oppgavens tema. Forskeren kan videre nå et geografisk spredt utvalg på kort tid, kostnaden er

lav og gjennomføringstid for en digital undersøkelse er lav (Ringdal 2018, s. 197). Ulempene er stor risiko for frafall og få muligheter til kontroll. Jeg vil nå gjennomgå utformingen av spørreskjemaet, rekruttering og distribuering.

### *3.3.1 Utforming av spørreskjema*

Skjemaet ble utformet på Nettskjema.no som et selvutfyllingsskjema som både lages og besvares via internett. Spørreskjemaet jeg utformet er semistrukturert. At skjemaet er semistrukturert betyr at det både inneholder prekodete spørsmål med ferdig utformede alternativer, også kalt variabler, og åpne spørsmål hvor respondenten kan svare med egne ord (Johannessen et al., 2016). For å forsøke å besvare problemstillingen har jeg ut fra teori, forskning og egen erfaring utformet konkrete spørsmål som respondentene kan svare på. Denne prosessen kaller Johannessen et al. (2016) for operasjonalisering. Problemstillingen omhandler foresattes syn på å samarbeide om forhold som ligger utenfor skolen. Spørsmålene i skjemaet kan oppsummeres i følgende overordnede kategorier:

- Bakgrunnsopplysninger
- Foresattes beskrivelse av samarbeidet med skolen i dag
- Foresattes vurdering av om de tror utvalgte faktorer spiller inn på elevens læring
- Hva foresatte ønsker av forbedringer i samarbeidet, herunder om de er villige til å samarbeide om faktorer i hjemmet

Bakgrunnsopplysningene som spørres om er kjønn, alder, etnisitet, antall barn, omsorgsprosent, utdanningsnivå, og størrelsen på skolen eleven går på. Disse spørsmålene er plassert først i skjemaet for å innlede undersøkelsen med enkle spørsmål som alle kan besvare. Variablene som gav data i form av tall lot jeg være åpne, for å sortere i intervaller senere. Spørsmålet om etnisitet lot jeg også stå åpent for å overlate til respondenten å definere. Jeg inkluderte også et spørsmål om hvorvidt man har omsorg for et barn på ungdomsskolen i Norge i år. Dersom svaret er nei er man utenfor populasjonen jeg undersøker, dette blir dermed et filterspørsmål. Utover i spørreskjemaet kommer det en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål, og de som er mest direkte i forhold til problemstillingen kommer til sist, for å unngå å være for ledende. Mange av spørsmålene i spørreskjemaet handler om respondentenes vurdering av noe, eksempelvis samarbeidet med skolen. Derfor har jeg brukt Liker-skalaen i utforming av svarkategorier på slike spørsmål. Da har jeg formulert utsagn, og det presenteres en skala med svarkategorier med for eksempel «svært uenig» til «svært enig» (Ringdal, 2018). Jeg har brukt 5 kategorier, i tillegg til at jeg på noen spørsmål har valgt å gi mulighet til å svare «vet

ikke/passar ikke» for å unngå at respondenten blir presset til å svare noe som ikke stemmer. Avslutningsvis gav jeg også respondentene mulighet til å kommentere undersøkelsen.

Generelt er spørsmålene i skjemaet forsøkt formulert til å være ikke ledende, verdinøytrale, og med gjensidig utelukkende og utfyllende svaralternativer (Johannessen et al., 2016). Åpne spørsmål er en god løsning når forskeren har lite eksisterende forskning å støtte seg på for å kunne formulere svaralternativ. I slike tilfeller er det stor risiko for at ikke alle svaralternativer dekkes, og slik er det i denne studien. En kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål gir også mulighet til å sammenligne besvarelsene fra de åpne spørsmålene med data fra de lukkede. Ulempen med åpne spørsmål er at det kan virke som mer arbeid for respondenten å skrive inn svarene, og føre til at færre gjennomfører (Danielsen, 2013). Jeg oppfordret derfor respondentene til å fatte seg i korthet. At målgruppen er foresatte er forsøkt tatt hensyn til med valg av språk og begreper, det skal være forståelig for alle (Ringdal, 2018). I tillegg var jeg veldig bevisst lengden av undersøkelsen og antall spørsmål. At undersøkelsen er kort, gjør det lettere for respondenter å ta seg tid til å delta.

Pilotundersøkelser kan være nyttig å gjennomføre for å oppdage eventuelle svakheter i spørsmål eller svaralternativer (Danielsen, 2013). Jeg gjennomførte en pilotundersøkelse hvor tre personer svarte på spørreundersøkelsen; En lærer, en voksen med dysleksi og tidligere erfaring fra skole-hjem samarbeid, og en som i dag tilhører populasjonen jeg forsker på. Tilbakemeldingene fra pilotundersøkelsen gikk på at undersøkelsen og infoskrivet var lett å forstå og svare på. Spørsmålet om hvor relevant man opplevde gitte faktorer i forhold til elevens læring opplevde læreren som ledende, da hun mente alt fremstod som relevant. Jeg vurderte andre løsninger, men valgte til slutt å la spørsmålet stå slik det var. Den andre respondenten svarte fra mobil og fant et teknisk problem relatert til hvordan man svarte på størrelsen på skolen eleven går på. Dette ble forbedret. Den tredje hadde ment at de åpne spørsmålene kunne være litt vanskelige å svare på da de var litt vage. Det ble brukt tid på å prøve å justere undersøkelsen ut fra tilbakemeldingene for at skjemaet skulle være brukervennlig og oppfattes slik jeg ønsket. Det endelige spørreskjemaet er gjengitt i vedlegg A.

### ***3.3.2 Utvalg, rekruttering og gjennomføring av undersøkelsen***

I kvantitative undersøkelser er det gjerne mange respondenter. Som regel trenger man ikke undersøke hele populasjonen, i mitt tilfelle de foresatte til alle ungdomsskoleelever i Norge. Da gjøres det et utvalg. Et problem med selvutfyllingsskjemaer som metode er frafall (Ringdal, 2018), og i kvantitative studier kan det være vanskelig å få samlet inn nok data. Derfor valgte

jeg å forsøke å verve flest mulig respondenter. Det ble via e-post sendt invitasjon til å delta på forskningsprosjektet til alle ungdomsskoler i Norge som jeg fant kontaktinformasjon til, enten direkte til rektor eller til felles postmottak i kommunen. Over 300 skoler mottok forespørsel om å videresende informasjon og invitasjon til de foresatte, sammen med et infoskriv til deltakerne på undersøkelsen. Her ble det beskrevet hvorfor man har blitt invitert til å delta, hva undersøkelsen handler om, spørsmål relatert til personvern og behandling av data, og hvem man kan kontakte. I tillegg til dette ble forespørsel om å videresende til foresatte delt via et par grupper for lærere på Facebook.

Gjennomføringen av undersøkelsen ble altså uten at jeg var til stede etter at det var digitalt selvutfyllingsskjema på internett, respondentene valgte da selv når og hvor de ville gjennomføre. Infoskriv kan ses på vedlegg C. Jeg har ingen oversikt over hvor mange foresatte som faktisk mottok invitasjonen om å delta, de fleste skolene gav ingen tilbakemelding. Å si noe om frafallsprosent er dermed umulig. Flere skoler takket også nei på grunn av stor pågang av forespørsler. Av disse årsakene ble det vanskelig å sende ut påminnelser til skoler som valgte å delta. Spørreundersøkelsen var åpen fra mars til april 2021, og jeg fikk inn 126 besvarelser på undersøkelsen. Dermed har jeg et ikke-sannsynlighetsutvalg, hvor enkelte grupper ble overrepresenterte (Ringdal, 2018).

### **3.4 Beskrivelse av utvalg**

Bruttoutvalget mitt endte opp med 126 respondenter. 6 av disse viste seg å ikke oppfylle kriteriet jeg hadde for å delta på undersøkelsen, og svarte at de ikke hadde omsorg for en elev på ungdomsskolen i Norge. Disse besvarelsene ble trimmet vekk fra utvalget. Jeg endte da med et nettoutvalg på 120 besvarelser som kunne analyseres, og jeg vil her beskrive dette utvalget. Full oversikt over fordelingen av alle bakgrunnsvariabler finnes på vedlegg D.

Kjønn		
	Frekvens	Prosent %
Kvinne	92	76,7 %
Mann	27	22,5 %
Annet	0	0
Ikke besvart	1	0,8 %
Totalt	120	100 %

*Tabell 1 Kjønn*

76,7% av respondentene er kvinner, dermed er menn en underrepresentert gruppe i utvalget.

Alder		
Intervall	Frekvens	Prosent %
30-39	9	7,5 %
40-49	82	68,3 %
50-59	29	24,2 %
Totalt	120	100 %

Tabell 2 Alder

Gjennomsnittsalderen til respondentene er 46,02. Medianen er 46 og typetallet 45. Variasjonsbredden er på 27 med en aldersspredning fra 32-59 år. 82 % av respondentene er i 40-årene.

Utdanningsnivå				
Svar	Frekvens	Prosent %	Kvinner	Menn
Ingen utdanning/ønsker ikke svare	1	0,8 %	1 – 1,1 %	0
Grunnskole	4	3,3 %	2 – 2,2 %	2 – 7,4 %
Videregående opplæring	17	14,2 %	14 – 15,2 %	3 – 11,1 %
Universitet 3. årig	37	30,8 %	29 – 31,5 %	8 – 29,6 %
Universitet 5. årig eller høyere	61	50,8 %	46 – 50 %	14 – 51,9 %
Totalt	120	100 %	92 – 100 %	27 – 100 %

Tabell 3 Utdanningsnivå

Utdannelsesnivå brukes ofte for å si noe om en husholdnings økonomiske status. Utvalget mitt har gjennomsnittlig et høyt utdannelsesnivå, hvor 81,6 % oppgir å ha fullført minst 3 år på universitetsnivå. Til sammenligning finner jeg at det samme tallet for Norges befolkning i alderen 40-49 i 2020 er 45,8 % (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Det høye utdannelsesnivået i utvalget kan henge sammen med at høyt utdannede er mer troende til å delta på forskning. En annen mulighet er at mange er lærere som har svart på undersøkelsen de har blitt bedt om å videreformidle invitasjonen til. Jeg ser i ettertid at det kunne vært nyttig å spurt i skjemaet hvor mange av respondentene som selv er lærer.

Hvordan vil du beskrive din etnisitet?		
Svar	Frekvens	Prosent %
Norsk	109	90,83 %
Ikke norsk	4	3,33 %
Ikke besvart	7	5,83 %
Totalt	120	100 %

Tabell 4 Etnisitet



Bare 4 personer, 3,33 % av utvalget, oppgir å ha en annen etnisitet enn norsk. I 2016 var andelen elever med innvandrerforeldre i Norge på 16 % (Statistisk Sentralbyrå, 2017).

Antall barn i husstanden		
Svar	Frekvens	Prosent %
1	25	20,8 %
2	59	49,2 %
3	31	25,8 %
4	2	1,7 %
5	1	0,8 %
6	2	1,7 %
Totalt	120	100 %

Tabell 5 Antall barn i husstanden

De fleste respondentene har to barn, ett og tre barn er også vanlig. 75 % av respondentene oppgir å ha 100 % omsorg for barnet de svarer for, og 22,5 % oppgir å ha 50 % omsorg.

Skolestørrelse – Sentralmål og spredningsmål	
Gjennomsnitt	398,08
Typetall	400
Standardavvik	180,362
Minst	60
Størst	800
Variasjonsbredde	740

Tabell 6 Skolestørrelse

De fleste foresatte har barn som går på skoler med rundt 400 elever, men skolestørrelsen varierer fra 60-800 elever.

Utvalget i studien er altså ikke representativ for populasjon når man ser på hvordan kjønn, etnisitet og utdanningsnivå har fordelt seg.

### 3.5 Analyse

Ettersom data i denne oppgaven ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål, betyr det at jeg samlet inn både kvalitative og kvantitative data. Deskriptiv statistikk har blitt brukt sammen med tematisk analyse for å analysere og presentere funnene.

De kvantitative dataene analyseres ved hjelp av programpakken SPSS. Nettskjema.no genererer en ferdig SPSS-fil ut fra besvarelsene, dermed er det ingen sjanse for feil i registreringen av besvarelser. I programmet blir hver person som har svart på undersøkelsen plassert på en egen rad/linje, mens hver kolonne tilsvarende en variabel. På grunn av oppgavens størrelse,

homogeniteten i utvalget og kombinasjonen av kvantitative og kvalitative data, har jeg benyttet beskrivende statistikk. Det passer godt til å beskrive og analysere besvarelsene i de ulike kategoriene. Ved beskrivende statistikk viser man hvordan observasjoner fordeler seg uten å tenke på generalisering (Johannessen et al., 2016). Besvarelsene illustreres gjennom frekvenstabeller, stolpediagram og sektordiagram, samt utvalgte sitater fra åpne spørsmål.

For å analysere kvalitative data er det gjerne tre faser man må innom: Datareduksjon, presentasjon og konklusjon. Det viktigste er ifølge Ringdal (2018) å gruppere svarene i et mindre antall kategorier som kan presenteres i resultatene. De åpne spørsmålene i spørreskjemaet gir kvalitative data i form av strukturert tekst (Ringdal, 2018). Analyse av kvalitative data er ikke standardisert på samme måte som kvantitative data. Det finnes mange metoder som er tilknyttet den teoretiske eller epistemologiske tradisjonen man følger, mens andre er uavhengige og kan brukes over hele spekteret av tilnærminger. Metoden jeg benyttet er en grunnleggende metode i kvalitativ analyse, nemlig tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet. Det beskrives av Braun & Clarke (2006) som en mye benyttet metode i kvalitativ forskning uten at den har blitt anerkjent som en egen metode, og mange bruker den uten å være klar over at det er det de gjør. Braun og Clarke (2006) skiller mellom induktiv og deduktiv tilnærming, sistnevnte kaller de «teoretisk tematisk analyse». Teoretisk tematisk analyse passet godt til mitt materiale, da jeg arbeidet deduktivt gjennom utformingen av spørreskjemaet. I tematisk analyse beskrives det også at man ofte skiller mellom å analysere på et eksplisitt nivå eller et fortolkende nivå (Braun & Clarke, 2006 s. 84). Jeg arbeider ut fra et hermeneutisk perspektiv, så det er logisk at det i arbeidet analyseres på et fortolkende nivå. Jeg vil kort gjennomgå stegene i tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006) beskriver, deretter forklare hvordan jeg har gjort hvert enkelt steg.

1. Bli kjent med dataene.
2. Generering av de første kodene.
3. Lete etter tema.
4. Vurdere tema.
5. Definere og navngi tema.
6. Produsere rapport.

Jeg begynte altså analysen med å lese over alle besvarelsene flere ganger. På trinn 2 gikk jeg gjennom hvert spørsmål, leste jeg over svarene og noterte ned hvilke begreper eller type svar

som gikk igjen. Så formulerte jeg samlende kategorier ut fra disse som samlet synonymer og besvarelser med lik betydning. Jeg kaller disse kategorier heller enn tema da dette ble gjort for å beskrive hver enkelt variabel, de overordnede temaene kommer jeg tilbake til. Deretter talte jeg frekvensen av besvarelser som nevnte hver av disse kategoriene, underveis ble det opprettet nye dersom kategorier dersom jeg så behov for det. Da jeg var fornøyd med kategoriseringen av besvarelsene, ble kategoriene organisert i frekvenstabeller og søylediagrammer for å visualisere hjelpe til med videre analyse og tolkning.

Det tredje trinnet er å lete etter tema, og dette trinnet flyter sammen med fire og fem hvor man vurderer tema ut fra det totale datamaterialet og navngir disse. Etersom spørreskjema inneholder strukturert tekst og det kvalitative data var begrenset, var denne delen mindre komplisert enn om jeg hadde gjennomført for eksempel intervjuer. Tematisk analyse er veldig fleksibelt i forhold til hva forskeren som teller som et tema. I denne oppgaven er temaene forhåndsdefinerte, selv om jeg ikke har hatt mye teori å basere forskningen på. Arbeidet med å analysere data har derfor i størst grad vært deduktiv. Som beskrevet under utformingen av spørreskjemaet, kan spørsmålene sorteres i følgende overordnede kategorier eller temaer:

- Foresattes beskrivelse av samarbeidet med skolen i dag
- Foresattes vurdering av om de tror utvalgte faktorer spiller inn på elevens læring
- Hva foresatte ønsker av forbedringer i samarbeidet, herunder om de er villige til å samarbeide om faktorer i hjemmet

Etter å ha beskrevet fordelingen av svar til hvert enkelt spørsmål, sortere jeg derfor datamaterialet ut fra hvilket av de overordnede spørsmålene de svarte på. Videre forsøkte jeg å danne et helhetlig bilde av hvordan de foresatte beskriver hver kategori, hvor hovedtendensen vektlegges og ytterpunkter inkluderes. Braun & Clarke (2006 s. 83) kaller dette en rik beskrivelse av dataene, og mener det passer godt når man forsker på et område som er underutforsket eller hvor man ikke kjenner deltakernes syn på temaet, noe som passer godt i dette tilfellet. I forsøket på å besvare problemstillingen trengtes det videre en sammenfatning av hva som kommer frem av datamaterialet på tvers av hver enkelt variabel. Selv om fortolkning skjer under hele forskningsarbeidet, spesielt tydelig under kategoriseringen av de åpne spørsmålene, er det først her jeg bevisst skifter til fortolkning i analysearbeidet.

Svaret på selve problemstillingen er en del av det tredje forhåndsdefinerte temaet. Det fantes et direkte spørsmål i spørreskjemaet som var ment å svare på dette, men i løpet av arbeidet med datamaterialet begynte jeg å se noen tema som gikk på tvers av oppgaven som utfyller og

forklarer de foresattes holdninger. Disse temaene fant jeg dermed induktivt, da jeg ikke hadde lett etter dem på forhånd. Temaene jeg fant fungerer som kriterier beskrevet av de foresatte for å skulle samarbeide om faktorer i hjemmet. Disse var *Relevans*, *Skolens profesjonalitet* og *Relasjoner*. Jeg velger å ikke presentere disse i Kapittel 4 – Resultater, av hensyn til struktur og ryddighet, og siden dette er en så liten del av oppgavens funn. Jeg drøfter dem i stedet i Kapittel 5. Dermed var jeg klar for trinn 6, som er å rapportere. Videre ser jeg på reliabilitet og validitet i oppgaven.

### **3.6 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handler om hvor sikker vi klarer å gjøre forskningen for å finne frem til vitenskap, om resultatene er pålitelige. For kvantitativ forskning er dette kritisk og kan testes. Reliabilitet betyr at undersøkelsen vil måle det samme hver gang (Danielsen, 2013). Selv om metoden jeg har brukt er kvantitativ og innsamlingsmetoden er strukturert, er data og analysemetode i stor grad kvalitativ. Dermed handler det mer om pålitelighet, troverdighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2016).

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene fra forskningen kan overføres til resten av populasjonen (Johannessen et al., 2016). I kvantitative studier omtales dette som generalisering. Ettersom jeg har benyttet deskriptiv statistikk er var ikke målet å generalisere, men en svakhet i denne studien er altså at jeg ikke har et representativt utvalg. Enkelte grupper er underrepresenterte, og dette betyr at man ikke uten videre kan generalisere eller overføre funnene til resten av populasjonen. Som nevnt er akkurat frafall noe man risikerer ved spørreundersøkelser. Om frafallet er tilfeldig, påvirker det ikke representativiteten (Ringdal, 2018). Dette er ikke tilfellet i denne studien. Grupper med stort frafall i min studie er eksempelvis menn, foresatte med innvandrerbakgrunn, og foresatte med lavere utdanningsnivå. Dette impliserer at disse er grupper det kan være nødvendig å studere nærmere. Foresatte med innvandrerbakgrunn, særlig de som har flyktet til Norge, mener jeg kan være interessante å forske mer på. Som vist i teorikapitlet har denne gruppen økt risiko både for å ha lav inntekt, opplevde traumer og mindre gjennomføringsgrad i skolen. På grunn av mulige kulturforskjeller hadde det også vært interessant og viktig å ha mer kjennskap til denne gruppen og hvordan de stiller seg til samarbeid om faktorer utenfor skolen.

Validitet handler om troverdighet og overførbarhet. Reliabilitet er ifølge Danielsen (2013) ikke et tilstrekkelig kriterium for validitet. I min oppgave handler troverdighet om hvorvidt spørsmålene i undersøkelsen min er gyldige indikatorer på det jeg prøver å måle (Danielsen,

2013). Med andre ord, om fremgangsmåte og funn representerer formålet med studien og stemmer overens med virkeligheten (Johannessen et al., 2016). I tillegg til sammenheng mellom problemstilling og hva som kommer med i spørreskjemaet, handler det om utførelsen av spørsmålene. Tilbakemeldingene fra respondentene på spørreskjemaet kan tyde på at jeg gått i det Løvås (2018) beskriver sin en av fire vanlige feilkilder ved bruk av spørreskjema, nemlig dårlige spørsmål. Mitt fokus på å være ikke ledende i spørsmålene kan dermed ha virket inn på resultatene, hvis de foresatte ikke hadde nok forkunnskaper til å svare eller de har tolket spørsmål ulikt.

Ettersom data ble innsamlet med spørreskjema, er det mulig å duplisere forskningen, men jeg tror det vil være hensiktsmessig å endre spørsmålene i spørreskjemaet ut fra det som har kommet frem i denne oppgaven for å spisse forskningen noe mer enn jeg har gjort. Oppgaven har fungert nesten som en pilotstudie på et lite kartlagt område, og jeg opplever til tross for begrensningen at de innsamlede data gav mye nyttig informasjon og kan brukes som grunnlag for videre forskning.

### ***3.7 Forskningsetiske overveielser***

I vitenskapen er det etter hvert kommet på plass strenge retningslinjer for at forskning skal foregå på en etisk og forsvarlig måte. Dette handler både om hva som er moralsk riktig ovenfor menneskene vi direkte forsker på, og om hvordan resultatene brukes. I tillegg dreier det seg om forskerens uavhengighet. Forskningsetikk henger sterkt sammen med reliabilitet og validitet. Kunnskapsdepartementet har oppnevnt forskningsetiske komiteer for å ivareta interessene til både enkeltmennesket og samfunnet, og jeg vil nå kort oppsummere de forskningsetiske valgene jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven relatert til de viktigste punktene fra de Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016).

Forskningsetiske hensyn må tas allerede fra valg av tema og problemstilling. Forskeren skal ha respekt for menneskeverdet, privatlivet og andres verdier. Forskningen bør ha et samfunnsnyttig perspektiv. I noen tilfeller kan disse stå opp mot hverandre. Dette dilemmaet har vært sterkt tilstedeværende i arbeidet med denne oppgaven, da temaet er menneskers privatliv opp mot samfunnsnyttigen det kan ha å styrke opp om hjem med risikofaktorer, i tillegg til den store forskjellen det kan gjøre på individuelt nivå. Selve studien ble derfor formulert til å kun omhandle foresattes syn, og spurte ikke etter hjemmeforhold.

Dersom man forsker på grupper hvor det er vanskelig å innhente samtykke, eller sårbare grupper, må man ha gode årsaker til det. Der jeg i utgangspunktet kunne tenkt meg å se på spørsmål som omhandler vanskelige hjemmeforhold, har jeg valgt å være mer generell både for å øke sjansen for ærlige svar, men også for å hindre at noen skal føle seg krenket av undersøkelsen. Barn er en gruppe som man må ta særlige hensyn til. Derfor valgte jeg å forske på foresatte, som kan gi informert samtykke. Et valg jeg tok tidlig handler om ikke å invitere foresatte på skolen jeg arbeider ved til å delta på studien. Dette handler om både habilitet, personvern og hvordan det føles å delta. Siden tema for oppgaven er basert på et område jeg opplever har forbedringspotensial i min yrkesutøvelse nå, er det en risiko at de foresatte jeg samarbeider med nå kunne følt at dette handlet om dem direkte.

Under innsamling av data må det vises spesielle hensyn ovenfor dem som deltar i forskningen. I tillegg til at de ikke skal føle seg krenket av selve forskningen, skal de føle at det er trygt for dem å delta. Det skal ikke medføre ulempe eller skade å delta. Deltakelse på forskning skal være informert og frivillig, og personopplysninger skal behandles korrekt. Respondenten skal vite hva forskningen går til, hva svarene brukes til, at man har konfidensialitet og hvordan dataene lagres. Dersom man skal samle inn personopplysninger, må man melde inn prosjektet til Personvernombudet for forskning (NSD). Spørreskjemaet brukt i datainnsamlingen er helt anonymt og uten at sensitiv informasjon spørres om. I spørreskjemaet er det også skrevet en påminnelse om ikke å gi identifiserende opplysninger på de åpne spørsmålene. Det er like fullt søkt om godkjenning fra NSD i tråd med Nord Universitets krav, og NSD bekreftet at det prosjektet ikke var meldepliktig, se vedlegg B. Det ble utformet et informasjonsskriv som ble vedlagt invitasjonen til å delta i undersøkelsen (Vedlegg C). Her ble hensikten med undersøkelsen kort beskrevet, hvorfor de ble invitert til å delta, hva deltakelse innebærer, samt at det inkluderte informasjon om personvern, behandling av data og hvem som er ansvarlig for undersøkelsen. Hensyn til deltakerne er også en av årsakene til at spørreundersøkelse føltes riktig for meg fremfor å velge for eksempel kvalitative intervju. Jeg ville unngå at noen følte at de ble spurt om å delta på forskning på grunnlag av noe som kan oppleves som negative egenskaper ved dem som forelder. I stedet gikk jeg bredt ut og inviterte så mange som mulig til å delta på forskningen kun i egenskap av å være forelder.

Til sist kommer forskningsetikk inn på hvordan forskningen brukes og formidles i ettertid. Åpenhet og redelighet er viktige faktorer gjennom hele forskningsarbeidet. Dette handler for eksempel om å henviser til korrekt litteratur for å unngå plagiat, aktivt arbeide for å fremstille data korrekt, og ikke fremstille funn som mer signifikante enn de er. Alle hensyn man tar i

forhold til respekt for sårbare grupper gjelder også tredjeparter som ikke direkte inngår i forskningen. Jeg ønsker ikke å bygge opp under stigma av for eksempel familier med lav inntekt, foresatte med psykiske lidelser eller familier som mottar veiledning eller tiltak fra barnevernet. Oppgaven prøver å balansere en forståelse for at noen er i situasjoner som er belastende for både foresatte og elever, og som gir økt risiko i forhold til skolegang. Kanskje særlig i slike situasjoner er hjemmet en ressurs lærere er avhengig av å bruke aktivt for å styrke elevene der man kan. Forskningen det skal ifølge de forskningsetiske retningslinjene komme gruppen det forskes på til gode, og det er det som er målet med denne oppgaven.

## 4.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres studiens funn ut fra de forhåndsdefinerte tema for spørreundersøkelsen, og beskrives ved hjelp av tabeller og representative eller interessante sitater fra de kvalitative responsene. Fullstendig oversikt over hvordan svarene i spørreskjemaet fordelte seg finnes i vedlegg x, mens informasjon som beskriver utvalget finnes i kapittel 3.4 og kan ses i vedlegg y. Jeg ser først på hvordan respondentene beskriver samarbeidet med skolen i dag. Deretter presenteres hvordan respondentene tror utvalgte faktorer i hjemmet påvirker elevens læring, og om dette er en del av samarbeidet i dag. Til sist tar jeg for meg hvilke forbedringer de foresatte ønsker i samarbeidet, dette inkluderer om de ønsker samarbeid rundt faktorer i hjemmet.

### 4.1 Foresattes beskrivelse av samarbeidet med skolen

I dette avsnittet vil jeg vise hvordan respondentene opplever nivået på samarbeidet med skolen. Ut fra tabell 7 kan man lese at de fleste respondentene er fornøyde med samarbeidet med skolen. Mest fornøyde er de med kontaktlærere, og minst med de andre lærere, altså faglærere. Flertallet er veldig fornøyde med både kontaktlærere, faglærere og rektor, men det er også en stor andel som er litt fornøyd, eller verken fornøyd eller misfornøyd. Disse er dermed nøytralt til positivt innstilt, men uttrykker at de kunne ha vært mer fornøyde. Noen foresatte uttrykker misfornøydhet med både kontaktlærere, rektor og andre lærere. Det er faglærerne som har størst utslag på misfornøydhet.

Er du lite fornøyd eller fornøyd med følgende (prosent %)						
Svar	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Verken/eller	Litt fornøyd	Veldig fornøyd	Kan ikke svare/har ikke samarbeidet med
Samarbeidet med kontaktlærere	2,5 %	5 %	8,3 %	17,5 %	65,8 %	0,8 %
Samarbeidet med rektor	1,7 %	3,3 %	13,3 %	11,7 %	34,2 %	35,8 %
Samarbeidet med andre lærere	1,7 %	8,3 %	12,5 %	15,8 %	28,3 %	33,3 %

Tabell 7 Prosentvis fordeling av respondentenes beskrivelse av kvaliteten på samarbeidet

På åpne spørsmål om hva de mener kan forbedres i samarbeidet uttrykker 42 (35 %) av respondentene at de er fornøyde med samarbeidet slik det er nå. En beskriver at «Vi opplever å ha et trygt og nært samarbeid med skolen». Mange av respondentene oppgir også at de er helt enige i at skolen ser på dem som en samarbeidspartner (tabell 8).



Ta stilling til følgende utsagn: (prosent %)						
	Helt uenig	Litt uenig	Verken/eller	Litt enig	Helt enig	Vet ikke/ passer ikke
Jeg har tilstrekkelig kontakt med barnets lærere	2,6 %	21,4 %	8,5 %	16,2 %	51,3 %	0 %
Jeg får tilstrekkelig informasjon fra skolen	6 %	12,8 %	5,1 %	19,7 %	56,4 %	0 %
Skolen får tilstrekkelig informasjon fra meg	0 %	3,4 %	8,5 %	16,2 %	68,4 %	3,4 %
Det er min plikt å gi skolen nødvendig informasjon om eleven	0 %	0,9 %	0 %	6 %	92,3 %	0,9 %
Det er skolens plikt å etterspørre nødvendig informasjon om eleven	0,9 %	7,7 %	9,4 %	20,5 %	59,8 %	1,7 %
Skolen ser på meg som en samarbeidspartner	2,6 %	5,1 %	9,4 %	21,4 %	52,1 %	9,4 %
Jeg får mulighet til å uttale meg i spørsmål som angår eleven	0 %	5,1 %	7,7 %	23,1 %	59,8 %	4,3 %
Jeg blir hørt i spørsmål som angår eleven	1,7 %	4,3 %	6 %	28,2 %	53,8 %	6 %

Tabell 8 Prosentvis fordeling av foresattes enighet i utsagn

Av tabell 8 kan man lese at over halvparten av respondentene er helt enige i at de får tilstrekkelig informasjon med skolen, men hele 18,8 % er litt eller veldig uenige. Motsatt vurderer de seg selv mer positivt, og bare 3,4 % er litt uenige i at skolen får nok informasjon fra dem, mens nesten 70 % er helt enige i dette. På åpne spørsmål om hva som kan forbedres i samarbeidet er ønsket om mer informasjon tydelig fra mange, her er noen eksempler: «Kvaliteten på informasjon man mottar på utviklingssamtaler. Det gir lite til oss som foreldre om hva spesifikt det forventes at eleven gjør.» «Savner informasjon om hvordan det går på prøver, utviklingen og progresjonen til vårt barn.» En av respondentene uttrykker følgende: «Har ikke hatt behov for samarbeid med skolen. Får vite det jeg trenger gjennom barnet mitt og utviklingssamtaler to ganger i året.» Dette viser at det ikke er selvsagt å få og gi informasjon oppleves som samarbeid, og denne besvarelsen viser at retningen på informasjonen i dette tilfellet også er fra skolen til foresatt.

Mange av respondentene opplever et samarbeid som går over informasjonsnivået. Tett under 60 % er helt enige i at de får mulighet til å uttale seg i spørsmål som angår eleven, mens 23,1 % er litt enige. Bare 5,1 % er uenig, men på åpne spørsmål er også mer dialog noe som etterlyses. I tillegg til mer informasjon er det dermed mange som er tydelig på at de ønsker mer

rom til å få delta i diskusjonen, følgende besvarelser uttrykker dette: «*Dialog! Mye enveis og det er kun på oppfordring fra foreldre at direkte dialog oppstår.*» «*Legge til rette for dialogmøter i stedet for foreldremøter som fremstår som rene informasjonsmøter (...)*» «*Gjensidig og fortløpende informasjon om både faglig utvikling og psykososiale forhold. Skolen må bli flinkere til å tenke på foreldre som en ressurs.*» Respondentene oppgir også at de opplever en del medvirkning, også her er det tett over halvparten som er helt enige, og litt over 20 % er litt enige i at de blir hørt i spørsmål som angår eleven, i tillegg til at dette er noe som beskrives som viktig for dem. En respondent forteller følgende: «*Jeg er stort sett fornøyd og hadde mye dialog med ungdomsskolen før oppstart. De lyttet og tok hensyn til sønnen min sine behov.(...)*»

Oppsummert er respondentene i hovedsak fornøyd med samarbeidet, og det er få som er veldig misfornøyd, men det er rom for forbedring og mange opplever å få for lite informasjon og at de ikke får rom for å delta i diskusjoner. Jeg går nå over til å se på samarbeid rundt faktorer utenfor skolen.

#### **4.2 Faktorer utenfor skolen**

For å kunne svare på hvordan foresatte stiller seg til samarbeid om faktorer utenfor skolen, og spesifikt foresattes helse og sosioøkonomiske faktorer, anså jeg det som viktig å vite om de

I hvilken grad tror du disse faktorene kan virke inn på elevens læring? (prosent)						
	Ingen påvirkning	Har lite påvirkning	Verken / eller	Har noe påvirkning	Har mye påvirkning	Har diskutert
Elevens trivsel på skolen	0%	0%	0,8%	5%	94,2%	95,8 %
Elevens trivsel hjemme	0%	0,8%	0,8%	18,3%	80%	50 %
Elevens fysiske helse	0%	0,8%	2,5%	50%	46,7%	35 %
Elevens psykiske helse	0,8%	0,8%	0,8%	7,5%	90%	63,3 %
Samarbeidet mellom skole og foresatte	0,8%	0,8%	10%	51,7%	36,7%	-
Foresattes involvering i skolearbeid eleven gjør hjemme	0%	2,5%	5,8%	55,8%	35,8%	63,3 %
Foresattes fysiske helse	4,2%	9,2%	14,2%	53,3%	19,2%	6,7 %
Foresattes psykiske helse	0,8%	0,8%	2,5%	31,7%	64,2%	8,3 %
Foresattes økonomiske situasjon	0,8%	9,2%	15%	62,5%	12,5%	2,5 %

Tabell 9 Prosentvis fordeling av foresattes vurdering av faktorerens innvirkning på læring

foresatte mener at disse faktorene har en innvirkning på elevens læring, og om disse faktorene var noe de hadde samarbeidet om så langt. Tabell 9 viser foresattes vurdering av de nevnte faktorer og om disse har blitt snakket med skolen om, i tillegg viser tabell E4, E5 og E6 i vedlegg E hvilke kategorier respondentenes svar ble sortert i på åpne spørsmål rundt dette temaet.

Elevens trivsel er noe mange anser som viktig for læring. Trivsel på skolen er noe nesten alle respondentene har snakket med skolen om, og nesten like mange mener elevens trivsel på skolen har stor innvirkning på læring. Det samme gjenspeiles i de åpne spørsmålene, hvor sosiale faktorer i skolen og begrepet trivsel har høyere frekvens enn faglig tema på spørsmål om hva som er viktig at kontaktlæreren vet om en elev. Dette er et veldig representativt svar: *«Elevens trivsel på skolen, og eventuelle faktorer som påvirker trivselen.»* 80 % av respondentene mener elevens trivsel hjemme har mye påvirkning på læring, men bare halvparten av respondentene har snakket med skolen om dette. Selv om mange er enige om at trivsel hjemme kan ha stor innvirkning på læring, viser også de åpne spørsmålene en splittelse blant respondentene i hvorvidt dette noe som snakkes med skolen om, og om dette er noe de mener skolen trenger å vite. Mange foresatte er veldig opptatt av dette og trekker inn hjemmet på spørsmål om hva som er viktig å vite om en elev. Det henvises til at faktorer i hjemmet kan påvirke både trivsel og læring. En relativt stor andel mener at man bør vite mest mulig, og at det er viktig å ha en helhetlig kjennskap til eleven. En av respondentene uttrykker hva skolen bør vite om eleven slik: *«Hvem eleven er som person, inkludert forutsetninger, ferdigheter, behov, motivasjon og familieforhold.»*

Når det gjelder faktorer som angår eleven, er det ganske stor enighet om at disse kan påvirke læring, men andelen som har snakket om det med skolen er litt lavere. Elevens psykiske helse mener 90 % av respondentene har mye påvirkning på læringen, og 63,3 % har drøftet denne med skolen. Når det gjelder elevens fysiske helse er svarene delt mellom at det har mye påvirkning eller litt påvirkning, og det er blitt drøftet med skolen av 35 %. Elevens helse og spesielt den psykiske er altså noe mange av respondentene tror er relevant for læring, og også i åpne spørsmål blir det nevnt som viktig at læreren kjenner til, men færre har drøftet det med skolen.

For faktorer som angår de foresatte og ikke eleven direkte, ser man en reduksjon i hvor mye man tror det påvirker elevens læring, og det er få som oppgir å ha snakket med skolen om slike faktorer. Foresattes fysiske helse er det få som tror har noen særlig innvirkning på elevens

læring, og få har drøftet det med skolen. 64,2 % tror foresattes psykiske helse har mye påvirkning, men bare 8,3 % har diskutert den med skolen. Den økonomiske situasjonen til de foresatte er det bare 12,5 % som mener har stor påvirkning, men 62,5 % mener den har litt påvirkning på læring. 2,5 % av respondentene har snakket om sin økonomiske situasjon med skolen.

På åpne spørsmål er det likevel mange som mener at det kan være mye i hjemmet som kan være viktig for skolen å ha kjennskap til, og dette knyttes ofte opp mot relevans for elevens læring. Her er det ett unntak, og det er også det største enkeltsvaret på spørsmål om hva skolen trenger å vite om hjemmet, uttrykt gjennom følgende eksempel: «*At eleven har det bra*». Mange viser til at det kan påvirke læring, men mange nevner begreper som konflikt, foreldres evne til omsorg, stabilitet og lignende, helt uten å trekke inn at det har noe med læring å gjøre. Dette viser at mange foresatte er bevisst skolens ansvar for å oppdage om barn lever i situasjoner hvor det trengs veiledning eller hjelpetiltak. Endringer og hendelser i hjemmet nevnes også av mange. Det viser til en forståelse for at dette kan påvirke hvordan eleven er eller gjør det på skolen. De vanligste svarene etter forhold som handler om elevens trivsel i hjemmet, handler om forhold som kan påvirke læring. Dette ble en egen kategori, samtidig som det også ble et viktig kriterium i andre besvarelser. En foresatt sier det slik: «*(...) det er vanskelig å si hva som ikke er relevant å vite, da dette dreier seg om en helhetlig kontekst, og da vil det være ulikt fra barn til barn hvilken informasjon som er relevant.*»

På den andre siden er det en liten gruppe som mener man ikke trenger å vite noe om hjemmet, «privatliv» er et ord som brukes mye i disse besvarelsene. Noen få mener skolen ikke trenger å vite noe særlig verken om hjemmet eller eleven utover det direkte faglige, en del bruker begrepet «privat». En respondent sier det slik: «*Kontaktlærer trenger ikke vite noe særskilt om hjemmet*». Private forhold som økonomi og livssituasjon blir også beskrevet vanskelig å snakke med skolen om. Dermed kan det godt hende at foresatte kan mene noe er relevant og de kan ha lyst til å snakke om det, men likevel ikke gjør det.

Jeg ønsket også å finne ut hvem de foresatte mente hadde ansvaret for å ta initiativ til å dele informasjon om forhold utenfor skolen. Et stort flertall er enige i at det er de foresatte sitt hovedansvar å gi informasjon om eleven til skolen, dette gjelder 92,3 % av respondentene. Flere påpeker gjennom åpne spørsmål at det er opp til dem om de ønsker å dele, og her viser de tydelig at relasjonen til læreren er viktig. «*...men hvis man som jeg føler at vi blir sett, hørt, de er støttende, ekte og så gode mennesker, da tør man å dele alt.*» «*Foreldre bør ha såpass tillitt*

til kontaktlærer at alt er relevant». En sier det slik: «Jo mer man etter hvert vet, jo bedre, og har man tillitt hos eleven, og er innstilt på å virkelig se hen, så kommer det vel mer og mer frem. Man kan som lærer ikke spørre og grave om private anliggender i familien og hos andre familiemedlemmer.» Tett under 60% av respondentene mente at det var skolens plikt å etterspørre nødvendig informasjon om eleven. En stor andel av foresatte mener dermed at skole og hjem deler dette ansvaret, og noen få mener det i hovedsak er skolens ansvar. En påpeker følgende: «...Så lenge skolen kan begrunne spørsmålene sine opp mot akkurat den elevens mulighet til å følge og ha utbytte av undervisning, er det ok at skolen spør, tenker jeg. Må selvfølgelig være sensitiv på hva eleven eller foreldre opplever som invaderende, privat eller utleverende.»

Det ser altså ut til å være en enighet om at hva skolen trenger å vite handler om relevans for elevens læring, men det er en splittelse i hva de foresatte tror er relevant, spesielt i forhold til faktorene økonomi og helse, som oppgaven fokuserer på. Begrepet «relevans» er en gjenganger på begge sider som avgjørende i forhold til hva skolen trenger å vite. Helseforhold i nær familie, boforhold og økonomi ble nevnt både som viktig for skolen å vite og av andre som privat og/eller irrelevant og ikke noe skolen trenger å vite om. Selv om det er mange som mener disse faktorene kan være viktige, er det få som har snakket om dem med skolen. De foresatte mener det er opp til dem å fortelle skolen hva som er relevant å vite, og skal skolen spørre må det gjøres forsiktig og begrunnes i nettopp relevans. Tillit og relasjoner blir også viktig med tanke på å utveksle informasjon.

#### 4.3 Foresattes ønskede endringer i samarbeidet

Jeg vil nå vise hva foresatte ønsker av endringer i samarbeidet med skolen generelt, og spesifikt hva de tenker om å samarbeide med skolen rundt forhold i hjemmet.

Hva mener du kan forbedres i samarbeidet mellom deg og skolen? *		
Svar	Frekvens	Prosent %
Ingenting / er fornøyd	42	35 %
Mer informasjon fra skolen	21	17,5 %
Vet ikke	17	15 %
Oftere kontakt med skolen	14	11,7 %
Gjensidighet i samarbeidet – Foresatte bli hørt	13	10,8 %
Mer kontakt med faglærere	8	6,7 %
Evaluering og oppfølging av tiltak og avtaler	7	5,8 %
Tilpasset opplæring	4	3,3 %

Forbedre digitale kommunikasjonssystemer	4	3,3 %
--	---	-------

Tabell 10 Frekvenstabell - Foresattes ønsker om forbedring i samarbeidet

De foresatte ble stilt et åpent spørsmål om hva som kan forbedres i samarbeidet. 35 % av respondentene er fornøyde med samarbeidet slik det er nå, eller har ingen ønsker om forbedring. 15 % vet ikke. Det betyr at 50 % av respondentene har konkrete forhold som de mener kan forbedres, og noen nevner flere ting. Flertallet av disse beskriver at de ønsker et tettere samarbeid med skolen. De ønsker mer informasjon fra skolen, og/eller de vil ha oftere kontakt med skolen. Som man kunne ane fra besvarelsene over er det også flere som ønsker å få samarbeide mer med faglærere og ikke bare med kontaktlæreren. En av respondentene uttrykker begge deler gjennom følgende: *«Jeg opplever at samarbeid med kontaktlærer er veldig godt. Mulig det burde vært lagt til rette for mer samarbeid med lærere i andre fag. Min opplevelse er at viktig informasjon om eleven ikke blir delt, forstått eller tatt hensyn til i samme grad som av kontaktlærer. Samtidig har jeg all respekt for at det kanskje heller ikke er satt av mye tid til samarbeid med hjemmet?»*

Noen mener kontaktlæreren har ansvar for å gjøre seg mer tilgjengelig for kontakt, andre mener de selv som foresatt kan ta mer initiativ. Denne besvarelsen oppsummerer flere av de vanlige ønskene: *«Jeg kan kanskje prøve å ta mer kontakt, men jeg opplever heller ikke at mitt barns kontaktlærer har behov for å komme i kontakt med meg. Vi har hatt en samtale dette skoleåret så langt, den lovpålagte kontaktsamtalen. Kanskje skolen kunne være tydeligere på hva de har behov for fra meg? Jeg har aldri hatt barn i ungdomsskolen før, og vet egentlig ikke så mye.»* Dette viser at også foresatte kan være usikre på rollene og forventningene i samarbeidet, og en avklaring kan oppleves som nyttig.

I tillegg viser respondentene at de vil ha mer gjensidighet i samarbeidet, og som vist til i avsnitt 4.1 er dialog noe som nevnes av mange. En skriver følgende: *«At de hører etter på hva jeg har å si, at dem ikke bare skyver problemene til siden, at dem faktisk kan se problemene.»* Det er flere besvarelser som viser til hvordan skolen behandler foreldreinnspill. At man opplever å bli hørt og respektert selv om man er uenige er noe flere viser til. Flere respondenter har også kritisert skolens profesjonalitet og utøvelse av taushetsplikten. En ønsker følgende forbedring: *«Profesjonalisering og bevisstgjøring av lærerrollen som blant annet handler om stolthet som pedagogisk og faglig person og om profesjonell håndtering av foreldreinnspill uten at det blir snakket om uformelt i ulike sammenhenger.»* Et par respondenter tar opp samme problemstilling, og viser til hvordan mistillit til skolen kan hindre kommunikasjon.

Det siste spørsmålet i undersøkelsen var «Hva tenker du om å samarbeide med skolen rundt forhold i hjemmet som kan virke inn på elevens læring, trivsel eller utvikling?» Her kan man se av tabell 11 at bare en person tenkte at dette samarbeidet er unyttig, mens 71 personer, 56,3 % av respondentene, mener det er nyttig. 66,7 % svarte at det er til elevens beste. Likevel er det bare 35,7 % som har svart at det er noe de kunne tenkt seg å gjøre. 15,9 % oppgir det som for privat, 9,5 % mener det er ukomfortabelt. Her er det flere foresatte som har svart på flere av disse punktene, og er positive til å samarbeide om faktorer i hjemmet samtidig som de opplever det som vanskelig eller ukomfortabelt.

Hva tenker du om å samarbeide med skolen rundt forhold i hjemmet som kan virke inn på elevens læring, trivsel eller utvikling?		
	Frekvens	Prosent %
Unyttig	1	0,8 %
Nyttig	65	52,2%
Vanskelig	18	15 %
Gir muligheter	64	53,3 %
For privat	6	5 %
Ukomfortabelt	12	10 %
Til elevens beste	80	66,7 %
Noe jeg kunne tenkt meg å gjøre	44	36,7 %
Noe jeg ikke kunne tenkt meg å gjøre	4	3,3 %
Noe andre kan ha nytte av	16	13,3 %
Annet	4	3,3 %
Ingen mening	6	5 %

Tabell 11 Frekvenstabell – Foresattes syn på å samarbeide om faktorer i hjemmet

4 stykker svarte «annet» på dette spørsmålet. Av disse fire svarte en at det avhenger av hva det er, og at for eksempel økonomi skal ikke diskuteres med barn. Den andre viser til at skolen deres ikke forvalter kunnskap om forhold rundt eleven på en god måte, mens den tredje mener det vil være ødeleggende for samarbeidet å samarbeide rundt faktorer i hjemmet. Den siste av disse fire beskriver samarbeidet om faktorer i hjemmet som nødvendig. Det kom inn mange kommentarer til undersøkelsen også, og en del av disse virker utdypende på dette spørsmålet. Til dels ser jeg at det handler om hva respondentene forstår med begrepet «samarbeid». Dette vises gjennom følgende kommentar: «Det er viktig å sette noen grenser. Trivsel er viktig for læring – men læring er skolens mål. (...) Vi har egne instanser for involvering i private forhold i hjemmet, og det er fint at det er sånn (barnevern, NAV, helsetjeneste m.m.)» Andre viser til den samme utydeligheten, en mener det er grenser for hva skolen kan pålegges, mens en annen

uttrykker at hjemmet som ressurs ikke skal erstatte skolens plikter. Enda en respondent forteller at hun og sønnen opplevde vold i hjemmet, og at skolens involvering gjorde at de ikke fikk hjelp så tidlig som de kunne. Denne typen besvarelser viser at det er helt nødvendig at både foresatte og skolen har en tydelig forståelse for hva som ligger i samarbeidet og hva foresatte og læreres roller er, hva som er relevant for skolen å vite, og hva som krever hjelp fra andre instanser.

Mange foresatte er fornøyde med samarbeidet slik det er nå, mens blant de som ønsker forbedring handler det i stor grad om at de vil gjøre samarbeidet tettere og med mer rom for foreldreinnspill. Selv om de foresatte tror at det er mange faktorer i hjemmet som kan ha innvirkning på elevens læring og utvikling i skolen og som det kan være viktig at skolen kjenner til, er det et fåtall som kunne tenke seg å gjøre dette, og selv blant dem er det mange som føler at det kan være ukomfortabelt eller vanskelig. Dette forsterkes antakelig av en usikkerhet rundt rollene i samarbeidet og hva samarbeid rundt faktorer i hjemmet vil innebære. I analysearbeidet fant jeg som nevnt tre temaer eller kriterier de foresatte trekker frem når det gjelder å samarbeide med skolen om faktorer i hjemmet, og jeg vil presenter disse i kapittel 5 som en del av drøftingen av funnene.



## 5.0 Drøfting

Hensikten med studien var å kartlegge hvordan foresatte stiller seg til å samarbeide med skolen om faktorer utenfor skolen, og spesielt faktorer i hjemmet. Tanken er at gjennom å benytte den ressursen foresatte er til kunnskap om sine barn, kan lærere bedre tilpasse opplæringen. Basert på forskning rundt hvilke forhold i hjemmet som kan ha innvirkning på læring, ble spesielt sosioøkonomiske forhold og foresattes helse ble utvalgt som eksempler. For å kunne svare på problemstillingen var det nødvendig med informasjon om foresattes beskrivelse av samarbeidet med skolen i dag, foresattes vurdering av hvilke faktorer de tror spiller inn på elevens læring, og hva foresatte ønsker av forbedringer i samarbeidet, herunder også faktorer i hjemmet. I dette kapitlet drøftes studiens funn på disse områdene opp mot teori og forskning presentert i teorikapitlet.

### *5.1 Foresattes beskrivelse av samarbeidet mellom skole og hjem*

Flertallet av respondentene er veldig fornøyde når de beskriver samarbeidet med skolen, og spesielt med kontaktlærer. Det er også en stor gruppe som er litt fornøyd, og et mindretall som er litt eller veldig misfornøyd. I kapittel 2 presenterte jeg Nordahl (2015) sine tre nivåer for samarbeid mellom skole og hjem, og jeg vil nå se på hvordan de foresatte opplever hvert av nivåene.

Informasjon var det laveste nivået, selv om dette er en viktig del av samarbeidet. Nordahl (2015) sine funn var at det meste av samarbeidet foregikk på dette nivået, men de foresatte var veldig fornøyde med denne delen av samarbeidet, til tross for at informasjonsflyten ser ut til å gå fra skolen til de foresatte. Faugstad og Jenten (2019) fant også at det meste av samarbeidet var relatert til utveksling av informasjon, mens (Lusse et al., 2019a) fant at læreren snakket 80 % av tiden på utviklingssamtaler. Samtidig er de mindre fornøyde med informasjonen de får fra skolen. De foresatte vurderer at de selv er flinkere til å gi informasjon til skolen enn motsatt. Man kan dog tolke besvarelsene til at omtrent 30 % av respondentene har mer informasjon som kanskje kan være nødvendig for skolen å ha, og da kan man stille spørsmål om hvorfor denne ikke har blitt delt.

Dialog og drøftinger er det andre nivået i samarbeidet. Selv om dette har blitt målt ved et annet spørsmål enn Nordahl (2015 s. 62) har brukt, kan det se ut som de foresatte i denne studien opplever at mer av samarbeidet er på høyere nivå enn Nordahl fant. De foresatte opplever i alle fall at de ofte får mulighet til å uttale seg i spørsmål som angår eleven. På den andre siden er også dialog noe respondentene i studien er tydelige på at de ønsker mer av, og mange beskriver

at de opplever en del enveiskommunikasjon slik det er nå. At begge parter deler informasjon er ikke det samme som at man har en dialog. Nordahl (2015 s. 27) beskriver nivået som at ulike synspunkter og oppfatninger kan drøftes og at man opplever å bli hørt.

Det tredje nivået er medvirkning og medbestemmelse. Igjen er de foresatte positive og flertallet er helt enig i at de blir sett på som en samarbeidspartner og at de blir hørt i spørsmål som angår eleven, men også her er det flere som ønsker forbedring. De forholdene som ble beskrevet som vanskelig i samarbeidet handlet ofte om opplevelser av å ikke bli hørt og mangel på medvirkning. Disse foresatte opplever det Nordahl (2015 s. 64) beskriver som en avmakt i samarbeidet. Dette er også det lærere beskriver som den største utfordringen i samarbeidet, når skole og hjem vurderte samme situasjon ulikt eller hadde ulike verdier (Faugstad & Jensen, 2019).

De foresatte i denne studien beskriver altså et samarbeid hvor de er mer fornøyde, og samarbeidet ser til dels ut til å være på et høyere nivå enn tidligere forskning har funnet. Dette er i tråd med hva intensjonene for samarbeidet er, og kan bety at det har skjedd en forbedring. En annen forklaring er at utvalget i min studie ser ut til å være en gruppe med færre risikofaktorer for å oppleve dårligere samarbeid. På den andre siden viser respondentene likevel at det ønskes forbedring på alle nivåer i samarbeidet. Det er dermed tydelig at skolen har en vei å gå, men mange av de foresatte er engasjerte i samarbeidet. Dette er også positivt, ettersom foresattes samarbeid med skolen er noe som har innvirkning på elevens læring, sammen med deres sosiokulturelle status og støtte av eleven. Hvor stor effekt samarbeidet har på læring viser min studie dog at de foresatte er mindre overbevist om, sammen med foresattes involvering i skolearbeidet hjemme. De innsamlede data viser også at enkelte ikke opplever utveksling av informasjon som samarbeid. Ulike definisjoner på og forventninger av samarbeidet kan føre til vanskeligheter med dette. Et eksempel på dette var respondentene i Carlson et al. (2020) som beskrev et ønske om å slippe å måtte være så involverte, fordi det store behovet for foreldreinvolvering var et symptom på elevens vansker. Dersom et tett samarbeid var forventet av alle foresatte og de var klar over fordelene det kan ha, hadde det kanskje ikke følt som et nederlag. Om de foresatte i tillegg har liten tro på at samarbeidet egentlig har relevans for elevens læring, kan det også være en mulig forklaring på lav motivasjon for å fortelle om utfordringer i hjemmet som kan virke inn. I videre diskusjon vil jeg se foreldrestemmen, altså den delen av samarbeidet som handler om foresattes bidrag til samarbeidet og hvor de kan få rom til å dele sine ønsker, bekymringer og kunnskap om eleven.

## ***5.2 Hva er foresattes syn på å samarbeide om forhold i hjemmet***

Mange av respondentene i denne studien viser forståelse for at faktorer i hjemmet kan ha innvirkning på elevens læring. Elevens trivsel, psykiske helse og velvære samt foresattes evne til omsorg og oppfølging blir utpekt som relevant for skolen å ha kjennskap til. Mange svarer at de tror samarbeid rundt forhold i hjemmet kan være nyttig (52,2%) og til elevens beste (66,7%). Likevel svarer bare 36,7 % at det er noe de kunne tenkt seg å gjøre selv, og få oppgitt at de har drøftet sin egen eller annen foresatts helse eller økonomiske situasjon med skolen. I resten av kapitlet drøftes det jeg mener er studiens viktigste funn i forhold til foresattes holdning til å samarbeide om faktorer i hjemmet. Først ser jeg hvem de foresatte mener bør ta initiativ til å snakke om forhold i hjemmet, og videre hvordan dette kan påvirke muligheten til å oppdage vanskeligheter som familien trenger hjelp med. Deretter tar jeg for meg det som var de tre kriteriene eller temaene som kom frem induktivt i den tematiske analysen, dette er relevans for læring, skolens profesjonalitet, og til sist drøftes relasjoner i samarbeidet.

### ***5.2.1 Foresatte har ansvar for å formidle***

Det er et tydelig funn i denne studien at det største ønsket for forbedring i samarbeidet handler om et tettere samarbeid. De foresatte vil ha oftere kontakt, mer informasjon fra skolen og mer dialog, altså rom for foreldrestemmen. Den delen av samarbeidet jeg ser på handler om informasjonen som foresatte deler med skolen. Jeg vil derfor drøfte hvem de foresatte mener har ansvar for at denne informasjonen kommer frem.

Over 90 % av respondentene mener at det er foresattes ansvar å dele nødvendig informasjon med skolen. Nesten 60 % mente at skolen har ansvar for å etterspørre informasjon som er nødvendig. Bare 4 stykker, 3,33 % av respondentene, uttrykker at det er skolens ansvar i større grad enn det er hjemmets. Det er altså mange som mener ansvaret er delt, men de fleste mener det hovedsakelig ligger hos de foresatte. De kvalitative data bygger opp under dette, og antyder videre at det bør være opp til de foresatte å ta initiativ til å dele informasjon om hjemmet. Lærere kan spørre, men dette kan oppfattes som invaderende og da må det være en god grunn til å spørre. Disse foresatte uttrykker noe litt annet enn det McKenna og Millen (2013) fant i sin studie om foreldrestemmen og foreldreinvolvering. Flere foresatte i deres studie beskrev det som vanskelig å dele informasjon om eleven eller hjemmet uten å vite at læreren ønsket å motta denne, spesielt når relasjonen ikke var på plass. Også Nordahl (2015) har vist til at foresatte har

en opplevelse av at læreren vet best. Dersom foresatte og lærere ikke deler synet på hva som kan være relevant, kan det dermed være informasjon som aldri blir delt.

Ut fra dette konkluderer jeg med at det er nødvendig at lærere og foresatte kommer frem til en felles forståelse for at helhetlig informasjon om forhold som angår eleven også utenfor skolen kan være nyttig og er velkommen. På den andre siden kan det hende at opplevelsen av at noe er privat og ubehagelig å snakke om blir for sterk for at de foresatte ønsker å dele likevel. Derfor vil jeg gå videre til å drøfte situasjoner hvor det kan være vanskelig å få på plass denne kommunikasjonen.

### ***5.2.2 Risikofaktorer i hjemmet***

På de åpne spørsmålene hvor skolens kjennskap til faktorer i hjemmet ble drøftet, var det mange som henviste til hvordan faktorene kan påvirke elevens læring. Det store unntaket som har utmerket seg i besvarelsene, er at foresatte mener det viktigste å vite om hjemmesituasjonen er at eleven har det bra. Mange av disse besvarelsene i denne kategorien var ikke knyttet opp mot læring. Dette tolker jeg som at de foresatte er klar over skolens rolle med tanke på å oppdage eksempelvis mulig omsorgssvikt eller mishandling, og at dette kommer i tillegg til skolens opplæringsfunksjon. Det er tydelige sammenhenger mellom at elever ikke har det bra hjemme, og elevens læring og utvikling (Dæhlen, 2018; Mowat, 2019). Jeg vil ikke anta at denne sammenhengen er noe alle respondentene i studien er klar over, dermed ser det ut som barns rett til en trygg og god oppvekst er viktigere i seg selv enn hvordan det eventuelt påvirker læring.

Noen av respondentene svarte på undersøkelsen at man ikke trenger å vite detaljer om hjemmet når alt er bra. Det er viktig at foresatte forstår at skolen ikke kan vite uten videre hvilke elever som faktisk har det bra. I kapittel 2 har jeg vist tydelig at skolen har en plikt til å følge med og varsle ved mistanke om at elever ikke har det bra hjemme. Relevant forskning presentert viser også at barn sjelden forteller om slikt selv, og gjerne er gode på å dekke over disse vanskene av lojalitet og av ønsket om å unngå stigma (Haug Fjone et al., 2009; Smith & Applegate, 2018). Haug Fjone et al. (2009) fant også at selv om noen barn med vanskelig hjemmeforhold kan slite på skolen og ha emosjonelle- eller adferdsvansker, er det andre som kompenserer med å være ekstra flinke eller tiltrekke seg lite oppmerksomhet. For foreldrenes del er stigma og frykt for å bli sett på som en dårlig forelder noe som kan overskygge villigheten til å dele informasjon om vanskeligheter man har i hjemmet, og direkte hindre at man tar imot mer hjelp selv fra instanser som alt vet at man sliter (Haug Fjone et al., 2009; Klausen et al., 2016; Smith & Applegate,

2018). Et annet poeng er at de foresatte kanskje ikke innser selv hvor stor grad eventuelle utfordringer kanskje påvirker elevene. Dersom det ikke blir snakket om så blir det heller ikke oppdaget. Da oppstår det et dilemma som kan føre til at man oppleves som invaderende dersom skolen tar initiativ til å spørre om hjemmesituasjonen, samtidig som det å la være kan føre til at andre elever ikke får nødvendig hjelp eller tilpasning på skolen. Når det er sagt så er det ikke slik at skolen og lærere trenger å vite alle detaljer om hjemmesituasjonen, det kan variere fra situasjon til situasjon.

Jeg går nå over til å se på hva skolen egentlig kan gjøre i forhold til elever som har ekstra utfordringer i hjemmet.

### ***5.3 Relevans - Hva kan skolen gjøre?***

Helhetlig er de foresattes syn på å samarbeide med skolen om faktorer i hjemmet sterkt knyttet opp mot kriteriet om relevans. Mange var tydelige på at faktorer som ikke påvirker elevens læring eller adferd i skolen, trenger ikke skolen vite noe om. Ett poeng er da den felles forståelsen av hva som faktisk er relevant for eleven. Videre handler opplevelsen av relevans om forståelse for hva skolen egentlig kan gjøre med informasjon om elevens hjemmesituasjon. Er det egentlig relevant å vite noe om hjemmet dersom det ikke er skolens ansvar å løse problemet direkte, og skolen heller ikke kan gjøre noe for eleven? Svaret er ja, både fordi skolen er lovpålagt å varsle om det mistenkes at elever trenger hjelp fra barnevernstjenesten (Opplæringslova, 2008), og fordi det trengs kunnskap om eleven og faktorer som kan påvirke læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er selvsagt begrenset hva skolen kan gjøre. Nordahl (2015 s. 47) beskriver det som naivt å tenke at skolen kan kompensere for hjemmets betydning for elevens læring, selv om det tydelig er uttrykt at skolen skal forsøke å utjevne sosiale ulikheter. I steden henviser han til at det bør iverksettes tiltak for å støtte opp om foreldre. Jeg vil derfor kort gå inn på noen eksempler på hva skolen faktisk kan gjøre.

Tilpasset opplæring er selvsagt det overordnede eksemplet på skolens rolle for å hjelpe elever med ulike behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring handler om hensyn som tas både under planlegging, gjennomføring og vurdering av elevarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tilpassingen kan gjøres på individnivå eller klassenivå. I tilfeller hvor de foresatte har redusert mulighet til å støtte opp om eleven gjennom det kontaktløse samarbeidet, kan det være nyttig at skolen vet om det. Ekstra tilpassinger kan tas med forståelse for ekstra belastningen eleven er under og kanskje begrensede muligheter for lekser eller andre ting som foregår i hjemmet. Tilpassinger kan handle om at eleven blir møtt med realistiske forventninger og kanskje ekstra

støtte og positiv oppmuntringer for det som oppnås selv om det er lavt i forhold til andre i klassen. En forståelse av at eleven er ekstra sårbar kan gjøre at læreren legger til rette for undervisningsformer og læringsaktiviteter som treffer dem godt. Lærere kan samarbeide tettere med hjemmet for å følge opp både fra begge sider, eller det kan gjøres andre tiltak og tilpasninger basert på hva den enkelte elev og familie kan ha behov for.

Akkurat som at elevene har ulike behov som man tilpasser for, kan foresatte ha ulike behov for tilpassing i samarbeidet med skolen. Det gjelder spesielt de som opplever et mindre fruktbart samarbeid i dag. Eksempelvis kan det handle om å klargjøre for de foresatte hvilken betydning det små tingene de gjør i hverdagen kan ha for eleven. Kanskje er det mange som tror de ikke trengs like mye når barna blir større, men Dearing et al. (2006) fant det motsatte, at økt foreldreinvolvering over tid var forbundet med gode resultater. Gjennom å vise interesse for hvordan eleven har det på skolen og fremme positive forventninger til elevens innsats, kan de ha en sterkere effekt på elevens læring enn ved å for eksempel hjelpe til med lekser (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Å gi de foresatte støtte i form av en klapp på skulderen og informere dem om hvilken ressurs de er for barna sine, kan fungere som god posisjonering av dem i både direkte og kontaktløst samarbeid (Nordahl, 2015 s 118).

Videre er det mulig å tilpasse selve møtene til familiers ulike behov. Det er forståelig at det i barnefamilier og i familier hvor en eller begge arbeider kan være vanskelig å få til samarbeid hvor begge foresatte er i stand til å delta i like stor grad, og at det kan være enklere at den ene parten har oversikt. For eksempel for foresatte som opplever det som vanskelig for begge å møte opp på skolen, eller aleneforeldre med yngre barn, kan hjemmebesøk være et godt alternativ. Det er ingen regel at utviklingssamtaler eller andre møter med foresatte må foregå på skolen, og å møtes på en annen arena kan gjøre at de foresatte opplever en større jevnbyrdighet i møtet, i tillegg til at det kan være praktisk. Hjemmebesøk kan også gi mulighet for relasjonsbygging både med foresatte og elev på et annet plan, og man får se hvordan de har det hjemme. Lusse et al. (2019a) beskriver at både foresatte og elever kan oppleve dette som en positiv interesse for deres liv, spesielt hvis det er et fast opplegg ved skolen. På skoler hvor dette er mindre vanlig kan følelsene rundt hjemmebesøk være mer varierende, og både lærer, elev og foresatt kan oppleve det som negativt og invaderende. Et argument for å innføre hjemmebesøk som rutine er at det øker foresattes deltakelse i møtet. Lusse et al. (2019a) fant at på skolen snakket læreren 80 % av tiden på utviklingssamtaler, men under hjemmebesøk ble lærerens andel redusert til 60 %. En annen mulighet for tilpassing av samarbeidet er at man kan ha møter uten eleven. Nordahl (2015 s. 111) viser til at det kan være fordelaktig for å etablere

et godt samarbeid, arbeide med relasjonen og å ha en åpen dialog, og mener at så mye som halvparten av møtene bør foregå uten elever. Ulempen med slike tiltak er at det kan være tidkrevende for lærere å gjennomføre, selv om fordelene kan være store. Dermed må det settes av tid til denne typen tilpassing.

Under nedstengingene i forbindelse med korona-pandemien ble mange kontaktmøter gjennomført via digitale plattformer og telefon. Dette kan være et fint alternativ for å få til kontakt med hjemmet på en regelmessig basis og gjerne for å få snakket sammen uten eleven. På skolen jeg jobber ved tester vi i disse dager ut månedlige telefonsamtaler mellom kontaktlærer og foresatte, for å ha flere møtepunkter til å snakke om de små tingene. Håpet er at det bli mer rom for å småprat og å ta opp de positive tingene, i stedet for at man tar kontakt «ved behov», da det oftest er når det er noe negativt som har skjedd, og dette kan gjøre det vanskelig å gjøre samarbeidet positivt og danne gode relasjoner (Nordahl 2015, s 52). Det kan også være med på å oppfylle de foresattes ønsker om mer informasjon fra skolen. Samt at det å ha oftere kontakt vil antakelig gjøre at det blir mer tid til å dialog og ikke bare pøse på med informasjon fra skolen om hvordan eleven gjør det i alle fag.

Videre er det mulig å gjøre tilpassinger for og ta hensyn til økonomiske vansker. Respondentene i denne studien er delte i meningen om hvorvidt økonomiske forhold og foresattes psykiske helse er viktig for skolen å kjenne til. De nevnes av noen som faktorer som er viktig at skolen har kjennskap til rundt eleven og hjemmeforholdet, mens andre uttrykker tydelig at dette er forhold skolen ikke trenger å vite om. Det er tydelig ut fra besvarelsene av dette er forhold som for dem inngår i kategorien «privat» og dermed er vanskelig å snakke om. Likevel er mange av forholdene som respondentene er opptatt av at skolen kjenner til veldig tett knyttet opp mot sosiokulturell status og helsemessige faktorer, nemlig at barnet har det bra, hjemmet er stabilt og fungerende og at foresatte evner omsorg og oppfølging av sine barn. Selv om foresatte uttrykker at de tror økonomiske forhold spiller lite inn på elevens læring, kan det være en stressfaktor for de foresatte, og eleven kan oppleve å mangle utstyr til gym, turer eller kalde vinterfriminutt. Gratisprinsippet står sterkt i norsk skolen, men samtidig har tradisjonen for turer og aktiviteter vært viktig og vektlegges særlig som relasjonsbyggende og morsomme dager. Til slikt trenger elever ofte utstyr, og det kan være ulike årsaker til at elever mangler slik. Jeg har opplevd at elever står over slike aktiviteter av økonomiske årsaker og at skolen får vite det i etterkant. Hvis lærere er klar over slike forhold kan det tas inn i planleggingen, slik at aktivitetene som velges er gjennomførbare for alle. En del skoler har også egne utstyrslagre eller samarbeid med lokale avdelinger hvor det kan lånes ski, skøyter, sykler og så videre. Det

er selvsagt ikke alt som er skolens ansvar å ordne, men skolen har ofte kjennskap til om slikt finnes og kan formidle eller samarbeide med andre parter, blant annet FAU. Utdanningsdirektoratet har også en oversikt over hva skole og foresatte selv må ordne i ulike sammenhenger, eksempelvis er det skolens ansvar å sørge for at elever får lånt ski ved skidager (Utdanningsdirektoratet, u.å. ). Administrasjon, lærere og foresatte bør alle ha kjennskap til denne oversikten, og dette kan skolen innarbeide rutiner for å ta opp på foreldremøter.

Noen foresatte var bekymret for at å samarbeide med skolen om faktorer i hjemmet, betød at skolen ville involvere seg i forhold i hjemmet. Dette skal selvsagt ikke være tilfellet, men hvis skolen har god kjennskap til utfordringer i hjemmet, kan skolen vurdere å søke råd og hjelp hos andre instanser i samråd med de foresatte. Dette kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste, helsesykepleier eller barne- og ungdomspsykiatrien, men også barnevernstjenesten. Barnevernstjenesten er en etat som kan oppleves som negativt eller skummelt å måtte samarbeide med (Thrana & Fauske, 2014). Derfor ble det i Bodø kommune utført et samarbeidsprosjekt mellom barnevernstjenesten, barnevernspedagogutdanningen og skoler i Bodø kommune (Mevik et al., 2016). Prosjektet heter Barnevern for barn. Her ble utviklet en dialogtime i skolen hvor elever får møte barnevernstjenesten på skolen og snakke med dem om barnevernets rolle. Hensikten er å skape et positivt bilde av barnevernet og tydeliggjøre ovenfor barna hva de som etat kan hjelpe med, samtidig som barna får en forståelse for hvilke forhold i hjemmet som gjør at det kan være behov for hjelp og hvilken hjelp som er mulig å få. Slike tiltak kan være med på å ufarliggjøre barnevernstjenesten og gjøre dem mer tilgjengelig for forebyggende samarbeid og mindre skummelt å henvise til, samtidig som det åpner kanalene for kommunikasjon mellom barnevernstjenesten, lærere, elever og kanskje også de foresatte.

Dette er bare noen eksempler på hva skolen kan gjøre for elever for å tilpasse undervisning og samarbeid, og hva som kan gjøres når skolen gjennom samarbeidet har fått kunnskap om utfordringer. Videre vil jeg se på effekten av relasjoner i samarbeidet.

#### ***5.4 Relasjoner i samarbeidet***

I tillegg til hyppig og proaktiv kommunikasjon og å bli invitert inn i diskusjoner, fant Carlson et al. (2020) at foresattes opplevelse av de ansatte på skolen genuint bryr seg, har omsorg og bekymringer for deres barn var viktig for samarbeidet. De foresatte opplevde at elevene som hadde en god relasjon til lærerne, gjorde det bedre i deres fag. Dette var en positiv opplevelse for de foresatte også og var med på å motivere de foresatte til å engasjere seg i skolen. McKenna og Millen (2013) fant også at relasjoner var viktig, og de foresatte ønsket at lærerne ikke bare



skulle kjenne elevene faglig og kognitivt, men også personlig, og de var veldig villige til å dele informasjon som handlet om å solidifisere forholdet mellom eleven og læreren, og hjelpe læreren med å forstå elevens styrker og behov. Flere av respondentene i min studie viste til det samme. De mente det var nødvendig for lærere å ha kjennskap til eleven utenfor det direkte skolerelaterte, eksempelvis interesser, motivasjon og personlighet. McKenna og Millen (2013) fant også at selv om de foresatte hadde informasjon de ønsket å dele om sitt barn, var de ukomfortable med å gjøre dette dersom ikke relasjonen var på plass, med mindre informasjonen ble spesifikt etterspurt. I min studie ble nettopp dette påpekt; dersom læreren har god relasjon til elev og familie, så får man vite det viktige underveis. Hvis de foresatte opplever å bli hørt og respektert i samarbeidet, blir det kanskje tryggere å dele informasjon som kan oppleves som privat. Nordahl (2015) definerte utveksling av informasjon som et lavt nivå av samarbeid. For å komme opp på neste nivå, dialog og drøftinger, er det implisitt at de foresatte må være deltakende og bli hørt. Kanskje må dette allerede være et etablert nivå i samarbeidet før de foresatte tar risken på å dele denne typen informasjon med noen som de er usikre på.

Dette antyder at det må brukes mer tid på å bygge en god relasjon til de foresatte. Jeg har allerede nevnt hyppigere kontakt gjennom telefonsamtaler og hjemmebesøk som mulige tilpassinger som også kan virke styrkende på relasjonen. At lærere blir bevisste sin egen taletid i møter med de foresatte og passer på å slippe dem til, er også helt nødvendig. Kanskje må det da finnes andre løsninger for å overlevere informasjonen som utviklingssamtaler ser ut til å bestå av, hvis det er vanskelig å sette av mer tid. En respondent foreslo at foreldremøtene kunne gjøres om til et forum for mer dialog. Lusse et al. (2019b) forsket på om introduksjonsmøter, alternative utviklingssamtaler og alternative kollektive foreldremøter kunne ha en innvirkning på (1) relasjonen mellom skole og hjem, (2) posisjonering av eleven i samarbeidet, og (3) å legge til rette for foresatte til å støtte opp om eleven hjemme. De alternative foreldremøtene skulle gjerne være elevaktive og/eller foreldreaktive og informere de foresatte om hva som skjer i skolen, og så ut til å virke positivt inn på foreldrestøtte av eleven hjemme. Introduksjonsmøter, altså et møte hvor hensikten bare var å bli kjent med hver enkelt elevs familie, hadde for øvrig virket inn på alle de tre ønskede målene for arbeidet. Dette ser dermed ut til å være verdt å teste ut for å bygge relasjoner. Å tenke alternativt om foreldremøter gir også mulighet for de foresatte til å danne relasjoner seg imellom. Nordahl (2015 s. 60) beskriver at det er fordelaktig at de foresatte har en god relasjon til hverandre, og at dette kan spille inn på det direkte samarbeidet mellom skole og hvert enkelt hjem. Et godt foreldremiljø kan føre til at de er mer informerte og positive til å engasjere seg i skolen.

Videre er det viktig med profesjonalitet i samarbeidet. Å samarbeide om faktorer i hjemmet har vist seg å være en faktor som står opp mot de foresattes opplevelse av privatliv, og kanskje føles som en invadering av dette. Det blir da særdeles viktig at de foresatte opplever skolen og dens ansatte som en profesjonell institusjon som behandler informasjon om elever og foresatte konfidensielt. Carlson et al. (2020) fant også at foresattes opplevelse av at de ansatte ved skolen fremstår som profesjonelle og forberedte var viktig og noe de la merke til. Det er ikke bestandig slik det er. Det ble nevnt på åpne spørsmål og i kommentarer til undersøkelsen at noen opplever at skolen ikke behandler informasjon om hjemmet profesjonelt, og at de er bekymret for at det blir spredd innad i skolen eller på bygda. Faugstad og Jensen (2019) påpekte også at måten lærere uttrykte kollegial støtte til hverandre i vanskelige samarbeidssituasjoner var noe uformell og kunne vært gjort i mer profesjonelle former. Det må føles trygt for foresatte å dele informasjon. Skal informasjon deles videre til rektor, til andre lærere eller til andre instanser, må dette antakeligvis klargjøres, slik at ingen føler at deres tillitt ble brutt eller at taushetsplikten ikke overholdes. I tillegg må det kanskje arbeides med at man skiller jobb og elevdiskusjoner fra mer uformelle settinger som pauserommet.

Det de foresatte ønsket av forbedring i samarbeidet handlet om å gjøre samarbeidet tettere gjennom å samarbeide oftere, gjerne med flere av lærerne, få mer informasjon, tillegg til at foresatte ønsket å bli hørt mer enn de gjør i dag. Dersom de foresatte får dette ønsket oppfylt sammen med at det arbeides for å dyrke gode relasjoner, tror jeg det vil føre til et samarbeid hvor både lærere og foresatte blir bedre posisjonert i tilpassing og oppfølging av eleven.

## 6.0 Konklusjon

Det er et sprik mellom hvordan samarbeidet mellom skole og hjem er ment å være, og hvordan det oppleves av både lærere og foresatte. Det skal være en ressurs for begge parter, samtidig som hovedfokus skal være på elevens utvikling og læring. I stedet oppleves samarbeidet som et pliktløp med lite handlingsrom, og spesielt for foreldreinnspill. Å vektlegge foresattes kunnskap om eleven utenfor skolen som en ressurs, kan hjelpe lærere til å drive bedre tilpasset opplæring.

Denne studien finner at det ser ut som foresatte i stor grad forstår at faktorer utenfor skolen kan ha innvirkning på elevens læring, og de mener det er de foresattes ansvar å fortelle. Deres forståelse for om informasjonen er relevant for skolen å ha ser ut til å være avgjørende for hva som fortelles, og særlig i forhold hvor man kan oppleve en barriere i form av at utfordringer oppleves privat. Da er det viktig for de foresatte at skolen er profesjonell og har gode rutiner for å etablere et godt samarbeid. Hovedsakelig er de foresatte positive til samarbeidet de opplever, men en stor andel foresatte ønsker et samarbeid som er tettere og med gode relasjoner hvor de og deres innspill blir respektert og vektlagt. De foresatte ser også tydelig skolens viktige rolle som medansvarlig for å oppdage barn i hjemmesituasjoner som kan ha behov for mer hjelp og støtte, utenfor konteksten undervisning og læring.

Jeg mener resultatene viser at for å få til den endringen mange foresatte ønsker i samarbeidet, må skolen og lærere ha kjennskap til hvordan de kan tilrettelegge for et tettere samarbeid. På systemnivå må roller, innhold og mål for samarbeidet avklares både for alle parter, og det må settes av tid til både å utvikle kompetanse om relasjonsbygging og til å ha mer kontakt med hjemmet enn det gjøres i dag. Både foresatte og lærere må bevisstgjøres verdien av samarbeidet og på hvilken måte de foresatte kan være en ressurs for elevens læring, spesielt gjennom at foreldreinnspill er ønskelig og respekteres. Å skape gode og tillitsfulle relasjoner til både elever og foresatte mener jeg derfor går hand i hand med å utvikle et nyttig og gjensidig partnerskap som kan komme elevene til gode gjennom at de foresatte opplever en myndiggjøring og styrking i sin elevstøtte, mens skolen kan få økt forståelse for både foresattes og elevens behov.

## Litteraturliste

- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236-244.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barnevernsloven. (1993). *Lov om barnevernstjenester*. <https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. & Halfon, N. (2014). Adverse Childhood Experiences: Assessing The Impact On Health And School Engagement And The Mitigating Role Of Resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115.  
<https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bufdir. (2015, 25.09.2020). *Bekymringsmeldinger til barnevernet*.  
[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/#heading13469](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/#heading13469)
- Bufdir. (2017, 25.06.2020). *Gjennomføring av videregående opplæring for ungdom med tiltak fra barnevernet*.  
[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Barnevern\\_skole/Gjennomforing\\_vgo/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Gjennomforing_vgo/)
- Bæck, U.-D. K. (2007). *Cultural encounters in School. A study of parental involvement in lower secondary school*. (06/2007).
- Bøckmann, K. & Kjellevoid, A. (2010). *Pårørende i helsetjenesten*. Fagbokforlaget.
- Carlson, R. G., Hock, R., George, M., Kumpiene, G., Yell, M., McCartney, E. D., Riddle, D. & Weist, M. D. (2020). Relational Factors Influencing Parents' Engagement in Special Education for High School Youth with Emotional/Behavioral Problems. *Behavioral Disorders*, 45(2), 103-116. <http://dx.doi.org/10.1177/0198742919883276>
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - Statistikk og spørreskjema. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 138-154). Universitetsforlaget.
- Dearing, E., Kreider, H., Simkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 42, 445-450.
- Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment*. D. f. E. a. Skills.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Bd. 433). DfES.
- Dæhlen, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 86-102. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-01>
- Fan, X. T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Faugstad, R. & Jensen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 13(1), 98-110.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- FHI. (2018). *Barn og unges helse: Oppvekst og levekår. I: Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/>
- FN-sambandet. (2020). *Fattigdom*. Hentet 27. juni 2021 fra  
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/fattigdom>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Friis-Mikkelsen, M. (2012). *Den hermeneutiske spiralen* [Modell].  
<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga : Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 245-264). Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. . Universitetsforlagene AS.
- Grødem, A. S. (2016). Fra Castberg til Solberg: Aleneforsørgernes vekst og fall i norsk sosialpolitikk. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(4), 303-326.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2928-2016-04-03>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug Fjone, H., Ytterhus, B. & Almvik, A. (2009). How Children with Parents Suffering from Mental Health Distress Search for 'Normality' and Avoid Stigma: To be or not to be . . . is not the question. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 16(4), 461-477.  
<https://doi.org/10.1177/0907568209343743>
- Hill, N. J. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. . *Developmental psychology*, 45, 740-763.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kallander, E. K. (2010). Skjulte unge omsorgsgivere – helsepolitiske perspektiver. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 7(3), 206-216. <http://www.idunn.no/tph/2010/03/art16>
- Klausen, R. K., Karlsson, M., Haugsgjerd, S. & Lorem, G. F. (2016). Motherhood and mental distress: Personal stories of mothers who have been admitted for mental health treatment. *15*(1), 103-117. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177%2F1473325015584981>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Mld. St. 31 (2007-2008)).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Lawson, H. A., Caringi, J. C., Gottfried, R., Bride, B. E. & Hydon, S. P. (2019). Educators' Secondary Traumatic Stress, Children's Trauma, and the Need for Trauma Literacy. *Harvard Educational Review*, 89(3), 421-448. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.3.421>
- Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T. & Manger, T. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (Bd. 2). Fagbokforl.
- Lusse, M., Notten, T. & Engbersen, G. (2019a). School-Family Partnership Procedures in Urban Secondary Education, Part A: Strengths and Limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201-226. <https://eric-ed-gov.ezproxy.nord.no/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1219764>
- Lusse, M., van Schooten, E., van Schie, L., Notten, T. & Engbersen, G. (2019b). School-Family Partnership Procedures in Urban Secondary Education, Part B: Implementing and Testing Alternative Procedures. *School Community Journal*, 29(1), 227-252.  
<https://eric-ed-gov.ezproxy.nord.no/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1219766>

- Løvås, G. G. (2018). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. (4. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-108). Universitetsforlaget.
- McKenna, M. K. & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent Narratives and Grounded Theory Models of Parent Voice, Presence, and Engagement in K-12 Education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48. <https://eric-ed.gov.ezproxy.nord.no/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1004331>
- Mevik, K., Nilsen, E. M. & Hvalby, T. A. (2016). Hvis det er vanskelig å snakke med familien din, kan du snakke med barnevernet - Barnevern for barn – Et samarbeidsprosjekt. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(3-04), 214-225. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-06>
- Mowat, J. G. (2019). Exploring the impact of social inequality and poverty on the mental health and wellbeing and attainment of children and young people in Scotland. *Improving Schools*, 22(3), 204-223. <https://doi.org/10.1177/1365480219835323>
- Mørch, W. T. (2021). Abraham Maslow. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Abraham\\_Maslow](https://snl.no/Abraham_Maslow)
- NAOB. (u.å.). *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 15. mai fra <https://naob.no/ordbok/>
- NESH. (2016, 2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA Rapport 19/05). [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfordokument\\_6988\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_6988_Eval_0/pdf)
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole : hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Norheim, B. (u.å.). *Maslows behovspyramide* [Illustrasjon]. <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183-203).
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- RVTS. (2020). *Snakke med barn.no*. Hentet 29. juni 2021 fra <https://www.snakkemedbarn.no/om-snakke-sammen/>
- Sentralbyrå, S. (2021, 14. juni 2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Smith, R. A. & Applegate, A. (2018). Mental Health Stigma and Communication and Their Intersections with Education. *Wicked Problems Forum: Mental Health Stigma. Communication Education*, 67(3), 382-393. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2018.1465988>
- Stai, S. (2021). Maslows behovspyramide. <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0->

- [6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen)
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? . <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk Sentralbyrå. (2020). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet 27. juli fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09430>
- Svartdal, F. (2020). Læring. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. <https://snl.no/l%C3%A6ring>
- Thrana, H. M. & Fauske, H. (2014). The emotional encounter with child welfare services: the importance of incorporating the emotional perspective in parents' encounters with child welfare workers. *European Journal of Social Work*, 17(2), 221-236. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.798628>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. mai 2021). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. ). *Gratisprinsippet*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/gratisprinsippet/>
- Wangsteen, T. (2020). *Når stigma og skam står i veien for at barn som har foreldre med rusmiddelavhengighet får beskyttelse og meningsfulle samtaler. En kvalitativ studie*. [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2646029/Wangsteen%20Turid.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

## Vedlegg A - Spørreskjema

### Hjemmet som ressurs

Obligatoriske felter er merket med denne stjernen\*

### Spørreundersøkelse til masterprosjekt rundt samarbeidet mellom skole og hjem

*Ved å delta samtykker du til at svarene blir brukt i masteroppgaven. Du er anonym, og de innsamlede besvarelsene behandles konfidensielt. Svar så ærlig og riktig som du klarer, og unngå å gi identifiserende opplysninger på de åpne spørsmålene.*

Hva er ditt kjønn?

- Mann
- Kvinne
- Annet

Hva er din alder?\*

Hva er ditt høyeste fullførte utdanningsnivå?\*

- Grunnskole
- Videregående
- Universitet 3.årig
- Universitet 5.årig eller høyere

Hvordan vil du beskrive din etnisitet?

Hvor mange barn bor det til sammen din husstand nå?\*

*Inkluderer barn med delt omsorg og stebarn som bor sammen med deg helt eller delvis.*

Har du omsorg for minst én elev som går på ungdomsskolen i Norge nå?\*

*Dersom du har omsorg for mer enn ett barn på ungdomsskolen, svar for det eldste barnet på resten av undersøkelsen.*

- Ja
- Nei

Hvor mange prosent omsorg har du for barnet nå?\*



Omtrent hvor mange elever er det på skolen hvor ditt barn går nå?\*

Rund gjerne av om du er usikker.



Verdi:

### Samarbeid med skolen

Har du vært i kontakt med elevens kontaktlærer, andre lærere eller rektor i 2020-2021 for å snakke om barnets utvikling i skolen?\*

Eksempler på kontakt kan være å delta på foreldremøte, konferansetime/utviklingssamtale, andre møter, telefonsamtaler eller lignende.

- Ja
- Nei

Er du lite fornøyd eller fornøyd med følgende:

	Veldig misfornøyd	litt misfornøyd	Verken misfornøyd eller fornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd	Kan ikke svare/har ikke samarbeidet med
Samarbeidet med kontaktlærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidet med rektor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidet med andre lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ta stilling til følgende utsagn:

Svar ut fra din opplevelse.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig	Vet ikke/passar ikke
Jeg har tilstrekkelig kontakt med barnets lærere *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får tilstrekkelig informasjon fra skolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen får tilstrekkelig informasjon fra meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er min plikt å gi skolen nødvendig informasjon om eleven *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er skolens plikt å etterspørre nødvendig informasjon om eleven *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen ser på meg som en samarbeidspartner *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får mulighet til å uttale meg i spørsmål som angår eleven *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir hørt i spørsmål som angår eleven *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Informasjon til skolen

Svar kort på følgende spørsmål:

Hva mener du er det viktigste for en kontaktlærer å vite om en elev?\*

Hva mener du er det viktigste for en kontaktlærer å vite om en elevs hjemmeforhold?\*

Hva mener du ikke er relevant for en kontaktlærer å vite om elevens hjemmeforhold?\*

Er det noe du syns er vanskelig å snakke med lærere eller andre i skolen om?\*

- Ja
- Nei

Gi eksempler på hva du syns kan være vanskelig å snakke med skolen om.\*

*Forklar gjerne kort hvorfor det er vanskelig. (Spørsmålet vises kun for de som svarte ja over)*

Hva mener du kan forbedres i samarbeidet mellom deg og skolen?\*

### Faktorer utenfor skolen

I hvilken grad tror du disse faktorene kan virke inn på elevens læring?

	1. Har ingen påvirkning	2. Har lite påvirkning	3. Har verken lite eller mye påvirkning	4. Har noe påvirkning	5. Har mye påvirkning
Elevens trivsel på skolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevens trivsel hjemme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevens fysiske helse *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevens psykiske helse *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidet mellom skole og foresatte *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foresattes involvering i skolearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foresattes fysiske helse *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foresattes psykiske helse *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foresattes økonomiske situasjon *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke av disse temaene har du diskutert med kontaktlærer, andre lærere eller rektor?

*Merk av alle de som gjelder.*

- Elevens trivsel på skolen
- Elevens trivsel hjemme
- Elevens fysiske helse
- Elevens psykiske helse
- Hjemmets involvering i lekser/hjemmearbeid
- Din egen eller annen foresatts fysiske helse
- Din egen eller annen foresatts psykiske helse
- Din egen eller annen foresatts økonomiske situasjon

Hva tenker du om å samarbeide med skolen rundt forhold i hjemmet som kan virke inn på elevens læring, trivsel eller utvikling?\*

*Velg alle de beskrivelsene du synes passer. Du må velge minst ett alternativ.*

- Unyttig
- Nyttig
- Vanskelig
- Gir muligheter
- For privat
- Ukomfortabelt
- Til elevens beste
- Noe jeg kunne tenkt meg å gjøre
- Noe jeg ikke kunne tenkt meg å gjøre
- Noe andre kan ha nytte av
- Annet
- Ingen mening

Du svarte «annet» på forrige spørsmål, vennligst utdyp.\*

Takk for at du deltok!

Hvis du har noen kommentarer til undersøkelsen, er du velkommen til å skrive dem her.

## **Vedlegg B – Vurdering fra NSD**

### **Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD.**

Vurderingen er: Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

### **HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?**

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

### **VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

## Vedlegg C - Infoskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Hjemmet som ressurs»?

Dette er en invitasjon til deg som foresatt på ungdomstrinnet om å delta på et forskningsprosjekt i forbindelse med skriving av master i tilpasset opplæring (pedagogikk).

**Formålet med forskningsprosjektet** er å lære mer om foresattes perspektiv på samarbeid med skolen om forhold utenfor skolen som angår eleven direkte eller indirekte. Dette kan gi lærere økt forståelse om hvordan få til et godt samarbeid med hjemmet, som igjen kan komme eleven til gode.

**Ansvarlig for forskningsprosjektet** er Nord Universitet, Bodø.

**Deltakelse innebærer** å fylle ut et digitalt spørreskjema. Det vil ta ca. 10 minutter. Skjemaet inneholder spørsmål knyttet til din oppfattelse av samarbeidet med skolen, og hva du tror er relevant informasjon for skolen å ha om hjemmet.

Besvarelsen er fullstendig **anonym** og klarert av NSD ettersom det ikke behandles noen personopplysninger. Det finnes ingen mulighet til å vite hvem som svarte hva, og de innsamlede dataene behandles konfidensielt. Det er frivillig å delta, og det har ingen negative konsekvenser for deg om du ikke deltar.

De innsamlede data vil kun bli brukt til formålet slik det beskrives i dette skrivet. De anonyme besvarelsene vil bli slettet ved innlevering av oppgaven. Gjennom å delta **samtykker** du til at din besvarelse blir brukt til prosjektet slik det er beskrevet over.

Spørreskjemaet er tilgjengelig fra denne nettadressen: <https://nettskjema.no/a/190623>

Ved spørsmål er det bare å kontakte meg, veileder eller personvernombud ved Nord Universitet..

Takk for oppmerksomheten.

#### Med vennlig hilsen prosjektansvarlig

Anne Kristine Gundersen

E-post: [anne.k.gundersen@student.nord.no](mailto:anne.k.gundersen@student.nord.no)

Telefon: 416 75 923

*Veileder:*

*Natallia Bahdanovich Hanssen, førsteamanuensis ved Nord Universitet*

*E-post: [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)*

*Telefon: 75 51 77 64*

Personvernombud ved Nord universitet:

[Toril Irene Kringen](#)

E-post: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)

Telefon: 74 02 27 50

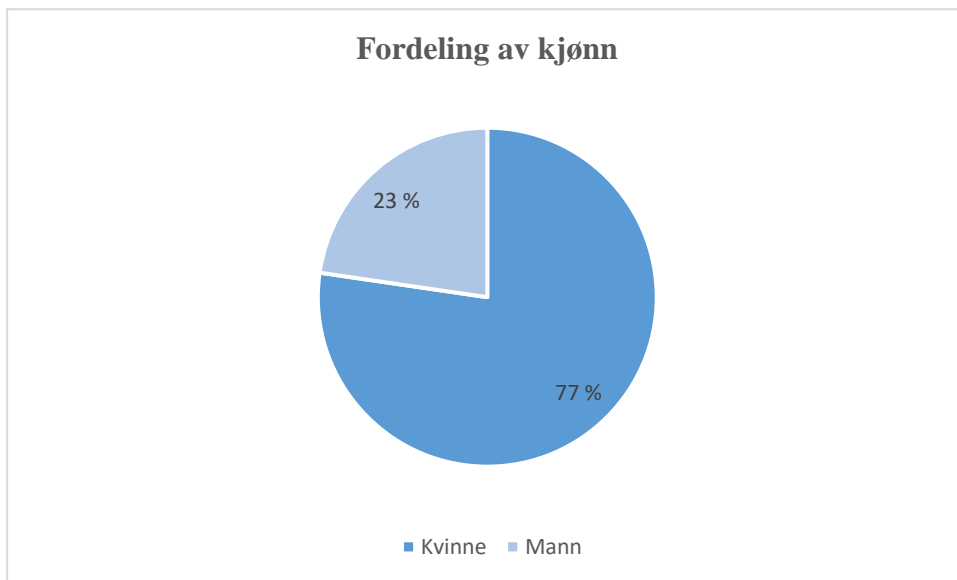
## Vedlegg D - Utvalg

Utvalget er trimmet for respondenter som falt utenfor populasjonen.

### Kjønn

Kjønn		
	Frekvens	Prosent %
Kvinne	92	76,7 %
Mann	27	22,5 %
Annet	0	0
Ikke besvart	1	0,8 %
Totalt	120	100 %

Tabell D12 Kjønn



Figur D5 Kjønn - Fordeling prosent %

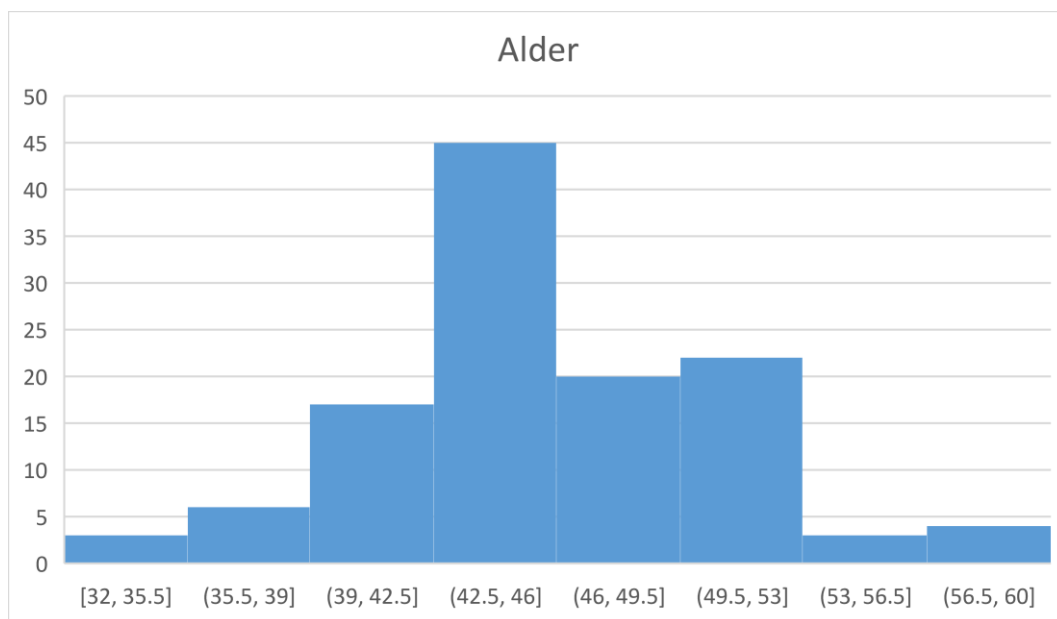
### Alder

Alder		
Intervall	Frekvens	Prosent %
30-39	9	7,5 %
40-49	82	68,3 %
50-59	29	24,2 %
Totalt	120	100 %

Tabell D13 Alder

Alder – Sentralmål og spredningsmål	
Gjennomsnitt	46,02
Median	46
Standardavvik	4,9
Yngst	32
Eldst	59
Variasjonsbredde	27

Tabell D14 Alder - Sentralmål og spredningsmål



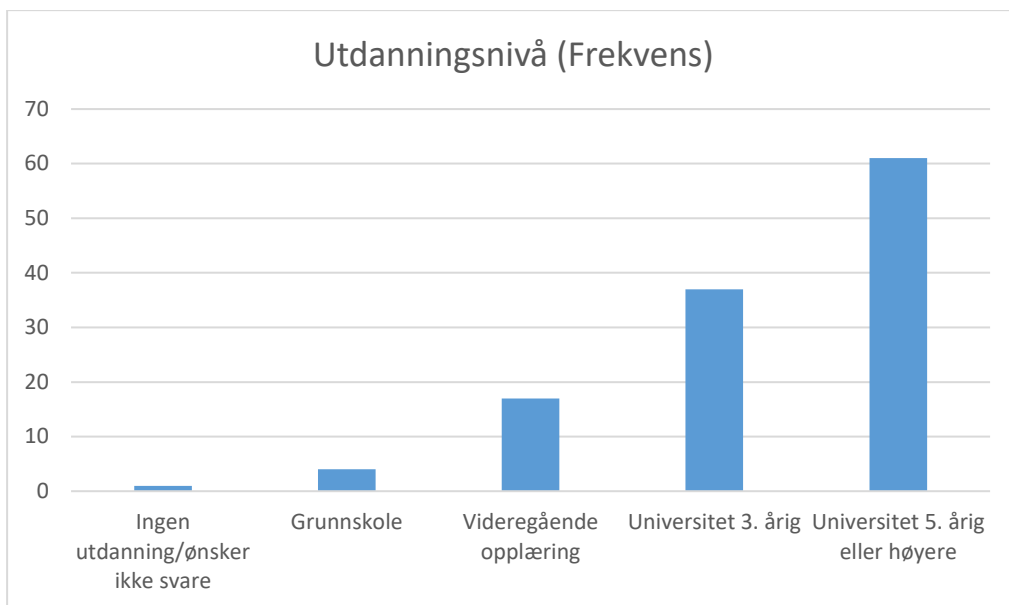
Figur D6 Alder

## Utdanningsnivå

Utdanningsnivå				
Svar	Frekvens	Prosent %	Kvinner	Menn
Ingen utdanning/ønsker ikke svare	1	0,8 %	1 – 1,1 %	0
Grunnskole	4	3,3 %	2 – 2,2 %	2 – 7,4 %
Videregående opplæring	17	14,2 %	14 – 15,2 %	3 – 11,1 %
Universitet 3. årig	37	30,8 %	29 – 31,5 %	8 – 29,6 %
Universitet 5. årig eller høyere	61	50,8 %	46 – 50 %	14 – 51,9 %
Totalt	120	100 %	92 – 100 %	27 – 100 %

Tabell D15 Utdanningsnivå



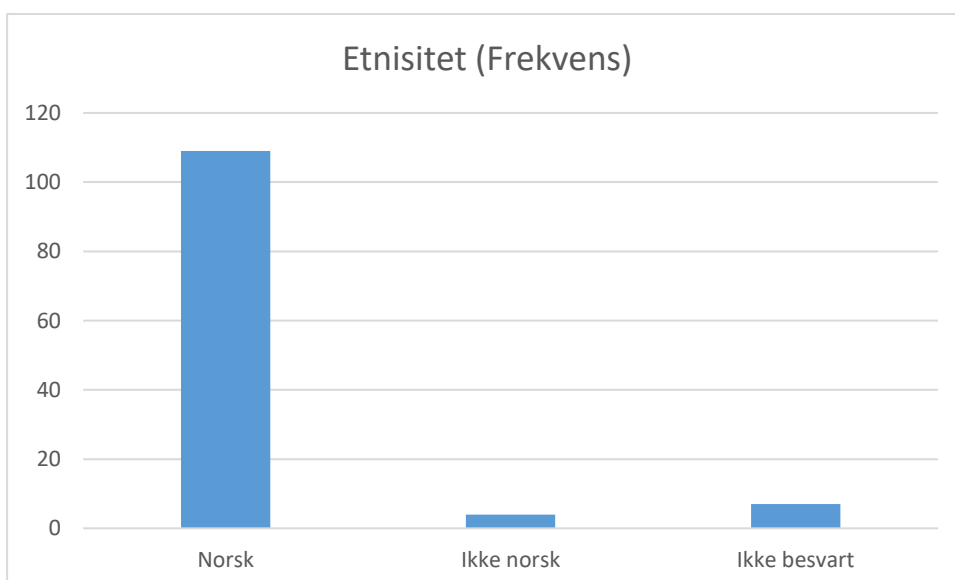


Figur D7 Utdanningsnivå

## Etnisitet

Hvordan vil du beskrive din etnisitet?		
Svar	Frekvens	Prosent %
Norsk	109	90,83 %
Ikke norsk	4	3,33 %
Ikke besvart	7	5,83 %
Totalt	120	100 %

Tabell D16 Etnisitet



Figur D8 Etnisitet

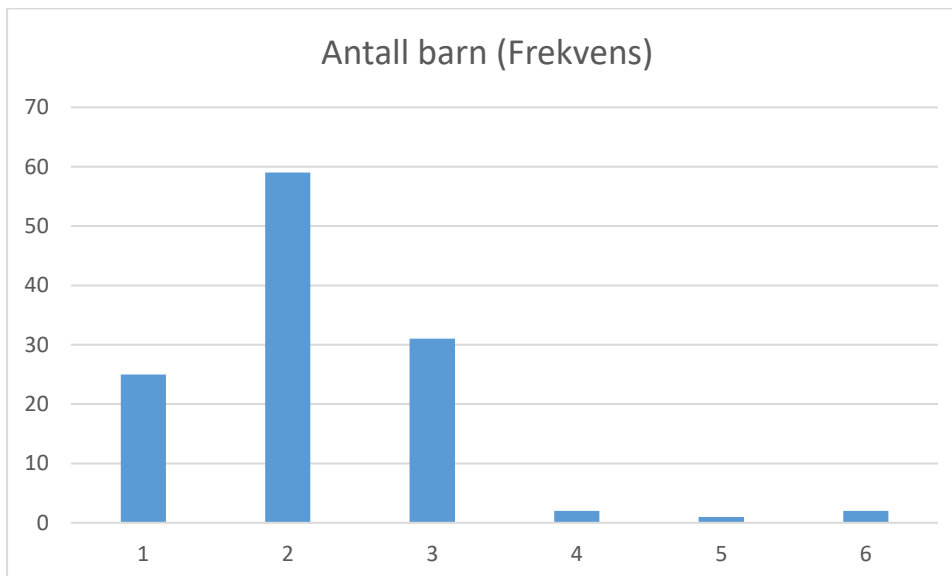
## Antall barn i husstanden

Antall barn i husstanden		
Svar	Frekvens	Prosent %
1	25	20,8 %
2	59	49,2 %
3	31	25,8 %
4	2	1,7 %
5	1	0,8 %
6	2	1,7 %
<b>Totalt</b>	<b>120</b>	<b>100 %</b>

Tabell D17 Antall barn

Antall barn – Sentralmål og spredningsmål	
Gjennomsnitt	2,17
Typetall	2
Standardavvik	0,923
Variasjonsbredde	5

Tabell D18 Antall barn - Sentralmål og spredningsmål

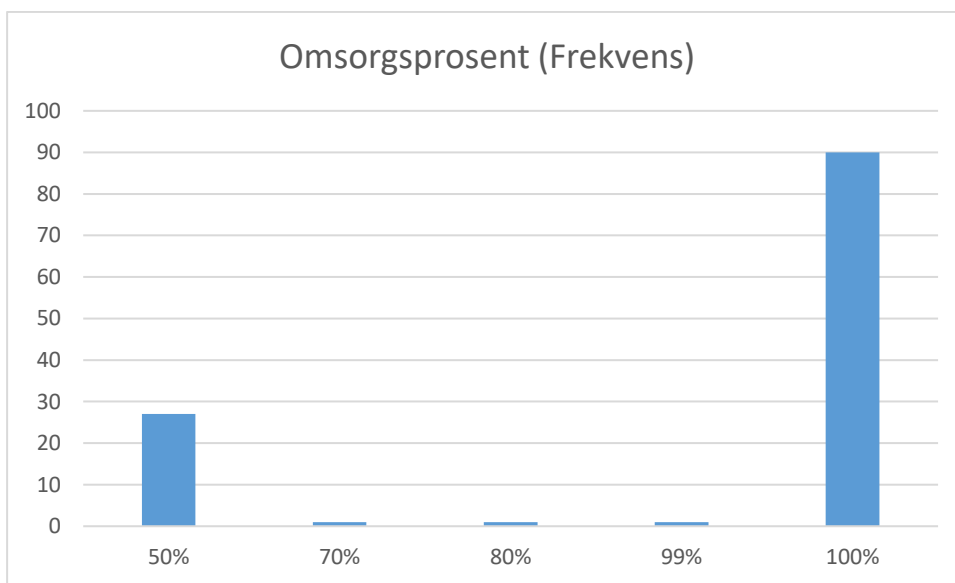


FigurD 9 Antall barn i husstanden

## Omsorgsprosent

Hvor mange prosent omsorg har du for eleven?		
Svar	Frekvens	Prosent %
50	27	22,5 %
70	1	0,8 %
80	1	0,8 %
99	1	0,8%
100	90	75 %
<b>Totalt</b>	<b>120</b>	<b>100 %</b>

Tabell D19 Omsorgsprosent



Figur D10 Omsorgsprosent (Frekvens)

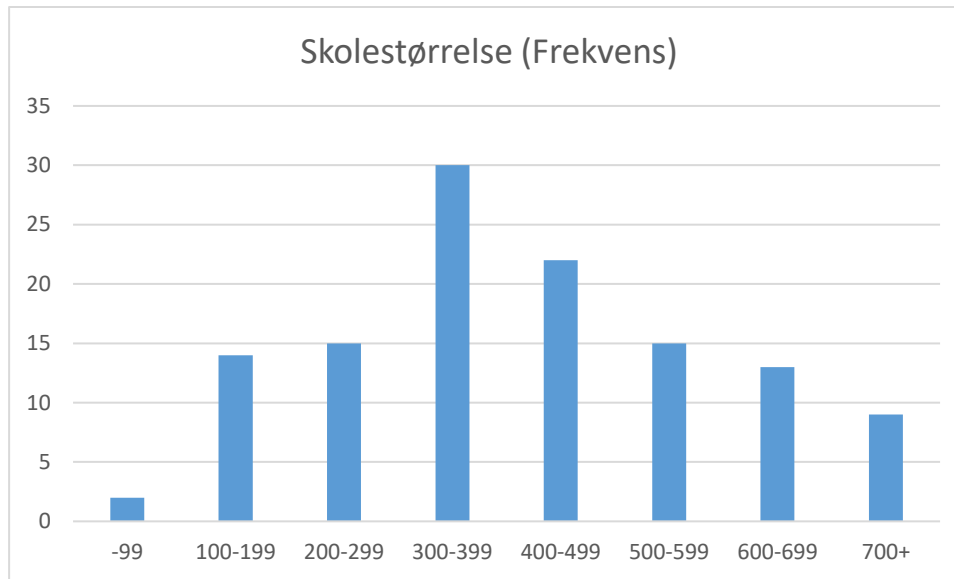
## Skolestørrelse

Skolestørrelse		
Svar	Frekvens	Prosent %
-99	2	1,67 %
100-199	14	11,67 %
200-299	15	12,5%
300-399	30	25 %
400-499	22	18,83 %
500-599	15	12,5 %
600-699	13	10,83 %
700+	9	7,5 %
<b>Totalt</b>	<b>120</b>	

Tabell D20 Skolestørrelse

Skolestørrelse – Sentralmål og spredningsmål	
Gjennomsnitt	398,08
Typetall	400
Standardavvik	180,362
Minst	60
Størst	800
Variasjonsbredde	740

Tabell D21 Skolestørrelse - Sentralmål og spredningsmål



Figur D11 Skolestørrelse

## Vedlegg E – Fordeling av besvarelser

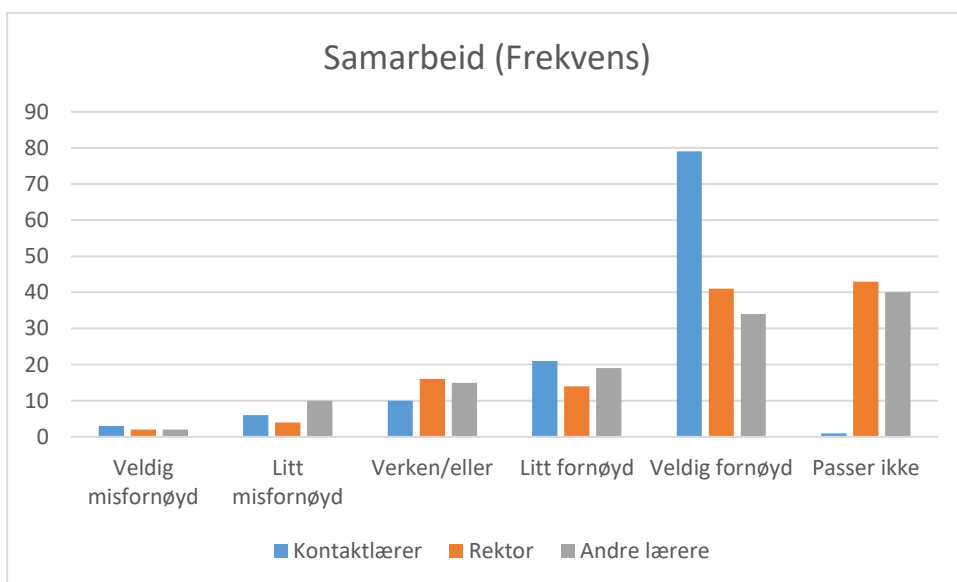
### Samarbeid med skolen

Har du vært i kontakt med elevens kontaktlærer, andre lærere eller rektor i 2020-2021 for å snakke om barnets utvikling i skolen?		
Svar	Frekvens	Prosent
Ja	117	97,5
Nei	3	2,5
<b>Totalt</b>	<b>120</b>	<b>100 %</b>

Tabell E1 Kontakt med skolen

Er du lite fornøyd eller fornøyd med følgende (prosent %)						
Svar	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Verken/eller	Litt fornøyd	Veldig fornøyd	Kan ikke svare/har ikke samarbeidet med
Samarbeidet med kontaktlærer	2,5 %	5 %	8,3 %	17,5 %	65,8 %	0,8 %
Samarbeidet med rektor	1,7 %	3,3 %	13,3 %	11,7 %	34,2 %	35,8 %
Samarbeidet med andre lærere	1,7 %	8,3 %	12,5 %	15,8 %	28,3 %	33,3 %

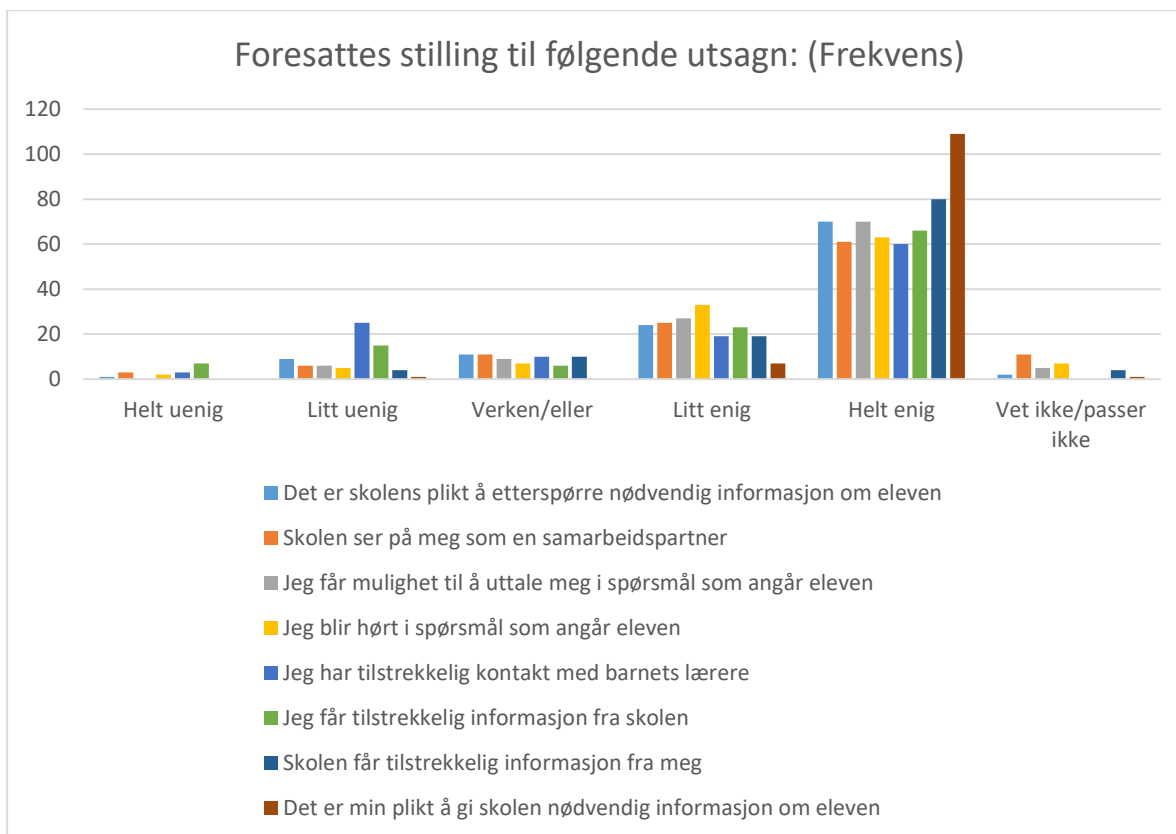
Tabell E2 Grad av fornøydhet med samarbeidet



Figur E12 Samarbeid (Frekvens)

Ta stilling til følgende utsagn: (prosent %)						
	Helt uenig	Litt uenig	Verken/eller	Litt enig	Helt enig	Vet ikke/ passer ikke
Jeg har tilstrekkelig kontakt med barnets lærere	2,6 %	21,4 %	8,5 %	16,2 %	51,3 %	0 %
Jeg får tilstrekkelig informasjon fra skolen	6 %	12,8 %	5,1 %	19,7 %	56,4 %	0 %
Skolen får tilstrekkelig informasjon fra meg	0 %	3,4 %	8,5 %	16,2 %	68,4 %	3,4 %
Det er min plikt å gi skolen nødvendig informasjon om eleven	0 %	0,9 %	0 %	6 %	92,3 %	0,9 %
Det er skolens plikt å etterspørre nødvendig informasjon om eleven	0,9 %	7,7 %	9,4 %	20,5 %	59,8 %	1,7 %
Skolen ser på meg som en samarbeidspartner	2,6 %	5,1 %	9,4 %	21,4 %	52,1 %	9,4 %
Jeg får mulighet til å uttale meg i spørsmål som angår eleven	0 %	5,1 %	7,7 %	23,1 %	59,8 %	4,3 %
Jeg blir hørt i spørsmål som angår eleven	1,7 %	4,3 %	6 %	28,2 %	53,8 %	6 %

Tabell E3 Enighet med utsagn



Figur 13 Enighet med utsagn

## Informasjon til skolen

Disse spørsmålene var åpne spørsmål. Tabellene viser fordelingen av de vanligste svarene sortert i kategorier.

### **Hva mener du er det viktigste for en kontaktlærer å vite om en elev? \***

Kategorier med frekvens på 1-3 er utelatt fra oversikten.

Hva mener du er det viktigste for en kontaktlærer å vite om en elev		
Svarkategori	Frekvens	Prosent %
Sosiale forhold	33	27,5 %
Utfordringer	28	23,3 %
Trivsel	24	20 %
Helse/psyke	20	16,7 %
Hjemmet	20	16,7 %
Faglig	16	13,3 %
Læreforutsetninger	14	11,7 %
Spesielle behov	13	10,8 %
Alt / Helhetlig kjennskap	12	10 %
Personlighet	12	10%
Ting som kan virke inn på læring	12	10 %
Styrker/svakheter	11	9,1 %
Motivasjon / Mål	8	6,7 %
Interesser	7	5,8 %
Utenom skole	6	5 %
Diagnoser	6	5 %
Skole	5	4,2 %
Relasjon lærer	4	3,3 %
Tilpassing	4	3,3 %
Elevens perspektiv	4	3,3 %
Fritid	4	3,3 %

Tabell 22 Det viktigste å vite om en elev

### Hva mener du er det viktigste for en kontaktlærer å vite om en elevs hjemmeforhold? \*

Kategorier med frekvens 1-2 er utelatt fra oversikten.

Hva mener du er det viktigste for en kontaktlærer å vite om en elevs hjemmeforhold?		
Svarkategori	Frekvens	Prosent %
At eleven har det bra / Trygt	21	17,5 %
Ting som kan virke inn på læring eller adferd	19	15,8 %
Forhold utenom det vanlige / utfordringer	19	15,8 %
Hvem som bor der / familie	17	14,2 %
Boligsituasjon	16	13,3 %
Endringer	14	11,7 %
Sosiale relasjoner	12	10 %
Oppfølging	11	9,2 %
Hendelser	11	9,2 %
Lekser	10	8,3 %
Alt / Mest mulig	8	6,7 %
Foreldrestøtte	8	6,7 %
Helse nær familie	8	6,7 %
Ressurser / sosioøkonomiske forhold	7	5,8 %
Stabilitet	5	4,2 %
Søsken	4	3,3 %
Konflikt	3	2,5 %
Foresattes evne til omsorg	3	2,5 %
Vet ikke	3	2,5 %
Ingenting	3	2,5 %

Tabell 23 Det viktigste å vite om hjemmeforhold

### Hva mener du ikke er relevant for en kontaktlærer å vite om elevens hjemmeforhold? \*

Kategorier med frekvens 1-3 er utelatt fra oversikten.

Hva mener du ikke er relevant for en kontaktlærer å vite om elevens hjemmeforhold?		
Svarkategori	Frekvens	Prosent %
Vet ikke/ubesvart	33	27,5 %
Alt kan være relevant / ingenting er irrelevant / kommer an på	30	25 %
Faktorer som ikke er relevant for læring eller elevens adferd i skolen	22	18,3 %
Privatliv / personlige utfordringer	9	7,5 %
Det meste er ikke relevant	8	6,7 %
Økonomi	5	4,2 %
Bolig	4	3,3 %
Detaljer når alt ellers er bra	4	3,3 %



Tabell 24 Hva er ikke relevant for skole å vite om elevens hjemmeforhold

Er det noe du synes er vanskelig å snakke med lærere eller andre i skolen om?		
Svar	Frekvens	Prosent %
Ja	18	15 %
Nei	102	85 %
Totalt	120	100 %

Tabell 25 Vanskelig å snakke om

### Gi eksempler på hva du synes kan være vanskelig å snakke med skolen om. \*

Forklar gjerne kort hvorfor det er vanskelig. (Spørsmålet vises kun for de 18 som svarte ja over)

Eksempler på hva det kan være vanskelig å snakke med skolen om		
Svar	Frekvens	Prosent %
Spesifikke situasjoner hvor foresatte ikke opplever å bli hørt	7	38,9 %
Når man er misfornøyd med lærer / skole / undervisning	6	33,3 %
Sosiale utfordringer	4	22,2 %
Uenighet i håndtering	3	16,7 %
Private forhold (økonomi, livsstil)	2	11,1 %
Å få informasjon fra skolen om fag	2	11,1 %
Informasjon om andre elever (gi og få)	2	11,1 %

Tabell 26 Eksempler på hva som er vanskelig å snakke om

### Hva mener du kan forbedres i samarbeidet mellom deg og skolen? \*

Tabellen viser frekvens og prosentvis fordeling av svarkategorier. Det var 9 kategorier i tillegg som bare fikk 1-2 svar per kategori, disse utelates i oversikten.

Hva mener du kan forbedres i samarbeidet mellom deg og skolen? *		
Svar	Frekvens	Prosent %
Ingenting / er fornøyd	42	35 %
Mer informasjon fra skolen	21	17,5 %
Vet ikke	17	15 %
Oftere kontakt med skolen	14	11,7 %
Gjensidighet i samarbeidet – Foresatte bli hørt	13	10,8 %
Mer kontakt med faglærere	8	6,7 %
Evaluering og oppfølging av tiltak og avtaler	7	5,8 %
Tilpasset opplæring	4	3,3 %
Forbedre digitale kommunikasjonssystemer	4	3,3 %

Tabell 27 Hva kan forbedres i samarbeidet

## Faktorer utenfor skolen

I hvilken grad tror du disse faktorene kan virke inn på elevens læring? (prosent)					
	Ingen påvirkning	Har lite påvirkning	Verken/eller	Har noe påvirkning	Har mye påvirkning
Elevenes trivsel på skolen	0%	0%	0,8%	5%	94,2%
Elevenes trivsel hjemme	0%	0,8%	0,8%	18,3%	80%
Elevenes fysiske helse	0%	0,8%	2,5%	50%	46,7%
Elevenes psykiske helse	0,8%	0,8%	0,8%	7,5%	90%
Samarbeidet mellom skole og foresatte	0,8%	0,8%	10%	51,7%	36,7%
Foresattes involvering i skolearbeid eleven gjør hjemme	0%	2,5%	5,8%	55,8%	35,8%
Foresattes fysiske helse	4,2%	9,2%	14,2%	53,3%	19,2%
Foresattes psykiske helse	0,8%	0,8%	2,5%	31,7%	64,2%
Foresattes økonomiske situasjon	0,8%	9,2%	15%	62,5%	12,5%

Tabell 28 Faktorer som kan virke inn på læring

Hvilke av disse temaene har du diskutert med kontaktlærer, andre lærere eller rektor?		
	Frekvens	Prosent %
Elevenes trivsel på skolen	115	95,8 %
Elevenes trivsel hjemme	60	50 %
Elevenes fysiske helse	42	35 %
Elevenes psykiske helse	64	63,3 %
Hjemmets involvering i lekser/skolearbeid	76	63,3 %
Din egen eller annen foresatts fysiske helse	8	6,7 %
Din egen eller annen foresatts psykiske helse	10	8,3 %
Din egen eller annen foresatts økonomiske situasjon	3	2,5 %

Tabell 29 Tema diskutert med skolen

Hva tenker du om å samarbeide med skolen rundt forhold i hjemmet som kan virke inn på elevens læring, trivsel eller utvikling?		
	Frekvens	Prosent %
Unyttig	1	0,8 %
Nyttig	65	52,2%
Vanskelig	18	15 %
Gir muligheter	64	53,3 %
For privat	6	5 %
Ukomfortabelt	12	10 %
Til elevens beste	80	66,7 %
Noe jeg kunne tenkt meg å gjøre	44	36,7 %
Noe jeg ikke kunne tenkt meg å gjøre	4	3,3 %
Noe andre kan ha nytte av	16	13,3 %
Annet	4	3,3 %
Ingen mening	6	5 %

Tabell E30 Syn på å samarbeide om faktorer i hjemmet