

MASTEROPPGAVE I PROFESJONSRETTE PEDAGOGIKK

«Uansett hva vi som lærere sier her, hvilke forventninger vi har, hvilke regler vi har, så har det ingen betydning hvis de sier stikk mot oss hjemme.»

Foreldreinvolvering i et lærerperspektiv

«Regardless of what we as teachers say here, what expectations we have, it won't not matter if they say the opposite at home.»

Parental involvement from a teacher's perspective

Hanne Fjellstad Bjørge

Mai, 2024

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Grunnskolelærerutdanning, 5-10. trinn

Forord

Mine år som student går mot slutten, og jeg ser på det med både glede og litt vemodighet. Et nytt kapittel skal begynne, og jeg gleder meg til å ta fatt på lærerhverdagen. Likevel kjenner jeg på en rar følelse av at mine studentdager går mot slutten. Syv år har gått siden jeg begynte å studere, og etter å ha fullført dette masterløpet blir det spennende å se hvordan hverdagen endres. Ved min første forelesning på Hamar så jeg masteroppgaven som et fjernt øyeblikk langt frem i tid. Etter å ha viet store deler av det siste året mitt til denne oppgaven skal det bli godt å legge dette kapittelet bak seg. Masteroppgaven har lært meg flere ting på veien som jeg vil ta med meg inn i min kommende hverdag som lærer.

Denne masteroppgaven er ikke resultat av kun mitt eget arbeid, men et samarbeid med min fantastiske veileder Sue Grey. Uten dine innspill, veiledninger og forventninger hadde jeg ikke fått den samme opplevelsen av en masteroppgave. Jeg vil rette en stor takk til deg for all hjelpen jeg har fått og den enorme støtten du har gitt meg.

En spesiell takk må rettes til min samboer Stian som har fulgt meg gjennom hele prosessen, og stått ved meg gjennom sinne, tårer og glede. Beklager for berg- og dalbanen du har måttet stå i, men jeg er evig takknemlig for dine støttende ord og handlinger. En takk til min mamma og pappa for oppmuntring gjennom hele oppgaven, og til øvrig familie og venner som har fulgt meg opp underveis. En ydmyk takk rettes også til min kjære søster Maren og min mamma Bente som har bidratt med gjennomlesing og innspill.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til mine venner som jeg har fått delt studietiden min med. Mange av dere ville jeg aldri møtt hvis det ikke hadde vært for dette studiet, og jeg er glad for å ha delt både irritasjon, gleder og fortvilelse med dere de siste fem årene. Likevel vil jeg trekke frem Carina, Therese, Eirin, Andrea og Jonas. Jeg er stolt over at vi sammen har kommet oss gjennom alle år med arbeidskrav, eksamener og nå masteroppgaven. Vi klarte det – og vi er ferdige!

Hanne Fjellstad Bjørge

Fåvang, mai 2024

Norsk sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven omhandler foreldreinvolvering og lærernes syn på dette. Gjennom denne masteroppgaven har det blitt undersøkt hvilke tanker, holdninger og opplevelser ungdomsskolelæreren har på foreldreinvolvering. Lærerne har blant annet fått løftet frem sine tanker knyttet til lav forekomst av involvering og hvilken påvirkning foreldreinvolvering har på elevene. Masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming, og har anvendt intervju av lærere på ungdomsskolen som metode. Denne metoden har vært grunnlag for å kunne besvare masteroppgavens følgende problemstilling: *Hvilke tanker, holdninger og opplevelser har lærerne knyttet til foreldreinvolvering?* Intervjuene er gjennomført med fire ungdomsskolelærere som alle arbeider i bygdesamfunn.

Funn fra denne studien viser at lærerne har flere tanker om hva foreldreinvolvering innebærer, og at de vektlegger elementene i begrepet ulikt. Samarbeid, kommunikasjon, grunnleggende behov og forventninger er noe som trekkes frem under intervjuene. Alle informantene er enige i at forelderinvolvering er viktig for elevene, men at det finnes et balansepunkt før det kan gå over til å bli negativt. Foreldreinvolvering er ikke nødvendigvis kun positivt belastet, men påvirkes i stor grad av foreldrene og lærernes kommunikasjon og samarbeid blant annet. Foreldreinvolveringen i Norge er lav, og flere av informantene stiller seg undrende til hva årsaken er til dette når man ser hvilken effekt det kan ha for elevene. Informantene trekker frem flere tanker til årsaker og knytter det opp mot egne erfaringer fra arbeidslivet.

Engelsk sammendrag (abstract)

The theme of this master's thesis revolves around parental involvement and teachers' perspectives on this topic. Through this master's thesis, an exploration has been conducted on the thoughts, attitudes, and experiences that middle school teachers have regarding parental involvement. Teachers have highlighted their thoughts on the low incidence of involvement and the impact that parental involvement has on students. The master's thesis adopts a qualitative approach, employing teacher interviews at the middle school as the methodology. This method forms the basis for addressing the following research question of the master's thesis: What thoughts, attitudes, and experiences do teachers have regarding parental involvement? The interviews were conducted with four middle school teachers, all working in rural communities.

Findings from this study show that teachers have various thoughts on what parental involvement entails, and they emphasize different elements of the concept. Collaboration, communication, basic needs, and expectations are highlighted during the interviews. All informants agree that parental involvement is important for students, but there is a tipping point before it can become negative. Parental involvement is not necessarily only positively charged but is greatly influenced by the communication and collaboration between parents and teachers. Parental involvement in Norway is low, and several informants express curiosity about the reasons for this when considering the impact it can have on students. The informants present various thoughts on the causes and link it to their own experiences in the workforce.

Innhold

1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	7
1.2 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	9
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	10
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 INVOLVERING.....	12
2.1.1 <i>Samarbeid</i>	14
2.1.2 <i>Kommunikasjonens betydning i samarbeidet</i>	17
2.2 PIERRE BOURDIEU’S FORMER FOR KAPITAL	19
2.2.1 <i>Sosial, kulturell og økonomisk kapital</i>	19
2.2.2 <i>Symbolsk kapital som begrep for makt</i>	21
3. METODE	26
3.1 INTRODUKSJON	26
3.2 VITENSKAPELIG TILNÆRMING	26
3.3 KVALITATIV METODE OG INTERVJU.....	27
3.4 FORARBEID	28
3.4.1 <i>Utvalg</i>	28
3.4.2 <i>Semistrukturert intervju</i>	29
3.4.3 <i>Utforming av intervjuguide</i>	30
3.4.4 <i>Pilotintervju</i>	31
3.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	32
3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUET	33
3.7 ETTERARBEID.....	34
3.7.1 <i>Transkribering</i>	34
3.7.2 <i>Analyse</i>	35
3.8 FORSKNINGENS TROVERDIGHET	36
3.8.1 <i>Pålitelighet</i>	36
3.8.2 <i>Gyldighet</i>	38
4. RESULTATER	40
4.1 FORELDREINVOLVERING SOM BEGREP	40
4.1.1 <i>Forståelse som knyttes til hjemmet</i>	40
4.1.2 <i>Forståelse som knyttes til samarbeid</i>	43

4.2	PÅVIRKNING AV FORELDREINVOLVERING	46
4.2.1	<i>Læreres tanker om effekten av foreldreinvolvering</i>	46
4.2.2	<i>Holdninger til prestasjonspress</i>	47
4.2.3	<i>Høyt begavede elever</i>	49
4.3	LÆRERES TANKER OM LAV FOREKOMST AV FORELDREINVOLVERING.....	50
4.3.1	<i>Hvorfor er det lav forekomst av foreldreinvolvering?</i>	50
4.3.2	<i>Konsekvenser av lav forekomst av foreldreinvolvering</i>	51
4.4	OPPSUMMERING AV FUNNENE I EMPIRIEN.....	52
5.	DRØFTING	55
5.1	HVILKE TANKER OG OPPLEVELSER HAR LÆRERNE OM FORELDREINVOLVERING SOM BEGREP?	55
5.1.1	<i>Forståelse av begrepet som knyttes til hjemmet</i>	55
5.1.2	<i>Forståelse som knyttes til samarbeid</i>	61
5.1.3	<i>Konklusjon i henhold til forskningsspørsmål 1</i>	64
5.2	HVILKE TANKER HAR LÆRERE OM PÅVIRKNINGEN AV FORELDREINVOLVERING?	65
5.2.1	<i>Lærerenes tanker om effekten av foreldreinvolvering</i>	65
5.2.2	<i>Holdninger knyttet til prestasjonspress</i>	67
5.2.3	<i>Høyt begavede elever</i>	69
5.2.4	<i>Konklusjon i henhold til forskningsspørsmål 2</i>	69
5.3	HVILKE TANKER HAR LÆRERNE OM DEN LAVE FOREKOMSTEN AV FORELDREINVOLVERING, OG HVILKE KONSEKVENSER TROR DE DETTE HAR?	71
5.3.1	<i>Hvorfor er det lav forekomst av foreldreinvolvering?</i>	71
5.3.2	<i>Konsekvenser av lav forekomst av foreldreinvolvering</i>	73
5.3.3	<i>Konklusjon i henhold til forskningsspørsmål 3</i>	73
6.	AVSLUTNING	75
6.1	STYRKER OG SVAKHETER VED PROSJEKTET	75
6.2	FORSLAG TIL VIDERE STUDIER.....	76
6.3	KONKLUSJON.....	77
	LITTERATURLISTE	80
	VEDLEGG 1: GODKJENNING NSD	84
	VEDLEGG 2: SAMTYKKE- OG INFORMASJONSSKRIV	85
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	88

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Skolen og hjemmet er de arenaene eleven kan skape en utvikling som er betydningsfull, og forskning gjort av utdanningsdirektoratet viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv betydning for eleven (Drugli & Nordahl, 2016). Samarbeid består alltid av flere komponenter, og i et hjem-skole-samarbeid er det på den ene siden foreldrenes støtte til sine barn gjennom skolegang og læring. På den andre siden omhandler samarbeidet hvilken kontakt skolen har med foreldre. Denne kontakten bør inneholde informasjon som både er relevant for elever og lærere. Informasjonen skal kunne hjelpe den andre parten i elevens utvikling og læring. Hjem-skole-samarbeid er lovfestet i opplæringsloven, og gir hjemmet rett til to utviklingssamtaler i skoleåret. I tillegg kommer foreldremøte som en siste arena, hvor foreldregruppen i fellesskap med trinnlærere har et stort potensial for å skape en felles arena for utvikling og læring. I henhold til utviklingssamtalene sier loven «samtalen skal klargjøre korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven» (forskrift til opplæringslova, 2006, §20-3).

Men hvor mye involverer foreldre seg i læringen og utviklingen til eleven?

Elevundersøkelsen gjennomført av utdanningsdirektoratet i 2022 viser at hver fjerde elev på 10. trinn opplever at hjemmet, av og til, sjeldent eller aldri, interesserer seg for det de gjør på skolen. Når det kommer til elevenes opplevelse av hjelp til leksene sier over 30% av elevene i 10.trinn at de noen ganger eller sjeldnere får hjelp til leksene. Elevundersøkelsen viser med dette at elevene opplever mindre involvering av foreldrene, ettersom alderen øker (Utdanningsdirektoratet, 2022). Når elevundersøkelsen fra 2022 sammenlignes med elevundersøkelsen fra 2023 ser vi en liten økning i prosentpoeng på de samme spørsmålene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Likevel er det et spørsmål som skiller seg ut. Undersøkelsen fra 2023 avdekker at elever på yngre trinn opplever en økning i mindre interesse fra hjemme knyttet til hva de gjør på skolen. Elevundersøkelsen viser at for elevene mellom 7. – 10.trinn er det omkring hver fjerde elev som opplever liten interesse for skolehverdagen i hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Kunngjøringen av PISA undersøkelsen fra 2022 er med på å bygge oppunder elevundersøkelsens resultater. I kunngjøringen gikk Andreas Schleicher, OECD's direktør for utdanning og ferdigheter, nærmere inn på foreldreinvolvering og deres involvering på eget initiativ. Undersøkelsen tar for seg prosenter av elever i skolen, hvor rektor har rapportert om at minst 50% av elevenes foreldre er involvert i å diskutere deres barns progresjon med en lærer på eget initiativ. Andreas Schleicher poengterer hvordan foreldre er en kritisk part av læringens økosystem for elevene (OECD, 2023, 30:30). Likevel er funnene fra Norge sjokkerende. I undersøkelsen fra 2018 var Norge et av landene som scoret dårlig i foreldreinvolvering på eget initiativ med en score på i underkant av 20%. Når den nye undersøkelsen fra 2022 presenteres har dette tallet gått drastisk ned, med hele 13 prosentpoeng og befinner seg nå på rundt 5 prosentpoeng. Norge er i presentasjonen det landet som scorer lavest på foreldreinvolvering på eget initiativ, rundt 10 prosentpoeng bak Island (OECD, 2023, 31:04).

Elevundersøkelsen og PISA resultatene var for meg svært interessante, og jeg undret meg over resultatet. Kunnskapsdepartementet skriver i sin overordnede del «Samarbeid mellom hjem og skole» at «God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø. [...] Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed virker resultatet litt motstridende i henhold til kunnskapsdepartementets uttalelser om fordelene ved et godt samarbeid og involvering fra foreldre inn i skolen. Som student og kommende lærer har jeg fått noe innblikk i hvordan et samarbeid mellom hjem og skole kan være. Jeg har fått et inntrykk av at lærere involverer foreldre i stor grad, og legger til rette for samarbeid, men at det ofte er foreldrene det henger på. Mange møter ikke opp på arenaer hvor de kan samarbeide, og da spesielt på foreldremøter. Et eksempel på dette er foreldremøte i praksis, med totalt 54 elever, hvor 34 foreldre møtte opp og i enkelte tilfeller der begge foreldrene møtte. Med andre ord var det flere elever som ikke ble representert på foreldremøte. Gjennom mitt arbeid som vikar i skolen, har jeg også opplevd at relasjonen med foreldre kan være varierende, og at dette kan skape frustrasjon og utfordringer hos lærere, selv om de kun ønsker det beste for eleven.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Mitt mål med dette forskningsarbeidet er å få bedre innsikt i hva foreldreinvolvering faktisk innebærer, og hva dette kan bidra med inn i skolen. Samtidig er min tanke at lærernes syn på foreldreinvolvering er viktig å fremme da det er lærerne som i stor grad opplever dette gjennom å være en part i et slikt samarbeid. Med utgangspunkt i min bakgrunn for valg av problemstilling, ønsker jeg å undersøke læreres syn på foreldreinvolvering, og hvordan dette kan påvirke elevene. Gjennom arbeidet skal jeg gjøre undersøkelser i lys av problemstillingen: *Hvilke tanker, holdninger og opplevelser har lærerne knyttet til foreldreinvolvering?*

Gjennom problemstillingen åpner det seg flere spørsmål og måter å vinkle oppgaven på. For å avgrense oppgaven og kunne konkludere med noe gjennom masteroppgaven har det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål som en veileder i det videre arbeidet. Forskningsspørsmålene som er utarbeidet for denne oppgaven er:

1. *Hvilke tanker og opplevelser har lærerne om foreldreinvolvering som begrep?*
2. *Hvilke tanker og holdninger har lærerne om påvirkningen av foreldreinvolvering?*
3. *Hvilke tanker har lærerne om den lave forekomsten av foreldreinvolvering, og hvilke konsekvenser tror de dette har?*

I arbeidet med å utarbeide problemstillingen og forskningsspørsmålet ble det viktig å vurdere tilgjengeligheten av informanter, og hvem som kunne være villige til å stille opp. Problemstillingen åpner for å kunne vinkle oppgaven på flere måter, og i denne oppgaven vil det være fokus på lærernes tanker og opplevelser knyttet til foreldreinvolvering. Lærere har gjennom sin karriere vært i kontakt med mange foreldre, og har kunnet oppleve et bredt spekter av hvordan foreldre involverer seg i elevers skolehverdag. Deres erfaring kan gi bred innsikt og informasjon i arbeidet med denne undersøkelsen. Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven legger dette føringer for hvilke metoder som er relevante. I denne oppgaven vil det bli gjennomført et kvalitativt intervju, hvor jeg vil snakke med lærere om deres tanker og holdninger de har, knyttet til foreldreinvolvering.

1.3 Begrepsavklaring

Gjennom oppgaven er det brukt flere begreper som er sentrale for oppgaven. I dette avsnittet vil jeg redegjøre for de begrepene som det er viktig å ha kjennskap til i forkant av lesingen av denne oppgaven. Det første ordet som bør presenteres er *foreldreinvolvering*. Foreldreinvolvering er et vidt begrep, og brukes i forbindelse med et hjem-skole-samarbeid og handler om at foreldrene blandes inn i eller trekkes inn som deltaker i et forhold som i denne settingen omhandler skolen. Foreldreinvolvering omtales blant annet som «foreldrenes aktivitet og engasjement både hjemme og i skolen, samt deres kommunikasjon med skolen for å støtte barnets eller den unges læringsprosess og faglige utvikling» (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000 – referert i Durgli & Nordahl, 2016). Noen entydig definisjon av hva begrepet inneholder finnes ikke, men sitatet ovenfor dekker hovedessensen av hva som legges i begrepet. Catsambis (2001 – referert i Drugli & Nordahl, 2016) presiserer også at foreldreinvolveringen også omfatter holdninger og forventninger knyttet til skolen og barnets utdanning. Med andre ord er begrepet foreldreinvolvering et vidt begrep som dekker mange elementer som omhandler samarbeidet mellom hjemmet og skolen med fokus på tilrettelegging for eleven.

I tillegg til foreldreinvolvering vil det i denne oppgaven være stort fokus på barnets forsørgere da disse er en sentral part i en slik involvering. Foreldre og foresatte er to begreper som brukes når man snakker om barnets forsørgere og myndighetspersoner. Da begge begreper omfattes som myndighetspersoner for barnet, vil det være snakk om begge parter uavhengig av hvilket begrep som er brukt. Foreldre og foresatte vil i denne oppgaven likestilles og omhandle barnets myndighetspersoner.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp gjennom seks kapitler for å skape en oversiktlig og sammenhengende oppgave. Kapitlene bygger på hverandre, og i kapittel en introduseres oppgaven gjennom avklaringer av hvorfor denne tematikken ble mitt valg i denne masteroppgaven. Videre presenteres problemstilling og forskningsspørsmål som man igjennom denne oppgaven skal prøve å gi svar på. Underveis i denne oppgaven er det sentrale begrep som er presentert innledningsvis for at du som leser skal ha forståelse for hva jeg som

forsker legger i begrepene. I kapittel to presenterer jeg tidligere forskning på feltet, og sentrale teorier som jeg anser som relevante i mitt arbeid med denne problemstillingen. Disse punktene henger tett sammen, og det er derfor valgt at disse presenteres i samme kapittel. Videre i kapittel tre presenterer jeg valg av metode og begrunnelser knyttet til dette. I denne oppgaven er det benyttet kvalitativt intervju som metode, og det har blitt foretatt fire intervju med lærere om deres tanker og holdninger knyttet til forelderinvolvering.

I kapittel fire presenteres funnene fra intervjuene, og det presenteres systematisk i henhold til kodingen som blir beskrevet i kapittel tre hvor metoden presenteres. I kapittel fem blir funnene fra intervjuene som er presentert i kapittel fire, drøftet opp mot teori og tidligere forskning fra kapittel to. Gjennom kapittel seks vil det avslutningsvis bli gitt en problemstilling som prøver å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis i kapittel en.

2. Teori og tidligere forskning

Foreldreinvolvering er gjennom tidene blitt et område som har blitt forsket mye på, men selv om det foreligger en bred tilnærming til tematikken er det vanskelig å fullt ut forstå nyansene av foreldreinvolvering. Forskningen viser til flere argumenter og det er vanskelig å forstå hvorfor foreldre interagerer på ulike måter, og hvilke forhold de har til skolen. «These questions raise a highly complex set of issues and relationships between gender, ethnicity, social class, family culture and the positioning and responsiveness of individual school sites» (Vincent & Martin, 2002, s. 109). Spørsmålene er i stor grad med på å gi svar om hvilken rolle foreldrene har, og hvilken stemme de har knyttet til skolen og deres oppgaver (Vincent & Martin, 2002). Forskningen er verdensomspennende og bidrar inn med ulike perspektiver, og er med på å skape debatter, refleksjoner og tanker knyttet til tematikken. I dette kapittelet vil det gjøres rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analysen av denne studiens datamateriale. Involvering kan omhandle så mye, og gjennom Epstein's rammer for involvering vil man få et innblikk i hva involvering av foreldre innebærer. Dette vil gi en bredere forståelse av involvering som begrep. Sentralt knyttet til involvering er samarbeid og kommunikasjon sett i lys av Nordahl. Disse er plassert innunder delen om involvering i lys av Epstein da det foreligger en tett sammenheng, og gjør det vanskelig å skille fra hverandre uten å ødelegge forståelsen av involvering som begrep. Underveis i kapittelet vil det presenteres tidligere forskning på feltet sett i lys av kapittelets undertematikker. Avslutningsvis vil Bourdieus former for kapital presenteres knyttet opp mot utdanning og hans tanker rundt symbolsk kapital. Disse teoretiske rammeverkene presenteres i dette kapittelet med bakgrunn i min problemstilling og forskningsspørsmål. Samarbeid, kommunikasjon og foreldrenes kapital er sentrale elementer som påvirker foreldrenes involvering i skolen. Disse punktene var også sentrale i utarbeidelse av intervjuguiden i forkant av intervjuene.

2.1 Involvering

Joyce L. Epstein (2009) har gjennom flere studier utarbeidet et rammeverk for involvering som består av seks deler. Dette rammeverket for involvering baserer seg på studier knyttet til skole og hjem, og kan ses i sammenheng med foreldresamarbeid. De seks delene i rammeverket for involvering gir ulike utfordringer som må møtes for å skape gode samarbeidssituasjoner og involvere alle, men de involverte kan oppleve ulike resultater knyttet

til involveringen. De seks delene består av (Epstein, 2009, s. 16-18, egen oversettelse og tolkning):

1. *Oppdragelse og omsorg* – handler om å kunne etablere hjemmeforhold som er til støtte for elevene. Måter å involvere seg på er å kunne gi støtte og informasjon om hvordan dette gjennomføres, og legge til rette for at andre institusjoner kan være hjelpelige med informasjon. I tillegg er det viktig å være åpne for å innhente informasjon om kulturell bakgrunn, og barnets styrker og utfordringer, og sikre at familien har all informasjonen de trenger for å kunne være en støtte for eleven i hjemmemiljøet.
2. *Kommunikasjon* – handler om å legge til rette for kommunikasjonssituasjoner som utviklingssamtaler og foreldremøter, men også andre situasjoner som fremmer kommunikasjon mellom hjem og skole. Måter å imøtekomme involveringen på er å tilrettelegge gjennom bruk av tolk, infoskriv fra skolen på andre språk, og informasjonsdeling i flere kanaler.
3. *Frivillig deltakelse* – handler om å kunne rekruttere frivillige til foreldregrupper, skolehjelp og klasseforstandere. Handler om å være et bindeledd mellom hjem og skole, og ta opp problemstillinger den ene eller den andre veien.
4. *Læring hjemme* – handler om å kunne gi tilstrekkelig informasjon i hvordan støtte elevene i læringssituasjoner hjemme. Alt fra hvordan man selv kan arbeide, eller hvor man kan søke hjelp, til å forstå de ulike temaene i læringen. I tillegg handler det om at alle involverte er informert om vurderingssituasjoner og lekser. Dette kan enten gjøres gjennom ukentlig oppdateringer, eller en felles kalender. Skaper også muligheter for foreldre å involvere seg gjennom å sammen med elevene sette faglige mål for året, og være støttende i arbeidet mot å nå disse.
5. *Beslutninger* – handler om å skape muligheter for at foreldre kan bidra i beslutninger som påvirker elevene. Dette kan gjøres gjennom å ha aktive FAU-møter, og at disse representantene involveres i arbeidet på skolen om beslutninger knyttet til elever, skolemiljø og læringssituasjoner. Det er også mulig å involvere elevene i dette arbeidet, for å kunne få inn medvirkning for elevene.
6. *Samarbeid på samfunnsnivå* – handler om å identifisere og utnytte ressursene i nærmiljøet som kan støtte opp under utdanningen. Dette kan være i form av aktiviteter og informasjon på museum, aktivitetssenter, vitenskapssenter, helsestasjoner, personer innenfor ulike yrker, demokrati, etc. Det er flere måter å arbeide på knyttet opp mot nærmiljøet, men det viktigste er å koble ressursene opp mot kompetansemål.

Epstein sine rammer for involvering er basert på en del engelske studier, og vil derfor avvike noe fra den norske skolen slik som vi kjenner den. Derfor vil det være elementer som kan virke fremmede sett med norske øyne, men hovedprinsippet ligger til grunn. De seks delene er deler som påvirker og overlapper hverandre, noe som gjør at enkelte hendelser kan havne inn under flere deler. Det essensielle med dette rammeverket er at det i Epsteins forskning synliggjør hvordan involvering fungerer, og hva man kan gjøre for å tilrettelegge og oppfylle involveringen av foreldre, skolen og elevene.

2.1.1 Samarbeid

I et samarbeid mellom foresatte og lærere er det eleven som står i sentrum. Samarbeid handler om å realisere mål som ikke kan oppnås alene, men kan også bidra til motivasjon, resultatoppnåelse, fellesskap og støtte (Nordahl, 2015, s.25). Opplæringsloven (1998) fremhever i §1-1 "Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring" (Opplæringslova, 1998). Opplæringslova viser gjennom lovfestingen at foresatte og skolen i fellesskap har et ansvar i å bidra med opplæring og utvikling for eleven. Overordnet del i læreplanen stadfester at "Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling", mens "skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskrift til opplæringslova stadfester gjennom §20-1 formålet med foreldresamarbeidet, og understreker at "et godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring" (forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1).

Opplæringsloven slår fast at det skal foreligge et samarbeid med hjemmet, og at skolen står ansvarlig for etableringen av dette (Opplæringslova, 1998). Samarbeid mellom skole og hjemmet er betydningsfullt, og forskning fra utdanningsdirektoratet viser at et godt samarbeid har en positiv betydning for eleven (Drugli & Nordahl, 2016). Samarbeid kan gjøres på ulike måter, noe Nordahl (2015) viser til i sin litteratur. Nordahl (2015) tar for seg blant annet samarbeidsformene; det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet. Det direkte samarbeidet omhandler blant annet hvordan samarbeidet kan legge til rette og støtte opp om barnet, men også uformelt samarbeid gjennom ukeplaner, eposter, og lignende. Det uformelle samarbeidet gir rom og muligheter for regelmessig og hyppig kommunikasjon for

oppfølging. Det kontaktløse samarbeidet omhandler i stor grad hjemmets støtte, oppmuntring og samtale rundt skolen og skolegangen til elevene. Gjennom denne formen gir foreldrene elevene støtte, og får en oversikt over hva som foregår i skolen. Foreldres involvering i skolen har en stor påvirkning på barns motivasjon og skolearbeid. Et kontaktløst samarbeid kan gjennomføres hver dag, og handler i like stor grad om oppfølging av dokumenter og oppklaring til barna. Sendt med riktig tøy til riktige anledninger. Det kontaktløse samarbeidet er i internasjonal forskning ansett som den viktigste formen for foreldres involvering i barnets skolegang (Nordahl, 2015, s.31-32).

Samarbeid oppleves subjektivt, og måles ikke innenfor barometre. Dette gjør at den subjektive følelsen for hvordan samarbeidet har gått kommer frem. Ofte baseres denne subjektive følelsen seg på relasjonen mellom de to samarbeidende partene. Når mennesker påvirker hverandre dannes en relasjon. Røkenes og Hanssen (2012) viser til tre forhold for å utvikle gode relasjoner; væremåte, empati og anerkjennelse. Relasjoner dannes i en samhandlingsprosess som tar utgangspunkt i trygghet, tillit, tilknytning og troverdighet (Røkenes & Hanssen, 2012, s.180). Kommunikasjonen mellom partene har stor betydning for hvordan relasjonen dannes og utvikles. Dermed er det svært uheldig at foreldre som har barn med problemer i skolen, opplever at kommunikasjonen i stor grad omhandler problemene og utfordringene. Foreldrene opplever at dette nærmest blir en kritikk på deres rolle og oppdragelse (Nordahl, 2015, s. 72). Når foreldre viser sin motstand mot skolen og lærerne sine normer og verdier, handler det i stor grad om å beskytte seg selv og sin egen verdighet. Det at foreldre med barn som har problematferd kun kontaktes når noe utfordrende har skjedd, er med på å slite på relasjonen. Alle ønsker å bli møtt med anerkjennelse og tillit – både foreldre og barn, men også at foreldrene anerkjennes for jobben de legger ned og blir myndiggjort (Nordahl, 2015).

Relasjoner påvirker barnet i det hverdagslige, da også i skolehverdagen, og relasjonen mellom foreldre og lærere er en relasjon som kan påvirke eleven i stor grad. Ved en problematisk relasjon mellom foreldre og lærere, som konflikter, kan barnet settes i en lojalitetskrise. Når barnet settes i en lojalitetskrise kan dette påvirke barnets problematferd, enten ved at den forsterkes eller oppstår (Linder, 2012, s. 20-21). Derfor er det viktig at læreren, som har ansvaret for relasjonen, gjennom sin profesjonsrolle, etablerer et samarbeid med hjemmet som er åpent og tillitsbasert. Foreldrene må ha tillit til at lærerne gjør det beste for deres barn, og lærerne må ha tillit til at foreldrene gjør det de kan for barnet. Når det

likevel dannes problematiske relasjoner, er det viktig at det er læreren som prøver å gjenopprette en bedre relasjon (Nordahl, 2015). Westegård (2012) viser til at kvaliteten på relasjonen for samarbeid mellom lærer og foreldre er bedre, når læreren tar initiativ til kontakt og ikke motsatt. Det å forstå rollen som tilknytningen mellom elever og lærere har, vil kunne gjøre undervisningen lettere, med tanke på de utfordrende elevene. Å fremme tilknytningslignende relasjoner mellom elev og lærer, samt å bedre forholdet eleven har til skolen bør være en prioritering for å fremme elevens velvære og trivsel (Bergin & Bergin, 2009).

John Hatties studie (2009) "Visible learning" er en av de største forskningsoversiktene i verden, som gir innsikt i hvilken effekt enkelte elementer har på elevers læringsutbytte. Denne studien gjør beregninger på hvilken betydning de ulike påvirkningsfaktorene, i og utenfor klasserommet, har på elevenes utbytte for læring. Hatties undersøkelse (2009) viser til 800 metaanalyser, fra over 50000 studier gjennomført på over 80 millioner elever. Det som tidligere har fått stort fokus, har i Hatties studie blitt skrotet for andre faktorer som har større betydning. Faktorene som han tok for seg var blant annet innenfor områdene; eleven, skolen, hjemmet, læreren, læreplanen og undervisningen (Hattie, 2009, s. 68).

Hjemmet, skolen og læreren trekkes frem som svært essensielt som positive påvirkningskrefter på elevers læringsutbytter. Når det kommer til hjemmet fant Hattie resultater om at foreldre som involverte seg aktivt i elevenes læring, utgjorde høyere effekter enn når foreldrene inntok en mer overvåkende tilnærming. Hattie viste også til Hong og Ho (2005 – referert i Hattie, 2009) sin forskning om foreldre som inntok en overvåkende posisjon over elevene. Disse foreldrene fulgte med på elevenes hjemmelekser, tv-titting og tid med vennene sine. Resultatet viste at dette hadde en svært negativ påvirkning på elevenes utdanningsambisjoner i ungdomsårene (Hattie, 2009, s. 69).

Utfordringene som oppstår i samarbeidet med hjemmet, er tydeligst når det foreligger ulike verdier eller vurderinger av samme fenomen fra skolen og hjemmet. Dette kan baseres på ulike oppfatninger av barnet på hjemmebane og i skolehverdagen. Når det forekommer en kollisjon mellom disse oppfatningene, kan det oppleves som utfordrende å samarbeide. Lærerne forteller selv, at i situasjoner hvor samarbeidet blir krevende, må de velge å stole på seg selv og gjøre det beste for barnet. Dette innebærer blant annet å kunne formidle skolens side av saken, møte disse utfordringene og være tydelig på hvordan man kan bedre

situasjonen. Dette virker til at lærerne opplever som mest krevende, fordi de blir stående alene med valgene uten noen støtte fra profesjonsfelleskapet (Fugstad & Jensen, 2019, s. 105).

2.1.2 Kommunikasjonens betydning i samarbeidet

Epstein (1995) omtaler kommunikasjon som et eget punkt i sin inndeling av foreldresamarbeid. Her trekker Epstein frem informasjonsflyten mellom hjem og skole, og hvordan dette er med på å danne grunnlaget for samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 29). Gjennom Epstein sitt rammeverk for seks typer av involvering, omhandler kommunikasjon hvordan kommunikasjon mellom skole og hjem kan foregå. Knytter man dette til den norske skole er det nedfelt i opplæringslova at et samarbeid skal finne sted mellom skole og hjem, og at skolen har ansvar for å ta initiativ til dette (opplæringslova, 1998, §20-1). Opplæringslova slår også fast at det skal gjennomføres minst et foreldremøte hvert opplæringsår, og det skal gjennomføres to samtaler mellom foresatte, elev og kontaktlærer hvert skoleår (opplæringslova, 1998, §20-3).

Samarbeid kan forekomme i mange former og nivåer. Nordahl (2015) trekker frem tre nivåer i et samarbeid mellom hjem og skole, sett i lys av føringene fra opplæringsloven og læreplanverket. De tre nivåene i samarbeidet omhandler (Nordahl, 2015, s. 27-28):

- *Informasjon*

Utvekslingen av informasjon som forekommer mellom hjemmet og skolen. Denne informasjonsutvekslingen er gjensidig og kan omhandle: opplæringen, forhold i hjemmet eller opplevelse av skolen. Dette anses som det laveste nivået av samarbeid.

- *Dialog og drøftinger*

I dette nivået av samarbeid innebærer det en gjensidig kommunikasjon mellom hjemmet og skolen om forhold som er vesentlig å vite for foreldre og lærere. Dette kan være forhold som gjelder eleven, skolen, hvordan undervisningen er og gjennomføres, eller klassemiljøet. Gjennom et slikt samarbeid vil det åpnes opp for å fremme synspunkter og oppfatninger for å komme frem til en enighet. Gjennom dette vil foreldrene oppleve å bli hørt.

- *Medvirkning og medbestemmelse*

Det siste nivået av samarbeid går ut på at foreldre og skolen skal kunne påvirke beslutninger knyttet til den pedagogiske praksisen som påvirker elevene. Gjennom en

slik påvirkning vil foreldrene kunne si sin mening, og ivareta ansvaret foreldrene har, og skolen oppfyller opplæringen i henhold til nasjonale rammer. Gjennom samarbeid vil det også forekomme konsekvenser, og gjennom et gjensidig samarbeid som i dette tilfellet vil konsekvensene prege begge parter. Gjennom et slikt samarbeid er det viktig at partene ivaretar de felles beslutningene, og gjennomfører det som er bestemt i fellesskap.

Et av de sentrale elementene til at foreldre opplevde liten grad av involvering og inkludering var kommunikasjon. Tvinnereim og Bergset (2023) oppdaget i sin studie av minoritetsforeldre at foreldrene opplevde det vanskelig å vite hvilke forventninger de ansatte i barnehagen hadde til foreldrene. Forventninger knyttet til involvering, forståelse av hva barnet trengte som: klær, utstyr, mat og lignende. Dette ble kommunisert dårlig ut til foreldrene og for mange foreldre var dette med foreldreinvolvering noe nytt fra hjemlandet (Tvinnereim & Bergset, 2023, s. 3). For foreldre som er født og oppvokst med skolesystemet i Norge er det lettere å vite hva som er forventet av den enkelte, samtidig som at kommunikasjonen kan være enklere å få til. Kommunikasjonen mellom foreldre og læringsinstitusjonen bidro til vansker knyttet til samarbeid, involvering og deltakelse i samfunnet. Gjennom kommunikasjon kan endring skje, men i en kommunikasjon mellom migrantforeldre og institusjonspersonell kan ofte hemmes av språkbarrierer, som igjen kan føre til null endring. Her ser man hvor essensielt en forståelig kommunikasjon mellom to parter er grunnlaget for endring. Kommunikasjon gir også rom for forståelse som åpner dører til å skape gode samarbeidsrutiner med forventninger og veiledning (Tvinnereim & Bergset, 2023).

Studien til Barge og Loges (2003) trekker frem relasjoner og kommunikasjon som et av de høykvalitets punktene innenfor foreldreinvolvering. Med høykvalitetspunkt menes i denne artikkelen de områdene som gir høyest kvalitet for foreldreinvolvering sett fra perspektivene til foreldre, lærere og elever. De tre gruppenes syn er svært essensielle i en forståelse av hvilken betydning foreldreinvolvering har for eleven, og dens prestasjon. Gjennom kommunikasjon er det mulig å skape relasjoner av høy kvalitet og det finnes flere måter å vedlikeholde denne relasjonen på. Kommunikasjon skjer på flere områder, og gjennom foreldreinvolvering på arenaer som foreldremøter og spontane kontakter gjennom året. I denne studien trekker lærergruppen frem at det er svært essensielt at foreldrene kontakter skolen gjennom året for å følge elevenes fremdrift, slik at kommunikasjonen mellom foreldre og lærere ikke kun blir fokusert mot hendelser av negativ art (Barge & Loges, 2003).

Bendixen og Danielsen (2020) så i sin studie på hvordan foreldreinvolvering fremstilles og oppleves i en norsk storby som bærer preg av økonomisk og sosial differensiering. Studien kom frem til at foreldre opplevde at skolen hadde gode forhåpninger knyttet til deres rolle som foreldre. Flere av foreldrene opplevde forventningene som krevende knyttet til deres involvering i barnets skolehverdag, samtidig som foreldrene selv hadde høye forventninger til sitt eget barns fremtid. Studien fant også i sin undersøkelse at flere av foreldrene med migrasjonsbakgrunn opplevde at å være foreldre i Norge var vanskelig med tanke på foreldreinvolveringen, og kontakten mellom skole og hjem. Bakgrunnen for disse problemene var blant annet manglende kunnskaper i norsk språk, og manglende kunnskap med det norske skolesystemet og foreldrenes rolle inn i skolen. Selv om foreldrene og elevene selv hadde høye forventninger om sin egen skoleprestasjon og fremtidsutsikter, ble det i stor grad påvirket av andre faktorer. Frykten av å ikke bli inkludert i arbeidsmarkedet, segregering og nabolagssammensetningen var noen av punktene flere av foreldre med migrantbakgrunn trakk frem som negativ påvirkning på integreringen. Nabolagssammensetningen var for flere foreldre et punkt de så på som svært negativt. Området disse foreldrene ble bosatt bar preg av å være sosialt og økonomisk utfordrende, og var ikke med på å hjelpe barna i språkopplæringen som igjen påvirket integreringen i negativ retning. Risikoen ved dette så foreldre på som en begrensning i deres barns mulighet til å lykkes og inkluderes i det norske samfunnet, selv om deres eget og barnets engasjement var stort (Bendixen & Danielsen, 2020, s. 357-358).

2.2 Pierre Bourdieu's former for kapital

2.2.1 Sosial, kulturell og økonomisk kapital

Pierre Bourdieu har gjennom flere studier undersøkt skjulte maktforhold og andre elementer som er med på å skape ulikhet i livssjansene til mennesker. Gjennom disse studiene har Bourdieu avdekket flere interessante funn, og noen av disse funnene kan knyttes til begrepet kapital. Kapital knyttes til relasjoner, og kan forstås som at relasjoner og bekjentskaper alltid innebærer en eller annen form for makt (Callewaert, 2003, s.56). Med utgangspunkt i denne definisjonen vil ikke det å ha tilgang til kapital, enten gjennom å selv besitte eller ha tilgang gjennom andre, være medfødt, men noe man selv tilegner seg. Denne tilegnelsen kan enten forekomme på egenhånd eller gjennom andre som har opparbeidet seg disse bekjentskapene.

Kapitalen er en individuell betingelse, og både innholdet og effektene av kapitalen vil kun prege individet som innehar kapitalen. Selv om kapitalen er en individuell betingelse kan den opparbeides i samarbeid med andre, som innehar felles mål som en selv (Bourdieu, 1986, s. 15-16).

Kapitalbegrepet deles i tre deler; sosial, kulturell og økonomisk kapital. De tre formene for kapital henger tett sammen og påvirker hverandre. Økonomisk kapital betegnes som verdiene en person innehar økonomisk. Dette kan dreie seg om verdi i form av penger, aksjer, eiendommer, gjenstander, etc. Økonomisk kapital er den eneste formen som det er mulig å anslå en reell verdi på (Bourdieu, 1986, s. 24-25). Sosial kapital knyttes opp mot en persons relasjoner og hvilke ressurser dette er med på å danne hos en person. Disse relasjonene anses som ressurser, og summen av disse faktiske eller potensielle resursene er med på å danne en persons sosiale kapital. Disse relasjonene består av et gjensidig bekjentskap og anerkjennelse, eller at de felles er medlemmer i en gruppe som til felles innehar og støtter hverandre fra den kollektive kapitalen. Gruppene kan kun eksistere i en praktisk tilstand, i materielle eller symbolske utvekslinger som er med på å opprettholde disse. Relasjonsgruppene kan være sosialt opprettet og garantert gjennom gruppesammensetninger som ved bruk av et felles navn, og som har utformet innføringshandlinger, danner og informerer medlemmene i gruppen. Felles navn kan være et familienavn, et parti, en skole, en klasse, osv ... (Bourdieu, 1986, s. 21). Volumet av den sosiale kapitalen en person innehar, avhenger av størrelsen på denne personens nettverk og kapitalen nettverket besitter i form av både den økonomiske og kulturelle. Kapitalene er tett knyttet sammen, da nettverkene påvirkes av en persons samlede kapital uavhengig av hvilken form den innehar.

Kulturell kapital kan eksistere i tre former: kroppslig, institusjonalisert og tingliggjort. Kroppslig kulturell kapital omhandler dannetheten til en person. Dette kan blant annet vises gjennom språket til en person, både det muntlige og kroppslige språket. En slik kroppslig kulturell kapital gir også personer innsikt i smak, og hva som ses på som fint i tiden og samfunnet man lever i. I tillegg til å inneha kunnskap om smaken og fine ting i samfunnet, er også fin kunnskap sentral i kulturell kapital. Fin kunnskap kan anses som blant annet kunst, politikk, historie, litteratur, osv ... En slik kapital opparbeides i opplæringen i hjemmet og hos utdanningsinstitusjonene (Bourdieu, 1986, s. 17-18). Den institusjonaliserte kulturelle kapitalen omhandler en persons jobb eller utdanning, og at denne er «fin». En slik jobb eller utdanning kan i stor grad knyttes til de kunnskapsområdene som anses som fine i den kroppslige kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1986, s. 20). Den siste formen for kulturell kapital

omhandler den tingliggjorte kapitalen en person innehar. Dette omhandler å inneha materielle gjenstander av betydning. Dette kan være malerier, monumenter, skrifter og litteratur blant annet. Dette kan også i stor grad knyttes til økonomisk kapital, da disse materielle gjenstandene kan ha stor økonomisk verdi (Bourdieu, 1986, s. 19). Kapitalformene en person har tilgang på kan fremmes på to måter; symmetrisk og asymmetrisk fremstilling. Sammensetningen av kapital en person har tilgang til vil kunne være varierende gjennom tiden, da posisjonene i det sosiale rommet stadig er i endring. Dette vil påvirke kapitalressursene en person besitter i varierende grad.

2.2.2 Symbolsk kapital som begrep for makt

Makt kan ha en stor påvirkning i samarbeidet mellom mennesker i alle situasjoner, og vil for enkelte prege samarbeidsevnen til disse menneskene. En av teoretikerne som har sett på dette med makt, er blant annet Bourdieu. Bourdieu (1986) har i tillegg til de tre hovedformene for kapital, også begrepet symbolsk kapital. Symbolsk kapital knyttes i stor grad til en form for makt, og er former som ikke anses eller oppleves som kapital. Slike kapitalformer kan blant annet omfatte autoritet, myndighet, prestisje og ære (Bourdieu, 1986c, s. 257; Bugge, 2023, s. 225). Bugge (2023) sin oversettelse av Bourdieu (1986) sin definisjon av kapital lyder som følgende: “Kapital er knappe sosiale ressurser som er tillagt en bestemt verdi av et sosialt fellesskap og som i kraft av sin knapphet er i stand til å skape, forsterke eller opprettholde ulikheter mellom sosiale aktører” (Bugge, 2023, s. 226).

I denne oversettelsen og definisjonen av kapital foreligger det tre hovedpunkter som er essensielle å trekke frem: (1) knapphet, (2) anerkjennelse og (3) en forskjellsskapende evne. Knapphet omhandler tilgangen til ressursen, og at denne tilgangen vil være avgjørende for verdien den enkelte ressurs innebærer. Ved en stor tilgang på ressursen vil tilføre ressursen liten verdi, mens en ressurs med liten tilgang vil tilføre denne ressursen stor verdi. Knyttet til det sosiale vil dette kunne knyttes til maktforskjellene som skapes i interessemotsetningene mellom mennesker. Gjennom tilgang til ressurser vil en persons kapital økes, og den andre personen vil bli påvirket av et tilsvarende tap (Bourdieu, 1986, s. 257 ; Bugge, 2023, s. 229).

Anerkjennelse vil kunne tillegges en bestemt verdi innenfor et sosialt fellesskap, hvor de sammen vurderer og oppfatter ressursen til å ivareta interessene til fellesskapet. Denne anerkjennelsen vil i stor grad være subjektiv, da det enkelte mennesket eller fellesskapet tillegger selv graden av verdi en slik ressurs innehar. Forskjellsskapende handler i stor grad

om at kapital skapes i interessemotsetninger mellom mennesker, og at vi gjennom disse motsetningene er med på å skape og opprettholde avstander mellom individer og grupper (Bourdieu, 1986, s. 257 ; Bugge, 2023, s. 231). I lys av forfatters forståelse av symbolsk kapital vil dette forstås som en form for makt som er med på å skape og opprettholde forskjeller i samfunnet, gjennom at individer og grupper tilegner seg ressurser og kompetanse som er sentrale og ansett som begrenset ovenfor andre individer eller grupper. Denne ressursen anses som anerkjennende og vil tillegge denne ressursen en verdi som kun er oppnåelig og ønskelig for enkelte. Ved en slik interessemotsetning vil det være med på å skape større avstander mellom enkeltindivider og grupper.

Todd & Higgins (1998) viser i sin artikkel hvordan makt kan ses i sammenheng med skolen, og forholdet mellom foresatte og lærere. Det følgende sitatet er en god oppsummering av hva artikkelen viser til: “Power is both implicit and explicit in relationships between parents and professional educators, even in situations where both parties have a common goal in supporting the education of a child or children” (Todd & Higgins, 1998, s 227).

For å kunne knytte begrepet tettere mot skolen som institusjon, og makten som ligger i et hjem-skole-samarbeid vil det her være essensielt å trekke inn andre teoretiskere for å få en videre forståelse av hvordan makt påvirker i skolen. Når vi snakker om makt i forbindelse med et hjem-skole-samarbeid er det essensielt å presentere institusjonell makt. Det som menes med institusjonell makt er makten en sosial institusjon er tillagt eller forvalter i samfunnet. I dette tilfellet vil den sosiale institusjonen være skolen. Makten som skolen tilegnes og skal forvalte gjøres gjennom de som arbeider på skolen, og skoleledelsen, og det er disse som har ansvaret med å opprettholde institusjonens posisjon i henhold til makt. Skolen tillegges makt i henhold til læreplaner og lovverk, men også reglement, plikter og rettigheter institusjonen innehar. For at skolen som sosial institusjon skal kunne beholde sin makt er det sentralt at skolen som institusjon er akseptert og trodd. Institusjonene kan ikke alene basere seg på fysisk makt, men trenger støtte gjennom anerkjennelse og legitimitet. Legitimitet skapes gjennom symbolske forhold som blant annet statusindikatorer eller et system av symboler. Uten anerkjennelse av skolen vil makten forsvinne, og skolen er med dette helt avhengige av at foreldre anerkjenner skolen (Nordahl, 2015, s. 81-82).

Samtidig som foreldre har mulighet til å gi og fjerne makt fra skolen gjennom anerkjennelse, vil også ulike foreldregrupper ha ulikt maktforhold til skolen. Maktforholdet kan blant annet knyttes til foreldrenes sosioøkonomiske status, og med utgangspunkt i denne forståelsen vil

også lærerne kunne tillegge de ulike foreldregruppene ulik makt og innflytelse på skolen. Ytre kjennetegn som er med på å kunne påvirke makten og innflytelsen som tillegges foreldrene av skolen og lærerne er blant annet: sivilstatus, yrke og utdanning, oppfølging i skolen og atferd. Gjennom en slik måte å tillegge foresatte makt og innflytelse vil enkelte foreldre med lavstatus ikke oppleve å ha mulighet til å si ifra om kritikkverdige forhold, i frykt for sanksjoner for barna. Med en slik situasjon vil foreldremedvirkning i skolen kunne bli en umulighet (Nordahl, 2015, s. 82-83).

Gjennom forskningen har man funnet flere funn knyttet til sosial kapital for foreldreinvolvering. Blant annet vises det til i studien til Wolf (2020) at sosial kapital og andre former for kapital kan være en barriere i muligheten for samarbeid og foreldreinvolvering. Wolf (2020) fant gjennom sin studie at en andel foreldre opplevde å ikke bli møtt eller sett i overleveringen av barna i barnehagen. Disse foreldrene hadde en annen sosial og kulturell kapital enn de barnehageansatte, og avvisningen knyttes til disse aspektene ved kapital. Foreldrene som hadde flere likheter i kapitalen sett opp mot personalet, opplevde personalet som imøtekommende og la til rette for gode samarbeidsmuligheter. Av og til blir foreldrenes håp og drømmer om kapital overført til barna, og hjelpen kan endres til å bli et press. I artikkelen til Jarvis, Corbett, Thorpe og Fugur (2020) har de sett nærmere på det akademiske stresset som legges på barn og unge, spesielt i Sør-Korea. Det akademiske presset er knyttet til familiens suksess, og er en av de vanligste formene for angst blant unge. Det akademiske presset knyttes i stor grad mot den høye selvmordsraten blant barn og unge i landet (Jarvis et.al, 2020, s.1). Forskningen viser at jo større sosial kapital de unge har, jo større akademisk press kjenner de på i møtet med utdanningsfokuset. I tillegg viser forskningen at støtte og hjelp til tider kan oppleves som press i situasjoner hvor det foreligger høyt innsats (Jarvis et.al, 2020, s.10).

I henhold til Ringenberg, McElwee og Israel (2009) sin studie kan man ikke trekke slutninger om at kulturell kapital påvirker foreldrenes involvering i skolen eller suksessen elevene har i skolen. Likevel viser undersøkelsen til flere punkter som er nødvendig å trekke frem i forståelsen av kapitalens påvirkning på foreldrenes involvering. Foreldre med høy og lav økonomisk kapital scoret lavere på foreldreinvolvering enn hos foreldre i middelklassen. Dette mønsteret ble knyttet til Kingstons (2001 – referert i Ringenberg, et al., 2009) tanker om synet på kulturell kapital, og hvordan det ses på som gunstig å inneha verdier til en middelklasse (Ringenberg et al., 2009, s. 19). I studien kommer det tydelig frem at foreldreinvolvering ikke

kan knyttes til differansen man ser på foreldrenes utdanning og inntekt. De konkluderer med at de demografiske forskjellene kan ikke knyttes sammen med grad av involvering i skolen, eller skolesuksess (Ringenberg et al., 2009, s. 21).

Sosioøkonomisk status er for mange kjent som en faktor som kan være avgjørende for elevers prestasjoner i skolen, og det er gjort flere forskningsprosjekter for å se om man kan finne en sammenheng om foreldrenes sosioøkonomiske status har påvirkning på elevers prestasjoner og foreldrenes tilknytning. I artikkelen Tan, Lyu & Peng (2019) har man analysert tidligere studier som ser på relasjonen mellom foreldreinvolvering og elevprestasjon, ut fra utvalgte kriterier. 98 studier fra hele verden ble grunnlaget for analysen som konkluderte med noen sentrale punkter. Alle elevene, uavhengig av deres foreldres sosioøkonomiske status, hadde klare fordeler fra mange aspekter ved foreldreinvolvering som blant annet; forventninger om det akademiske, akademiske diskusjoner mellom foreldre og barn, lesing mellom foreldre og barn, og ikke minst foreldreinvolvering i skoleaktiviteter (Tan, et al., 2019, s.272). Likevel ser man at foreldre med høyere sosioøkonomisk bakgrunn gjerne har en mer visuell involvering, mens foreldre med lav sosioøkonomisk status har en involvering som er mer skjult og som kan kategoriseres som hjemmebasert involvering.

Strømme og Helland (2020) har gjennom sin studie undersøkt hvordan foreldreinvolvering i barnets skolegang og akademiske sosialisering henger sammen med de kulturelle og økonomiske ressursene de besitter, i fire ulike land. Undersøkelsen kunne bekrefte teorien og den tidligere forskningen som ble brukt i studien som påpeker at både de økonomiske og kulturelle ressursene en familie besitter henger tett sammen med positiv effekt på foreldreinvolvering, men at det har større betydning for den akademiske sosialiseringen enn for foreldrenes involvering (Strømme & Helland, 2020, s. 1006-1007). Likevel finner de et skille mellom de to ressursene. Økonomiske ressurser knyttes sterkere til foreldreengasjement i skolen, enn den kulturelle kapitalen gjør, hvor den kulturelle ressursen i større grad knyttes til akademisk sosialisering. Noen av funnene knyttet til dette er blant annet hvor man ser at foreldre med større økonomisk kapital enn kulturell kapital viser seg å kunne legge større press gjennom bruk av regler og press. Foreldre med høy økonomisk kapital bruker strenge regler og direkte press for at elevene skal oppnå sine mål innenfor skole og utdanning. I den motsatte situasjonen, hvor foreldre med høyere kulturell kapital enn økonomisk kapital vil ovenfor sine barn ha et større fokus på holdninger knyttet til utdanning, og at denne kulturelle kapitalen i familien gir flere fordeler i skolen (Strømme & Helland, 2020, s. 1007).

Gjennom dette kapitlet her det blitt redegjort for sentrale teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er med på å bygge opp under masteroppgavens problemstilling. Gjennom teoretiske perspektiver som rammeverk for involvering, samarbeid, kommunikasjon og kapital har de mest sentrale elementene knyttet til problemstillingen blitt trukket frem. I sammenheng med den tidligere forskningen vil dette være med på å danne grunnlaget som skal ses i sammenheng med funnene fra datainnsamlingen og videre drøftes.

3. Metode

3.1 Introduksjon

I første kapittel ble problemstillingen for oppgaven presentert, og lyder som følger: *Hvilke tanker, holdninger og opplevelser har lærerne knyttet til foreldreinvolvering?* For å kunne besvare denne problemstillingen er empirien en sentral del. Gjennom dette kapittelet vil jeg presentere mine valg og vurderinger knyttet til arbeidet mellom utarbeiding av problemstilling og frem til funnene. Disse valgene og vurderingene knyttes til metodikken i studien. Undersøkelsen består av en kvalitativ metode som skal danne et godt grunnlag for innhenting av datagrunnlaget i oppgaven. Metoden i studien er intervjuer med et utvalg av lærere fra ungdomstrinnet, med utgangspunkt i deres tanker og erfaringer med foreldreinvolvering. Gjennom kapittelet skal det redegjøres for metodene i oppgaven, og forklaring av disse. Videre vil det i kapittelet inkluderes beskrivelser av arbeidsprosessen, analyseprosessen og refleksjoner knyttet til de etiske hensynene i forskningen. Avslutningsvis vil det trekkes frem argumentasjon knyttet til kvaliteten av den innsamlede dataen i studien.

Undersøkelsens tematikk omhandler foreldreinvolvering, og skal undersøkes i lys av lærernes syn og holdninger.

3.2 Vitenskapelig tilnærming

Forskning som gjennomføres har som et overordnet mål om å undersøke nye eller eksisterende fenomener, og gjennom dette enten tilegne seg ny kunnskap eller utforske og utvide eksisterende kunnskap. Gjennom vitenskapen finnes det flere metoder for å gjøre undersøkelser i forskningen, og disse preges ofte av forskerens syn på hva vitenskap er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 43-46). I denne oppgaven er det tatt et standpunkt i henhold til den kunnskapsteoretiske posisjonen interpretivisme. I et interpretivistisk standpunkt har forskeren en fortolkning om hva som legges i respondentens respons og reaksjon, og er en subjektiv oppfattelse av dette. Forskeren har en forståelse av at respondentenes respons kun er et innblikk i hvordan disse respondentene opplever og reflekterer over elementer (Spicer, 2018, s. 311). Forskeren av denne oppgaven har en forståelse av at respondentenes respons ikke vil være lik, uavhengig av tilfeldig valgte personer innenfor kriteriene for utvalget.

Respondentenes opplevelser og forståelser av den gitte tematikken vil kunne bære preg av flere faktorer som; tidligere erfaringer, holdninger, bosted, utdanning, og lignende. Respondentenes svar vil gi denne forskeren et innblikk og forståelse i deres syn på foreldreinvolvering, men kan ikke anses som en objektiv sannhet.

3.3 Kvalitativ metode og intervju

Med et ønske om å få frem lærernes syn og erfaringer på foreldreinvolvering vil det være hensiktsmessig å ha en undersøkelse bygget på et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ metode er i stor grad opptatt av forklaringer som hovedfokus. Et fokus på både hvordan og hvorfor gir forskeren et bredere innblikk i problematikken, og gir muligheter for å se på variabler innad i gruppen av individer. Disse variablene gir et bredere perspektiv for forskeren, og kan sette søkelys på flere variabler og sette de inn i et årsak-virkning-perspektiv (Clark et al., 2021, s. 144). Typisk for kvalitativ forskningsmetode er at de ulike fasene glir over i hverandre underveis i prosessen. Dette gjør at intervjuguiden blir påvirket med bakgrunn i det teoretiske, men med muligheter for supplement underveis (Krumsvik, 2019, s. 164). Gjennom en deduktiv tilnærming til studien vil den teoretiske bakgrunnen påvirke utformingen for innhenting av empirien. Selv om forskeren ikke kom inn i studien med tomt hode, ble det vesentlig å tilegne seg mer teori knyttet til tematikken før arbeidet knyttet til innhenting av empiri begynte.

Kvalitativ metode kan hjelpe med å få en personlig kontakt med objektene som deltar i undersøkelsen. I dette tilfellet vil det ha stor betydning for å kunne få intervjuobjektene til å eksemplifisere og sette ord på deres egne tanker, meninger og eksempler. Det gir også et innblikk i personens opplevelser, og hvordan man reflekterer i tilknytning til dette. Å ha søkelys på både hvordan ting er, men også hvorfor ting er som det er vil være essensielt i en kvalitativ undersøkelse (Clark et al., 2021, s. 144). I tillegg til å få svar på hvorfor, gir kvalitativ metode mulighet til et utvalg av objekter til mitt forskningsprosjekt. Gjennom utvalget har man mulighet til å ta strategiske valg knyttet til personer gjennom utdanning, erfaringer og geografisk tilhørighet.

I denne undersøkelsen skal jeg foreta intervju av lærere som jobber i ungdomsskolen. Forskningsintervju handler om å samle inn informasjon fra intervjuobjektene som kan være med på å besvare forskningsspørsmål gjennom bruk av ulike intervjumetoder og spørsmål

(Clark et al., 2021, s. 191). Intervju skal være med å få frem folks erfaringer, og kan være med på å sette lys på nye perspektiver knyttet til forskningen som gjennomføres. Gjennom intervjuer er målet å kunne innhente lærernes egne meninger, holdninger og erfaringer som kan være et grunnlag å studere videre på, og vise oss informantens ståsted eller livsverden. Likevel er det viktig å påpeke at intervjuene ikke kun handler om informantene, men i like stor grad om å forstå sammenhenger utover individene som intervjues (Tjora, 2021, s. 128-129).

3.4 Forarbeid

3.4.1 Utvalg

Når utvalget av intervjuobjekter skal tas er det viktig at det foreligger et utvalg av informanter som har mulighet til å kunne uttale seg og reflektere om temaet for intervjuet (Tjora, 2021, s. 145). I denne oppgaven var det svært viktig å finne lærere som kunne uttale seg om foreldre og deres involvering i skolen, da det forelå spesifikke ønsker om å høre lærernes tanker knytte til dette temaet. Dermed ble dette en av begrensningene for utvalget. I tillegg var det viktig at læreren hadde arbeidet noen år i skolen, for å ha et bredere perspektiv og en god del erfaring med foreldreinvolvering. Samtidig var det ønskelig å få et innblikk i forskjellen mellom by og bygd, ofte da byer bærer preg av større mangfold og om dette kan ha påvirkning på læreres erfaringer og tanker om involvering.

Arbeidet med å finne intervjuobjekter var en større prosess enn først antatt. Målet var å kunne anvende forskerens nettverk, men også kontakte skoler, gjennom rektorer, i håp om at lærere selv ønsket å delta. Etter å ha sendt e-post til seks skoler med informasjon om masteroppgaven og samtykkeskjemaet, uten å få respons ble det viktig å utnytte nettverket. Gjennom kjennskaper i nettverket ble det tilgjengelig fire intervjuobjekter. Dermed var det fra tidligere allerede en kjennskap til noen av informantene, og av de fire er to av informantene kjenninger av forskeren. To av informantene var ukjente og var innhentet gjennom andre i nettverket.

Utvalget i denne oppgaven ble fire lærere som alle jobber i ungdomsskole, eller kombinert barne- og ungdomsskole. Gjennom oppgaven vil informantene presenteres ved bruk av fiktive navn. Informantene har varierende bakgrunn og erfaringer. Alle fire informanter har adjunktutdanning, med ulike fag og jobber i dag som kontaktlærere på ungdomstrinnet. Trine,

Siv og Ida har etter lærerutdanningen økt fagkompetansen med videreutdanning. Trine, Ida og Siv er de informantene som har arbeidet lengst i skolen, med mellom 15-20 år i skoleverket. Jens derimot er nylig utdannet som adjunkt, og har arbeidet i skoleverket de siste 5 årene som tilkallingsvikar, vikariat og nå fast arbeid.

<u>Informant</u>	<u>Antall år i skolen</u>	<u>Utdanning</u>	<u>Geografisk tilhørighet</u>
Trine	Ca 15 år i skoleverket	Adjunkt m/tilleggsutdanning	Ungdomsskole, bygd
Ida	Ca 15 år i skoleverket	Adjunkt m/tilleggsutdanning	Ungdomsskole, bygd
Jens	Ca 5 år i skolen	Adjunkt	Barne- og ungdomsskole, bygd
Siv	Ca. 20 år i skolen	Adjunkt m/tilleggsutdanning	Barne- og ungdomsskole, bygd

3.4.2 Semistrukturert intervju

Den kvalitative intervjuprosessen kan ses på som fleksibel og dynamisk av natur. Gjennom kvalitative intervju er det et vesentlig fokus på intervjuobjektets synspunkt og følelser knyttet til tematikken. Dette fører til en større bruk av mer åpnere spørsmål (Clark et al., 2021, s. 425). Intervju kan gjøres på ulike måter, og den mest brukte innenfor kvalitativ metode er semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju innebærer at intervjuguiden er en støtte i tematikk og formulering av spørsmål, men gjennom intervjuobjektets svar gir muligheter til å utforske dette videre. Svarene er også ofte basert på egne erfaringer innenfor et profesjonelt fagfelt (Clark et al., 2021, s. 426). Et kvalitativt forskningsintervju er opptatt av å se intervjuobjektets levde hverdagsverden og finne meninger i denne livsverdenen gjennom nøyaktige beskrivelser av intervjuobjektets handlinger, følelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46-47). Selve målet med et semistrukturert intervju er å skape muligheter

for situasjoner hvor det er fokus på en fri samtale knyttet til spesifikke tema eller tematikker som er bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127).

I en kvalitativ intervjusituasjon er det likevel viktig å være bevisst på hvilken påvirkningskraft maktforholdet kan ha på intervjusituasjonen. Bevisstheten rundt et asymmetrisk maktforhold vil være en viktig faktor i forståelse av analyser av selve intervjuet. Gjennom å bevisst la intervjuobjektet få uttrykke sine meninger, tanker og følelser og intervjueren er god til å lytte, er det muligheter for å utjevne det asymmetriske maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52-53). En avslappet stemning og åpenhet kan gi intervjuobjektet en følelse av en trygghet for å kunne åpne seg om personlige erfaringer. I tillegg etterstreber man å skape en uformell situasjon, ofte med en forventning av at det er intervjueren som driver samtalen fremover (Tjora, 2021, s.132-133). En forberedelse til intervjuet er å sette sammen en intervjuguide som kan være til hjelp under samtalen, både med å drive samtalen fremover, men også som en støtte underveis.

3.4.3 Utfroming av intervjuguide

Før man setter i gang med intervju er det viktig å lage en intervjuguide som er med på å strukturere intervjuet, og hva det skal spørres om (Tjora, 2021, s. 167.) Intervjuguide til semistrukturerte intervju er mindre spesifikke enn ved et strukturert intervju, og tar heller for seg problemer og erfaringer som intervjueren ønsker å få svar på. Det som er essensielt ved en intervjuguide til semistrukturerte intervju er at spørsmålene gir mulighet for intervjueren til å kunne se intervjuobjektens perspektiver. Spørsmålene skal kunne åpne opp for refleksjon, personlige erfaringer og innblikk i personens verden. Likevel er det viktig at spørsmålene er med på å kunne gi svar på undersøkelsens forskningsspørsmål og problemstilling (Clark et al., 2021, s. 428). Spørsmålene bør formuleres kort og enkelt og kunne knyttes mot en konkret situasjon eller tematikk. Intervjueren vil måtte gjennom intervjuet ta flere valg, som kan påvirke undersøkelsens resultat. Oppfølgingsspørsmål og formulering av spørsmål er avgjørende i intervjuobjektets oppfatning og interaksjon gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

I arbeidet med intervjuguiden er det vesentlig å arbeide godt med intervju spørsmålene og skape en sammenheng med problemstilling for oppgaven og forskningsspørsmålene. Spørsmålene bør være dekkende for hva oppgaven etterspør og undersøker. Intervjuguiden bør dermed inneholde ulike former for spørsmål. Bryman (2021) omtaler Kvale (1996 –

referert i Clark et al., 2021) sin identifisering av ni ulike kategorier med spørsmål som er vanlig i semistrukturerte intervju. Blant annet trekker han frem introduseringss spørsmål som en kategori. Introduseringss spørsmålene kan være med på å gjøre intervjuobjektene komfortable i situasjonen. I utarbeidingen med spørsmålene er det også viktig å tenke over formuleringer og ordvalg i selve spørsmålet. Her er det viktig å tenke på at språket skal være forståelig i møte med intervjuobjektet (Clark et al., 2021, s. 428).

3.4.4 Pilotintervju

Bryman (2021) mener det er en god ide å gjennomføre en pilotstudie, ikke bare for å teste spørsmålene, men også om forskningsinstrumentene fungerer slik det er tenkt. Pilotstudien skal kunne gi forskeren innsikt i om formuleringen av spørsmålene er forståelige for intervjuobjektene og om spørsmålene gir svar som er av interesse for forskningen. I tillegg er pilotstudien en fin mulighet for forskeren til å skape erfaringer og bygge selvtillit, da masteroppgaven ofte er et første møte med forskningen for mange (Clark et al., 2021, s. 250).

Når man gjennomfører en pilotstudie mener Bryman (2021) at det er viktig å ikke bruke intervjuobjekt som inngår i de samme kriteriene som gjelder for selve forskningsstudiet. Likevel kan man velge intervjuobjekter som har tilnærmet like kriterier, men som på en eller annen måte ikke passer inn under alle kriteriene (Clark et al., 2021, s. 250).

I gjennomføringen av pilotstudien ble informanten kontaktet og informert om tematikk og hvilke spørsmål man kunne forvente å møte i pilotstudien. Informanten jobber for tiden som lærer i fast stilling på ungdomsskolen, og har arbeidet i vikariat og som vikar i tre år før den faste ansettelsen. Hun har flere erfaringer med foreldre, og dette så jeg på som svært essensielt som utgangspunkt for pilotstudien. Pilotstudien ble også gjennomført med opptak for å kunne teste opptakeren, nettskjema og transkriberingsprosessen. Bryman (2021) refererer til flere fordeler ved bruk av opptak og transskribering i lys av Heritage (1984). Opptak av intervju og transkribering gjør det enklere å analysere hva intervjuobjektet har sagt flere ganger, og man kan gå nærmere inn på deler av intervjuet i etterkant (Clark et al., 2021, s. 441).

Intervjuet ble gjennomført med å teste ut spørsmålene, og med ulike oppfølgingsspørsmål underveis etter hva responsen på spørsmålene var. Etter at intervjuet var ferdig ble opptaket avsluttet, og informanten ble spurt om sine tanker om intervjuguiden i sin helhet. Diskusjonen og refleksjonene fra denne samtalen ga verdifull innsikt, og førte til tilpasninger av

intervjuguiden i henhold til mine forskningsspørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden hadde noen mangler for å kunne besvare alle forskningsspørsmålene gjennom intervjuguiden. Ved å legge til et siste spørsmål ble det konkludert med at lærerens stemme kom enda tydeligere frem, og dekket i større grad forskningsspørsmålene enn tidligere.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Når man skal starte opp et forskningsprosjekt som involverer personopplysninger og behandling av dette skal det alltid søkes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Gjennom et meldeskjema beskrives hvordan du som forsker skal gjennomføre arbeidet, hvilken fremgangsmåte og metode som skal benyttes. I tillegg skal det redegjøres for hvilke personopplysninger som kan fremkomme ved intervjuet eller i andre sammenhenger, og hvordan disse skal bearbeides. Gjennom disse opplysningene vil NSD vurdere om tiltakene du som forsker gjør imøtekommer deres krav til anonymisering og riktig behandling av personvernet (Krumsvik, 2019, s. 169). I tilknytning til dette forskningsprosjektet sendte jeg inn et meldeskjema til NSD hvor jeg redegjorde for hvordan jeg skulle ivareta lydopptak, personopplysninger og hvilke rettigheter mine informanter hadde i forbindelse med intervjuet og muligheten til å trekke seg. Lydopptaket ble lagret gjennom Nettskjema. Dette er en tjeneste som ivaretar lydopptaket gjennom kryptering og kan kun hentes ut gjennom personlig innlogging. Transkriberingen av lydopptakene ble lagret i online Office Word og hadde en tofaktorautorisering for å kunne ha tilgang til dokumentet.

Alle jeg intervjuet var over 18 år, noe som gjør at informantene har mulighet til å samtykke selv. Dette samtykket ble innhentet gjennom at informantene ble tildelt meldeskjema og infoskriv om min masteroppgave, og signert. Alt dette skjedde før intervjuet fant sted. Informasjonsskrivet redegjorde for hvilke rettigheter informantene hadde: hvordan de kunne trekke seg, muligheten til å se gjennom transkriberingen og det viktigste av alt – at det ikke ville foreligge noen konsekvenser om noen ønsket å trekke seg. I tillegg måtte deltakerne huke av på om de godkjente bruk av lydopptak under intervjuet.

Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem viktigheten av å beskytte informantenes privatliv gjennom å aktivt jobbe for anonymisering i forkant, under og i etterkant av arbeidet med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Gjennom mitt arbeid med informantene har det vært viktig å få frem minst mulig personinformasjon av informantene i mitt

forskningsprosjekt. Dermed var det viktig å utelukke informasjon som ikke var nødvendig med oppgaven. Spørsmål knyttet til kjønn, alder og bostedsadresse var informasjon som kunne være med å identifisere informanten, og var spørsmål som ble utelukket i prosessen i forkant av intervjuet. Fokuset under intervjuet ble lærernes tanker og holdninger knyttet til foreldres involvering i elevenes skolehverdag. Informantenes navn ble erstattet med fiktive navn som «Trine, Ida, Siv og Jens» som et punkt for å opprettholde anonymiteten. Lydopptakene av intervjuene lagres til oppgaven er godkjent og blir slettet samme dag som oppgaven er levert og godkjent.

Bryman (2021) trekker frem viktigheten av å unngå å skade informantene. Skade kan oppfattes som mye, men det handler om å ivareta en person og ikke sette den i dårlig lys. I muntlige intervjusituasjoner vil språket være preget av omstendighetene, og i overføringen fra muntlig til skriftlighet vil det kunne forekomme dårlig grammatikk, halvsetninger og ord som preges av dialekt eller variasjon av norskferdigheter (Clark et al., 2021, s. 113). Dermed har jeg i mitt transkriberingsarbeid endret eller fjernet noen av disse punktene som en bevisst handling i å behandle mine informanter med verdighet. Informantenes svar bærer ikke preg av disse endringene, da sitatene fortsatt inneholder informasjonen informanten kom med. I tillegg vil det i enkelte intervjusituasjoner være informanter som har dialekt. I likhet med endringene nevnt ovenfor er det også i disse tilfellene gjort oversettelser for å ivareta anonymiseringen til den enkelte informanten.

3.6 Gjennomføring av intervjuet

I min gjennomføring av intervjuet benyttet jeg en lydopptaker for å kunne ta opp intervjusituasjonen. Jeg benyttet en telefon og en Ipad som en sikkerhet for at lydopptaket skulle bli bevart. Begge var koblet opp mot appen «Diktafon – nettskjema» som er en app som kryptisk lagrer opptaket på en nettside hvor det er personlig innlogging. Underveis i intervjuet valgte jeg å ikke skrive notater da jeg følte at dette ville få bort fokuset på informanten og hva som ble sagt. Samtidig kan en usikkerhet knyttes til slike noteringssituasjoner.

Før jeg startet intervjuet fikk informantene tildelt informasjonsskrivet og fikk tid til å lese gjennom det og stille spørsmål om det var noe de lurte på. De skrev også under før selve intervjusituasjonen fant sted. Før opptaket startet ble det litt småprat og prøve å berolige informantene om at dette ville gå bra, og at deres tanker var det jeg ønsket å få frem i intervjuet.

Når opptakeren startet benyttet jeg intervjuguiden aktivt til en fremdrift i samtalen, men ga også informantene god tid på spørsmålene, og de selv avrundet svarene sine med stillhet. I intervjuguiden har jeg flere oppfølgingsspørsmål under hvert hovedspørsmål som jeg aktivt brukte for å få dekket spørsmålet. I tillegg var jeg opptatt av å gjenta det informanten sa, og få oppklaring på uklarheter. Det å bevare en øyekontakt som i en vanlig samtale var viktig for at informantene skulle føle seg komfortable og oppleve interesse fra meg. I tillegg viste jeg interesse ved å enten nikke bekræftende eller svare med bruk av «ja». Avslutningsvis avsluttet jeg med et spørsmål hvor lærerne selv fikk trekke frem sine ønsker knyttet til bruk av foreldre, og foreldreinvolvering i skolen. Ved alle spørsmålene fikk alle informantene god tid til å svare, og jeg ventet litt ekstra etter hvert spørsmål slik at de fikk betenkningstid selv etter de hadde svart ferdig. Etter at opptakeren var avsluttet takket jeg for deltakelsen og det ble litt småprat om opplevelsen intervjuet hadde gitt dem og hvordan masteroppgaven gikk.

3.7 Etterarbeidet

3.7.1 Transkribering

Når intervjuene var gjennomført ble transkribering gjort fortløpende. Transkribering handler om å gjøre lyd til tekst, og få en skriftlig versjon av hva som ble sagt under intervjuet. I det man skal omgjøre en muntlig samtale til et skriftlig verk er det viktig å være bevisst på at en del informasjon kan gå tapt. Muntlige samtaler bærer ofte preg av informasjon gjennom blant annet toneleie, kroppsspråk, ironi og andre elementer som ikke kan gjengis i en skriftlig fremvisning av samtalen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.34). Dermed vil den skriftlige transskripsjonen av intervjuet bli påvirket av tapet av viktige elementer som kan være med å skape forståelse for hva som menes og kan forstås med det. I slike situasjoner er det viktig at personen som har foretar intervjuet også gjennomfører transkriberingen, og gjerne fortløpende etter intervjuet er foretatt. Da kan man enklere gjenkjenne og huske ordlyden fra intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.34).

Transkriberingsprosessen gir intervjueren en ganske nøyaktig fremstilling av hva som ble sagt under intervjuet, noe som er vesentlig for analysen (Clark et al., 2021, s. 441). Dagens opptaksmuligheter er bedre enn noen gang, og med enkel tilgang til opptakene i etterkant kan man enkelt spille av intervjuene så mange ganger man ønsker. Transkriberingsprogram er også tilgjengelige, men har en vei igjen for å bli perfekte. Diktafon og transkriberingsfunksjonen til

nettskjema er et sammensatt program som tar både opptak og transkriberer intervjuet for deg. Selv med transkriberingsfunksjonen var det flere feil underveis. Dette kan knyttes spesielt opp mot dialektord, unaturlig tegnsetting i transskripsjonen på grunn av muntlig tale og tankeord som (ehm, jaaaa). Transkriberingen tok noe tid, men mindre enn om jeg hadde skrevet alt sammen selv. Gjennom arbeidet med transkriberingen ble jeg bedre kjent med materialet, noe som ble en fordel for meg i arbeidet med analysen.

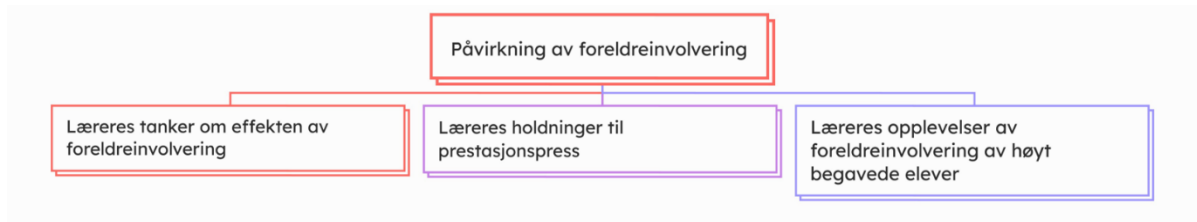
3.7.2 Analyse

I bearbeidingen av datamaterialet i en kvalitativ undersøkelse vil det være essensielt å systematisk dele opp materialet inn i detaljerte koder som trekker frem essensen av innholdet. Gjennom et slikt arbeid er det viktig å legge forventninger og teorier knyttet til undersøkelsen bort, og bruke en induktiv tilnærming til kodingen. Selv om dette kan være vanskelig da man aldri møter datamateriale med «tomt hode», vil en slik tilnærming kunne gi forskeren et bredere omfang av koder, da kodene baserer seg på empirien og ikke teorien og de forutinntatte forventningene (Tjora, 2021, s. 217-218). Denne analysen tar utgangspunkt i Tjora (2021) sin strategi som tar for seg generering og bearbeiding av datamateriale. Målet med denne strategien er tredelt, og tar for seg: (1) trekke ut essensen i empirien, (2) redusere volumet på materialet, og sist (3) tilrettelegge for idègenerering på bakgrunn av detaljer i empirien. I henhold til det første punktet til Tjora (2021) sin strategi vil det være essensielt å lage koder i henhold til datamaterialet og essensen i dette materialet. Kodene skal være tett knyttet til empirien og helst bruke begreper som knyttes tett til datamaterialet enten gjennom deltakerutsagn eller konkrete hendelser for å kunne ivareta det spesifikke i materialet. Denne studien tar utgangspunkt i tre hovedkoder, hvor hver hovedkode har opptil flere underkoder (Tjora, 2021, s. 218).

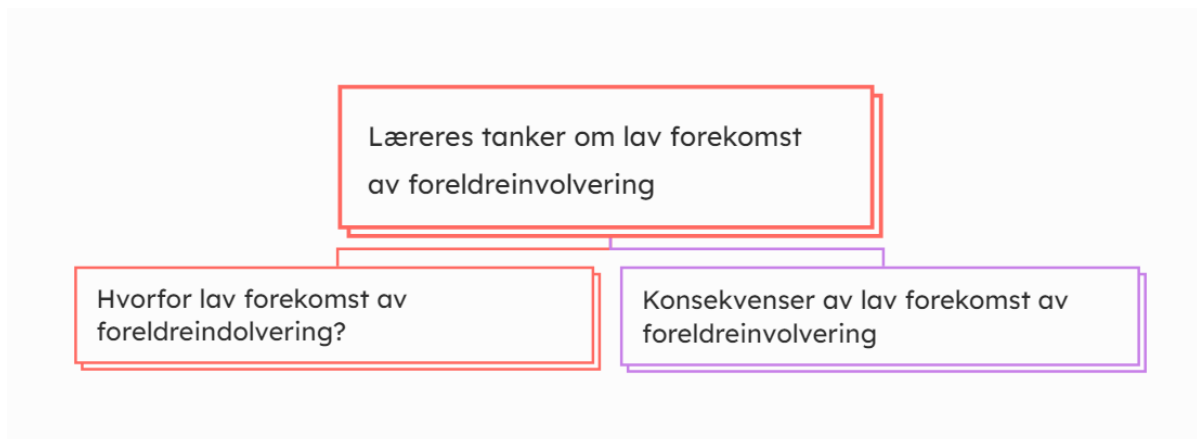
Hovedkodene i denne studien er samlende for kategoriseringen av kodene som ble utarbeidet under gjennomgangen og kodingen av det innsamlede datamaterialet. Kodene som utarbeides i gjennomgangen av datamaterialet er som utgangspunkt underkoder, og vil tematiseres innunder hovedkoder som representerer underkodene. Den tematiske grupperingen av kodene vil være med på å bygge opp en struktur for analysen av materialet (Tjora, 2021, s. 229 og 233). I figurene under vil hovedkodene med underkodene for denne studien presenteres visuelt.



Hovedkode: Foreldreinvolvering som begrep



Hovedkode: Påvirkning av foreldreinvolvering



Hovedkode: Lærernes tanker om lav forekomst av foreldreinvolvering

3.8 Forskningens troverdighet

3.8.1 Pålitelighet

Når man skal vurdere en forskningsundersøkelse er det essensielt å se på undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, også kjent som validitet og reliabilitet. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepene gyldighet og pålitelighet da dette er begreper som er godt innarbeidet

innenfor forskningen og at jeg tar utgangspunkt i Postholm og Jacobsen (2018) sine begreper. Postholm og Jacobsen (2018) sammenfatter gyldighet og pålitelighet til to punkter. Disse punktene handler om at forskeren må reflektere over eget arbeid gjennom «hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Tjora (2021) omtaler pålitelighet som sammenhengen i funnene i oppgaven med oppgavens utgangspunkt, altså problemstillingen for oppgaven. En relevant sammenheng mellom det teoretiske grunnlaget, den tidligere forskningen og resultatet fra undersøkelsen i en redegjørelse gir en økt pålitelighet. I tillegg kan undersøkelsens utvalg av informanter påvirke oppgavens pålitelighet (Tjora, 2021, 263-264). Krumsvik (2019) knytter reliabiliteten til intervju i kvalitativ studie opp mot spørsmålene og formuleringen av spørsmål kan påvirke reliabiliteten. Viktigheten av å bruke et ordforråd som intervjuobjektet er kjent med og har mulighet til å forstå er vesentlig for reliabiliteten til undersøkelsen. I tillegg er det viktig å tenke gjennom hvordan man formulerer spørsmålene og hvilke spørsmål man stiller. Spørsmålene bør ikke være av den art at det påvirker formen av svar intervjuobjektet gir. Spørsmålene skal være klare og tydelige, og intervjuobjektet skal vite hva spørsmålet etterspør (Krumsvik, 2019, s. 158).

I denne oppgaven kan man finne flere punkter som kan påvirke påliteligheten i begge retninger. For å starte med det som kan påvirke påliteligheten til oppgaven i negativ retning det viktig å trekke frem hvor uheldig det er at det er kun meg selv som har arbeidet med selve intervjusituasjonen og transkriberingen. Gjennom dette arbeidet er det fort gjort å gjøre antakelser eller konkludere ut fra det som blir sagt i intervjuet. I tillegg er det lett i eget arbeid å tenke at man skal «huske» hva som blir sagt som ironi, hvilket kroppsspråk og hvordan intervjusituasjonen var som helhet. Sett i etterkant av denne prosessen ser man at dette fort faller bort i et så komplekst arbeid. Oppgavens omfang gir meg en begrensning for hvor mange intervjuobjekter jeg kan ha i oppgaven, og i denne oppgaven ble valget om fire intervjuobjekter til et passende antall. Med bakgrunn i antallet er det viktig å presisere at dette ikke kan gi noen generell konklusjon på problemstillingen, da antall og innholdet vil gi begrensninger i hvilke oppfatninger som kommer frem. I tillegg er det viktig å trekke frem at representasjonen fra intervjuobjektene er smal da de fleste av dem kan knyttes til mindre steder i Norge. Disse stedene har ofte mindre representasjon av mangfoldet i samfunnet, som igjen kan være med på å påvirke hvilke oppfatninger som kommer frem. Ingen av intervjuobjektene ble tilsendt intervjuguiden på forhånd av intervjuet, og intervjusituasjonen kan derfor påvirkes av

informantenes hukommelse, som igjen kan påvirke hvilke oppfatninger som kommer frem i intervjusituasjonen.

Når man ser på hva som kan påvirke påliteligheten til oppgaven på en positiv måte er det essensielt å trekke frem arbeidet med spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålene har blitt arbeidet godt med og fokusert på å lage åpne spørsmål, men også arbeidet med hvorfor spørsmålene bør stilles. Dette arbeidet har gjort meg som intervjuer trygg med spørsmålene, og har gitt meg gode muligheter for på forhånd ha noen oppfølgingsspørsmål klare som er essensielt ved et semistrukturert intervju. Språket i spørsmålene har blitt tilpasset gruppen av intervjuobjekter og deres ordforråd ved å bruke begreper som er godt kjent innenfor skolesystemet. Noen av intervjuobjektene var kjent for meg på forhånd og derfor var det viktig å opptre ærlig, profesjonelt og ha fokus på trivsel i møte med intervjuobjektene mine. Samtidig var det viktig å skape en arena hvor de fritt kunne trekke frem deres opplevelser og tanker om oppgavens tematikk, fremfor å presentere det de trodde jeg ønsket meg til svar. Alle intervjuene ble tatt opp på opptaker til transkribering ved en senere anledning. Dette er også med på å påvirke påliteligheten da det ikke var jeg personlig som skulle huske hva som ble sagt, eller å skrive det ned samtidig under intervjusituasjonen. Dette fører til at jeg har ordrett hva som ble sagt under intervjuet, og at jeg kan hele tiden gå tilbake til intervjuet og høre gjennom om det er noe jeg er usikker på.

3.8.2 Gyldighet

Tjora (2021) omtaler gyldighet som et spørsmål man kan stille for å vite om man faktisk får svar som passer til spørsmålet for forskningen. Sammenhengen mellom metode, forskningsspørsmål og teoretisk grunnlag er med på å påvirke gyldigheten til undersøkelsen. Er de ulike elementene med på å bygge oppunder hverandre, eller må man justere problemstilling og forskningsspørsmål underveis for å skape en bedre sammenheng? (Tjora, 2021, s. 260-263). Postholm og Jacobsen (2018) omtaler indre gyldighet som to forhold som på den ene siden ser på hvilken grad av samsvar det er mellom hva vi ønsker å finne svar på og hva vi finner svaret på. På den andre siden handler det om i hvilken grad vi kan uttale oss om årsak-virkning ut fra vår analyse og svarene vi har kommet frem til. I en årsak – virkning sammenheng sett i lys av atferds- og samfunnsvitenskap kan man ikke uttale seg om noe bastant, men man kan komme med sannsynligheten for at et tiltak vil kunne øke eller redusere muligheten for at noe vil kunne skje (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233).

I denne oppgaven er det hele tiden viktig å ha gyldighet som et element i bakhodet for å hele tiden vurdere oppgaven opp mot akkurat dette. Er mine valg knyttet til metode, tidligere forskning og tolkninger av analysen relevante for mine forskningsspørsmål og problemstilling? Min forskning og analysering skal kunne gi svar på mine forskningsspørsmål, og av og til vil det være nødvendig å gjøre små formuleringsendringer underveis for å spisse disse forskningsspørsmålene enda tettere til selve analysen og resultatet av undersøkelsen. Dette er svært essensielt for å gjøre gyldigheten ved forskningen enda bedre. Likevel er det viktig å ha dette i hodet til enhver tid, da dette er elementer som er svært viktige. Ved å ikke foreta slike små justeringer underveis vil gyldigheten til undersøkelsen og oppgaven bli en helt annen. Et annet element som kan være med å bedre gyldigheten til oppgaven er å skape forståelse ovenfor det intervjuobjektene sier under intervjuet. Derfor har det vært viktig for meg å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å kunne oppklare uklarheter og unngå misforståelser.

Gjennom dette kapittelet har valg av metode og fremgangsmåten blitt presentert med et overordnet blikk. Gjennom inndelingen av før-, under- og etterarbeid har du som leser fått et godt innblikk i arbeidsprosessen ved denne masteroppgaven. Avslutningsvis er gyldigheten og påliteligheten ved selve masteroppgaven presentert for å kunne stille spørsmål ved og tenke gjennom arbeidet ved sin egen masteroppgave.

4. Resultater

I dette kapittelet av oppgaven vil det presenteres funn fra analysen av det innsamlede datamaterialet. Organiseringen av kapittelet tar utgangspunkt i kodene fra analysedelen, for å gjøre det strukturert og ryddig for både leser og forsker. Grunnlaget for denne oppbyggingen av kapittelet og bruk av disse kodene baserer seg i stor grad på responsen i datainnsamlingen, og sammenfattelsen av disse. Disse kodene gir bred innsikt i hva respondentene svarte underveis i intervjuet, og sammenlignes med de andre representantene sine svar. Inndelingen i kapittelet vil i tillegg til å baseres på kodene i analysen, også være med på å bygge opp under de tre forskningsspørsmålene for oppgaven.

4.1 Foreldreinvolvering som begrep

Foreldreinvolvering er et stort begrep og mange egenskaper og tilnærminger kan legges til begrepet. Ved bruk av denne hovedkoden har det vært muligheter til å fordele hvilke egenskaper som tillegges begrepet i lys av lærernes tanker. Underkodene er inndelt etter hvordan forståelsen er knyttet til hjem, skole og samarbeid, og underveis i intervjuene ble det en utvidet forståelse av begrepet i samhandling med intervjueren.

4.1.1 Forståelse som knyttes til hjemmet

I begrepet foreldreinvolvering er det flere elementer som legges inn under ansvaret hjemmet har å følge opp. Her var det sprikende i hva intervjuobjektene la frem, men informanten *Trine* trakk fort frem oppfølging som et vesentlig punkt i foreldreinvolvering. Denne informanten pekte på oppfølging av lekser, og en generell oppfølging var noen av hennes tanker knyttet til hva som ble lagt i begrepet. *Trine* var den eneste av fire lærer som spesifikt nevnte noe ved hennes forventninger ved hjemmet knyttet til foreldreinvolvering. Videre trekker hun inn flere elementer hun tenker hjemmet har ansvar for, blant annet mat, klær, søvn og ikke minst regler. Regler er noe *Trine* trekker inn flere ganger gjennom intervjuet, og at uten foreldrenes hjelp med å sette regler for barna, mener *Trine* det gjør det vanskeligere for henne som lærer å få elevene til å følge reglementet på skolen.

Uansett hva vi som lærere sier her, hvilke forventninger vi har, hvilke regler vi har, så har det ingen betydning hvis de sier stikk mot oss hjemme. For det er foreldrene som er de store heltene fortsatt, selv om de er så store som de er nå. (Trine).

Trine trekker også frem at det finnes forskjeller mellom foreldrene i hvilken grad de er med på å støtte opp på hjemmebane. Blant annet trekker hun frem at som lærere vil det være nødvendig å støtte noen hjem litt ekstra, som av ulike grunner ikke er godt nok rustet for å støtte sine egne barn i skolen. Med dette tillegger *Trine* lærerne ansvaret for å ivareta barna på best mulig måte.

Informanten *Siv* ga en meget generell definisjon av sin betydning av begrepet ved å dra konklusjonen med at foreldreinvolvering handler om “alt som foreldre er involvert i” (*Siv*). Med et slikt generelt utsagn er det lett å kunne legge for mye eller for lite inn i hva denne læreren egentlig mener. Ved videre utspørring om hva lærerne la i begrepet bekrefter *Siv* at hun anser grunnleggende behov som foreldreinvolvering. *Siv* trekker frem frokost og søvn som sentrale elementer foreldrene har ansvaret med å tilrettelegge for. Likevel opplever *Siv* og hennes kollegaer at ikke alle elevene spiser frokost før de kommer på skolen, og at dette har blitt et økende problem de siste årene. Et av tiltakene lærerne på denne skolen har satt inn er en frivillig ordning blant lærerne hvor de serverer frokost minst tre dager i uken. Slik kan de tilrettelegge for at alle har mulighet til å starte dagen med frokost. Hun omtaler denne ordningen som “verdifull” når de vet at alle har mulighet til å starte dagen med frokost.

Læreren *Ida* nevnte ikke noe spesifikt om hjemmet i sin definisjon av foreldreinvolvering, men ved videre utdypelse sier også hun seg enig i at hjemmet har ansvar for å dekke det grunnleggende behovet elevene skulle ha, og ikke minst en faglig oppfølging knyttet til lekser og annet skolearbeid. Det som var det mest interessante funnet knyttet til denne koden var *Jens* sin holdning ovenfor hjemmet. Når intervjueren ønsker å høre hva *Jens* tenker om begrepet foreldreinvolvering og om å dekke grunnleggende behov er noe som inngår i foreldreinvolvering, konkluderer *Jens* med at han er forsiktig med å blande seg inn i hva foreldrene skal gjøre hjemme. «Altså jeg tenker at, jeg er på en måte forsiktig med å blande meg i hva foreldrene skal gjøre hjemme. Men det er klart det at jeg forteller jo foreldre om hvordan det er på skolen» (*Jens*). Dette er et av de mer interessante funnene ved denne empirien, da *Jens* er den med kortest arbeidserfaring som lærer av informantene i studien.

Holdninger og forventninger som element i foreldreinvolvering

Ingen av de fire lærerne trekker frem holdninger og forventninger til begrepet som faktorer i foreldreinvolvering før intervjuer etterspør dette konkret. Likevel sier alle fire seg enig at dette er faktorer som de inkluderer i sin forståelse av begrepet, og forteller videre om hva de legger i holdninger og forventninger. *Siv* trekker frem at alle foreldre er påvirkere på sine barn, og at deres holdninger og forventninger ofte gjenspeiler seg i hva elevene utviser på skolen. Likevel påpeker hun viktigheten av at hun som lærer kun kan jobbe med det hun faktisk kan påvirke. Selv om de på denne skolen er flinke til å arbeide med holdningsskapende arbeid blant elever, og diskuterer ting på foreldremøte, opplever *Siv* at hun ikke kan endre holdninger som er skapt på hjemmebane.

Ida har noen av de samme tankene som *Siv*, gjennom at hun opplever at foreldrenes bakgrunn kan påvirke deres holdninger og forventninger. Blant annet trekker hun frem egne opplevelser knyttet til arbeidsinnvandrere og ser det i sammenheng med opplegget skolen har i deres hjemland. Ulike forventninger og holdninger knyttet til etnisitet og kultur er noe også *Trine* fremmer under sitt intervju, og at disse forventningene kan være vanskelig å håndtere til tider. *Trine* trekker blant annet frem innsatsen de nyankomne ukrainerne legger ned i skolearbeidet, er avvikende i henhold til sine etnisk norske elever. Hun forteller blant annet at disse elevene er oppdratt til å arbeide med skolen, og må arbeide godt for å prestere i skolen.

Jens har en opplevelse av at foreldre har holdninger og forventninger knyttet til elevens prestasjoner på skolen og utdanningen er noe varierende. Han opplever at noen foreldre er engasjerte i deres eget barns prestasjon, og er opptatt av å følge opp med skolen hva de gjør for å tilrettelegge for sitt barn. Han bruker ord som å bli stilt til veggs av enkelte foreldre om hva som blir gjort med ulike hendelser eller utfordringer. Likevel påpeker han at enkelte foreldre virker likegyldige i oppfølgingen, men har en forventning om at eleven gjør det bra på skolen.

Læreres oppfatning av foreldreinvolvering knyttet til enkelte foreldregrupper

Når intervjuer spør om de har noen oppfatning av om det er noen grupper av foreldre som skiller seg ut i negativ eller positiv forstand knyttet til foreldreinvolvering, er svaret mellom intervjuobjektene delt. *Jens* som har arbeidet kortest som kontaktlærer opplever at foreldre med lav sosioøkonomisk status er de foreldrene som er mest opptatt av hvordan vi arbeider og

løser utfordringer på skolen. Mens foreldre med høy sosioøkonomisk status har en større tillit til hva som foregår på skolen, og er trygge i avgjørelsene skolen gjør knyttet til deres barns utdanning. *Trine* derimot opplever det motsatte av hva *Jens* oppfatter. Hun trekker frem foreldre med høy sosioøkonomisk status har et større press på sine barn knyttet til hvilke forventninger de har både til sine egne barn, men også av skolen. Disse foreldrene er også flinke til å følge opp barna sine, og *Trine* opplever det som “behagelig på en måte”. Hun opplever også en sammenheng med foreldrenes holdning til skolen, og hvordan elevene jobber. Har foreldrene en høy tanke om skolen, og ser på det som nødvending opplever hun at elevene jobber godt.

Siv presenterer først at hun av og til opplever at ressurssterke foreldre kan støtte ungene sine mer og sette høyere krav og forventninger ovenfor sine barn, men opplever at dette ikke er en ensformig beskrivelse av alle ressurssterke foreldre. Hun etterspør spørsmålet på nytt, og da trekker hun frem en annen beskrivelse av hvem hun tenker skiller seg ut i negativ eller positiv forstand, og at dette er knyttet til interessen til foreldrene. Hun mener det handler om hva foreldrene selv legger i det å involvere seg, men at alle foreldre kan interessere seg i hva ungen gjør på skolen, selv om man som foreldre ikke strekker til kunnskapsmessig eller ferdighetsmessig. Hun mener at man ikke kan forvente at alle foreldre kan hjelpe til med alt, men så lenge de viser interesse vil dette kunne hjelpe elevene i stor grad.

Ida ser ingen fellestrekk i foreldrene hun selv har arbeidet med gjennom sin karriere. Likevel trekker hun frem at hun kan se at foreldre med annen etnisk eller kulturell bakgrunn kan ha vansker med å sette like grenser for sine barn som vi er vant til i Norge, og at det er kulturelle motsetninger som kan føre til dette. De kan være nødt til å ta vare på seg selv i større grad, fordi at foreldrene jobber mye, og at dette kan påvirke grensesettingen. Hun påpeker flere ganger under dette spørsmålet at hun ikke har opplevd dette mange ganger, men at dette var det som var det seneste tilfellet hun husket.

4.1.2 Forståelse som knyttes til samarbeid

Samtlige av intervjuobjektene nevner samarbeid implisitt som en faktor knyttet til foreldreinvolvering, men legger litt ulikt i hva samarbeidet skal inneholde. *Jens*, som har kortest erfaring i skolen, presenterer samarbeidet som et rom for at foresatte skal få rom til å uttrykke hva deres barn trenger og hva som bør gjøres. Det oppfattes som et samarbeid påvirket av enveiskommunikasjon hvor foreldrene forteller hvordan de ønsker og oppfatter

skolen og deres samfunnsmandat. Videre trekker *Jens* inn dialog som en sentral del av samarbeidet, og oppfatningen blir en litt annen. «Jeg forstår ved begrepet foreldreinvolvering at det handler om å høre på hva foreldre har å si [...] Prate med foreldre og snakke om hvordan eleven har det og hvordan vi sammen kan hjelpe han» (*Jens*). Han endrer i løpet av intervjuet sin oppfatning av samarbeid til å være enveiskommunikasjon fra foresatte til å bli et dialogbasert samarbeid hvor foreldre gis muligheten til å ytre hva de mener eleven trenger, og hva som kan gjøres med dette. *Jens* ser også fordeler ved å ha et tett samarbeid med foreldre, nemlig at elevene opplever at det er en kommunikasjon mellom skole og hjem. Han trekker frem at dette gjør at elevene ser på lærerne som mer “sjefer” i klasserommet når de vet at samtalen mellom hjem og skole er til stede.

I tillegg ser han fordeler ved at foreldre er åpne i kommunikasjonen da de opplever eleven i andre settinger enn lærerne gjør, og at dette kan være med å skape et bredere bilde av eleven. Han er også opptatt av å ha en kommunikasjon om hvilke opplevelser han har av eleven i skolen som kan være av interesse for foreldrene. Blant annet trekker han frem eksempler knyttet til at flere elever henter opp matpakken sin i de første timene, og at en slik observasjon er greit at foreldrene får vite om, slik at de kan følge tettere opp med frokost før skolen, men at han ikke ønsker å legge noen føringer for dette. *Jens* påpeker viktigheten av en slik dialog mellom partene for å sikre det beste for eleven, men også hjemmet og skolen. «Jeg forteller jo foreldrene om hvordan det er på skolen. Vi sier hvordan det er og er ærlige på det» (*Jens*).

Siv nevner samarbeid med foreldre eksplisitt i sitt intervju, og at dette er et av de første punktene som dukker opp når hun skal fortelle om hva hun legger i begrepet foreldreinvolvering. Hun understreker videre at foreldresamarbeid er for å nå frem til eleven sammen, både den enkelte elev, men at dette også kan påvirke hele gruppen som helhet. Videre trekker *Siv* frem at effekten av foreldreinvolvering vil i stor grad bli påvirket av hvilket, og hvor mye, samarbeid det foreligger mellom hjem og skole, men også i hvilken grad skolen åpner opp for involvering av foresatte. Hun påpeker at det må foreligge en ramme for involvering, slik at foreldrene føler at de blir sett og hørt, men at det ikke gjør at de blir for kravstore. *Siv* selv har opplevd dette noen ganger i løpet av sin lærerkarriere, men at det ikke er et utpreget problem. I de tilfellene hun opplever at involveringen kan bli i meste laget, er det en over gjennomsnittet jevnlig kontakt og en følelse av at hjemmet kan bli kravstore.

Læreren *Trine* er svært opptatt av kommunikasjon mellom partene, og et samarbeid som åpner opp for at foreldre ønsker å ta kontakt med lærerne hvis det er noe de lurer på eller noen utfordringer de har. *Trine* opplever at hun i dag har mye kontakt med enkelte foreldre, og at dette i stor grad knyttes til noe negativt som har hendt på skolen. Selv om hun ikke ønsker at den hyppige kontakten skal forekomme, er det ofte slik det ender ved gjentakende negativ atferd. Vanlig praksis på denne skolen er å ringe hjem om negative hendelser har forekommet på skolen, og at foresatte da blir informert dette. Hun forteller at hun skulle ønske at tilbakemeldingen kunne vært mer likevektig, men at de positive hendelsene ofte faller bort. Under intervjuet oppdager hun en positiv hendelse hun kan sende til klassen som helhet som har hatt sine utfordringer med miljøet. “Vi er rett og slett ikke flinke nok til å sende tilbakemeldinger når noen har briljert” (*Trine*). *Trine* ønsker at foreldre hun ikke har så mye kontakt med hadde vært flinkere til å ta kontakt, selv om det ligger på begge parter. “Det hadde vært fint om de hadde tatt kontakt også. Slik at det ikke bare ligger på oss hele tiden. For det er Ganske mye annet å gjøre enn å sende meldinger hjem og ta telefoner” (*Trine*). Hun hadde sett for seg en annen lærerhverdag enn hun nå har som bærer preg av mye telefoner, skriving og dokumentering av hendelser på bekostning av tid med klassen og undervisningsopplegg. Informanten *Trine* er den eneste som uttrykker at hun kunne ønske at foreldrene kunne hjulpet til mer inn i undervisningen og skolehverdagen. Hun trekker frem ønsker som deltakelse på fjellturer og andre aktivitetsdager, men også ulike kompetanser de kunne vist frem i skolen, eller deltatt mer i utdanningsvalg ved å presentere sine yrker.

Informanten *Ida* er den eneste av lærerne som først og fremst presenterer samarbeid med foresatte som hennes tanke om hva foreldreinvolvering omhandler. «Det er jo at man samarbeider med foreldre, og har en dialog med foreldre, tenker jeg» (*Ida*). Hun er opptatt av en tett dialog med foresatte, og at de opplever å ha muligheten til å diskutere elementer med henne som lærer. *Ida* forteller selv om en del kontakt med enkelte foreldre, mens hun kun er i kontakt med enkelte gjennom utviklingssamtaler og foreldremøter. Selv opplever hun at foreldrene hun har mest kontakt med, er i forbindelse med utfordringer eller negative hendelser knyttet til eleven. «Ofte når du har kontakt med foreldre, er det fordi det er noe som er ugreit for eleven på skolen. At man kanskje ikke trives eller at noe som har skjedd er ugreit. Det er da man oftest har kontakt med foreldre» (*Ida*). *Ida* prøver aktivt å arbeide med å utvikle seg på å bli bedre til å kontakte de foresatte når noe positivt har skjedd, men til tider kan hun kjenne på den samme tidsklemma som *Trine* opplever i sin lærerhverdag.

4.2 Påvirkning av foreldreinvolvering

4.2.1 Læreres tanker om effekten av foreldreinvolvering

Samtlige av lærerinformantene viser til at de ser på foreldreinvolvering som noe positivt, og kan bidra med ulike elementer inn i skolen. Likevel ser de at foreldreinvolvering også kan ha noe uheldig påvirkning. *Jens* påpeker at foreldreinvolvering har en effekt gjennom at elevene opplever et samarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole. Selv om det skulle forekomme hendelser av negativ art, vil foreldrene også bli informert om dette. Dette sier *Jens* gir han høyere autoritet i klassen, og han blir en mer autoritativ klasseleder ved denne kommunikasjonen med foresatte. Han påpeker at man merker fort på elevene om det foreligger et samarbeid med foreldrene som bygger på like premisser og regler.

Noe av det samme opplever *Trine* i sin lærerhverdag, men hun trekker frem at effekten av foreldreinvolvering nødvendigvis ikke kun er positivt forankret. Hun ser blant annet flere negative effekter ved foreldreinvolvering, blant annet når foreldreinvolveringen ikke baserer seg på samme premisser og regler. «Det er det de sier hjemme som gjelder. Så vi er kjempeavhengige av at de er enige med oss for at vi skal komme noen vei» (*Trine*). Selv om *Trine* trekker frem at hun ikke kan blande seg inn i hvilke regler de har hjemme, er det svært viktig at elevene opplever reaksjoner av å ikke følge reglene. Hun opplever at foresatte som ikke følger opp sine barn påvirker eleven i større grad enn de selv opplever. Ikke bare blir de påvirket av foresatte og lærere, men andre elever knytter også egne tanker opp mot disse elevene. *Trine* forteller om sammenhenger hun ser hos elever, hvor foreldrene ikke følger opp som de burde. Disse elevene er de man ofte har knyttet utfordringer til i skolen, dette kan være alt fra oppførsel, orden og følge reglement. Hun opplever at disse elevene ikke stiller forberedt på klassesaker, og mangler utstyr til å i det hele tatt kunne gjennomføre de turene de er på. I tillegg ser hun at disse elevene ofte har mangel på regler og sanksjoner hjemme, da de ikke følger reglementet som er på skolen og de vet de slipper unna med det. *Trine* opplever å stå i en litt håpløs situasjon noen ganger hvor elevene som ikke følger reglement på skolen, heller ikke får noen sanksjoner hjemme, men heller støtte fra hjemmet.

Ida opplever at mye av foreldreinvolveringen kan oppleves som negativt for både foresatte og eleven, da hennes kontakt med foresatte i stor grad knyttes til negative hendelser i skolen. Derfor påpeker hun at det er svært viktig å arbeide med og øve på å vise det positive ovenfor

de foresatte og eleven. Selv har hun blitt flinkere til dette gjennom årene, men tar seg selv i at det ofte blir et negativt fokus på kommunikasjonen utenom foreldremøte og utviklingssamtaler. Hun reflekterer også underveis i intervjuet på hvordan relasjonen til eleven og foresatte om det alltid er noe negativt. Hun setter spørsmålstegn ved om dette kan være noe av grunnen til at foresatte ikke tar så mye kontakt med skolen utenom de lovfestede samarbeidspunktene, da det blir for mye kommunikasjon en vei. *Siv* opplever noe av det samme, bare andre veien. Hun ser at foreldreinvolvering har en effekt på både foresatte og elevene, men kan til tider oppleve mye kontakt fra enkelte foreldre. «Nei, det kan jo helt sikkert bli for mye av det gode på en måte [...] Det kan hende av og til at noen blir litt kravstore og er på tråden mye» (*Siv*). *Siv* har ikke vært plaget av dette, men opplever at enkelte foresatte er ivrige etter å kontakte lærer for å informere om relevante, men også irrelevante opplysninger. Noen foresatte kan også oppleves som kravstore, og det kan bli i overkant mye kommunikasjon mellom hjemmet og skolen.

4.2.2 Holdninger til prestasjonspress

I løpet av intervjuet refereres det til studier knyttet til konsekvenser av prestasjonspress, og lærerinformantene bes om å fortelle om sine opplevelser og tanker knyttet til dette fra deres hverdag. Kun tre av fire informanter har opplevd dette gjennom sin lærerkarriere, og det er de tre med lengst erfaring som har opplevd dette. *Jens* føler at det er annerledes med elevene han nå er lærer for. Han opplever at elevene er ivrige etter å jobbe godt, og har en indre motivasjon til å beholde denne fremdriften. *Jens* påpeker at han har opplevd, og har for tiden elever som kjenner på prestasjonsangst, men opplever ikke at foresatte er grunnen for denne angsten, men heller de som er med på å tilrettelegge. Disse elevene har et mildere opplegg hvor det tilrettelegges i ulik grad, og det forekommer ofte at foresatte sender meldinger til *Jens* hvor de ber deres eget barn få slippe ulike former hvor de må prestere. Dette kan gjelde alt fra presentasjoner foran klassekamerater, eller andre vurderingsformer hvor eleven kjenner på en angst knyttet til å prestere. *Jens* er likevel opptatt av å få alle elevene til å prestere det de kan, og ikke ha urealistiske målsettinger for seg selv. Selv om dette er en omfattende jobb, ser han på dette som en viktig prioritering i sitt arbeid.

Siv har opplevd prestasjonspress flere ganger gjennom sin karriere, og hendelsen som hun husker best handler om en elev som alltid måtte velge den vanskeligste matteleksa av

foreldrene sine. Eleven hadde ingen forutsetninger for å kunne mestre denne oppgaven, men foreldrene hadde dette som et ønske og en forventning ovenfor eleven. Dette medførte at eleven opplevde lekser som ga ingen mestring, da det alltid endte opp med at foreldrene gjorde leksene for eleven, slik at de ble gjennomført. I tillegg ble det knyttet mye oppgittethet og sinne til situasjonen, da forventningene og forutsetningene ikke samsvarte. Slike situasjoner gjør at elevene ikke kan føle på mestring knyttet til fag de anser som vanskelige, og er ødeleggende for motivasjonen til elevene. Slike holdninger er mer ødeleggende for eleven, enn hva de foresatte er klar over. *Siv* forteller dette med engasjement, og synes det er vanskelig med foresatte som forventer for mye av barna. Hun mener foresatte må være fornøyde med at eleven gjør sitt beste, og at de ikke kan forvente at barnet deres skal overprestere.

Både *Trine* og *Ida* har flere eksempler på elever som lider av det såkalte “flinkpikesyndromet”. Når de skal forklare hva de legger i begrepet handler det i stor grad om å prestere på alle arenaer i livet. På skolen, med venner, i fritidsaktiviteter, men også knyttet til det materialistiske som klær, sminke og andre synlige gjenstander. *Trine* opplever å ha 1-2 slike elever hvert kull hun har arbeidet med, og at det er varierende i hvilken grad dette fremvises. Hun forteller at hun har opplevd å få bekymringsmeldinger av venner om bekymring knyttet til selvmord ovenfor elever som har dette “flinkpikesyndromet”. Selv om *Trine* synes elever som opplever prestasjonspress er enklere å følge opp, kan det også være ekstremt vanskelig til tider. Når hun forteller om bekymringsmeldingen er det viktig for henne å presisere at de er flinke til å hente inn andre instanser når de har elever som opplever ett slik press. *Trine* opplever at dette presset ofte kommer fra hjemme, men at hun ikke kan presentere dette som en fasit, da hun har opplevd flere aspekter som fører til at eleven opplever press knyttet til prestasjon.

Ida har opplevd færre elever som hun anser med “flinkpikesyndrom”, og opplever at foreldrene er stort sett fornøyd så lenge barna deres jobber godt på skolen og prøver så godt man kan. Dette gjelder for stedet hun nå arbeider. Hun ser at dette er varierende ut fra hvor man geografisk befinner seg, og hvordan den sosioøkonomiske statusen er i kommunen. *Ida* har arbeidet andre steder enn nåværende arbeidsplass, og der opplevde hun en annen tilnærming til prestasjonspress enn ved sin nåværende arbeidsplass. Det hun ser på som forskjellen er at på sitt forrige arbeidssted hadde foreldrene en annen bakgrunn, som bar preg av mange foreldre med høy utdanning. Dette preget elevgruppen og prestasjonene i klassen gjennom et godt karaktersnitt generelt i klassen, og få som falt utenfor. Det som knytter alle fire informantene sammen er at de har en opplevelse av at de fleste foresatte har en forventning

om at sine barn skal prestere etter sine egne evner og forutsetninger, og gjøre så godt de kan.

4.2.3 Høyt begavede elever

Knyttet til foreldreinvolvering og prestasjonspress er det interessant å komme inn på informantenes tanker knyttet til høyt begavede elever. Alle informantene har gjennom sin karriere opplevd elever som har kunnskap og ferdigheter over sitt klasstrinn. Tidligere i intervjuene har lærerne uttrykt sine opplevelser med foresatte som er flinke til å kommunisere om deres barn har behov for noen form for tilrettelegging eller hjelp for å mestre temaer eller oppgaver. Likevel er denne opplevelsen sprikende når det kommer til forsering av fagpensum fra høyere alderstrinn. Tre av fire lærerinformanter opplever at foreldre til høyt begavede elever ikke kontakter skolen for å etterspørre tiltak for å tilfredsstillere læringsutbytte til deres barn. *Siv* er den eneste læreren som har opplevd foreldre som etterspør forsering av fagpensum fra høyere alderstrinn. Hun ser på det som positivt at foreldrene er opptatt av å være bidragsytere til at deres barn ikke opplever skolen som kjedelig, men kan gi utfordringer og mestring på andre nivå.

Trine har gjennom sin karriere opplevd elever som har stort læringspotensiale i enkelte fag, og at hun som lærer har vært bidragsyteren til at disse elevene har fått tilbud om å forsere fagpensum. Hun påpeker at lærere i dagens norske skole må legge seg på et middelnivå for å favne alle elever. Selv om hun prøver å lage oppgaver som kan passe elever som er på et høyere faglig nivå, opplever hun å ikke ha tid, eller finne riktig nivå for eleven. Selv om vi prøver så godt vi kan er det fint at elevene er flinke til å gi tilbakemeldinger om det ikke er passende deres nivå. Det viktigste er at de ikke opplever å ikke møte utfordringer og oppleve mestring i skolen, da er det forståelig at skolen kan bli kjedelig. *Ida* har samme opplevelse av at det er skolen som tilbyr til elevene og foresatte muligheten til å forsere fagpensum. Hun har en sjelden gang opplevd at det er foreldre som etterspør dette, og at det hadde tilknytning til den forrige arbeidsplassen hennes.

Jens er den eneste av de fire informantene som har opplevd et ønske fra eleven selv om å forsere fagpensum. Han mener det er svært positivt at elever får mulighet til å bli utfordret på sitt nivå, slik at man unngår at elever sitter og kjeder seg på skolen, og ikke er med på å skape drivkraft i klasserommet. I tillegg anser han det som farlig å ikke gi elever det de trenger på skolen, og han opplever at man i norsk skolevesen ikke klarer å prioritere de som trenger en

ekstra utfordring, fordi det skal legges til rette for å favne alle, og at nivået senkes for å oppnå dette.

4.3 Læreres tanker om lav forekomst av foreldreinvolvering

4.3.1 Hvorfor er det lav forekomst av foreldreinvolvering?

Samtlige av lærerinformantene er enige i at foreldreinvolveringen er for lav, men har ulike tanker om hva som ligger bak dette. *Ida* som også er foresatt forteller at hun som foresatt tenker at det alltid kommer en utviklingsamtale som hun kan ta for seg ting hun måtte lure på, eller om det skulle være noen spørsmål. Likevel påpeker hun at om det er informasjon som er viktig for lærerne tar hun en telefon for å informere om dette. Både *Jens* og *Siv* synes det er vanskelig å forstå hvorfor det er så lav forekomst av foreldreinvolvering, og at Norge skårer dårlig i PISA-undersøkelsen (OECD, 2022). *Siv* trekker frem at mennesker i dag har en travel hverdag, og at dette blir en form for unnskyldning til å ta ting med skolen, men også at mange er redd for å forstyrre. Hun opplever at mange foreldre ikke vet om informasjonen de besitter er viktig nok til å ringe å informere om, selv om hun er svært åpen og ønsker at foreldre skal ta kontakt om det er noe de lurer på. Selv om *Siv* selv føler hun er åpen og informativ ovenfor foreldre, tror hun nettopp informasjon til foreldre er en faktor knyttet til lav foreldreinvolvering. For å sikre at foreldre tar kontakt mener *Siv* at vi må gi foreldrene mulighet til å få nok informasjon til å kunne henge med på det som foregår i skolen. Hun mener også at de lovfestede møtene er en faktor til lav foreldreinvolvering, og at foreldre ser på disse møtene som eneste mulighet til å kontakte skolen for å fremme sine tanker og viktig informasjon. «Det kan hende at man føler at man ikke skal forstyrre mer, men samtidig så prøver jeg å si at det er bare å ringe» (*Siv*).

Jens synes det er vanskelig å finne grunner til at Norge har så lav forekomst av foreldreinvolvering, og sier selv at hans tanker blir synsing. Han tror kanskje at enkelte foresatte kan tenke at skole er skole, og hjemme er hjemme, og at det er skolens ansvar for det som omhandler skole. Han trekker også frem at enkelte kan tenke at alle går på skole, og at det på skolen går sin gang, uavhengig om jeg involverer meg eller ikke. Samfunnet vi lever i mener også *Jens* har en stor påvirkning på hvorfor det er lite involvering. «Ja, alle går på skole og det går sin gang. Det går sikkert bra på skolen, og tenker man på andre plasser ordner det seg uansett» (*Jens*). Holdninger om at det ordner seg uansett, og at samfunnet plukker opp de

som faller utenfor er veldig til stede i Norge, og det er ingen i ungdomsskolen som må «kjempe beinhardt» for å komme inn på den linjen på videregående de ønsker. Og samfunnet åpner opp for at du senere i livet kan ta utdanning for å bli det du selv ønsker. I sammenligning med andre land blir Norge et land med lite fart og konkurranse for å oppnå det man ønsker i overgangen mellom ungdomsskole og videregående.

Tanken om at “alt ordner seg” presenteres også av *Trine*. Hun ser på Norge som et samfunn som plukker opp de som faller litt utenom, og at mange har en holdning om at det er dette de ønsker. Gjennom sin karriere har *Trine* ved flere anledninger hørt elever uttrykke at skole ikke er viktig, og at de har et ønske om å være “navere”. I tillegg oppfatter *Trine* foreldreinvolvering som svært individuelt. Enkelte foreldre er flinke til å ha en gjensidig kommunikasjon, og tar like mye kontakt med henne, som hun tar kontakt med dem. Det som ofte knytter disse foresatte sammen er at denne involveringen omhandler elever som det er noe spesielt knyttet til. Enten at de har behov for ekstra oppfølging, eller at de har ulike utfordringer som atferd, diagnose eller lignende. Samtidig har du foresatte som hun opplever å ikke ha kontakt med på tre år, utenom foreldremøter og utviklingssamtaler. Dette mener hun er knyttet sammen med at foresatte i dag er vant til systemet i det norske skolesystemet med lovpålagte møter. Her får foresatte servert fire møtepunkter uten å måtte foreta seg noe som helst, og at dette blir en hvilepute for mange.

4.3.2 Konsekvenser av lav forekomst av foreldreinvolvering

Alle de fire lærerinformantene er enige i at konsekvensene av lav foreldreinvolvering påvirker elevene i ulik grad. *Siv* anser det som svært viktig for eleven at det foreligger et samarbeid mellom skolen og hjemmet, da dette har flere fordeler for alle parter. *Jens* er enig i *Siv* sin tanke om dette, og påpeker også at ved lav foreldreinvolvering kan man ikke være sikker på at man sitter på nok og riktig informasjon om eleven til enhver tid. Dette gjør at man som lærer kan gå glipp av informasjon som kan påvirke hvilken hjelp og tilpasning man kan gi eleven for et kort tidsrom. *Ida* mener at innstillingen til elevene påvirkes av den lave foreldreinvolveringen. Ved at foresatte ikke involverer seg i skolen eller barnets skolehverdag viser det lite engasjement ovenfor barna. Disse foresatte vil da heller ikke kunne se og oppleve hva elevene jobber med på skolen, og oppleve at skolen har forandret seg siden de selv gikk der. *Ida* påpeker viktigheten med å involvere seg og fronte skolen. Hun opplever svært ofte elever som sier at de ikke har behov for ulike ferdigheter innenfor ulike fag i skolen, fordi

foresatte, eller onkler har sagt at dette er noe de aldri vil ha behov for i hverdagen. Dette påvirker prestasjonen eleven legger ned i skolen, og motivasjonen til å arbeide godt. Hun ser på det som sentral at foresatte må involvere seg mer i skolen, og sette forventninger til elevene på hjemmebane. Kun gjennom dette vil innstillingen til barnet bli bedre og barnet vil føle å bli sett og hørt om det de bruker mye av tiden sin på. *Trine* sine tanker knyttet til konsekvenser er at hun først og fremst ser at det ikke blir noe bedre om ikke foresatte og skolen aktivt arbeider med å gjøre involveringen og samarbeidet lettere. Ved et tettere samarbeid mener hun mange konflikter kunne vært unngått. Slik det er i dag forteller *Trine* at man ofte har kontakt fordi det “brenner”, men at ved en jevnligere kontakt ville samarbeidet vært enklere og noe av konfliktene kunne vært unngått.

4.4 Oppsummering av funnene i empirien

Foreldreinvolvering er et begrep som de fire lærerinformantene har en ulik oppfatning knyttet til. Selv om de alle er inne på de samme elementene, vektlegger de delene på ulike måter. Kun en av fire lærere nevner blant annet oppfølging som sentralt når informantene får presentere sin forståelse av begrepet. Gjennom intervjuene dukker det opp flere elementer som lærerne legger i begrepet foreldreinvolvering, blant annet: samarbeid, kommunikasjon, dekke grunnleggende behov, faglig oppfølging, forventninger og holdninger til elevers prestasjoner i skolen. I gjennomgangen av intervjuene ser man at lærerne vektlegger elementene ulikt, men har også ulike oppfatninger av hvor grensen for deres oppfatning kan gå. Blant annet er en lærer veldig forsiktig med å ha forventninger om hva foreldrene skal gjøre hjemme. Dette skiller informant *Jens* fra de tre resterende informantene som har klare forventninger om hva foreldrenes oppgave hjemme er.

Ingen av de fire lærerne nevner forventninger og holdninger knyttet til skole som en faktor i foreldreinvolveringen, men alle sier seg enige i at dette er en faktor som i stor grad handler om foreldreinvolvering. De fire lærerne opplever alle at foreldrenes forventninger og holdninger gjenspeiler seg i elevene. To av lærerne opplever at også bakgrunnen til foreldrene i stor grad er med på å påvirke hvilken grad foreldrene setter forventninger og har holdninger knyttet til skolen. De to lærerne opplever at dette kan være vanskelig å håndtere når det foreligger en motsetning mellom to parter om viktigheten av skolen. Gjennom intervjuet får man inntrykk av at alle lærerne opplever store variasjoner i hvilken grad foreldre har forventninger og holdninger til skolen ovenfor sine barn.

Når informantene får spørsmål om de kan trekke ut foreldregrupper som skiller seg ut i enten negativ eller positiv forstand knyttet til foreldreinvolvering, er det store splittelser. *Jens* trekker frem foresatte med lav sosioøkonomisk til å være foreldre som er mest opptatt av skolen, mens han opplever at foresatte med høy sosioøkonomisk status har en større tillit til hva skolen gjør, og at de har en holdning knyttet til det som foregår på skolen er skolens ansvar. *Trine* har en motsatt oppfatning av *Jens* og opplever at foreldre med høy sosioøkonomisk status har et større press på både elever og skolen, og er gode til å følge opp. *Siv* opplever at foreldrenes interesse henger i stor grad sammen med foreldrenes involvering, men at hun har opplevd at ressurssterke foreldre støtter ungene mer i skolen, og har høyere forventninger og krav. Den som skiller seg mest ut med sine oppfatninger knyttet til denne tematikken er informantene *Ida*. Hun opplever at foreldre med annen etnisk eller kulturell bakgrunn kan ha vansker med enkelte deler av forventningene man har som foreldre, blant annet grensesetting.

Samarbeid knyttes i sterk grad mot foreldreinvolvering, noe også de fire informantene trekker frem i sine intervju. Et slikt samarbeid skal ifølge informantene gi rom for både foreldre og lærer til å uttrykke hva eleven tenker og hva som bør gjøres gjennom dialog. To av informantene opplever at samarbeidet og kommunikasjonen mellom foresatte og lærer i stor grad knyttes til negative hendelser rundt enkelte elever. Informantene *Trine* uttrykker ønske om en gjensidig kontakt, hvor begge parter kan ta mer kontakt, uavhengig av om hendelsen er negativ eller positiv, og at foreldrene i større grad hadde tatt mer kontakt enn de gjør i dag.

Erfaringene disse informantene har med foreldreinvolvering viser at foreldreinvolvering har både positive og negative påvirkninger på elevene. To av informantene opplever at kontakten mellom skolen og hjemmet påvirker i stor grad miljøet og autoriteten til læreren både i positiv og negativ forstand. I de tilfeller hjemmet og skolen er enige opplever en lærer å ha større autoritet i klassen, mens en annen lærer opplever tilfeller hvor lærer og foresatte er uenige, og lærer mister autoriteten i klasserommet. De to øvrige informantene opplever at enkelte foreldre har alt for lite eller alt for mye kontakt med skolen. Som lærer møter de hele spekteret av foreldre, fra de foreldrene som kun møter på utviklingssamtaler, til foreldre de har ukentlig kontakt med.

Påvirkningen de foresatte har på sine barn kan i stor grad knyttes til fenomenet prestasjonspress. Tre av de fire lærerne i denne studien har opplevd å møte elever som har prestasjonspress, og at de opplever at presset om å prestere kommer hjemmefra. Alle informantene uttrykker at alle foreldre har en forventning til sine elever, men at forventningen

må være realistisk, og ikke kreve mer enn eleven er kapabel til å gjennomføre. En informant trekker frem en historie knyttet til lekser hos en elev. Dette eksempelet gir en god innsikt i hvordan et slikt press kan virke, og at presset fører med seg flere uheldige konsekvenser. I tillegg til prestasjonspress, har vi enkelte elever som har en høyere faglig kompetanse enn sitt aldersnivå som knyttes til begrepet høyt begavede elever. Alle lærere i denne undersøkelsen har opplevd å ha høyt begavede elever. Det som likevel er verdt å merke seg her er at kun en av fire lærere har opplevd at det er foreldrene som har et ønske om en større faglig utfordring for sine barn. De tre resterende lærerne opplever at skolen eller eleven selv er pådrivere for at eleven kan forsere fagpensum.

Avslutningsvis presenterer lærerne sine tanker om den lave graden av foreldreinvolvering i den norske skolen, og hvilke konsekvenser dette har inn i skolen og for elevene. Tre av fire lærere synes det er vanskelig å gi et godt svar på hvorfor det er slik, og at det kan være flere grunner til dette. *Ida* tenker selv som foresatt i denne situasjonen, og trekker frem de lovfestede møtepunktene ofte blir arenaer for å informere om det som er essensielt for skolen å vite om. I likhet med *Ida* er det to andre informanter som også trekker frem de lovpålagte møtepunktene som grunner til at foreldreinvolveringen i skolen er lav. Den ene informanten ser på de lovpålagte møtepunktene som en hvilepute for de foresatte. To informanter opplever at Norge er et samfunn som plukker opp de som faller utenfor, og ser på dette som en annen grunn til at foreldreinvolveringen er lav. Lav forekomst av foreldreinvolvering gir flere konsekvenser ifølge disse lærerne blant annet gjennom at foreldreinvolvering gir flere fordeler og påvirker elevene i positiv grad. En av informantene trekker frem at hennes opplevelser av lav foreldreinvolvering påvirker innstillingen til elevene. Hun har gjennom flere tilfeller opplevd at elever ikke opplever skolen relevant, og at de gjennom foreldre eller annen familie har fått høre om temaer eller fag som ikke er relevante for dem i deres oppvekst. Dette påvirker innstillingen til elevene i negativ grad, og informanten har et stort ønske om at foreldre er mer støttende ovenfor skolen, og er med på å snakke positivt om skolen.

I dette kapitlet har funnene fra datamaterialet blitt presentert i henhold til kodene brukt i analysen av datamaterialet, for å skape en oversiktlig presentasjon av funnen. En presentasjon av disse funnene er sentrale for neste kapittel som skal ta for seg funnene og knytte disse opp mot det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen presentert i kapittel 2 i denne oppgaven.

5. Drøfting

I dette kapittelet kan funnene fra kapittel 4 presenteres i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen presentert i kapittel 2. Oppbyggingen av dette kapittelet vil basere seg på oppgavens forskningsspørsmål, og skal gjennom dette kapittelet besvare de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg vil avslutningsvis etter hvert forskningsspørsmål oppsummere og besvare forskningsspørsmålet før jeg går videre. Konklusjonen knyttet til de ulike forskningsspørsmålene vil danne utgangspunkt for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling som lyder som følgende: *Hvilke tanker, holdninger og opplevelser har lærerne knyttet til foreldreinvolvering?* Som utgangspunkt vil det benyttes Epsteins (2009) studies om base for drøftingen, med innslag av de andre presenterte teoriene fra kapittel 2. Dette valget baserer seg på funnene i analysen, og at disse i stor grad kan knyttes til punktene i Epsteins (2009) rammeverk for involvering. I tillegg vil tidligere forskning trekkes inn for å underbygge argumenter gjennom drøftingen.

5.1 Hvilke tanker og opplevelser har lærerne om foreldreinvolvering som begrep?

I henhold til det første forskningsspørsmålet i denne studien; *hvilke tanker har lærerne om foreldreinvolvering som begrep?*, vil det være nødvendig å dele lærernes funn inn i underkategorier for å kunne gi en oversiktlig og systematisk drøftelse rundt funnene fra datamaterialet. Det vil dermed under forskningsspørsmål 1 bli drøftet rundt lærernes tanker om foreldreinvolvering som begrep, delt inn etter samme inndeling som i kapittel 4.

5.1.1 Forståelse av begrepet som knyttes til hjemmet

Epstein (2009) sitt rammeverk for involvering gir en oversikt over hvilke områder som må arbeides med for å skape gode samarbeidssituasjoner og inkluderende situasjoner. Et av disse områdene omhandler «læring i hjemmet», og viktigheten av at foresatte inkluderer seg i elevers hverdag (Epstein, 2009, s. 16-18). *Siv* og *Trine* trekker frem generell oppfølging og oppfølging av lekser som sentrale elementer i deres forståelse av begrepet foreldreinvolvering. Informanten *Ida* sier seg enig i at oppfølging av lekser er knyttet til begrepet foreldreinvolvering ved en videre utspørring av hennes forståelse av begrepet. Denne

oppfatningen om oppfølging henger tett sammen med Epstein (2009) sitt område om «læring i hjemmet». Selv om det finnes mange nivå av involvering i «læring i hjemmet» fremmer *Siv*, *Ida* og *Trine* det som viktig at foreldrene er oppdaterte på lekser, hjelper og støtter barna i lekser og før vurderingssituasjoner. I lys av Hatties studie (2009) «Visible learning» vises det til at foreldre som involverer seg i barnets skolehverdag og hjemmesituasjoner har en positiv påvirkningskraft på barnets læringsutbytte (Hattie, 2009, s.69). Når forskningen og lærerne er tydelige på den positive effekten av involvering av foresatte, er det undrende at samtlige av lærerinformantene opplever å møte foresatte som i liten grad er interesserte i skolen, og har liten grad av involvering. *Trine* opplever at det er store individuelle forskjeller i hvilken grad foreldre støtter opp på hjemmebane. Dette er verdt å merke seg, med tanke på at foreldrene, gjennom loven, skal ha et samarbeid med skolen knyttet til deres barn (Opplæringslova, §1-1).

De tre informantene som knytter oppfølging av lekser og andre skolerelaterte elementer til begrepet foreldreinvolvering, ser også viktigheten av at foreldreinvolvering er oppfølging av å få dekket grunnleggende behov. Dette punktet kan man knytte opp mot Epstein (2009) sitt rammepunkt om «oppdragelse og omsorg». Dette rammepunktet omhandler at foreldrene tilrettelegger hjemmeforholdene som støttende for elevene. Hjemmeforhold som er støttende omhandler mange punkter, men i denne sammenhengen kan det ses i sammenheng med lærernes forståelse av å få dekket barnets grunnleggende behov. Som *Trine* trekker frem i sin forståelse ser hun det som essensielt at foresatte har ansvar for at elevene får mat, klær, søvn og ikke minst regler. Regler er essensielt innenfor rammepunktet om «oppdragelse og omsorg», men informanten *Trine* opplever at regelsettingen i de ulike hjemmene kan være sprikende.

Uansett hva vi som lærer sier her, hvilke forventninger vi har, hvilke regler vi har, så har det ingen betydning hvis de sier stikk mot oss hjemme. For det er foreldrene som er de store heltene fortsatt, selv om de er så store som de er nå. (*Trine*)

Overordnet del i opplæringsloven slår fast at «foreldre og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel kan man oppleve at det foreligger ulike verdier mellom skolen og hjemmet knyttet til regler og regelsettinger. Når det forekommer en kollisjon av ulike verdier mellom skolen og hjemmet, kan dette påvirke samarbeidet mellom partene (Fugstad & Jensen, 2019, s.105). Utfordringer i samarbeidet kan også påvirke relasjonen mellom hjemmet og skolen. Dette kan føre til at barnet settes i en

lojalitetskrise hvor barnets problematferd påvirkes enten gjennom forsterking eller at den oppstår på bakgrunn av utfordringene (Linder, 2012, s. 20-21). Slike verdiforskjeller vil kunne trekkes mot begrepet makt sett i lys av Bourdieu (1986) og Nordahl (2015) for å prøve å skape en forståelse av hva bakgrunnen for en slik verdikonflikt bygger på. Sett i lys av den institusjonelle makten vil det i slike tilfeller kunne tenkes at foreldrene i disse tilfellene ikke anerkjenner hele eller deler av skolen som institusjon, og hvilke verdier og regler den består av. Et slik tilfelle vil føre til mindre autoritet for læreren overfor denne eleven, da en slik handling vil være med på å være forskjellsskapende, og de foresatte og eleven som et sosialt fellesskap vil gjennom deres syn tillegge lærerens autoritet mindre verdi (Nordahl, 2015, s. 81-82; Bourdieu, 1986, s. 257; Bugge, 2023, s. 231).

Som nevnt ovenfor er det tre informanter som trekker frem grunnleggende behov som sentralt i foreldreinvolveringen, og er oppgaver hjemmet har som ansvar å ivareta. Likevel opplever skolen hvor informanten *Siv* arbeider at mange elever kommer på skolen uten å ha spist frokost. Dette bryter med et av punktene i grunnleggende behov, og punktet til Epstein (2009) om «oppdragelse og omsorg». Som et tiltak mot denne utfordringen har skolen på eget initiativ utarbeidet et tilbud om frokost til elevene. Ved å igangsette et slik tiltak kan man argumentere for at lærerne på denne skolen overfører og tillegger et ansvar på lærer som de egentlig ikke har. Overordnet del i opplæringsloven slår fast at det er foreldrene som «har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden kan man argumentere for at et slikt tiltak er relasjonsbyggende. Røknes og Hansen (2012) slår fast at relasjoner bygges på grunnlag av tre forhold: væremåte, empati og anerkjennelse (Røknes & Hansen, 2012, s. 180). Et slikt tiltak vil være empativisende, og at i tilfeller hvor foreldre kan være grunnlaget for manglende oppdekking av grunnleggende behov kan man tenke seg at det er essensielt å bygge relasjoner og ivareta disse elevene ekstra godt.

Informanten *Jens* uttrykker under intervjuet at han er forsiktig med å blande seg inn i hva foreldrene gjør hjemme, og at han har ingen forventninger til hva som skal gjøres på hjemmebane. «Altså jeg tenker at, jeg er på en måte forsiktig med å blande meg i hva foreldrene skal gjøre hjemme. Men det er klart det at jeg forteller jo foreldre om hvordan det er på skolen» (Jens). Dette utsagnet kan tolkes på ulike måter. Sett fra den ene siden skaper *Jens* her et skille mellom hjemmet og skolen, hvor partene er uavhengige av hverandre. Et slikt syn på partenes distansering vil stride mot det lovpålagte samarbeidet som er nedskrevet i opplæringsloven. Opplæringsloven har gjennom sitt lovverk fastslått at et samarbeid mellom hjemmet og skolen skal finne sted (Opplæringslova, 1998). Til sammenligning viser forskrift

til opplæringsloven at «et godt samarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø [...]» (forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1). Samtidig som lovverket er ganske tydelig på hva som menes rundt samarbeid, er det også gjort undersøkelser knyttet til fordelene ved samarbeid mellom skolen og hjemmet (Drugli & Nordahl, 2016). I tillegg kan det tenke seg at en slik distansering mellom partene i stor grad vil kunne påvirke kommunikasjonen, relasjonen og samarbeidsmulighetene mellom hjemmet, skolen og ikke minst eleven. Det er gjort mye forskning knyttet til disse elementene i skolesammenheng, og de viser sammen at relasjoner i stor grad påvirkes av kommunikasjonen mellom partene. Denne relasjonen vil påvirke barnet i hverdagen, og dette barnet kan dermed settes i en lojalitetskrise hvor det kan være vanskelig å velge side, og heller velge å utagere gjennom adferd (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 180; Linder, 2012, s. 20-21). Linder (2012) presiserer gjennom sin forskning at det er svært essensielt at læreren, som har ansvaret for relasjonen, samarbeider med hjemmet.

På den andre siden kan et slikt ønske om å ikke blande seg inn i hva de foresatte gjør hjemme bunne ut i en tillit knyttet til at de foresatte gjør det de kan for barnet (Nordahl, 2015). Det kan også tenkes at *Jens* er klar over det kontaktløse samarbeidet kan finne sted, uten at han informeres om dette hver dag (Nordahl, 2015). Et slikt kontaktløst samarbeid foregår i hjemmet og er med på å sikre at eleven får den oppfølgingen den trenger fra hjemmet, både knyttet til grunnleggende behov og generell oppfølging. Med utgangspunkt i *Jens* sine utsagn videre i intervjuet vil det tolkes dit hen at det er denne fremtoningen han har til utsagnet han kom med. Likevel er det viktig å være klar over at dette vil kunne variere avhengig av hvilken lærer det gjelder, da også lærere er mennesker som kan oppleve relasjoner som vanskelig. Selv om man som lærer bare er et menneske foreligger det et ekstra ansvar i yrket man jobber i, og som lærer er du ansvarlig for å etablere gode relasjoner og samarbeid (Opplæringslova, 1998; Nordahl, 2015).

Holdninger og forventninger som element i foreldreinvolveringen

Et av de interessante funnene ved intervjuene er at ingen av de fire informantene eksplisitt nevner holdninger og forventninger ovenfor barnas skoleprestasjoner i noe som foreldreinvolvering omfatter. Dette er interessant ved at forskning viser til at foreldrene i stor grad har forventninger knyttet til barnets skoleprestasjon (Bendixen & Danielsen, 2020). Det kan tenkes at familiet med en viss mengde kapital har forventninger til elevens skoleprestasjon knyttet til å opparbeide seg riktig og nok kunnskap som anerkjennes som viktig og fin i

henhold til familiens verdier (Bourdieu, 1986, s. 18-19). I forlengelse av denne tanken vil det også være mulig å påstå at forventningene knyttet til skoleprestasjon er til stede for at eleven skal ha mulighet til å ta utdanning og få jobb som anses som god nok i henhold til familiens kulturelle kapital (Bourdieu, 1986, s. 20).

Selv om ingen nevner forventninger og holdninger i sin forståelse av begrepet foreldreinvolvering, sier alle seg enige i at dette omfattes av begrepet. Informantene *Siv* opplever at foreldrenes holdninger og forventninger gjenspeiler seg i hva elevene viser på skolen. Denne påstanden underbygger i stor grad hva forskningen viser. Elevene påvirkes i stor grad av foreldrenes forventninger og holdninger, både når det kommer til motivasjon, gjennomføring av skolearbeid og læringsutbytte (Nordahl, 2015, s.31-32; Hattie, 2009, s 69). Det kan også tenkes at de foresatte og elevene gjennom felles forventninger og holdninger arbeider godt med relasjoner, gjennom at elevene opplever anerkjennelse for arbeidet de gjør i den grad de oppfyller de foresattes forventninger og holdninger (Røkenes & Hanssens, 2012, s.180).

Ida og *Trine* opplever begge at forventninger og holdninger blant foreldre i stor grad påvirkes av foreldrenes bakgrunn. De trekker blant annet frem erfaringer knyttet til etnisitet og kultur. Forskjeller i samfunnet vil alltid finne sted hvis man tar utgangspunkt i Bourdieus (1986) teori knyttet til kapital. Alle mennesker opplever ulik grad av kapital, og sammensetningen av kapitalen vil kunne være varierende. Kapitalen en person innehar handler i stor grad om relasjoner, og hvordan disse er med på å skape skjulte maktforskjeller i samfunnet. Bourdieu påpeker at kapital er medfødt eller tilegnes en person, dermed kan det tenkes at foreldre som har en annen kulturell bakgrunn eller etnisitet kan få sin kapital svekket nettopp på grunn av dette. Ved å flytte bort fra sine relasjoner vil også noe av kapitalen kunne forsvinne (Bourdieu, 1986, s.19). Påvirkningen foreldres bakgrunn har på elevene er det knyttet mye forskning til. Mye av forskningen påpeker at foreldrenes bakgrunn i stor grad påvirker de foresattes involvering i skolen (Ringeberg, McElwee & Israel, 2009; Tan, Lyu & Peng, 2019; Strømme & Helland, 2020).

Jens opplever at foreldrenes holdninger og forventninger ovenfor sitt barn er varierende. Disse oppfatningene opplever han å se i sammenheng med graden av involveringen fra foreldrene. *Jens* opplever gjennom denne involveringen hvordan makten han som lærer har ovenfor elevene, i stor grad påvirkes av foreldrenes involvering. Skolen og lærerens makt påvirkes i stor grad av anerkjennelsen som legges til grunn ovenfor læreren og skolen. En lærer og skolen

er avhengige av at foreldrene anerkjenner skolen for at skolen og læreren skal kunne opprettholde sin makt med utgangspunkt i teorien knyttet til institusjonell makt. I tillegg kan det ses i sammenheng med Bourdieus (1986) form for symbolsk kapital som også anser anerkjennelse som et sentralt element for å opprettholde makten til en person. Makt kan utøves både implisitt og eksplisitt i en relasjon mellom to mennesker, slik som makterkjennelsen *Jens* opplever i klasserommet når eleven er klar over kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen (Todd & Higgins, 1998, s. 227).

Læreres oppfatning av foreldreinvolvering knyttet til enkelte foreldregrupper

De fire informantene har ulike tanker om hvilke foreldregrupper som skiller seg ut enten i negativ eller positiv forstand når det kommer til foreldreinvolvering. Disse tankene baserer seg i stor grad på personlige erfaringer med foreldre, og vil være sprikende med tanke på foreldresammensetningen den enkelte lærer vil oppleve å møte gjennom sin arbeidshverdag. Foreldregrupper som anses som involverende i barnets hverdag er foreldre som: har lav sosioøkonomisk status, har høy sosioøkonomisk status, er ressurssterke og har en indre interesse. Gruppene er sprikende, og bygger opp under den tidligere påstanden om variasjon på grunn av personlige erfaringer og begrepsoppfatningen i henhold til foreldreinvolvering. Med en slik sprikende oppfatning kan det foreligge flere grunner til at foreldre involverer seg. For det første er foreldreinvolvering og et samarbeid med skolen en lovfestet handling i henhold til opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og overordnet del i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017; forskrift til opplæringslova, 2006 §20-1). For det andre er det i lys av forskningen funnet flere faktorer som er med på å underbygge hvorfor enkelte foreldregrupper involverer seg i større grad enn andre. Gode relasjoner med skolen, hjemmet som en støttende ressurs og økonomiske og kulturelle ressurser er noe av hva forskningen viser til (Linder, 2012; Hattie, 2009; Strømme & Helland, 2020). Disse faktorene er med på å påvirke elevens prestasjoner i skolen.

I likhet med grupper som skiller seg ut positivt knyttet til foreldreinvolvering trekker også informantene frem grupper som også skiller seg ut i en mer negativ forstand. Dette er blant annet gruppene; annen etnisk og kulturell bakgrunn, høy sosioøkonomisk status og lav sosioøkonomisk status. Det som er interessant med dette funnet er at to av lærerne opplever den sosioøkonomiske statusen som så forskjellig knyttet til foreldreinvolveringen. Likevel finnes det forskning på hvorfor slike forskjeller kan oppleves. Ringenberg, McElwee & Israel

(2009) har i sin studie avdekket at foreldre med både høy og lav økonomisk kapital scorer lavere på foreldreinvolvering sett opp mot middelklassen. Selv om det i denne studien er knyttet til den økonomiske kapitalen, kan den i stor grad ses i sammenheng med den sosioøkonomiske statusen til de foresatte. De foresattes samlede kapital kan også være bakgrunnen for hvorfor lav foreldreinvolvering finner sted. Wolf (2020) har i sin studie avdekket at flere foreldre opplever lite involvering fra barnehagens side, og dette settes i sammenheng med forskjeller i den samlede kapitalen mellom institusjonspersonellet og foreldrene. I lys av Tvinnereim & Bergset (2023) studie kan denne være med på å forklare hvorfor foreldre med annen etnisk og kulturell bakgrunn i mindre grad involverer seg i skolen. I tillegg til hva studien til Wolf (2020) sier, trekker Tvinnereim & Bergset (2023) frem at foreldre med minoritetsbakgrunn opplever barnehagens forventninger knyttet til involvering som uklare og vanskelig å oppfatte. Samarbeidet og involveringen knyttet til den norske skolen vil for mange oppleves som nytt, og forventningene til de foresatte kan være vanskelige å være klar over.

5.1.2 Forståelse som knyttes til samarbeid

Alle fire informanter nevner enten eksplisitt eller implisitt samarbeid som en faktor innenfor foreldreinvolvering. Dette kan tolkes dit at foreldrene i stor grad er klar over og forstår sitt ansvar i henhold til opplæringsloven (1998). Denne loven fastslår at et samarbeid mellom skolen og hjemmet skal foreligge. Nordahl og Drugli (2016) fastslår i sin artikkel at et samarbeid mellom hjem og skole er betydningsfullt, noe som støttes av flere forskningsartikler (Linder, 2012; Hattie, 2009; Brage & Lognes, 2003). Blant annet viser forskningen til utdanningsdirektoratet at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv betydning for eleven (Nordahl & Drugli, 2016). Selv om alle informantene er enige i at samarbeid er en faktor i foreldreinvolveringen, viser funnene fra studien at de har ulik vektlegging av hva samarbeid består av. Samarbeid kan oppleves ulikt, og Nordahl (2015) har satt ord på ulike samarbeidsformer lærere og foresatte opererer i. Blant annet trekker han frem det kontaktløse samarbeidet og det direkte samarbeidet. I de tilfellene det foreligger en faktisk kommunikasjon mellom partene er det i denne settingen snakk om det direkte samarbeidet.

Når informanten *Jens* presenterer sine tanker om hva samarbeid med foreldre omhandler trekker han frem at en samarbeidssituasjon handler om at foreldre skal få rom til å presentere sine tanker knyttet til sitt barns utfordringer og løsninger på dette. «Jeg forstår ved begrepet

foreldreinvolvering at det handler om å høre på hva foreldre har å si [...] Prate med foreldre og snakke om hvordan eleven har det og hvordan vi sammen kan hjelpe han» (Jens). Måten *Jens* trekker frem dette kan i stor grad oppfattes at slike rom omhandler en enveiskommunikasjon fra foreldre og til læreren. Kommunikasjon er essensielt i et samarbeid noe man ser i Epsteins (2009) rammeverk for involvering. Involvering handler om å tilrettelegge for kommunikasjonssituasjoner for hjemmet og skolen, blant annet gjennom foreldremøter og utviklingssamtaler. Nordahl (2015) har gjennom sine undersøkelser av læreplanverket og opplæringsloven funnet at kommunikasjon og samarbeid forekommer på tre ulike nivåer. Gjennom å se *Jens* sin oppfatning av hva samarbeid mellom hjemmet og skolen omhandler vil han i en slik oppfatning putte kommunikasjonen i samarbeidet på det laveste nivået som omhandler informasjonsutveksling. «Jeg forteller jo foreldrene om hvordan det er på skolen. Vi sier hvordan det er og er ærlige på det» (Jens). Informasjonsutvekslingen kan være gjensidig, men kan også kun være enveis. I et slikt nivå kan det oppfattes om en situasjon hvor foreldre sier, og lærer gjør.

Underveis i intervjuet med *Jens* omformulerer han sine tanker om hva samarbeid omhandler, og presiserer at dialog som sentralt for samarbeidet med de foresatte. Denne tankeendringen hos *Jens* flytter samarbeidet med foreldrene, på et kommunikasjonsnivå, til et høyere nivå for samarbeid i henhold til Nordahl (2015) sin nivådeling for samarbeid. Sett i lys av dialogens sentrale plassering i *Jens* sin forståelse av samarbeid, ser vi at en slik tanke flytter seg opp på nivåene «dialog og drøftinger» eller «medvirkning og medbestemmelse». Avhengig av hvordan kommunikasjonen mellom partene er, vil det kunne påvirke på hvilket nivå samarbeidet foreligger. I henhold til hva *Jens* presenterer senere i sitt intervju kan det tenkes at samarbeidet vil kunne plasseres på nivået «dialog og drøftinger». Denne plasseringen kan argumenteres med at tankene til *Jens* i stor grad knyttes til informasjon og dialog rundt elevens utfordringer og problemløsning knyttet til dette. På den andre siden vil denne oppfatningen kunne oppleves subjektivt, og andre vil kunne konkludere med at en slik kommunikasjon mellom partene havner inn under nivået «medvirkning og medbestemmelse». Lærerinformanten *Ida* kan i stor grad knyttes til den samme diskusjonen om hvilket nivå lærerne plasserer sin kommunikasjon med foreldrene. Det er viktig å påpeke at i stor grad vil det kunne være opp til lærerne og bestemme hvilket nivå de vil slippe foreldrene inn på. Selv om foreldrene ønsker «medvirkning og medbestemmelse» er det opp til læreren å gjennomføre det som blir sagt, derfor vil dette ansvaret ligge på læreren.

Informanten *Siv* fremmer gjennom sine tanker om samarbeid, at samarbeid skal komme eleven til gode og at foreldre og lærer sammen skal nå igjennom til eleven. Denne uttalelsen kan tolkes dit hen at et samarbeid er for å hjelpe eleven. Alle elever vil i ulik grad ha behov for hjelp gjennom skolegangen, og derfor vil det være essensielt at et samarbeid mellom hjem og skole foreligger, slik at eleven i størst mulig grad får den hjelpen og tilretteleggingen eleven trenger. Her vil det avhenge av hvilken grad skolen åpner opp for involvering av foreldre i skolen. Dette kan i stor grad knyttes til Vincent og Martin (2002) sin forskning knyttet til foreldrestemmen og deres plass i skolen. I tillegg vil det her være essensielt å trekke inn Nordahls (2015) nivåer for samarbeid. I slike tilfeller hvor elever trenger hjelp og støtte vil det være essensielt at en slik samarbeidsform har et nivå som omfatter «dialog og drøftinger» eller det høyere nivået «medbestemmelse og medvirkning». *Siv* trekker også frem at gjennom å hjelpe eleven er det i tillegg muligheter for å hjelpe klassegruppen som helhet. Dette vil i stor grad påvirkes av hvilket nivå av samarbeid som ligger til grunn, da blant annet det laveste nivået av samarbeid i liten grad kan hjelpe klassen som helhet på grunn av lav informasjonsutveksling og drøfting av bakgrunnen for utfordringen eller problemet. Foreldre kan i mange tilfeller være med på å sette lys på hvorfor ting er som de er, men også være med på å følge opp bestemmelser fra drøftelsesmøter som skal ivareta elevens behov.

Trine ser på kommunikasjon og samarbeid som svært essensielt i sin lærerhverdag som kontaktlærer, og opplever å ha et åpent samarbeid hvor foreldre kan kontakte henne om det skulle være noe de trenger å snakke med henne om. Som tidligere kan dette ses i lys av både Epsteins (2009) rammeverk for involvering og opplæringsloven (1998). Med andre ord har foreldrene på disse skolene som det er snakk om gjennom intervjuene forstått at ved å ha barn på skolen foreligger det også et ansvar knyttet til dem som foreldre. Kommunikasjonen er sentralt for samarbeidet, og dette vises blant annet gjennom flere forskningsstudier på feltet (Tvinnereim & Bergset, 2023; Brage & Loges 2003). Selv om *Trine* opplever å ha et åpent samarbeid er den meste av kommunikasjonen med foreldre knyttet til negative hendelser, og opplever dette selv som noe negativt. Disse oppfatningene og opplevelsene har også informanten *Ida*. «Ofte når du har kontakt med foreldre, er det fordi det er noe som er ugreit for eleven på skolen. At man kanskje ikke trives eller at noe som har skjedd er ugreit. Det er da man oftest har kontakt med foreldre» (*Ida*). Selv kunne de ønske at kommunikasjonen hadde vært preget av mer likevekt mellom positive og negative hendelser, men at ofte blir de positive hendelsene ofte glemt å informere om. «Vi er rett og slett ikke flinke nok til å sende tilbakemeldinger når noen har briljert» (*Trine*).

Formen for kommunikasjon vil være avgjørende for hvilke relasjoner som bygges opp mellom lærer og foresatte. Derfor vil det kunne være svært uheldig slik *Trine* og *Ida* forteller om graden av negativitet i samtaleemnene mellom foresatte og lærer. Nordahl (2015) påpeker gjennom sine studier at kommunikasjon mellom foreldre med stort fokus på utfordringer og negativitet er svært uheldig i relasjonsbyggingen og at foreldrene kan oppleve dette som kritikk på deres rolle og oppdragelse (Nordahl, 2015, s. 72). Som nevnt tidligere vil kommunikasjonen påvirke relasjonen mellom foresatte og lærere. Linder (2012) påpeker gjennom sin studie at problematiske relasjoner i et samarbeid kan påvirke eleven, slik at den settes i en lojalitetskrise. Dette kan føre til en forsterkning av problemet som allerede foreligger. Denne lojalitetskrisen kan også settes i sammenheng med ulik oppfølging mellom hjem og skole. Eleven må oppleve like rammer med utgangspunkt i samarbeidet (Linder, 2012, s.20-21). For å forhindre at en problematisk relasjon bygges opp er det lærerens ansvar å tilrettelegge for et åpent og tillitsbasert samarbeid (Nordahl, 2015; kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til at *Trine* opplever mye kommunikasjon med enkelte foreldre, er det også foreldre hun har lite kontakt med gjennom tre års skolegang. Hennes ønske er at foreldrene i større grad kunne vært med på å starte og opprettholde kontakt gjennom året. “Det hadde vært fint om de hadde tatt kontakt også. Slik at det ikke bare ligger på oss hele tiden. For det er Ganske mye annet å gjøre enn å sende meldinger hjem og ta telefoner” (*Trine*). Selv om de samme tankene fremmes av flere lærere under intervjuene, er det viktig å påpeke at lærerne har, i henhold til overordnet del i opplæringsloven, «det overordnede ansvaret for å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeid». Likevel kan det ut fra denne lovfestingen tenkes at foreldrene også skal bidra for å opprettholde disse samarbeidene, og må være villige til å bidra for at samarbeid skal finne sted. Ingen kan tvinges inn i et samarbeid, men samarbeid er til det beste for eleven, hvis gode relasjoner og samarbeidssituasjoner opprettholdes. På den andre siden påpeker Westgård (2012) i sin studie at kvaliteten på relasjonen i samarbeidet mellom foresatte og lærer blir bedre når læreren tar initiativ til kontakt og ikke motsatt.

5.1.3 Konklusjon i henhold til forskningsspørsmål 1

Opplæringsloven slår fast at et samarbeid skal ligge til grunn mellom foresatte og skolen. Et slikt samarbeid legges til som et grunnelement i foreldreinvolvering. Foreldreinvolvering er et vidt begrep, og informantene har ulike tanker om hva som tillegges begrepet. Informantene

trekker blant annet frem generell oppfølging av det skolefaglige og lekser, dekking av grunnleggende behov og regelsetting. De er alle enige om at foreldreinvolvering bringer med seg flere positive effekter, og unders dermed over hvorfor enkelte foreldre er lite involverte i sitt barns skolehverdag. Foreldreinvolvering kan knyttes til elementer både i hjemmet og i skolen, og en av informantene forteller at han er forsiktig med å blande seg inn i hva hjemmet gjør, men ser at involveringen bidrar med flere positive effekter. Blant annet påvirkes autoriteten læreren har i klasserommet når elevene opplever et samarbeid mellom hjemmet og skolen.

Foreldreinvolvering består av flere elementer, og alle informantene sier seg enige i at holdninger og forventninger knyttet til elevens skoleprestasjoner inngår i foreldreinvolvering. Informantene sier blant annet at holdningene og forventningene de foresatte har påvirkes av de foresattes bakgrunn. Blant annet kapital, etnisk bakgrunn og kulturell bakgrunn er faktorer som trekkes frem. Disse faktorene knyttes også til foreldregrupper som skiller seg ut i negativ forstand når det kommer til foreldreinvolvering. I tillegg presenteres høy og lav sosioøkonomisk status til denne gruppen. Det som oppfattes som interessant er at foreldre med både høy og lav sosioøkonomisk status trekkes frem som foreldregrupper som skiller seg ut i både positiv og negativ forstand. Dette knyttes blant annet til at foreldrenes ressurser både kan anses som negative og positive faktorer. Uavhengig av foreldregrupper er samarbeid et sentralt element innenfor foreldreinvolvering. Gjennom samarbeid er kommunikasjon et sentralt element for å kunne skape og opprettholde samarbeidet, og at dette kan gjøres gjennom ulike nivå av kommunikasjon og samarbeid.

5.2 Hvilke tanker har lærere om påvirkningen av foreldreinvolvering?

5.2.1 Lærernes tanker om effekten av foreldreinvolvering

Samtlige av lærerinformantene er enige i at foreldreinvolvering bringer med seg noe positivt inn i skolen, noe som samsvarer godt med hva mye av forskningen viser til. Både forskrift til opplæringsloven (2006, §20-1), Nordahl & Drugli (2015) og Hattie (2009) konkluderer alle med at foreldreinvolvering påvirker relasjoner, elevprestasjoner og har generelt en positiv effekt for både lærer, elev og foresatte. *Jens* opplever at foreldreinvolveringen i stor grad

påvirker hans autoritet i klasserommet, både i positiv og negativ forstand. I et godt samarbeid med de foresatte vil det foreligge en anerkjennelse fra de foresatte ovenfor skolen. Dette vil smitte over på eleven, og *Jens* opplever i disse tilfellene at han blir «mer sjef i klassen». Anerkjennelsen fra foreldrene er vesentlig for å opprettholde makten og autoriteten til skolen og læreren (Bourdieu, 1986; Bugge, 2023, s. 226; Nordahl, 2015, s.81-82). I de fleste tilfeller har de foresatte og lærerne felles mål knyttet til utdanning for eleven, men makten som ligger mellom de foresatte og lærerne vil i stor grad påvirke både relasjonen mellom partene, men også maktoverføringen fra de foresatte over til lærerne. Todd & Higgins (1998) oppsummerer makt mellom parter på en god måte: «Power is both implicit and explicit in relationships between parents and professional educators [...]» (Todd & Higgins, 1998, s. 227). Relasjonen må i henhold til Røkenes & Hanssen (2012) bestå av trygghet, tillit, tilknytning og troverdighet for å kunne danne en samhandlingsprosess. Likevel er relasjonen bygget opp av anerkjennelse, empati og væremåte.

Makt påvirker, og derfor vil man kunne oppleve motsatt effekt i tilfeller hvor samarbeidet mellom hjem og skole ikke er så godt. I noen tilfeller er ikke samarbeid og kommunikasjon så enkelt, og det kan føre til uheldige opplevelser. *Trine* opplever at foreldreinvolvering ikke utelukkende er positivt, og knytter dette til tilfeller hvor ulike verdier mellom hjemmet og skolen ofte er roten til noe vondt. Dette er opplevelser *Trine* har møtt på flere ganger gjennom sitt arbeidsliv at de foresatte og skolen har ulike verdier, premisser og regler knyttet til eleven, noe eleven kan oppleve som vanskelig. «Det er det de sier hjemme som gjelder. Så vi er kjempeavhengige av at de er enige med oss for at vi skal komme noen vei» (*Trine*). Ikke bare vil eleven oppleve ulike forventninger knyttet til seg, men kan også i tilfeller havne i en lojalitetskrise. En slik lojalitetskrise vil være som i form av en drakamp hvor eleven trekkes mot de ulike partene for å kunne oppfylle kravene som stilles. Likevel vil det i slike situasjoner være så store sprik at det kan være vanskelig å fylle alle kravene, og føre til en uønsket atferd (Linder, 2012, s.20-21).

Ida setter også søkelys på dette med negative hendelser i stor grad er en utfordring knyttet til foreldreinvolvering. Sett i lys av Epsteins (2009) rammeverk for involvering er dette et av punktene som kan ses på som en utfordring innenfor delen som omhandler «oppdragelse og omsorg». Kommunikasjon knyttet til negative hendelser er i henhold til flere av informantene det mye av informasjonsutvekslingen mellom enkelte hjem og skole omhandler. Alle påpeker at de har mye kontakt med enkelte foresatte om negative hendelser i atferd eller oppførsel, og en slik kontakt kan være skadende på flere måter. Blant annet kan en slik mellommenneskelig

kontakt påvirke relasjonene mellom disse partene, da det kan slite på anerkjennelsen og empatien. Begynner en slik kontakt å påvirke relasjonen vil foresatte kunne oppleve det videre samarbeidet som en kritikk på deres rolle og oppdragelse da kommunikasjonen vil være av en negativ art (Nordahl, 2015, s. 72). En slik motstand fra de foresatte hvor de aktivt viser sin motstand mot skolens normer og verdier, baserer seg i stor grad på å beskytte seg selv og sin verdighet (Nordahl, 2015). *Ida* reflektere over om dette kan være noe av grunnen til at de foresatte ikke tar mer kontakt med skolen? Et slikt spørsmål kan være med på å løfte opp et av punktene som kan være påvirkende til lav grad av foreldreinvolvering, likevel er det vanskelig å si noe konkret. *Siv* opplever en motsatt effekt i sin arbeidshverdag hvor enkelte foreldre kontakter skolen mye i henhold til det hun har opplevd som «normalt» tidligere. «Nei, det kan jo helt sikkert bli for mye av det gode på en måte [...] Det kan hende av og til at noen blir litt kravstore og er på tråden mye» (*Siv*). I slike tilfeller kan man stille seg undrende til spriket man opplever mellom informantenes uttalelse. Kan dette ha noe med balansen i samfunnet å gjøre, eller kan individuelle forståelser påvirke respondentenes svar?

5.2.2 Holdninger knyttet til prestasjonspress

Tre av fire informanter forteller i sine intervju at de har opplevd elever som har prestasjonspress. De tre informantene er de lærerne med lengst arbeidserfaring som lærer, og er de tre informantene *Trine*, *Ida* og *Siv*. *Siv* har hatt flere opplevelser knyttet til prestasjonspress, men den hun husker best er et tilfelle hvor de foresatte var svært opptatt av at deres eget barn skulle mestre på et høyere nivå enn hva som var mulig. Hva som er årsaken til dette kan man undre seg over, men å sette det i sammenheng med kapital er et sentralt punkt. Noe forskning viser at foreldrenes kapital kan være en stor påvirkning på hvordan elevene presterer, eller ønsker å prestere i skolen (Tan, Lyu & Peng, 2019, s. 272; Strømme & Helland, 2020, s. 1006-1007). Likevel viser annen forskning at foreldrenes kapital, sosioøkonomiske status og demokrati ikke kan knyttes til involvering i skolen eller skolesuksess (Ringenberg, McElwee & Israel, 2009, s. 19). Med sprikende forskning vil det kunne være subjektive konklusjoner på hvorfor enkelte foreldre presser elevene sine forbi sin faktiske faglige kompetanse, men i lys av andre informanter ser man at kapitalen til foreldrene kan være en faktor.

Dette vises blant annet i *Ida* sine opplevelser knyttet til elever med prestasjonspress. Hun har gjennom sin arbeidskarriere opplevd at elever som har utfordringer knyttet til prestasjonspress

i stor grad har foreldre med høy kapital og sosioøkonomisk nivå. Hvilken kapital det er snakk om er usikkert da man ikke selv har intervjuet de foresatte *Ida* her snakker om, men hun trekker frem at høy utdanning preget hennes forrige arbeidssted. Man kan dermed se dette i lys av den økonomiske og kulturelle kapitalen til personen. Høy utdanning fører i stor grad med seg økonomiske fordeler, og avhengig av utdanningen kan det også speiles i den kulturelle kapitalen. Ønsker man å trekke det lenger henger ofte sosial kapital tett sammenvevd med hvilken økonomisk status, og utdanning man har. Gjennom høyere utdanning og et anerkjent yrke vil den sosiale kapitalen være synkron med resterende av kapitalen. Ser man kapital som en årsak for prestasjonspress i skolen kan det tenkes at foreldrene ønsker at sine barn også tilegner seg den kunnskapen og kapitalen de besitter. I tilfeller hvor forventningene og virkeligheten ikke samsvarer kan det tenkes at enkelte foreldre finner dette vanskelig, og at det kan bli en frustrasjonsfaktor for de foresatte. Dette samsvarer en del med forskningen til Strømme og Helland (2020) som påpeker i sin studie at foreldre med høyere økonomisk kapital enn kulturell kapital bruker strengere regler og et direkte press for at sine barn skal oppnå sine mål innenfor skole og utdanning. Samtidig trekker studien til Jarvis, Borbett, Thorpe og Fugur (2020) frem i sin studie at det akademiske presset i stor grad kan knyttes til familiens suksess, og at foreldrenes håp og drømmer kan av og til bli overført til barna. Denne overføringen av forventninger kan være med på å skape et press for eleven. Med andre ord kan man konkludere med at kapital påvirker ikke utelukkende positivt.

Press ovenfor eleven kan forekomme, og dette kan i verste fall få fatale konsekvenser for barnet. Dette har *Trine* kjent på kroppen en gang i løpet av sin karriere når hun fikk bekymringsmelding om selvmord knyttet til en av sine elever. For enkelte kan presset bli for mye, og studien til Jarvis, Corbett, Thorpe og Fugur (2020) setter dette i sammenheng med familiens suksess, akademisk press og høy sosial kapital. Forskningen viser at det akademiske presset knyttet til familiens suksess blir en av de vanligste angstformene for barn og unge, spesielt i Sør-Korea. Det akademiske presset settes også i sammenheng med den høye selvmordsraten i landet. Elevene som opplever press får ikke nødvendigvis et press fra de foresatte eller noen rundt, men at det i perioder kan alt oppleves som press. Med utgangspunkt i dette kan dette ses i sammenheng med det man i Norge omtaler som «flinkpikesyndrom». Både informantene *Trine* og *Ida* nevner at de har og har hatt flere slike elever gjennom sitt arbeidsliv, og det vil i denne sammenhengen være enkelt å trekke paralleller til Jarvis, Corbett, Thorpe og Fugur (2020) sin studie.

Jens er den eneste informanten som sier han oppfatter å ha en elevgruppe uten elever som opplever prestasjonspress. Han opplever at alle er ivrige til å jobbe godt og prestere på skolen. Likevel trekker han frem at han har elever som opplever presentasjonsangst. Det kan diskuteres om presentasjonsangst kan inkluderes eller er et forstadium til prestasjonspress, men da informanten selv ikke satte det i sammenheng ble det i den grad ikke presentert som prestasjonspress. Likevel vil det være essensielt å trekke paralleller mellom presentasjonsangst og prestasjonspress da de til felles har usikkerhet og prestasjon som bakenforliggende årsaker. Dermed vil det også kunne drøftes i lys av Jarvis, Corbett, Thorpe og Fugur (2020) sin studie som det er gjort tidligere i drøftingen.

5.2.3 Høyt begavede elever

Sammenhengen mellom hvordan foreldre forholder seg til elever som føler prestasjonspress og høyt begavede elever kan være interessant å se på. Som nevnt i forrige underpunkt knyttes prestasjonspress i stor grad opp mot foreldrenes ambisjoner og forventninger, og et indre ønske om at barna skal prestere på et visst nivå. Derfor er det interessant at når det kommer til høyt begavede elever er det kun en av fire informanter som opplever at de foresatte engasjerer seg i barnets utvikling, og etterspør forsering av fagpensum. Hele tre av fire informanter opplever ikke at de foresatte etterspør eller arbeider for å sikre tilrettelegging for sitt barn. Dette kan oppleves som avvikende fra hva som har blitt diskutert tidligere, hvor foreldre i stor grad involverer seg i barnets skolehverdag, og setter press og forventninger ovenfor sine elever. *Siv* er den eneste informanten som opplever at foreldrene har tatt kontakt for å etterspørre forsering av fagpensum. Årsakene til dette kan være mange, men det kan blant annet tenkes at de foresatte har en tillit til at skolen gjør det de kan for sitt barn (Nordahl, 2015). I tillegg kan det være sentralt å trekke frem at enkelte foreldre kanskje ikke ønsker å legge mer press på lærerne, og at så lenge deres barn holder følge med undervisningen for sitt alderstrinn er det det viktigste. Som sagt kan man trekke frem flere årsaker til hvorfor dette fenomenet forekommer, men det er et interessant punkt i henhold til foreldreinvolveringen med tanke på hvor mye foreldrene ønsker å legge seg bort i lærernes kompetanse og gjennomføring.

5.2.4 Konklusjon i henhold til forskningsspørsmål 2

Lærerinformantene er alle enige i at foreldreinvolvering bidrar med noe positivt ovenfor eleven, noe som også vises til gjennom forskning og opplæringsloven (forskrift til

opplæringslova, 2006, §20-1; Drugli & Nordahl, 2016; Hattie, 2009). Forskningen konkluderer med at foreldreinvolvering er påvirkende på relasjoner, elevprestasjoner og har generelt en positiv effekt for både lærer, elev og foresatte. Et samarbeid med foreldrene opplever informantene konsekvensene av på ulikt vis, blant annet gjennom opplevelse av anerkjennelse og maktforhold i klasserommet. Slike punkter er med på å bygge opp under viktigheten og fordelene ved foreldreinvolvering. Likevel ser informantene at foreldreinvolvering ikke nødvendigvis er knyttet til noe positivt, da flere av dem opplever å ha mye kontakt med enkelte foreldre som blir knyttet til negative forhold ved eleven. Dette kan ofte påvirke samarbeidet mellom hjemmet og skolen, og kan føre til mer vansker og utfordringer. Makt har en sentral rolle i foreldreinvolveringen da anerkjennelse fra foreldrene er med på å legitimere makten skolen og lærerne har. Dermed vil en slik kontakt være skadelig på relasjonen mellom partene, og den mellommenneskelige kontakten blir påvirket. De foresatte kan også oppleve en slik kommunikasjon som en kritikk på deres rolle som foresatte, og hvordan deres oppdragelse er.

Foreldreinvolvering kan også trekke med seg flere negative konsekvenser for elevene, blant annet at flere elever opplever prestasjonspress. Dette henger ofte tett sammen med de foresattes involvering og forventninger til elevene. Tre av fire informanter sier selv at de har opplevd elever med prestasjonspress, og knytter det i stor grad mot foreldrene. Et slikt prestasjonspress kan i stor grad knyttes til foreldrene og deres holdninger og forventninger. Kapital er et av punktene som knyttes til prestasjonspress, og dette vises blant flere forskningsartikler nevnt i oppgaven. Konsekvenser av prestasjonspress kan være katastrofale, og en av informantene har kjent på bekymring knyttet til dette. Press generelt kan for mange være tøft å leve opp til, men alle lærerne påpeker at de kun er opptatt av at eleven skal yte etter evne.

Noen elever har evner forbi sitt alderstrinns fagkompetanse, og disse omtales gjerne som høyt begavede elever. Disse elevene har ofte behov for tilrettelegging i henhold til deres nivå, eller å forsere fagpensum. Alle informantene har opplevd å ha slike elever, og har ulike opplevelser knyttet til foreldrenes involvering i nettopp dette. Kun en av fire informanter har opplevd at foreldrene har engasjert seg og kontaktet skolen for å etterspørre forsering eller annen tilrettelegging. Dette er interessant, og det kan i stor grad diskuteres hvilke grunner som ligger bak. Tillit til skolen er blant annet et punkt som trekkes frem som en bakenforliggende grunn.

5.3 Hvilke tanker har lærerne om den lave forekomsten av foreldreinvolvering, og hvilke konsekvenser tror de dette har?

5.3.1 Hvorfor er det lav forekomst av foreldreinvolvering?

Samtlige av de fire lærerinformantene er enige i at foreldreinvolveringen i norsk skole er for lav, når det kommer til at foreldrene på eget initiativ kontakter skolen utenom de lovpålagte møtepunktene. Informantene har ulike tanker om hvorfor det er slik, og kort fortalt trekker blant annet *Siv* frem at verden i dag er travel, og at et samarbeid utover det lovpålagte ikke prioriteres i familienes hverdag. I tillegg trekker hun frem at hun tror enkelte foresatte er redde for å mase for mye. «Det kan hende at man føler at man ikke skal forstyrre mer, men samtidig så prøver jeg å si at det er bare å ringe» (*Siv*). Læreren *Ida* trekker frem blant annet at hun selv som foresatt tenker alltid at det kommer en utviklingssamtale og at hun heller venter til da, med mindre det er noe som haster. *Jens* uttrykker at han opplever at enkelte foresatte kan ha tanken om at «hjem er hjem og skole er skole», og at de derfor ikke involverer seg mer enn hva det lovpålagte legger på dem. «Ja, alle går på skole og det går sin gang. Det går sikkert bra på skolen, og tenker man på andre plasser ordner det seg uansett» (*Jens*). I tillegg frykter han at det er holdninger hjemme om at alt ordner seg uansett, og at skolen går sin gang uavhengig av om de involverer seg eller ikke. Tanken om at «alt ordner seg» har også informant *Trine*. Hun mener også at holdninger om skolen på hjemmebane påvirker i hvilken grad de foresatte involverer seg. I tillegg ser hun at de lovpålagte møtene kan være en stor faktor i den lave foreldreinvolveringen i skolen. Med utgangspunkt i informantenes tanker om foreldreinvolvering ser man at det presenteres flere ulike faktorer som kan være påvirkende i foreldreinvolveringen.

På den ene siden kan man se videre på årsaker som bygger opp under hvorfor det er lav forekomst av foreldreinvolvering i den norske skolen. Paragraf 20-3 i opplæringsloven kan for mange foreldre påvirke hvorfor foreldreinvolveringen er så lav som den er. Lovparagrafen slår fast et minimumskrav, og for mange foreldre kan dette oppleves å være nok i forbindelse med sitt barn (opplæringsloven, 1998, §20-3). Ofte kan også lav involvering i skolen være konsekvenser av utfordringer foreldrene møter på gjennom skolen. Sett i lys av Epsteins (2009) rammeverk for involvering kan man i hver del oppleve utfordringer som kan påvirke graden av involvering. Gjennom den videre drøftingen vil flere av punktene trekkes frem. På

den positive siden kan foreldrene involvere seg mer enn hva som oppfattes på skolen. Samarbeid er en subjektiv opplevelse, og de foresatte og skolen kan oppleve graden av involveringen på ulike måter og ha ulike forventninger til hvilken grad involveringen skal forekomme (Røkenes & Hanssen, 2012). Foreldre har blant annet flere måter å involvere seg på, og gjennom et kontaktløst samarbeid vil foreldrene i stor grad påvirke på hjemmebane, uten at lærerne oppfatter dette i direkte kontakt med skolen. Denne graden av samarbeid er ifølge Nordahl (2015) den viktigste formen for foreldreinvolvering sett i lys av internasjonal forskning. En annen oppfattelse kan blant annet omhandle at foreldrene har en tillit til lærerne uten å uttrykke dette bokstavelig ovenfor skolen og lærerne. Gjennom en slik tillit vil det ligge til grunn at foreldrene stoler på skolen, og at de ikke ønsker å blande seg inn i hva lærerne gjør. Dette kan også knyttes opp mot at lærerne er de som har utdanning knyttet til nettopp dette, og kan anses som mer enn nok kompetente til å håndtere dette (Nordahl, 2015).

Gjennom samarbeid er også kommunikasjon viktig, og i tilfeller hvor foreldre opplever et lavt nivå av kommunikasjon og samarbeidsnivå vil foreldre kunne føle på å ikke bli sett eller hørt. Et lavt nivå av samarbeid og kommunikasjon handler i stor grad om hvor stor del de foresatte får muligheten til å være med å drøfte og reflektere knyttet til skolen og barnet sitt. Årsaken bak lavt nivå av kommunikasjon og samarbeid kan være flere, men studien gjennomført av Tvinnereim og Bergset (2023) knytter dette til familien eller foreldrenes kapital. Deres studie viste at foreldre tidligere har opplevd liten grad av involvering på grunn av sin kapital, og har på bakgrunn av dette følt seg oversett av institusjonspersonell. Gjennom et slikt skille vil man også kunne trekke inn maktforskjeller som en av årsakene til lav foreldreinvolvering. Blant annet ser man at maktforholdet mellom de foresatte og lærerne i stor grad påvirkes av maktforholdet. Dette gjør blant annet at foresatte med lavstatus kan oppleve å ikke ha mulighet til å si ifra om kritikkverdige forhold til skolen, nettopp på grunn av maktforholdene poengterer Nordahl (2015). Med dette ser man at en person eller families kapital kan være en barriere og påvirker i møte med foreldreinvolveringen mener blant annet flere forskere (Wolf, 2020; Ringenberget al., 2009; Strømme & Helland, 2020).

På den andre siden kan det også være vanskelig å forstå hvorfor det er så lav foreldreinvolvering i Norge når man ser hvilken positiv effekt foreldreinvolvering har på elevene. Blant annet påpeker flere forskere dette gjennom sine undersøkelser (Drugli & Nordahl, 2016; Hattie, 2009; Tan, et al., 2019). I tillegg til dette er det også flere punkter som er sentrale for å trekke frem det positive ved foreldreinvolveringen. Blant annet vil anerkjennelse fra de foresatte mot skolen og lærerne være med på å styrke posisjonen til

skolen. Dette vil blant annet kunne være med på å bedre vilkårene for læring, gjennom å skape gode og trygge rammer for både de foresatte og elevene (Nordahl, 2015). Gjennom anerkjennelse gis det også makt til skolen som institusjon, og i et maktforhold kan dette gis både implisitt og eksplisitt i henhold til Todd og Higgins (1998). Når man ser hva foreldreinvolvering fremmer av positive hendelser og opplevelser, er det essensielt å stille spørsmål ved hvorfor lav foreldreinvolvering forekommer. Sett i lys av flere forskere ser man at lav grad av involvering kan påvirke relasjoner og kommunikasjonen mellom dem. Dette vil igjen kunne påvirke barnets prestasjoner i skolen (Røkenes & Hanssen, 2012; Linder, 2012).

5.3.2 Konsekvenser av lav forekomst av foreldreinvolvering

Alle informantene er enige i at konsekvensene av lav foreldreinvolvering påvirker elevene i ulik grad. De trekker blant annet frem at foreldreinvolvering har flere fordeler for både eleven, de foresatte og skolen. *Jens* trekker blant annet frem at et samarbeid kan gi skolen nyttig informasjon som kan danne grunnlag for rett oppfølging og tilrettelegging for eleven. I tillegg vil et samarbeid kunne gi lærerne rom til å gi tilbakemeldinger ved behov. *Ida* trekker frem problemer knyttet til innstillingen hos elevene som en konsekvens av lav foreldreinvolvering. Blant annet har hun opplevd at elever kommer på skolen med holdninger som er påvirket fra foresatte eller andre, som igjen påvirker elevens prestasjon i skolen. *Trine* tenker at foreldreinvolveringen ikke blir noe bedre om det ikke jobbes aktivt med i skolen og fra de foresattes side, og ser at en foreldreinvolvering preget av jevnere kontakt ville vært en fordel for alle parter. Med utgangspunkt i lærerinformantenes tanker om hvilke konsekvenser lav forekomst av foreldreinvolvering kan ha, kan man knytte dette sterkt opp mot punktene drøftet ovenfor.

5.3.3 Konklusjon i henhold til forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3 i denne oppgaven var som følgende: *Hvilke tanker har lærerne om den lave forekomsten av foreldreinvolvering, og hvilke konsekvenser tror de dette har?* Gjennom denne delen har oppgaven prøvd å gi svar som kan være med på å underbygge et svar i henhold til forskningsspørsmålet. De fire informantene hadde alle ulike tanker om hvorfor foreldreinvolveringen i den norske skolen var så lav, og trakk blant annet frem: travel hverdag, holdninger på hjemmebane og lovpålagte møtepunkter. Sett i sammenheng med teori og tidligere forskning er det også der flere punkter som kan være med på å skape forståelse for

hvorfor foreldreinvolveringen kan være lav i Norge. Blant annet ser man at kapital, kommunikasjon og relasjoner i stor grad kan påvirke de foresattes involvering i skolen. Ut fra dette kan man konkludere med at de foresatte er avhengige av å bli sett og hørt som et steg på veien for å kunne involvere seg. På den andre siden bringer foreldreinvolvering mye positivt med seg for elevene og deres læringsutbytte. Dermed kan det være vanskelig å forstå hvorfor flere ikke prioriterer eller arbeider med å involvere seg i større grad. Likevel kan involvering forekomme selv om lærerne ikke oppfatter dette, da samarbeid er en subjektiv følelse og involvering kan forekomme på ulike nivå. Gjennom et kontaktløst samarbeid er de foresatte involvert mer på hjemmebane, og dette kan i større grad være skjult for de foresatte. Konsekvensene av lav forekomst av foreldreinvolvering kan være mange, og informantene trekker blant annet frem manglende informasjon knyttet til elever, utfordrende innstilling og holdninger blant elevene og brannslukking ved negative hendelser i skolen.

Gjennom dette kapitlet har funnene blitt presentert og sett i lys av teori og tidligere forskning, med utgangspunkt i å kunne besvare masteroppgavens forskningsspørsmål. Gjennom en systematisk tilnærming har funnene sammen blitt drøftet, og sett på opp mot hverandre. Etter hver drøfting har en konklusjon avsluttet besvarelsen på ett forskningsspørsmål før man har tatt for seg det neste. Disse konklusjonene vil sammen være med på å kunne besvare problemstillingen til denne masteroppgaven i neste kapittel. Der vil en oppsummering og besvarelse av oppgaven finne sted.

6. Avslutning

I dette kapitlet vil denne masteroppgaven oppsummeres i lys av masteroppgavens problemstilling: *Hvilke tanker, holdninger og opplevelser har lærerne knyttet til foreldreinvolvering?* Med utgangspunkt i konklusjonene knyttet til forskningsspørsmålene i forrige kapittel, vil man gjennom dette kapitlet prøve å gi svar på masteroppgavens problemstilling. I tillegg vil oppgavens styrker og svakheter ses på for å vise refleksjon knyttet til eget arbeid. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har flere spørsmål dukket opp underveis, og tankene rundt disse vil være med på å gi forslag til videre undersøkelser av samme tematikk.

6.1 Styrker og svakheter ved prosjektet

Ved et slik prosjekt vil det alltid finnes svakheter og styrker som kan påvirke hvordan utfallet blir. Det er viktig at man er bevisst på disse og er kritisk til eget arbeid. Gjennom kritikk av eget arbeid vises refleksjon og ved senere undersøkelser av samme tema kan noe av elementene fra styrker og svakheter videreføres og tas hensyn til.

I denne oppgaven kan man finne flere svakheter ved prosjektet, og her ønsker jeg å ta for meg de jeg anser som de viktigste av dem. Når det kommer til antall informanter er jeg klar over at dette er en svakhet i seg selv. I denne undersøkelsen er det kun fire informanter som har kunnet fremme sine tanker, holdninger og erfaringer. Ved å ha et så smalt utvalg vil man kunne miste enkelte syn på denne tematikken. I tillegg er det viktig å trekke frem den geografiske plasseringen av informantene. Alle fire informanter er representanter fra mindre geografiske områder, og viser ikke bredden i landet vi har. For å kunne representere Norge i sin helhet hadde jeg helst sett at jeg kunne hatt to informanter fra større steder eller byer og resterende informanter fra mindre steder, spredt rundt i Norge. Grunnet at dette ikke ble gjort er vanskeligheten med å få tak i informanter som ville stille til intervju om tematikken. Jeg ser at oppgaven kunne fått ett annet resultat, eller det kunne kommet frem andre aspekter ved intervjuet om jeg hadde hatt flere informanter og en større geografisk spredning på disse informantene. Gjennom arbeidet med intervjuene ble jeg mer sikker i arbeidet og klarte å stille flere oppfølgingsspørsmål for å dra samtalen videre. Dette ser jeg på som en svakhet da antall informanter er så få hadde det vært bedre å være helt trygg på situasjonen før jeg begynte

prosessen. Det å være ekstra godt kjent med et vidt spekter av forskningen og teorien kunne gjort at jeg hadde blitt tryggere i situasjonen og kunne fått mer ut av de første intervjuene jeg hadde.

I tillegg til svakhetene ved prosjektet er det også noen styrker jeg ønsker å trekke frem. Blant annet ser jeg på det som en styrke at jeg gjennomførte pilotintervju med en person jeg var trygg på og som jeg visste ville kunne gi meg konstruktiv kritikk i etterkant. Gjennom pilotintervjuet ble jeg litt bedre kjent med spørsmålsformuleringene og hvilken bredde av svar jeg kunne forvente av informantene. I tillegg ga dette meg en mulighet til å diskutere og reflektere over spørsmålene i lys av forskningsspørsmålene for å være sikker på at intervjuene var dekkende for hva intervjuguiden inneholdt. En annen styrke jeg ser ved prosjektet er at jeg som fremtidig lærer har fått bred innsikt i hva foreldreinvolvering innebærer, og hvilke opplevelser enkelte lærere har hatt i forbindelse med dette. Sammen med erfaringer har jeg brukt et bredt utvalg av nasjonal og internasjonal litteratur og teorier for å kunne sette dette i sammenheng med erfaringene. En slik sammenligning styrker mine oppfatninger fra intervjuene og hva respondentene forteller sett i et internasjonalt forskningsbilde. Denne oppgaven har vært med å ruste meg som fremtidig lærer gjennom å få en god innsikt i hvilke forventninger og utfordringer jeg som lærer kan møte på i min arbeidshverdag. Selv om det er viktig å poengtere at dette ikke er et fasitsvar på hva jeg kommer til å møte har jeg gjennom teori, forskning og intervjuene fått en bredere innsikt i tematikken, og tatt med meg ny lærdom jeg vet jeg vil dra nytte av i senere tid.

6.2 Forslag til videre studier

Gjennom mitt forskningsarbeid har jeg som nevnt tidligere intervjuet fire lærerinformanter for å få innsikt i deres tanker, holdninger og opplevelser knyttet til foreldreinvolvering. Utvalget som ble gjort i forbindelse med datainnsamlingen viser et lite bilde av den store sammenhengen, og kan dermed ikke si at dataene er representative for alle lærerne. Likevel kan det tenkes at funnene i denne studien kan ha overføringsverdi. Samtidig åpner det seg opp flere interessante spørsmål som kan være aktuelle for videre studier.

Basert på denne oppgaven kunne det vært av interesse og gjennomført studier med fokus på lærere som har klassemiljøer som bærer preg av større mangfold knyttet til kultur og etnisitet. Gjennom en slik studie ville man kunne sett om det foreligger forskjeller mellom lærere med

ulik grad av mangfold i klassen. For å få en større innsikt i foreldreinvolvering kan det være interessant å intervju foreldre med elever på ungdomsskolen, og få deres tanker, holdninger og opplevelser knyttet til foreldreinvolvering. Gjennom en slik tilnærming ville det kunne være med å sette lys på hvordan et samarbeid mellom hjemmet og skolen bør involvere, og hvordan de som parter sammen kan bidra til positive tilnærminger til eleven. Sett i et samfunnsperspektiv har det blitt større fokus på nedgangen i elevers ferdigheter i skolen, og har i det siste fått et større fokus fra politisk hold. Derfor vil det i tiden fremover være viktig å sette lys på hva skolen som institusjon kan gjøre for å bedre disse resultatene, og en faktor er å se på hvordan man kan involvere de foresatte i denne prosessen og gjennomføringen.

6.3 Konklusjon

Tittelen på denne masteroppgaven er «Foreldreinvolvering – et forutinntatt gode?». Det finnes mye forskning på foreldreinvolvering, og hjem-skole-samarbeid, og denne tematikken er et stort fokusområde for både skolen, men også politisk. Den politiske og skolens fokus ses blant annet gjennom opplæringsloven og overordnet del av læreplanen som begge slår fast viktigheten av et samarbeid mellom skolen og hjemmet (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017). PISA-undersøkelsen fra 2022 er med på å fastslå den lave og synkende forekomsten av foreldreinvolvering, noe også flere av informantene peker på gjennom denne studien (OECD, 2023). Gjennom denne masteroppgaven har det blitt gjennomført en kvalitativ studie som har belyst følgende problemstilling: *Hvilke tanker, holdninger og opplevelser har lærerne knyttet til foreldreinvolvering?*

Videre gjennom denne studien har det vært fokus på tre forskningsspørsmål som sammen skal være med på å besvare, men også gi en bredere forståelse rundt problemstillingen. 1) Hvilke tanker og opplevelser har lærerne om foreldreinvolvering som begrep? 2) Hvilke tanker og holdninger har lærerne om påvirkningen av foreldreinvolvering? 3) Hvilke tanker har lærerne om den lave forekomsten av foreldreinvolvering, og hvilke konsekvenser tror de dette har?

Intervjuene er med på å underbygge at foreldreinvolvering er et vidt begrep som dekker mange elementer. Studiens funn viser at informantene trekker frem flere aspekter, og de fokuserer på ulike elementer når de skal trekke frem hva foreldreinvolvering dreier seg om. Samarbeid, oppfølging hjemme og på skolen og dekking av grunnleggende behov er noe av det lærerinformantene trekker frem i sin omtale av begrepet. I tillegg presenteres det flere

elementer gjennom intervjuet. Blant annet holdninger og forventninger til skolen og elevens utdanning og prestasjoner. Lærerne har gjennom sin definisjon skapt noen forventninger og holdninger knyttet til hva de foresatte har som ansvarsområde gjennom sin definisjon av begrepet. Likevel poengterer en av informantene at han ikke har noen forventninger om hva som gjøres på hjemmebane.

Hovedfunnene fra denne studien viser blant annet at foreldreinvolveringen er et vidt begrep hvor den enkelte informanten vektlegger elementer ulikt. Dette forbindes i stor grad med personlige erfaringer gjennom arbeidslivet. Gjennom disse erfaringene har man jobbet med ulike grupper av foresatte hvor noen knyttes positivt eller negativt til foreldreinvolvering i skolen. Her er det ulike oppfatninger om hvilke grupper av foresatte som bidrar i hvilken gruppe, og dette henger igjen sammen med de individuelle erfaringene til den enkelte. Alle informantene opplever samarbeid som et sentralt element i foreldreinvolveringen, men opplever store individuelle forskjeller blant de foresatte i hvilken grad de involverer seg. I stor grad dreier kontakten og samarbeidet som forekommer hyppigst seg om negative hendelser og opplevelser knyttet til elever i skolen. Enkelte foresatte opplever i stor grad en overvekt av negativ kommunikasjon knyttet til deres barn. Slike opplevelser bringer mer negativt med seg, og kan i stor grad påvirke relasjonen mellom partene, men også påvirke elevens prestasjoner og holdninger i skolen. Dette er med på å underbygge at foreldreinvolvering i stor grad kan knyttes både til positive og negative påvirkningskrefter i foreldreinvolveringen. Studien viser at en balansegang av involvering fra de foresatte er viktig for å ikke legge et for stort press på elevene. Prestasjonspress er en av konsekvensene som kan forekomme om de foresattes involvering ikke samsvarer med elevens ferdigheter. Slike motforestillinger kan ha store negative konsekvenser som vil påvirke eleven i lang tid. Gjennom en balansering av sin involvering vil de foresatte kunne være med på å skape et godt fundament og tilrettelegging for at eleven kan oppnå økt skoleprestasjon.

Informanten *Jens* skiller seg noe ut i sine tanker om foreldreinvolveringen, og grunnen til dette kan være mange. Likevel kan det tenkes at erfaringen spiller en stor rolle i dette. *Jens* er informanten med minst erfaring i yrket, og i en slik situasjon kan det enkelt konkluderes med at foreldreinvolvering preges av lærerens erfaring. Blant annet kan dette ses gjennom *Jens* sine forventninger ovenfor hjemmet, men også i opplevelser som trekkes frem. Selv når man ser hvilke positive effekter foreldreinvolvering kan ha for elevene, er det bemerkelsesverdig at foreldreinvolveringen i Norge er så lav som den er. Dette er uheldig for både elevene, men også skolen gjennom at skolen som institusjon i stor grad kan miste sin anerkjennelse og tillit.

En av årsakene som trekkes frem som bakgrunn for lav foreldreinvolvering av lærerinformantene er de lovpålagte møtestedene som ligger til grunn. Dette mener informantene gir de foresatte hvileputer for involvering, og at de gjennom disse møtepunktene kan oppleve å dekke sitt behov for involvering. Involvering er mye mer enn bare kommunikasjon og samarbeid. Gjennom arbeid med holdninger, forventinger og innstillingen vil grunnmuren for foreldreinvolvering ligge til grunn for både skolen, eleven og de foresatte. Dette vil kunne være med på å skape gode arenaer for samarbeid for alle involverte parter.

Litteraturliste

Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.

<https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>

Bendixen, S. & Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56:3, 349-364,

<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). *Attachment in the classroom*. Educational psychology review, 21, 141 – 170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (s. 241-258). Westport, CT: Greenwood.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s.17-80). Gyldendal akademiske.

Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora 2002* (20) utg. 3-4. S. 224-248.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>

Callewaert, S. (2003). *Fra Bourdieus og Foucaults verden: pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, etter det moderne*. Akademisk.

Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6.utg.). Oxford university press.

Drugli, M. B & Nordahl, T. (2016) *Samarbeidet mellom hjem og skole*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Epstein, J. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (3. utgave). Sage.

-
- Fugstad, R. & Jensen, E.S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 2019 (1). S. 98-110.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. FOR-2006-06-23-724.
Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jarvis, J. A., Corbett, A. W., Thorpe, J. D. & Dufur, M. J. (2020) Too Much of a Good Thing: Social Capital and Academic Stress in South Korea. *Social Science*, 2020.
<https://doi.org/10.3390/socsci9110187>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærarutdanninga. I Krumsvik, R. J. (Red.) *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – samarbeid mellom hjem og skole. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringenberg, M., McElwee, E., Israel, K. (2009). Cultural Capital Theory and predicting Parental Involvement Northwest Indiana Schools. *The South Shore Journal*, 2009 (vol

3.). 86-124. [Cultural Capital Theory and predicting Parental Involvement in | South Shore Journal \(iu.edu\)](#)

Røkenes, O.H. & Hanssen, P. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Spicer, N. (2018). Combining qualitative and quantitative methods. I C. Seale (Red.), *Researching Society and Culture* (4.utg., s.305-321). SAGE.

Strømme, T. B. & Helland, H. (2020). Parents' educational involvement: Types of resources and forms i finvolvement in four countries. *British Educational Research Journal*, 2020 (no. 5), s. 993-1011. <https://doi.org/10.1002/berj.3609>

Tan, C. Y., Lyu, M. & Peng, B. (2019). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: Meta-analysis. *Parenting*, 20:4, 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>

Todd, E. S. & Higgins, S. (1998). Powerlessness in Professional and Parent Partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19:2, s.227-236. <https://doi.org/10.1080/0142569980190205>

The Organization for Economic Cooperation and Development. (2023, 5. desember). Launch of PISA 2022 Results [Video]. OECD. <https://video.oecd.org/64dcc9ae1ba4df208be4ffbfd056883/or/Launch-of-PISA-2023-Results.html>

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

Tvinnereim, K. R. & Bergset, G. (2023). «Det er veldig forskjellig fra hjemlandet mitt»: Migrantforeldres erfaringer med kommunikasjon og samhandling med barnehagepersonalet. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2023 (Vol 7, No 3). <https://doi.org/10.7577/njcie.5457>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Elevundersøkelsen 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-grunnskole-alle-resultater-tema/>

-
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Elevundersøkelsen 2023*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-grunnskole-alle-resultater-tema/>
- Vincent, C. & Martin, J. (2002). Class, Culture and Agency: Reasearching parental voice. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 23:1, 108-127. <https://doi.org/10.1080/01596300220123079>
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem- skole- samarbeid. I M.- B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.). *Lærere i skolen som organisasjon*. Høyskoleforlaget.
- Wolf, K. D. (2020). Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. OsloMet Oda. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9246/A-20-25-manus-Wolf-publisert.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Wollebæk, D. & Segard, S. B. (2011). Sosial kapital – hva er det og hvor kommer det fra? I D. Wollebæk & S. B. Segard (Red.) *Sosial kapital i Norge*. (s. 25-50). Cappelen damm akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

17.11.2023

Referansenummer

706556

Vurderingstype

Standard

Dato

17.11.2023

Tittel

Masteroppgave - Foreldreinvolvering - en forutsetning for økt skoleprestasjon?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Sue Grey

Student

Hanne Fjellstad Bjørge

Prosjektperiode

01.11.2023 - 17.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 17.05.2024.

[Meldeskjema](#)[Meldeskjema](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Foreldreinvolvering – en forutsetning for økt skoleprestasjon?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kjennskap til læreres erfaringer og tanker om foreldreinvolvering, og om denne involveringen er en forutsetning for økt skoleprestasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved Høgskolen i Innlandet, og skal dette skoleåret skrive masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Dette prosjektet har som formål å utføre en kvalitativ undersøkelse som utforsker lærernes tanker og erfaringer med foreldreinvolvering, og se dette opp mot mulighetene for økt skoleprestasjon. Jeg ønsker også å få innsikt i om foreldreinvolvering kan være både prestasjonsfremmende, men også prestasjonshemmende.

Forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg for å besvare oppgavens tittel:

- Hvilke tanker og holdninger har lærere om foreldreinvolvering?
- Hvilke faktorer, mener lærerne, spiller inn på elevenes skoleprestasjoner?

Undersøkelsen er en del av et masterprosjekt, i tråd med min grunnskolelærerutdanning, innen profesjonsrettet pedagogikk med fordypning om foreldreinvolverings påvirkningskraft.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forskningsprosjektet handler om lærernes erfaringer knyttet til foreldreinvolvering, ønsker jeg å intervju lærere som jobber på ungdomsskolen. Det stilles krav til at du som lærer har jobbet noen år, og er godt kjent med foreldreinvolvering og foreldresamarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i denne studien innebærer deltakelse i et intervju. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter. Gjennomføringen av intervjuet vil gjøres med undertegnede, og deg som informant. Intervjuet vil bli registret av hjelp av lydopptak, som vil bli slettet etter at sensur har falt og prosjektet er godkjent.

Spørsmålene tar utgangspunkt i dine erfaringer med foreldreinvolvering, og hvilke aspekter du ønsker å trekke frem for å belyse tittelen på prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene du oppgir i intervjuet vil være prosjektansvarlig og veileder Sue Gray, og student Hanne Fjellstad Bjørge.

For at ingen uvedkommende skal få tilgang til dine personopplysninger vil navn og kontaktopplysninger erstattes fortløpende med koder som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver, og er kryptert og innelåst.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Etter at sensur har falt, og prosjektet er godkjent, vil alle lydopptak og transkripsjoner bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet – fakultetet for lærerutdanning har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Sue Grey (prosjektansvarlig og veileder) mail: sue.grey@inn.no
- Hanne Fjellstad Bjørge (student) mail: hannebjoe@icloud.com tlf: +47 948 92 175
- Vårt personvernombud: Usman Asgard kan kontaktes mail: usman.asgard@inn.no. Tlf: +47 612 87 483

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sue Grey
(Forsker/veileder)

Hanne Fjellstad Bjørge

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Foreldreinvolvering – en forutsetning for økt skoleprestasjon» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

- 1) Kan du presentere deg, og fortelle litt om din bakgrunn?
 - a. Utdanningsløp
 - b. Antall år som lærer/andre roller
 - c. Hvilke elevgrupper har du arbeidet med gjennom din karriere

- 2) Min masteroppgave handler om foreldreinvolvering, hva tenker du om foreldreinvolvering?
 - a. Hva legger du i begrepet? Ulike faktorer
 - i. Hva med mer indirekte faktorer som; holdninger knyttet til utdanning og forventninger om akademiske prestasjoner?
 - ii. Hvis «viktig» nevnes – hvorfor er det viktig?

- 3) Hvilke erfaringer har du med foreldreinvolvering? eksempler
 - a. Noen elevgrupper som skiller seg ut i positiv eller negativ forstand når det kommer til foreldreinvolvering? Evt. Hvilke?
 - i. Er det noen grupper foreldre som skiller seg ut ved å ikke ha mulighet til å involvere seg, eller finner dette vanskelig, i deres barns utdanning?
 1. hvilke vansker/utfordringer står de ovenfor til å ikke kunne involvere seg?
 - a. Språk, kultur, utdanningsnivå
 - b. Med utgangspunkt i faktorene du presenterte tidligere i intervjuet, om hva du forbinder med foreldreinvolvering – hvilken effekt tror du disse kan ha på elever? Positive – negative og hvorfor?
 - i. Hvis bare positive – spørsmål om noe knyttet mot negativt

- 4) Enkelte studier viser at barn kan føle på et ekstremt prestasjonspress hvis forventningene fra hjemme er for høye. Er dette noe du har sett eller kan relatere til? Fortell
 - a. Tror du at det kan være noen negative aspekter ved denne type foreldreinvolvering?