

Hamar

Sofie Skatland

## Masteroppgave

### “Ingen vil være en vanskelig forelder”

En kvalitativ undersøkelse av foreldres opplevelse av et utvidet samarbeid mellom skole og hjem, med utgangspunkt i foreldre til elever med atferdsutfordringer

### "Nobody wants to be a difficult parent"

A qualitative study of parental experience of enhanced home-school collaboration, for students with behavioral challenges

Master i tilpasset opplæring

2024

---

# Innhold

## 1 Innholdsfortegnelse

<b>2</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>11</b>
2.1	<i>Grunnlag for valg av tema.....</i>	12
2.2	<i>Problemstilling og avgrensning av tema.....</i>	13
<b>3</b>	<b>Begrepsavklaring.....</b>	<b>15</b>
3.1	<i>Atferdsvansker.....</i>	15
3.2	<i>Relasjoner.....</i>	16
3.3	<i>Skole-hjem-samarbeid.....</i>	16
<b>4</b>	<b>State of the art/tidligere funn på området.....</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>Teoretiske rammer.....</b>	<b>22</b>
5.1	<i>Skole-hjem-samarbeid/foreldresamarbeid.....</i>	22
5.1.1	<i>Ulike nivåer av kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet.....</i>	24
5.1.2	<i>Møte mellom lærer og en mangfoldig foreldregruppe .....</i>	25
5.2	<i>Relasjonskompetanse .....</i>	27
5.3	<i>Anerkjennelsesteori .....</i>	29
5.3.1	<i>Agape.....</i>	30
5.3.2	<i>Storge.....</i>	31
5.3.3	<i>Empati .....</i>	31
5.4	<i>Mennesker som aktører i egne liv - virkelighetsoppfatninger og rasjonalitetsforklaringer.....</i>	32
<b>6</b>	<b>Vitenskapelige perspektiver og metode .....</b>	<b>34</b>
6.1	<i>Vitenskapelig ståsted og grunnlag for forskning.....</i>	34
6.1.1	<i>Fenomenologi.....</i>	35
6.2	<i>Valg av metode.....</i>	36
6.2.1	<i>Semistrukturert intervju .....</i>	37
6.2.2	<i>Utvalg og innhenting av informanter .....</i>	38
6.2.3	<i>Informanter.....</i>	40

---

6.2.4	Gjennomføring .....	40
6.2.5	Transkribering av intervju .....	42
6.3	<i>Analyse</i> .....	44
6.3.1	Koding .....	44
6.3.2	Valg av kategorier og nøkkelbegreper .....	45
6.4	<i>Kvalitet i forskningen</i> .....	47
6.4.1	Pålitelighet .....	47
6.4.2	Gyldighet, troverdighet og overførbarhet .....	49
6.5	<i>Etiske overveielser</i> .....	50
<b>7</b>	<b>Resultat/funn</b> .....	<b>53</b>
7.1	<i>Overganger og forventninger</i> .....	53
7.2	<i>Rektors rolle I skole-hjem-samarbeidet</i> .....	62
7.3	<i>Relasjoner</i> .....	65
7.4	<i>Kommunikasjon</i> .....	68
7.5	<i>Opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid</i> .....	72
7.6	<i>Faktorer som fasiliterer et godt samarbeid</i> .....	73
<b>8</b>	<b>Diskusjon/Drøfting</b> .....	<b>76</b>
8.1	<i>Forskningsspørsmål 1</i> .....	76
8.1.1	Overgang fra barnehage til skole .....	76
8.1.2	Tiltak og tilpasninger: .....	78
8.1.3	Forventning om gjensidig kommunikasjon i samarbeidet .....	80
8.1.4	Forventning om læring .....	81
8.2	<i>Forskningsspørsmål 2</i> .....	82
8.2.1	Opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid .....	82
8.2.2	Ulike virkelighetsoppfatninger .....	82
8.2.3	Utfordrende relasjoner .....	83
8.2.4	Formaliteter og delt lojalitet .....	84
8.2.5	Mangel på tillit og anerkjennelse .....	86
8.2.6	Mangelfull/ensidig kommunikasjon: .....	87
8.3	<i>Forskningsspørsmål 3</i> .....	88
8.3.1	Dialog og medvirkning .....	88
8.3.2	De gode relasjonene .....	89

---

8.3.3	Enkeltindivider som avgjørende positiv faktor .....	90
8.4	<i>Oppsummering av problemstilling</i> .....	91
<b>9</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>93</b>
9.1	<i>Forskningens bidrag til kunnskap</i> .....	95
<b>10</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>97</b>
<b>11</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>101</b>
11.1	<i>Vedlegg 1 - Informert samtykke</i> .....	101
11.2	<i>Vedlegg 2 - Intervjuguide 1 (intervju 1 og 2)</i> .....	106
11.3	<i>Vedlegg 3 - Intervjuguide 2 (intervju 3)</i> .....	107

## Norsk sammendrag

*Nøkkelord: skole-hjem-samarbeid, relasjon, kommunikasjon og tillit*

Mange opplever at atferdsutfordringer har betydelig innvirkning for både for foreldre, elever og lærere. Forskning peker på at foreldre til barn med atferdsvansker ofte opplever samarbeidet med skolen som vanskeligere enn andre foreldre (Drugli, 2012, s.34). I tillegg har barn som strever med atferdsproblemer forhøyet risiko for å oppleve utfordringer både faglig og sosialt (Drugli, 2012, s. 33). Dette underbygger viktigheten av tidlig intervensjon og et godt skole-hjem-samarbeid. De siste årene er det generert mye kunnskap om forebygging av atferdsvansker, risikofaktorer i skolen og hvordan man kan jobbe med disse. Det er imidlertid mindre forskning som tar utgangspunkt i foreldrenes perspektiver og deres uttalte behov.

Denne studien ønsker å sette foreldrenes perspektiv i fokus, med vekt på hvordan et godt samarbeid kan fasiliteres. Gjennom semi-strukturerte intervju forsøker studien, fra et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted, å besvare problemstillingen: *«Hvordan opplever foreldre utvidet samarbeid med skolen der det er knyttet bekymring til elevens atferd?»*. Studien avgrenses til å gjelde samarbeid opp mot 2.trinn, samt selekterer for atferdsvansker som ikke kan forklares ut fra et diagnosperspektiv. Dette for å gi retningslinjer for videre forskning, i tillegg til å dekke tidligere overgangsfaser, da forebyggende tiltak og tidlig intervensjon i barns liv er sentralt innen pedagogikken.

Oppgavens empiriske materiale er diskutert i lys av tidligere forskning på fagfeltet. Drugli (2012) og Nordahl (2015) sin forskning på skole-hjem-samarbeid har vært spesielt viktig for å belyse temaet i tilfeller hvor elevene viser ulike former for atferdsvansker. I tillegg presenteres Jordet (2010) sin teori om anerkjennelse, samt teori om ulike virkelighetsoppfatninger, da dette er viktige områder for å underbygge foreldrenes perspektiv og opplevelser.

Datamaterialet i studien er innhentet via tre semi-strukturerte intervjuer. Disse gir innsikt i foreldreperspektivet og det er deres subjektive erfaringer som danner grunnlag for denne studien.

---

Resultatene indikerer at foreldrene har mange like erfaringer, men også opplevelser som skiller seg fra hverandre, basert på tidligere etablerte relasjoner mellom skole og hjem. Resultatene viser at den første kontakten, og måten lærerne møter, og anerkjenner foreldrenes bekymringer og behov, er avgjørende for videre samarbeid. Viktigheten av en god relasjon mellom skole-hjem forut for vansker peker seg ut som et nøkkelfunn. Fravær av anerkjennelse, og forutsigbar kommunikasjon ser derimot ut til å gi grobunn for et mer utfordrende samarbeid. Videre kommer det frem at opplevelsen av å bli trodd for sine bekymringer er avgjørende for at foreldrene skal føle seg som en reell samarbeidspartner. Manglende dialog, tillit, samt evne til å forstå og sette seg inn i den andres perspektiv kan derimot gi et uheldig utgangspunkt for et egalitært skole-hjem samarbeid. Et godt samarbeid krever et helhetlig perspektiv med fokus på anerkjennelse, gjensidighet og medbestemmelse.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

*Keywords: school-home cooperation, relationship, communication and trust*

Many people experience that behavioral challenges have a significant impact on both parents, pupils and teachers. Research indicates that parents of children with behavioral difficulties often experience cooperation with schools more challenging than other parents (Drugli, 2012, p.34). Additionally, children struggling with behavioral problems are at an increased risk of facing academic and social challenges (Drugli, 2012, p. 33). This underlines the importance of early intervention and a strong school-home collaboration. While much knowledge has been generated in recent years regarding the prevention of behavioral challenges, school-related risk factors, and how to address them, there is, however, less research that focuses on the parents' perspectives and their expressed needs.

This study aims to explore the parents' perspective, with an emphasis on how effective collaboration can be facilitated between parents and schools. Through semi-structured interviews, the study employs a phenomenological-hermeneutic science-theoretical approach to address the following question: "How do parents experience extended cooperation with the school when there are concerns about the student's behavior?". The scope of the study is limited to cooperation up to the 2nd stage, and focuses on behavioral difficulties that cannot be explained solely from a diagnostic perspective. By doing so, this study aims to provide guidelines for further research, emphasizing the importance of preventative measures and early intervention in children's lives, which are central aspects of education.

The empirical material is discussed in the light of previous research in the field.

Drugli (2012) and Nordahl (2015) have conducted significant research on school-home cooperation, particularly in cases where students exhibit various forms of behavioral difficulties. In addition, Jordet's (2010) theory of recognition, and the theory of different perceptions of reality are presented, as these are important for underlining the parents' perspective and experiences.

The data in the study was obtained via three semi-structured interviews. These provide insight into the parents' perspective. It is their subjective experiences that form the basis for this study.

The results indicate that parents share many similar experiences, but also experiences that differ from each other, based on previously established relationships between school and home. The findings demonstrate that the initial contact, and how teachers acknowledge and address parent's concerns and needs are crucial for fostering further collaboration. A key finding is the importance of a strong relationship between the school and home before difficulties arise. Absence of recognition and consistent communication, on the other hand, appear to create challenges in collaboration. Furthermore, the study reveals that feeling validated in their concerns is crucial for the parents to perceive themselves as a genuine collaborative partner. On the other hand, a lack of dialogue, trust, and the ability to understand each other's perspectives may hinder the development of a strong school-home partnership. Successful cooperation requires a holistic approach, emphasizing recognition, reciprocity and shared decision-making.



## 1. Forord

Tilrettelegging og samarbeid med foreldre generelt, men spesielt når elever trenger det lille ekstra, er et tema som ofte dukker opp på lunsjrommet. Hvordan kan vi som lærere, i en presset arbeidshverdag, legge til rette for god læring for disse i tillegg til et fruktbart samarbeid med hjemmet?

Mange opplever at skole-hjem-samarbeid krever ekstra tid og ressurser, men at det er vanskelig å prioritere i en presset arbeidshverdag. I forbindelse med lærerstreiken i 2022 var det mye snakk om at lærere fyller mange roller. Helena da Silva-Tønnessen (2022) løftet blant fram at man både skal fungere som mor/far, psykolog, helsesykepleier og venn. Dette gir derimot mindre tid til å tilrettelegge for et godt skole-hjem-samarbeid, noe som er spesielt viktig i situasjoner der elever har behov for ekstra oppfølging. I slike situasjoner trenger gjerne foreldrene også mer.

Tidligere leder i FAU i Stavangerskolen Sissel Askeland presiserer i sitt debattinnlegg at et godt skole-hjem samarbeid kan gi foreldre mer tillit til skolen, samt bedre læringsutbytte for elevene (Askeland, 2018). Fra forskningssiden ser vi at et godt samarbeid mellom aktørene fasiliterer både trivsel og mer positiv atferd i skolen (Drugli, 2012, s. 32). En av mine hjertesaker er derfor at det fra høyere hold, settes av nok tid og ressurser til å skaffe seg kunnskap om, men også kontinuerlig jobbe i en prosess som underbygger et godt skole-hjem-samarbeid.

Jeg føler meg heldig som har fått lov til å ta et dypdykk i akkurat dette. I den forbindelse ønsker jeg å rette en takk til informantene som har stilt opp, vist tillit og delt av sine erfaringer og kunnskap. Uten deres innsikt ville ikke denne oppgaven eksistert. Takk for deres engasjement og tålmodighet gjennom intervjuprosessen.

Jeg ønsker også å rette en takk til min veileder, Karen Parish. Din fleksibilitet, tålmodighet og oppmuntrende ord har hjulpet meg til å utvikle meg som forsker og forfatter. Ditt engasjement for min faglige vekst har vært en inspirasjon. I tillegg vil jeg takke mine nærmeste venner og familie for deres støtte og oppmuntring. Til slutt vil jeg rette en takk til alle andre som har bidratt i prosessen, enten det har vært gjennom faglige diskusjoner, teknisk assistanse eller

---

oppmuntrende ord. En spesiell takk rettes til tidligere arbeidsplass som tilrettela for at studien kunne kombineres med jobb. Denne studien er et resultat av samarbeid og støtte fra ulike hold. Jeg håper den kan bidra til den eksisterende kunnskapen innenfor feltet og inspirere andre til å følge sine akademiske ambisjoner.

---

## 2 Innledning

Familien og skolen utgjør to av de viktigste arenaene til barn og unge i dagens samfunn. Sammenlignet med tidligere, bruker barn i dag vesentlig mer tid på skolen. Årsakene til dette er sammensatte, men 12-timer gratis skolefritidsordning (SFO) for elevene i 1. og 2. klasse er en av faktorene, samt at skolegangen for de fleste i dag er utvidet til å gjelde videregående skole. Samarbeidet mellom skole og hjem er derfor viktigere enn noen gang (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Samarbeidet er blant annet viktig for at foreldrene skal forstå hvilke forventninger skolen stiller både til elever og til hjemmet, da en slik forståelse har vist seg å øke foreldrenes engasjement i skolen, noe som igjen skaper gode ringvirkninger for elevenes læring (Drugli, 2012, s. 32). Det er ikke alltid samarbeidet mellom skole og hjem fungerer til tross for at partene jobber sammen om felles mål. I en del tilfeller blir skole og foreldre to parter som ikke alltid føler seg møtt og forstått av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Ifølge læreplanens og Meld. St. 6 (2019-2020), er det skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18–19). Samarbeidet mellom hjem og skole er preget av en mangfoldig foreldregruppe med ulike krav og forventninger, dette kommer frem av Meld. St. 6 (2019-2020), som også poengterer at foreldre har ulike forutsetninger for å samarbeide med skolen. Dette gjør at lærere og andre ansatte i skolen trenger kunnskap om god tilrettelegging. Denne oppgaven ønsker å bidra til mer kunnskap og konkrete strategier som kan tas i bruk i skole-hjem-samarbeidet.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for alle elever, men særlig viktig i de tilfellene hvor elevene viser ulike risikofaktorer. Drugli (2012) peker på at et godt samarbeid mellom skole-hjem vil kunne gi størst utbytte for barn som har ulike former for risiko i livet sitt. Barn med ulike former for atferdsvansker er et eksempel på dette. Samtidig viser Drugli (2012, s. 32) til at det er i disse relasjonene at samarbeidet ofte oppleves utfordrende, både for foreldre og lærere. På bakgrunn av dette fokuserer denne oppgaven på foreldre til barn med atferdsvansker sine opplevelser og erfaringer, med mål om å øke forståelsen av hvordan man kan fasilitere et godt skole-hjem-samarbeid, samt betydningen av dette.

## 2.1 Grunnlag for valg av tema

Samarbeid mellom skole og hjem anses som en viktig faktor i elevers utdanning, med stor innvirkning på både læringsresultater, motivasjon, samt barns øvrige helse. Dette bekreftes av den overordnede delen av læreplanen og St. melding. 6, som peker på at samarbeidet med hjemmet er essensielt for elevers utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Drugli & Nordahl, (2016, s. 2) og Nordahl (2015, s. 19) understreker i sin forskning at et tett og godt samarbeid mellom skole og hjem blir viktigere i tråd med at elevene bruker mer tid på skolen. Meld. St. 6 (2019-2020), understreker at elevene er avhengig av foreldrestøtte, både for optimal trivsel og læringsforutsetning. Den overordnede delen av læreplanen påpeker at bredden av forventninger og krav som foreldre møter skolen med, fort kan skape spenninger som kan være utfordrende for skolen å håndtere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Nordahl (2015, s. 49) peker på at samarbeidet mellom skole og hjem ofte er preget av avstand mellom gitte idealer, og hva som utspiller seg i virkeligheten.

Ifølge en nasjonal undersøkelse gjennomført i Sveits er foreldre generelt tilfreds med deres barns emosjonelle trivsel på skolen, kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet og tilliten til skolen/læreren, mens foreldre til barn med spesielle pedagogiske behov rapporterer mindre tillit til barnas fremtid, og mer misnøye med skolen (Paccaud et al., 2021). Med bakgrunn i dette kan man tenke seg at det er elever som lever med ulike former for risiko som vil ha størst utbyttet av et positivt samarbeid mellom skole og hjem. Faldet og Nordahl (2017, s. 42) viser til at hvordan vi opplever mennesker i stor grad påvirker hvordan vi behandler de. Skole-hjem samarbeid er med bakgrunn i dette aktuelt for både skoleledelse, lærere og foreldre.

Denne oppgaven ønsker å fremme foreldres opplevelse av skole-hjem-samarbeidet, og disse erfaringene vil sees i lys av etablert teori på feltet. Primært retter oppgaven seg mot foreldrenes opplevelser av et utvidet samarbeid med skolen, der det er bekymringer eller utfordringer knyttet til elevens atferd.

Dataene i oppgaven er innhentet via kvalitative intervjuer og søker å utvide nåværende kunnskap og forståelse om hvordan de opplever nåværende samarbeid med skolen og lærerne og skolehverdagen for sine barn. Oppgaven drøfter også hvordan relasjoner kan påvirke

---

elevers utvikling og foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen. Forskningen som Nordahl (2015) presenterer i sin bok «Hjem og skole» er et gjennomgående forankringspunkt for oppgaven. Boken presenterer større forskning gjort på feltet skole-hjem-samarbeid i Norge, og danner grunnlag for videre forskning på relaterte områder, eller områder hvor en ser på skole-hjem-samarbeidet i spesifikke kontekster.

## 2.2 Problemstilling og avgrensning av tema

Med utgangspunkt i dette ønsker oppgaven å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever foreldre utvidet samarbeid med skolen der det er knyttet bekymring til elevens atferd.*

Problemstillingen besvares ut fra foreldrenes perspektiv, sett i sammenheng med etablert forskning på områder. For å besvare problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever foreldre til barn med atferdsvansker skole-hjem samarbeidet?
2. Hva opplever foreldrene som opprettholdende faktorer der skole-hjem-samarbeidet oppleves utfordrende?
3. Hvilke elementer opplever foreldre fasiliterer godt samarbeid?

Oppgaven er begrenset til forskning på skole-hjem-samarbeidet der elevens atferdsvansker ikke kan forklares ut ifra et individperspektiv med fokus på diagnoser. Elevene omtalt i oppgaven har heller ikke krav på spesialundervisning eller annen form for tilrettelegginger. Som en mulig årsaksforklaring, og i søken etter kunnskap, blir likevel diagnosespekteret trukket frem av foreldrene i datainnsamlingen. Avgrensningene er satt med bakgrunn i de gitte rammene for oppgaven, da forskning på diagnoser i tillegg til atferdsvansker ville satt krav til en større forskningsprosess. I stedet vil oppgaven fokusere på indikatorer som tilsier hvordan daglige arbeidsmåter, holdninger, relasjoner og god kommunikasjon kan fasilitere godt samarbeid og hvordan mangel på disse kan skape utfordringer. Det tas høyde for både individuelle og strukturelle forklaringer som virker inn i samarbeid mellom skole og hjem.

Oppgaven er avgrenset til småskolen, henholdsvis 1.-2. trinn. Dette med bakgrunn i at lærere her møter elevene og foreldre med «blanke ark», uten at samspillet er preget av

---

skoleerfaringer, enten i positiv eller negativ forstand. Det presiseres også at alle informantene som tok del i forskningen var selv var innstilte på, og jobbet for et utvidet samarbeid med skolen. Atferdsutfordringene som omtales referer i denne oppgaven til eksternalisert atferd. Eksternalisert atferd beskrives av Ogden (2015, s. 14) som en atferd som rettes utover mot omgivelsene. Langtidsstudier peker på at involveringen av foreldrene de første skoleårene har positiv effekt både for den faglige og sosiale fungeringen til elevene, også flere år senere (Barnard, 2004; Miedel & Reynolds, 1999 referert av Drugli & Nordahl, 2016, s. 7). Avgrensningen knytter forskningen mot det (Befring, 2020) omtaler som «*tidlig forebygging*», hvor en ved å jobbe forebyggende prøver å komme forut for uheldig utvikling. Ogden (2015, s. 34) viser til Walker og kollegaer sin forskning når han argumenterer for at ved å sette inn tiltak, enten i førskolealder eller de tre første skoleårene, vil en kunne oppnå de tiltakene som er mest virksomme for barn med problematferd. Ifølge Befring (2020) vil problembegrensende tiltak også kunne være med på å forebygge at det oppstår tilleggsvansker som oppstår som en konsekvens av de allerede eksisterende atferdsvanskene. Faglige vansker kan være et eksempel (Befring, 2020, s. 115).

---

## 3 Begrepsavklaring

### 3.1 Atferdsvansker

Det er i denne oppgaven brukt flere synonymer for å beskrive atferdsvansker som kommer til syne som utagerende vansker. Samlet sett gjengir disse mye av atferden som lærere må håndtere i skolehverdagen, og som av Bergkastet og kollegaer (2009, s. 149) omtales som lærings- og undervisningshemmende atferd. Både eksternalisert og internalisert atferd en del av det som i forskning og dagligtale omtales som atferdsvansker. Både atferdsvansker, problematferd, avvikende atferd og emosjonelle vansker er brukt for å beskrive denne atferden. Faldet & Nordahl (2017, s. 40) henviser til Ejernæs sin definisjon av avvikende atferd når de beskriver avvikende atferd som atferd som ikke stemmer overens med normer og krav som finnes i det gitte samfunnet. De viser videre til Becker sin forskning som definerer avvik som en konsekvens av de reaksjonene en får fra andre (Faldet & Nordahl, 2017, s. 40–41). Dette beskrives av (Tangen, 2012, s. 20) som den relasjonelle forståelsesmåten. En forståelsesramme kjennetegnet av at atferd som oppleves avvikende i én situasjon ikke trenger å være det i andre. Mening og tolkning skjer i samspillet mellom individet og de aktuelle normene og kravene som gjengis. At avvikende handlinger, som for eksempel atferdsvansker blir konstruert i interaksjon mellom mennesker, som en mellommenneskelig konstruksjon gjør at avvik ikke kan forstås i et vakuum, eller defineres som en egenskap hos mennesker (Faldet & Nordahl, 2017, s. 41). Dette betyr at avvik er noe som er langt fra noe entydig, men heller noe som er innarbeidet i både samfunn og kultur (Morken, 2012, s. 45).

Læreren står i en posisjon til å både kunne påvirke atferden, og definere om den er avvikende eller ikke. De subjektive vurderingene gjør at hva som defineres som avvikende i et samfunn ikke trenger å defineres som avvikende i et annet. Det er verdt å poengtere at avvik ikke trenger å være negative, men like gjerne kan være noe som avviker fra normalen i positiv forstand (Morken, 2012, s. 46). I dagens samfunn har utfordringene knyttet til de elevene som viser utagerende atferd fått mye oppmerksomhet. Bru med kollegaer (2016, s. 21) henviser til Gustavsen og Nordahl som påpeker at årsaken til dette er ofte at denne formen for atferd er mer synlig, og påvirker klassemiljøet i større grad.

---

Som lærer må man kunne etablere og opprettholde en god relasjon til alle sine elever, så vel som deres familie. Et godt samarbeid er spesielt viktig i situasjoner som oppleves som vanskelige. Atferden er ofte et resultat av at elevene selv føler seg presset av krav eller forventninger de ikke har forutsetninger for å imøtekomme (Ogden, 2015, s. 12). Det er ikke uvanlig at elever viser ulike former for problematferd i situasjoner hvor de opplever mangel på kontroll og, eller mestring (Tangen, 2022, s. 111). Nordahl (2010, s. 72) omtaler dette som at elever viser motstand mot oppgaver i skolen, eller en pedagogisk kontekst hvor de ikke finner seg til rette eller opplever mestring. For mange elever med atferdsproblematikk handler det nettopp mye om å mestre elevrollen ved å innfri kravene som stilles både i og utenfor klasserommet. Dette gjelder ifølge Ogden, 2015, s 14), både på faglig nivå samt krav til oppførsel.

## 3.2 Relasjoner

Begrepet "relasjon" refererer til forholdet mellom to eller flere ting, eller personer. Det innebærer hvordan disse tingene eller personene er knyttet til, eller påvirker hverandre. Relasjoner kan være positive, negative eller nøytrale, og de kan være basert på ulike faktorer som avhengighet, tilknytning, påvirkning eller samspill. Nordahl (2010, s. 133) henviser til Linder sin beskrivelse som forklarer relasjoner som innstillingen og oppfatningen mennesker har av hverandre. For elever knytter dette seg ofte til om læreren liker dem, mens for foreldre kan det derimot bli et spørsmål om maktforhold, noe som kan komme til uttrykk gjennom utsagn som at læreren vet best (Drugli & Nordahl, 2016, s. 17). Et annet sentralt område i relasjonen er gjensidig tillit (Nordahl, 2010, s. 138–139). Ifølge Nordahl (2010) må man som lærer gjøre seg fortjent til både elevenes og foreldrenes tillit og anerkjennelse. Nysgjerrighet til elevenes og foreldrende verden også utenfor skolen trekkes frem som spesielt viktig i relasjonsbygging (Nordahl, 2010, s. 142).

## 3.3 Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er et overordnet begrep som brukes både i faglitteraturen og i dagligtale. Begrepet omhandler kontakten og den gjensidige relasjonen mellom hjem og skole



---

(Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). I denne oppgaven brukes både skole-hjem-samarbeid og foreldresamarbeid. Begge begrepene omhandler det samarbeidet som er ment å gagne elevenes faglige og sosiale utvikling. Det er med andre ord elevene som skal være i sentrum for samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 25). Tidligere hvor en så på hjem og skole som to adskilte arenaer med ulike ansvarsområder kunne en snakke om foreldreinvolvering (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). I de senere årene har foreldresamarbeid, som rommer mer enn bare foreldreinvolvering, overtatt som begrep, fordi skolen og hjemmet i dagens samfunn søker å etablere et konstruktivt samarbeid basert på gjensidighet. Gjensidigheten i samarbeidet kommer til syne gjennom at hjem og skole sammen jobber for å løse oppgaver knyttet til elevenes utvikling og læring (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4).

---

## 4 State of the art/tidligere funn på området

Det finnes mye forskning på skole-hjem-samarbeid, men det er mindre fokus på samarbeid mellom lærere og foreldre til elever med atferdsvansker. Avgrensede søk til fagfellevurderte bøker og artikler om emnet førte til få treff. I søkeprosessen ble det i hovedsak søkt i databasen Oria, da Idunn og Google Scholar ikke ga presise nok søk ved bruk av kombinerte søkeord. Søkeordene som ble brukt, i kombinasjoner eller enkeltstående, var: *relasjoner, skole-hjem-samarbeid, foreldresamarbeid, grunnskole, sosial kompetanse, barn, «skole-hjem-samarbeid» og intervju*. I tillegg ble de engelske oversettelsene *problem behavior, teacher-student relationship\**, *school-home cooperation, elementary/primary school, teacher attitude, social behaviour*, brukt. I hovedsak ble søkene avgrenset til litteratur som omhandlet grunnskolen. Selv om ikke alle søkene ga relevante treff, pekte flere videre til alternative søkeord. Det finnes flere studier som tar for seg elever med atferdsvansker, men de fleste presenteres fra læreres- eller forskeres-perspektiv, noe som øker relevansen for å fremme foreldres opplevelser og erfaringer.

Under presenteres et utvalg artikler som belyser sentrale områder knyttet til skole-hjem-samarbeid med foreldre til elever med atferdsvansker. I tillegg til søkene i Oria har masterstudiet gjennom pensumlitteratur presentert ulike artikler som er relevante for å underbygge oppgavens tematikk. Blant annet pensum som danner grunnlag for å forankre oppgaven til tidligere forskning på feltet.

I tillegg til systematiske søk, og utvalg av relevante artikler fra pensum i 2MIT4001 *Lærevansker og læringsbarrierer*, 2MIT4003 *Mangfold og inkludering*, 2MIT4005 *Tilpasset opplæring i et didaktisk perspektiv*, samt 2MIT4006 *Psykisk helse og livsmestring*, baserer litteraturen i oppgaven seg på ulike kjedesøk. Kjedesøk er en metode for å finne relevante vitenskapelige artikler eller kilder om et bestemt emne ved å følge referansene fra eksisterende kilder. Denne metoden blir også referert til som snøballmetoden (Clark et al., 2021, s. 383; Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 119). Dette er en naturlig del av å lete seg frem til kilder der man ofte finner interessante elementer i en tekst som videre kan underbygge tema. To av artiklene som beskriver tidligere forskning på feltet er presentert i teoridelen. Disse er som følger: «*Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*» (Faldet & Nordahl, 2017) og “*Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen*” (Nordahl, 1997).

---

Videre presenteres ytterligere fem artikler som i litteratursøkene utmerket seg som de mest relevante for oppgavens problemstilling.

For å kunne bruke eksisterende forskning på et felt som grunnlag for egen forskning, spiller kvalitet en viktig rolle. Det ble på bakgrunn av dette satt kriterier for litteraturen som ble valgt ut. Litteratursøket ble filtrert til å kun inneholde fagfelleverderte artikler av nyere dato. Det ble lagt vekt på å bruke kilder fra 2000-tallet. Videre ble noen av bøkene plukket ut basert på forfattere med stor innflytelse på feltet, blant annet litteratur av Thomas Nordahl, Reidun Tangen og May Britt Drugli. Det ble i tillegg lagt fokus på å fremme både norsk og internasjonal forskning. Litteraturen som trekkes frem presenterer i hovedsak skole-hjem-samarbeid som et overordnet tema. I tillegg tar flere av kildene for seg elever med atferdsvansker. Det ble lagt vekt på litteratur som omhandler småskole, og artikler som fokuserte på eldre elevgrupper har fått mindre fokus. I tillegg har litteratur med fokus på diagnoser, eller sosioøkonomisk status som overordnet årsak til atferdsvansker og/eller et utfordrende skole-hjem-samarbeid blitt filtrert ut. Dette for å spisse resultatet for å generere videre forskning. Det kan ikke utelukkes at noe relevant teori er ekskludert på bakgrunn av dette. Det viste seg i tillegg å være utfordrende å finne litteratur som var dekkende for hele problemstillingen, noe som kan ha bidratt til en noe smalere tilnærming til problemområdet enn ønskelig. For å motvirke dette er det med bevisst tilnærming forsøkt å belyse forskningsfeltet fra ulike vinkler.

### **Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd**

Artikkelen «*Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd*» av Gerd Grimsæth, Vibeke S. Foldnes og Tom Irgan (2018, s. 116) er en casestudie som tilhører den kvalitative tilnærmingen til emnet. Forskningen bruker teori knyttet til relasjonskompetansen som utgangspunkt, og artikkelen fremmer synspunktene og meningene til lærerstudenter i videreutdanning (Grimsæth et al., 2018, s. 131). Studien konkluderer med tre områder hvor kompetanseutvikling er ønsket for å bedre håndtere problematferd i skolen. Områdene som trekkes frem er (1) *pedagogiske handlingsformer*, (2) *skjønnsvurderinger i utfordrende situasjoner*, og (3) *kollegasamarbeid* (Grimsæth et al., 2018, s. 323).

### **Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour**

---

Artikkelen «*Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour*» skrevet av Kristian Øen og Rune Johan Krumsvik (2022) har elever med atferdsproblematikk som fokus. Studien er basert på en litteraturgjennomgang, og resultatene som presenteres viser at mange lærere opplever det vanskelig å inkludere elever med atferdsvansker (Øen & Krumsvik, 2022, s. 418). Det er verdt å merke at artikkelen påpeker at inkludering er politisk bestemt, men opp til lærerne å gjennomføre (Øen & Krumsvik, 2022, s. 419). Artikkelen trekker også frem de subjektive holdningene om hva som oppleves som problematferd. Øen og Krumsvik (2022, s. 426) viser til at det å fronte felles retningslinjer innad på skolen, og å jobbe med vanskene på overordnet nivå er det som gir størst suksess i å håndtere problematferd.

### **Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties**

Artikkelen «*Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties*» skrevet av Maria Poulou (2015) vektlegger at det er økende bevis for at klassemiljø påvirkes av læreres støttende holdninger. Artikkelen er en kvantitativ studie som forankrer seg i teori om relasjoner og klasseledelse. Poulou (2015) henviser til Goleman's forskning på emosjonell intelligens, som viser at reaksjoner og tilbakemeldinger fra omsorgsgivere og relevante voksne, påvirker barns evne til å regulere følelser (Poulou, 2015, s. 89).

### **Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet**

Artikkelen «*Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet*» skrevet av Randi Faugstad og Eirik Sørnes Jenssen (2019) baserer seg på en kvalitativ undersøkelse, med intervju som metode. Artikkelen fremmer læreres perspektiv og trekker frem at i skole-hjem samarbeidet jobber mange lærere ut fra egne forutsetninger og subjektive tolkninger. Faugstad og Jenssen (2019, s. 101) poengterer at overordnede formaliteter kan hindre et godt skole-hjem-samarbeid. De henviser blant annet til lovverket som gir rom for tolkning (Faugstad & Jenssen, 2019). Samarbeid mellom instanser vil alltid utvikle seg i krysningspunktet mellom ulike forventninger, tolkninger av retningslinjer, og lærerens ferdigheter i å etablere positive relasjoner med samarbeidspartnere (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 99). Artikkelen viser til at de aller fleste lærere er enige om hvor viktig et godt skole-hjem-samarbeid er. Likevel trekkes

---

det frem at det er et område med store variasjoner i hvordan samarbeidet praktiseres (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108).

### **Approaches to building Teacher-Parent Cooperation**

Artikkelen «*Approaches to building Teacher-Parent Cooperation*», skrevet av Franc Cankar, Tomi Deutsch og Sonja Sentočnik (2012) presenterer kvalitativ forskning, hvor dataen er samlet inn gjennom spørreundersøkelser (Cankar et al., 2012, s. 39). Forskningen fokuserer på forventningene til skole-hjem-samarbeidet for lærere og foreldre på tredje og niende trinn. Artikkelen trekker frem at det er flere ulike faktorer som påvirker kvaliteten i samarbeidet mellom skole og hjem, for eksempel kulturelle forskjeller, ulikheter i lederskap på skolen, samt foreldres utdanningsnivå (Cankar et al., 2012, s. 37). Resultatene viser at de fleste lærere og foreldre enes om at god kommunikasjon er nøkkelen til et godt samarbeid, og at et godt samarbeid er viktig for elevers utvikling (Cankar et al., 2012, s. 41).

Tidligere forskning underbygger både kompleksiteten og mangfoldet som gjør seg gjeldende på feltet, og bemerker at det enda er en lang vei å gå. Flere av artiklene problematiserer den store graden av subjektiv tolkning som preger avgjørelser knyttet til skole-hjem-samarbeidet, og det pekes på at foreldre til elever med spesielle behov i stor grad er mindre fornøyde med samarbeidet enn andre foreldre.

---

## 5 Teoretiske rammer

Dette kapitlet presenterer teori som bygger opp under problemstilling og forskningsspørsmål. Det presenteres teori som viser ulike sider av skole-hjem-samarbeidet, og faktorer som spiller inn på samarbeidet. Teori om ulike former for kommunikasjon, relasjonsteori, anerkjennelsesteori, samt teori som beskriver betydningen av ulike virkelighetsoppfatninger vektlegges.

### 5.1 Skole-hjem-samarbeid/foreldresamarbeid

I de neste delkapitlene blir det redegjort for flere handlinger og væremåter som er avgjørende i møte med foreldre og elever. Anerkjennelse, empati og relasjonskompetanse er viktige områder i alle mellommenneskelige møter. Især i krysningpunkt med utfordrende atferd, eller hvor samarbeidet mellom skole og hjem allerede er preget av manglende relasjoner eller ulike virkelighetsoppfatninger. Drugli og Nordahl (2016, s. 9) henviser til flere forsker, blant annet: Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, Rimm- Kaufmann, Pianta, Cox & Bradley og Fantuzzo med kollegaer som underbygger at det er funnet tydelige indikasjoner på at et godt samarbeid mellom skole og hjem fasilitere elevenes sosiale, atferdsmessige og faglige utvikling og redusert sannsynligheten for utvikling av atferdsvansker. Derfor er det viktig at alle foreldre involveres i barns skolegang (Nordahl, 2015, s. 41). Drugli og Nordahl (2016, s. 16) viser i sin artikkel til at atferdsvansker kan være et resultat av et utfordrende skole-hjem-samarbeid. I tillegg peker de på at atferdsvansker ofte er en årsak til at samarbeidet blir vanskelig. Det er derfor viktig både for den sosiale og faglige utviklingen til elever at kontakten mellom skole og hjem er positiv. Dette underbygges av Nordahl (2015, s. 25) som poengterer at samarbeid er nøkkelen til fremgang, og at man gjennom godt skole-hjem-samarbeid kan nå mål som ikke ville vært realistiske alene. Det er viktig å poengtere at både skolen og hjemmet sitter på unik kunnskap og forståelse av barna (Nordahl, 2010, s. 53), noe som sammen vil kunne gi et utvidet bilde av en og samme situasjon (Nordahl, 2015, s. 27). Skolen og lærere som er i de direkte møtene med foreldre, må kunne formidle en interesse for den kompetansen foreldrene sitter på. Dette skaper utgangspunkt for en dialog og et godt samarbeid (Bergkastet et al., 2009). Et godt samarbeid med hjemmet gjør at en som lærer kan

---

få innsikt i hvordan elevene opplever skolen, basert på foreldrenes formidling. Dersom lærerne får tilgang på denne informasjonen gjennom foreldrene, vil de kunne bruke denne for å etablere, eller bedre relasjonen med elevene (Nordahl, 2010, s. 164). Videre vil kunnskap fra hjemmet kunne være med på å støtte opp rundt at hver enkelt elev får like muligheter, samt tilpassede tilrettelegging, som igjen vil kunne være med på å forebygge sosiale forskjeller (Nordahl, 2010, s. 61–65). Gjennom god dialog mellom skole og hjem vil en kunne ta høyde for og være i forkant av ulike triggere allerede i planleggingen, og dermed møte elevene med gode forutsetninger. Elevene som har eller viser tegn på atferdsvansker vil ha ekstra utbytte av at skolen og hjemmet opptrer med felles holdninger når det kommer til faglige problemstillinger, og problemer knyttet til atferd. Dialogen som skapes i et tett samarbeid hvor begge parter er positive til samarbeidet, vil kunne fremme en felles forståelse mellom skole og hjem, det som omhandler elevenes psykososiale behov og hvordan elevene kan møtes på best mulig måte (Drugli & Nordahl, 2016, s. 9).

Tross et stort mangfold både i elevgruppen, og blant foreldrene, er skolens tilpasning gjort på en slik måte at enkelte grupper av elever og foreldre finner seg mye bedre til rette enn andre (Drugli & Nordahl, 2016, s. 10). Som profesjonelle er det lærerne som har det største ansvaret for at relasjonen med hjemmet blir positivt (Drugli, 2012, s. 34; Drugli & Nordahl, 2016, s. 15; Glaser, 2018, s. 17; Samnøy, 2015, s. 14). Det er ikke alltid at de verdier og idealene som er kjent i vår vestlige kultur samsvarer med kulturen til alle i foreldregruppen, men dette er likevel noe fagpersoner må kunne møte med profesjonalitet (Glaser, 2018, s. 30).

I skolen vil det for lærer alltid være noen foreldre hvor man opplever at det er vanskeligere å etablere et godt samarbeid. Det kan være ulike årsaker til at noen foreldre ikke selv tar initiativ til samarbeidet, enten i mangel på kompetanse eller tid og overskudd (Drugli, 2012, s. 35). I slike situasjoner blir det ekstra viktig at skolen tar ansvaret for å sette i gang og opprettholde samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Som et tiltak for å fasilitere et godt samarbeid er det viktig at skolen tilpasser samarbeidet til mangfoldet av individer i foreldregruppen. Samarbeidet må tilpasses på en måte som gjør at foreldrene ikke føler ytterligere bekymringer. Spesielt vil dette gjelde for de foreldrene som har barn med ulik grad av vansker. Selv om en som lærer vil nå frem til ulike foreldre gjennom ulike strategier, er det noe som er felles for de aller fleste. Et grunnleggende fundament for alt foreldresamarbeid er

---

fokus på dialog, åpenhet og respekt, i tillegg til at foreldrene blir møtt med en positiv innstilling (Drugli, 2012, s. 35). Foreldre til elever med atferdsvansker er ifølge Drugli (2012, s. 34) en gruppe som allerede er ekstra sårbar i møte med skolen. Drugli (2012, s. 34–35) viser også til Patrikakou og Weissberg sin forskning når hun argumenterer for at foreldre lettere involverer seg i samarbeidet med skolen når lærerne er villige til å prøve ut ulike strategier for å fasilitere samarbeidet best mulig.

De lovfestede møtene i skole-hjem-samarbeidet dreier seg i hovedsak om minimumskravet til foreldremøter og utviklingssamtaler. Ut over dette er kontakten mellom foreldre og lærer ofte i skriftlig form dersom noe har hendt, eller beskjeder skal formidles (Nordahl, 2015, s. 51). Kontakten mellom skole og hjem er for mange preget av en negativ tone, gjennom enveis beskjeder om ulike hendelser. Denne formen for kommunikasjon minsker foreldrenes mulighet til deltakelse. I tillegg kan en kontakt som stadig er preget av en negativ ordlyd skape en dårlig relasjon mellom læreren og hjemmet, noe som igjen skaper dårlige forutsetninger for videre samarbeid (Nordahl, 2015, s. 52–53). Mange foreldre på maktesløshet når kontakten med skolen bare dreier seg om negativ oppførsel og lignende, noe som kan føre til at de trekker seg unna samarbeid med lærere hvor dette får mye fokus (Drugli, 2012, s. 34). Fra mediebildet kan en også få inntrykk av at mange lærere føler at de står alene, uten verktøy til å håndtere elever som strever. Ifølge Nordahl (2015, s. 15) opplever mange foreldre at skolen ikke lytter eller tar hensyn, mens lærere på sin side opplever mange foreldre som utfordrende. Dermed ender partene opp med å føle at de ikke forstår hverandre, og mislykkes i å skape et godt samarbeid.

### **5.1.1 Ulike nivåer av kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet**

Nordahl (2015, s. 27) deler samarbeidet skolen har med hjemmet inn i tre nivåer; (1) *informasjon*, (2) *dialog* og (3) *drøftinger og medbestemmelse*. Informasjon som det laveste nivået i samarbeidet, handler om at det skal være gjensidig informasjon mellom skolen og hjemmet i forhold til elevens skolesituasjon og hjemmeforhold. Det kan komme mye viktig informasjon ut av denne formen for samarbeid, for eksempel om hvordan dagen til elevene har vært, samt ulike forhold hjemme som skolen bør ta hensyn til (Nordahl, 2015, s. 27). Selv om dette er det laveste nivået for samarbeid, er det et viktig steg til god kommunikasjon.



---

Informasjonsdeling som gjør at skole og hjem stiller med et relativt likt kunnskapsgrunnlag når de møter eleven vil for mange oppleves som avgjørende for en god skoledag. Det kan være informasjon fra hjemmet om at eleven har en vanskelig dag, eller informasjonen om hendelser på skolen som er fint å få snakket om og bearbeidet før neste skoledag.

Det neste steget i samarbeidet omtales som dialog og drøfting (Nordahl, 2015, s. 27). Dialog og drøfting innebærer en åpen og sannferdig kommunikasjon mellom lærere og foreldre om elevens undervisningssituasjon og læringsmiljø. Denne formen for kommunikasjon er noe mer enn bare informasjonsdeling, da en gjennom dialog og drøfting ønsker å komme frem til en felles enighet. I en slik dialog, vil det i denne delen av samarbeidet være åpenhet for å fremme ulike ideer og synspunkter. For foreldrene vil det være avgjørende at de føler seg både hørt og trodd (Nordahl, 2015, s. 28). Den siste formen for samarbeid er kanskje den som er vanskeligst å realisere. Den dreier seg om medvirkning og medbestemmelse, noe som krever at både foreldre og lærere er åpne for å gi avkall på noe av sin autonomi (Nordahl, 2015, s. 34). Dersom det skal være en reell form for medvirkning og medbestemmelse begge veier i samarbeidet, kan ingen av partene bestemme alt.

### **5.1.2 Møte mellom lærer og en mangfoldig foreldregruppe**

I boken «Foreldresamarbeid» av Vibeke Glaser (Glaser, 2018) presiseres det at forståelse for ulikheter i foreldregruppen er avgjørende for et godt samarbeid. Nordahl (2010) bygger videre på dette og trekker fram hvor viktig det er at lærere og foreldre ser på den andre parten som en ressurs for barnets utvikling (Nordahl, 2010, s. 30). Ulikt verdisyn vil alltid være utfordrende, men på samme måte som at lærere skal møte elever med anerkjennelse, åpenhet og velvilje, må de møte foreldrene med samme innstilling (Glaser, 2018, s. 93). Som profesjonelle pedagoger må lærere jobbe med å utvikle holdninger hvor foreldre føler seg velkomne og forstått.

Det vil alltid være en balansegang mellom ønsker og krav fra ulike parter, og skolen må kunne ivareta rettighetene til både elever og foreldre. På samme tid må disse avveiningene sees i sammenheng med de retningslinjene og grunnverdiene som skolen har (Glaser, 2018, s. 24). Glaser (2018, s 34) peker likevel på at det viktigste i hverdagen er at barn har voksne som

---

både ser, hører og verdsetter dem. Disse voksne bør barna kunne møte både hjemme og i skolen.

I tillegg til krav fra skolen vil de fleste barn også måtte forholde seg til krav fra foreldrene. Dette er krav som kan omhandle både faglige prestasjoner, men også krav til en hensiktsmessig oppførsel. Et mål med skole-hjem-samarbeidet er et felles arbeid mellom to arenaer, hvor en både skal imøtekomme retningslinjer, men også jobbe for at alle barn skal få realisert sitt potensial (Nordahl, 2015, s. 14).

Glaser (2018, s. 35–36) trekker videre frem viktigheten av å ha signifikante andre å speile seg i. Signifikante andre defineres som mennesker som er svært viktige, og dermed avgjørende for utvikling og læring (Nordahl, 2010, s. 134). Dette innebærer blant annet at barn i skolen skaffer seg nye erfaringer både gjennom handlinger de selv gjør, men også gjennom reaksjonene de får fra andre (Nordahl, 2010, s. 84). Det gjelder ikke bare for barns identitetsutvikling, men også for foresattes. Foreldre bygger, gjennom møter med betydningsfulle personer, opp sin foreldreidentitet. Dette skjer gjennom daglig aktivitet, og daglige møter. Ikke bare med læreren som fagperson, men også på skolen som møtearena mellom foreldre.

Et godt samarbeid med skolen vil være av egeninteresse for mange foreldre, gjennom at de kan bli tryggere i sin rolle som foreldre på bakgrunn av myndiggjøringen samarbeidet gir (Nordahl, 2015, s. 26). For alle individer vil reaksjonene de får i møte med andre være med på å utvikle og forme eget selvbilde (Nordahl, 2010, s. 98). Det er i de daglige møtene at skolen kan bygge opp kontakt med foreldrene, som vil skape gode forutsetninger for samarbeid (Glaser, 2018, s. 130). I slike møter er det viktig å møte og bli møtt med respekt for at andre kan ha andre verdier og synspunkter enn man selv. Det å anerkjenne ulike meninger trenger ikke å bety at man er enig, men at man har respekt for ulikhetene samtidig som man som lærer kan gi uttrykk for hvor ens eget faglige ståsted er (Glaser, 2018, s. 94).

Glaser (2018, s. 102–103) trekker videre frem to sentrale elementer i møte med foreldre. Aktiv lytting, hvor man samtidig anerkjenner og bekrefter den andre, stiller spørsmål, og har et imøtekommende og tilstedeværende kroppsspråk. Videre må man kunne møte den andre med åpenhet, og formulere seg med et jeg-budskap som dermed viser til en observasjon, og ikke til en antakelse som allerede er foretatt. Denne åpenheten gir inngang til å forstå andre,

---

da en unnlater å spontant tolke andre ut fra kjente rammer som en selv tar for gitt (Tangen, 2022, s. 51). I tillegg til disse to elementene trekker Nordahl (2015, s. 33) frem forpliktelser som avgjørende for et godt samarbeid. Med forpliktelser menes her i hvor stor grad de ulike partene i samarbeidet følger opp avtaler som blir gjort.

Et hovedelement i en samarbeidsrelasjon er tillit. Dette er et område hvor våre forventninger er bygget opp av tidligere erfaringer (Glaser, 2018, s. 128). Ingen kan kreve tillit, verken fra barn eller voksne, og som fagperson må man gjøre seg fortjent til dette gjennom holdninger, handlinger og utvikling av kommunikasjonsferdigheter. Det å gi av seg selv, åpenhet, samt genuin respekt for andre, er eksempler på handlemåter som vil være med på å skape grobunn for tillit (Glaser, 2018, s. 129). Denne grobunnen må dyrkes i hovedsak av fagpersonene, da det allerede er asymmetri i maktforholdet i møtet med foreldrene (Nordahl, 2015, s. 64–65).

## 5.2 Relasjonskompetanse

På samme måte som det i klasserommet finnes det en rekke ulike elever, er også foreldrene ulike. Relasjonen til både elever og foreldre vil naturlig utvikle seg ulikt. Som lærer er det ifølge Nordahl (2010, s. 147) helt essensielt å kunne skille på individ og handling. Det er viktig å merke seg at det er en asymmetri både i lærer-elev forhold, og i relasjonen til foreldrene. I tråd med etiske retningslinjer er det læreren som har det overordnede ansvaret både for kommunikasjonen og relasjonen. I dette inngår det at det er skolen og lærerne som har det overordnede ansvaret for et fungerende skole-hjem-samarbeid (Drugli, 2012, s. 34, Drugli og Nordahl, 2016, s. 12, Tangen, 2022, s. 153).

Faldet og Nordahl (2017, s. 40) påpeker i sin forskning at det finnes flere studier både nasjonalt og internasjonalt som dokumenterer lærerens påvirkningskraft på elevers utvikling. Det trekkes frem at læreres holdninger i stor grad er med på å påvirke elevene, dette vil også gjelde for i møte med foreldregruppen. Holdninger som lærere har både til elever og foreldre vil i stor grad kunne påvirke samarbeidet mellom skole og hjem. Det er derfor viktig å være bevisst på denne påvirkningskraften både når det kommer til elevers utvikling, og fasilitering av samarbeidet med hjemmet (Faldet & Nordahl, 2017, s. 42).

---

En god relasjon er preget av anerkjennelse og likeverd. God relasjon mellom lærer og elev er ifølge Faldet og Nordahl (2017, s. 42) avgjørende for den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Relasjoner er ikke bare viktig i møte mellom lærer og elever, men også i møtet med foreldrene. Nordahl (2015, s. 72) sin beskrivelse av et godt samarbeid mellom skole og hjem understreker betydningen av at relasjonen mellom partene er god.

Relasjon vil i stor grad påvirkes av hvordan partene som er involvert kommuniserer. Jordet (2020, s. 229) henviser til Bateson for å underbygge at kommunikasjon involverer både stemmebruk, følelser, kropp og handling i tillegg til de konkrete ordene som brukes. Både implisitt og eksplisitt kommunikasjon er viktig. Hvordan man følger opp utsagn vil kunne si mye om ens holdninger (Jordet, 2020, s. 356). Både implisitt og eksplisitt kommunikasjon vil gjøre seg gjeldende i alle samspill. Ofte kan det ligge mye informasjon i de ikke-verbale signalene, noe som kan føre til utydelig eller flertydige budskap. Dette er noe en som profesjonell må være bevisst på i sitt møte med andre (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 83).

For å bygge en god relasjon er et dialogisk samspill, basert på en dialogisk samtale, et godt utgangspunkt. Dialogen er et ideal for kommunikasjonen da den bygger på respekt, likeverd, åpenhet og en vilje til å forstå hverandre (Tangen, 2022, s. 193). I dialogiske samtaler snakker deltakerne med hverandre heller enn til hverandre (Jordet, 2020, s. 346). For å mestre dette må en som lærer være i stand til å ta andres perspektiv (Jordet, 2020, s. 343). Gjennom å lytte og vise interesse for den en snakker med, vil man gi den andre en følelse av anerkjennelse og støtte. Dette fører igjen til at motpartens stemme kommer frem. Som lærer vil dette kunne gi en bredere inngang til å bli kjent med elevene og foreldrene (Nordahl, 2010, s. 21).

Teorien over beskriver nøkkelementer i fasilitering av et godt samarbeid mellom skole og hjem; relasjoner, relasjonskompetanse, dialogisk samspill og anerkjennelse. Mangler vil på den andre siden kunne fungere som opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid. Grad av kommunikasjon, kvaliteten på relasjonene og måten lærere og foreldre samspiller på vil være avgjørende for kvaliteten i samarbeidet og til elevenes beste.

---

## 5.3 Anerkjennelsesteori

Anerkjennelsesteorien er sentral i å belyse hva som kjennetegner den gode lærer-elev relasjonen og relasjoner mellom mennesker generelt. Selv om denne teorien i hovedsak dreier seg om relasjonen mellom lærer og elev, vil den også kunne brukes i møte med foreldre. Kjernen i anerkjennelse er at det utvikles en felles forståelse mellom subjekter, noe som vil være like relevant i møte mellom lærer og elev, som i møte mellom lærer og forelder. Anerkjennelse er altså et fenomen (Tangen, 2022, s. 47) som gjør seg gjeldende i alle relasjoner. Anerkjennelsesteori slik den presenteres i boken til Jordet (2020) tar i hovedsak for seg forholdene hvor man som voksne møter barn. I sin opprinnelse er teorien om anerkjennelse basert på voksne mennesker, noe som gjør den like relevant i møte mellom lærer og foresatt.

Anerkjennelsesteorien deles av Jordet (2020) inn i de tre formene (1) *kjærlighetsdimensjonen*, (2) *den rettslige dimensjonen* og (3) *den sosiale verdsettingen*. Forståelsen som presenteres bygger videre på Honneths anerkjennelsesteori, med en utvidet forståelse for skolen som arena. Ifølge Åmot og Skoglund (2022, s. 24) tar Honneths teori for seg at anerkjennelse handler om gjensidig bekreftelse, og at man gjennom denne bekreftelse kan oppnå en følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Å anerkjenne den andre i sin rolle som elev eller forelder vil virke positivt på deres identitetsbygging (Nordahl, 2010, s. 103). Sett i en slik betydning vil anerkjennelse av foreldre kunne være med på å realisere potensialet knyttet til foreldrerollen. De gode relasjonene knytter seg i hovedsak til kjærlighetsdimensjonen av anerkjennelse og to av dens tre underdimensjoner; *agape* og *storge*. Dette på bakgrunn av at alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli bekreftet på det følelsesmessige planet, noe pedagoger i møte både med barn og foreldre må være bevisste på (Åmot & Skoglund, 2022, s. 31). Jordet (2020, s. 158) beskriver hovedpunktene i anerkjennelsesteorien som erfaringen av kjærlighet. Han poengterer at situasjoner som skjer ansikt til ansikt skaper grunnlag for trygghet og økt selvfølelse. Dette skjer blant annet i møte med det elever opplever som en forståelsesfull lærer (Tangen, 2022, s. 57), men vil også gjøre seg gjeldende i møte med foreldre, da trygghet og selvfølelse er viktig for alle mennesker. Også Nordahl (2010, s. 102) trekker frem det grunnleggende behovet mennesker har for anerkjennelse, og legger til at dette er noe som gjør oss sårbare ved at vi avhenger av andre sin vurdering.

---

Læreren har på den måten en viktig rolle i å styrke selvfølelsen både til elever og foreldre i de daglige møtene. Som lærer er det viktig å underbygge elevers kompetanse og anerkjenne dem for deres bidrag. På samme måte må foreldrene anerkjennes som en likeverdig part i samarbeidet mellom skole og hjem. Anerkjennelse knyttet til den solidariske sfæren i form av sosial verdsettelse skaper en tilknytning mellom individ og fellesskap. Selvutvikling er nøkkelen til å oppnå en følelse av egenverd, dette innebærer å bli anerkjent for ens evner, bidrag og rolle i et sosialt miljø (Åmot & Skoglund, 2022, s. 22). Dette underbygger viktigheten av lærerens rolle i relasjon til eleven. Faldet & Nordahl (2017, s. 47) henviser til Goffmann som påpeker at elever eller foreldre som føler seg stigmatisert heller enn anerkjent i møte med læreren, som ringvirkning kan ende opp med å stigmatisere seg selv. Dette vil igjen kunne føre til utvikling av et negativt syn på seg selv og egen utvikling.

### **5.3.1 Agape**

“Agape” presenteres i boken til Jordet (2020, s. 174) som en kjærlighet uten betingelser. Her rettes fokuset utover, og kjærligheten kommer frem gjennom handling. Innenfor agape som anerkjennelsesform er motivet for en handling at en ønsker den andre godt. Denne formen for kjærlighet krever ingen svar eller gjengjeld (Jordet, 2020, s. 177). Nettopp denne betingelsesløse kjærligheten ligger nært til den kjærligheten en som lærer trenger i en lærer-elev-relasjon. Det at denne dimensjonen i tillegg er basert på respekt for den andre gjør den like relevant i relasjonen til foreldrene. Agape er også knyttet til kjernen i empati (Jordet, 2020, s. 181). Som lærere må en kunne vise både omsorg og være empatisk, i tillegg til å være varm og oppmuntrende overfor elever og foreldre som samarbeidspartnere. I tillegg til å bygge gode relasjoner har lærere et samfunnsmandat som tilsier at en skal møte andre mennesker med så mye varme, omsorg og empati som den enkelte trenger (Jordet, 2020, s. 181). Ifølge Faldet og Nordahl (2017, s. 49) viser undersøkelser at lærere som respekterer og støtter sine elever har en motiverende effekt, noe som også vil kunne realiseres gjennom myndiggjøring av foreldre. Foreldre i skolen må føle at læreren verdsetter dem, og at deres bidrag inn i samarbeidet er ønsket (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Foreldrene må altså føle at de har tillit fra skolen og lærerne som en reell samarbeidspartner.

---

### 5.3.2 Storge

Storge refererer i hovedsak til kjærligheten mellom foreldre og barn, men omtales også som den oppdragende og dannende kjærligheten (Jordet, 2020, s. 179), og er med bakgrunn i dette også gjeldende for lærere i ulike typer samspill. Gjennom et felles ansvar for elevenes utvikling og læring vil skolen, i tillegg til hjemmet, ha en del av det oppdragende ansvaret for elevene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Videre omtales storge som en form for kjærlighet som både skal elske og sette grenser (Jordet, 2020, s. 179). Jordet (2020, s. 179) beskriver videre at det er gjennom storge at mennesker utvikler evnen til både raushet og ydmykhet, noe som vil være avgjørende for å bygge en god relasjon til foreldrene. I tillegg vil denne formen for kjærlighet lære oss å se forbi forutinntatte synspunkter, og dermed hjelpe mennesker å se det gode i seg selv. Dette er alle punkter som er viktige i en dannelsesprosess, hvor skolen og hjemmet begge er hovedarenaer. Her underbygges viktigheten av et godt samarbeid med felles mål. For å kunne nå frem til felles mål i dannelsen av elever vil en god relasjon mellom skole og hjem være avgjørende. Faldet og Nordahl (2017, s. 42) viser til Bandura sitt arbeid når de trekker frem verdien av motivasjon fra andre, nærmere bestemt signifikante andre. Ved å møte andre med en andreorientert kjærlighet som baserer seg på behovene til hver enkelt, og som bygger på en grunnholdning av omsorg, empati og varme, vil en som lærer kunne bli en signifikant andre både for elever og foreldre (Jordet, 2020, s. 183).

### 5.3.3 Empati

Empati er både en viktig del av lærer-elev-relasjonen, men også en del av lærernes samfunnsmandat. Empati er et nøkkelbegrep når det kommer til å mestre og forstå balansen mellom nærhet og distanse som en lærer har til elever og foreldre. Empati beskrives av Jordet (2020, s. 217) som en handling hvor en ved å sette seg inn i andres tanker og følelser søker og forstå disse. Som lærer kan en bruke empati for å få innsikt i elevers og foreldres opplevelser. For å oppnå dette må en være ydmyk og åpen for at andre har en virkelighetsoppfatning som viker fra ens egen (Jordet, 2020, s. 218).

---

## 5.4 Mennesker som aktører i egne liv

### - virkelighetsoppfatninger og rasjonalitetsforklaringer

Likeverdighet i relasjoner, og evnen til å ta den andres perspektiv, er allerede presentert som sentrale elementer i en god relasjon. Nordahl (2010, s. 13) påpeker at vi må se på mennesket som aktør i eget liv. Dette innebærer at alle mennesker prøver å skape meninger i en kontekst, samt å styre sitt eget liv i samspill med påvirkning fra kontekstuelle og individuelle faktorer (Nordahl, 2010, s. 25). Som aktører vil mennesker oppleve at det er en sammenheng mellom det de gjør og konsekvensene av deres handlinger. Gjennom å være aktør i eget liv er mennesker også eksperter på egne erfaringer og opplevelser (Tangen, 2022, s. 27). For å kunne forstå hvorfor elever og foreldre handler som de gjør, er vi avhengig av kunnskap om hvordan de selv oppfatter en situasjon (Bergkastet et al., 2009, s. 128). I mange situasjoner kan elever ha en annen opplevelse og forståelse av situasjonen enn læreren. Det samme gjelder i møte med foreldre (Nordahl, 2010, s. 14). På samme måte som en ikke kan ta utgangspunkt i egen kultur når en skal forstå andre kulturer (Morken, 2012, s. 75), så kan man sjelden forstå elever eller foreldre med utgangspunkt kun i en lærers virkelighetsoppfatning. Det er gjennom å lytte til den andres forklaring og opplevelse at en som lærer kommer i posisjon til å gå i dialog rundt hvordan best håndtere situasjonen (Nordahl, 2010, s. 159). Nordahl (2010, s. 43) trekker også fram at uten forståelse vil en fort kunne ende med handlinger som er liten hensiktsmessig overfor andre.

Forståelsen for at andres virkelighetsoppfatning viker fra ens egen kan en som lærer også bruke for å kartlegge hva som er opprettholdende faktorer i en utfordrende situasjon. Dette vil senere kunne hjelpe med å identifisere tiltak som kan rette seg direkte mot de ulike faktorene, og dermed være med på å skape en positiv endring, ved å eliminere disse (Nordahl, 2010, s. 122). I podkasten «Lærerens time» (Steinsland & Montgomery, 2023) påpeker Hedvig Montgomery at når lærere eller voksne generelt blir for raske i sine avgjørelser inn mot en situasjon, kan nyansene i hendelsen gå tapt. Det tas oftere beslutninger basert på en tanke om at andres handlinger mangler rasjonalitet og intensjon. Om en handling er rasjonell vil man ikke kunne vurdere før en har fått innblikk i den andres ønsker, mål og virkelighetsoppfatning (Nordahl, 2010, s. 30–31). Selv om lærere opplever at elever eller foreldre handler på en uhensiktsmessig måte, er det fullt mulig at de selv har vurdert denne handlingen som beste



---

alternativ ut fra egen virkelighetsoppfatning (Nordahl, 1997, s. 155). I tillegg vil en være avhengig av at de ulike partene i en dialog ilegger den samme meningen til ordene. Det er viktig å være bevisst på dette, når ord kan ha flere betydninger (Nordahl, 2010, s. 31).

Ulike virkelighetsoppfatninger kan i mange tilfeller forklare meningen bak en handling som ved første øyekast kan virke uforståelig eller lite hensiktsmessig. En artikkel som presenterer elevenes bakgrunn for ulike handlinger, er artikkelen til Thomas Nordahl (1997) som beskriver ulike rasjonalitetsforklaringer knyttet til avvikende handlinger. I artikkelen trekker Nordahl (1997, s. 150) frem at avvikende handlinger i skolen ofte blir omtalt som årsaksforklaringer. Gjennom å fokusere på at handlinger kan være rasjonelle i forhold til målet, åpnes muligheten for å få en forklaring utenfor egen virkelighetsoppfatning (Nordahl, 1997, s. 150).

I kapitlene over er grunnlaget for oppgaven redegjort for før problemstillingen og forskningsspørsmål blir presentert. Det er vist til tidligere funn på feltet, og den teoretiske forankringen for oppgaven er lagt frem. Videre vil oppgaven presentere og begrunne valg av metode, før resultatene av datainnsamlingen presenteres og drøftes.

---

## 6 Vitenskapelige perspektiver og metode

Kapittelet gjør rede for og begrunner det vitenskapelige perspektivet som oppgaven bygger på. Videre presenteres intervju som metode, og prosessen med innhenting av informanter og gjennomføring av intervju synliggjøres. Oppgaven presenterer så prosessen med transkribering og analyse, før validitet og reliabilitet drøftes. Til slutt diskuteres etiske hensyn og utfordringer.

### 6.1 Vitenskapelig ståsted og grunnlag for forskning

Data ble innhentet via intervju, som er en kvalitativ forskningsmetode. Den kvalitative forskningen samler informasjon om virkeligheten ved bruk av språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I motsetning til kvantitative studier som med tilknytning til naturvitenskapen ønsker å utvikle hypoteser og bevis, søker den kvalitative metoden å utvikle forståelse og evnen til å beskrive fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 96). Den kvalitative metoden er knyttet til konstruktivismen, hvor det argumenteres for at den sosiale virkeligheten ikke er den samme som den fysiske virkeligheten, blant annet fordi den vil være i endring heller enn konstant over tid. Dette kan ses i sammenheng med at man innen et konstruktivistisk syn mener at det eneste man som forsker, og menneske, kan si noe om er hvordan en selv oppfatter et fenomen. Kort forklart, at opplevelse av objekter eller hendelser er en konstruert gjengivelse, og ikke nødvendigvis speiler den faktiske virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I tråd med kvalitativ metode innhentes det mye informasjon fra færre informanter. Det underbygger viktigheten av en kritisk utvelgelse av informanter, fordi disse må kunne gi best mulig relevant informasjon for å belyse fenomenet som forskningen ønsker å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67).

Ved å bruke intervju som metode, vil en som forsker være i interaksjon med intervjuobjektene. Dette skaper en dualitet hvor forskeren påvirkes av omgivelsene, samtidig som hen er med på å påvirke i retur (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det er konteksten vi mennesker lever i som er avgjørende for hvordan vi tolker og ilegger ord og ytringer ulik mening (Moses & Knutsen, 2019, s. 9; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Innen konstruktivismen er det akseptert at forskeren aldri vil kunne være helt nøytral i sitt arbeid.

---

Dette fordi tolkninger som foretas, både som forsker, men også som menneske, bærer preg av personlige og sosiale verdier. Som forsker vil disse verdiene kunne komme til uttrykk gjennom valg av problemstilling, metodevalg, og tolkning av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). Som forsker er det derfor viktig å ha et reflektert forhold til hvordan man selv også er en del av et større bilde når troverdige resultater skal frembringes.

For å kunne gå i dybden på oppgavens problemstilling: «*Hvordan opplever foreldre utvidet samarbeid med skolen der det er knyttet bekymring til elevens atferd?*», ble et fenomenologisk perspektiv og vitenskapelig ståsted et naturlig utgangspunkt. Dette for å kunne gi en dypere forståelse for fenomenet som undersøkes. Bakgrunnen for denne problemstillingen ble utarbeidet i tråd med det som kjennetegner kvalitative forskningsmetoder, nemlig å beskrive og forstå menneskelig handling, for så å undersøke hvilken mening disse har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

### **6.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologi er læren om tolkning, og siktemålet til denne retningen er å beskrive ulike fenomener slik de inngår i ulike sammenhenger. Innen fenomenologisk tenkning er handling noe intensjonsstyrt, og et uhell regnes derfor ikke som en handling. Ifølge Kvarv (2021, s. 101) er handlinger bestemt av formål, noe som samsvarer med teorien om barnet som aktør og ulike rasjonalitetsforklaringer, presentert over. Fenomenologien omfatter også livsverden og virkelighetsoppfatningen til hvert enkelt menneske (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 31).

Livsverden viser til den verden vi kan erfare gjennom egne sanser (Kvarv, 2021, s. 100). Både problemstillingen og forskningsfokus er rettet mot foreldrenes opplevelse, noe som samsvarer med fenomenologien. Ifølge Johannessen og kollegaer (2020, s. 171) er søken etter aktørens perspektiv det viktigste innen kvalitativ forskning. Fenomenologi bygger på en antakelse om at vi ikke kan forske på verden slik den faktisk er, men at alt som studeres må sees i lys av den gitte forskers perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018).

I oppgaven presenteres først en teoretisk plattform som senere vil bli brukt for å forankre det innsamlede datamaterialet som belyses. Teorien og intervjudata dannere til sammen grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Relasjoner, skole-hjem-samarbeid og ulike virkelighetsoppfatninger er temaer som er fremtredende i teoridelen.

---

Datagrunnlaget i oppgaven bygger på tre semistrukturerte intervjuer. Deltakerne i intervjuene har til felles at de alle hadde bekymringer knyttet til sitt barns atferd, og at de på bakgrunn av dette hadde et utvidet samarbeid med skolen i begynnelsen av barnas skolegang. Deltakerne representerte ytterpunkter når det kommer til opplevelse av skole-hjem-samarbeidet. Det første intervjuet tok utgangspunkt i et positivt skole-hjem-samarbeid, mens det andre intervjuet tok for seg et utfordrende skole-hjem-samarbeid. Intervjudeltaker tre hadde i hovedsak en positiv opplevelse av skole-hjem-samarbeidet. På samme tid hadde denne familien erfart en tett og noe utfordrende oppfølging i barnehagen, samt bytte mellom to skoler. Samlet satt informantene på bred erfaring når det kommer til samarbeidet mellom skole og hjem.

## 6.2 Valg av metode

Semistrukturert intervju som metode faller inn under kvalitativ forskning. Denne typen forskning søker å bringe dypere innsikt knyttet til spesifikke temaer (Clark et al., 2021). Dette samsvarer med fenomenologien som er opptatt av å svare på spørsmål om «hva» og «hvordan», og det er derfor viktig at begge disse formene for spørsmål brukes i et intervju i tråd med fenomenologisk forankring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Intervjuguiden (Se vedlegg 2 og 3) er utarbeidet med dette i mente. I tillegg er det i den kvalitative forskningen fokus på å unngå en subjekt-objekt-relasjon fordi en ønsker at partene skal fremstå likeverdige og i et gjensidig forhold til hverandre. Dette er et tydelig skille fra den kvantitative forskningen (Kvarv, 2021, s. 165), som har fokus på å måle hyppigheten av et objektivt fenomen hvor målet er størst mulig distanse mellom forsker og det som forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90–91).

For å bidra til å opprettholde likevekten vil informantene i denne oppgaven omtales som intervjudeltakere heller enn intervjuobjekt. I tråd med et likeverdig forhold er spørsmålet om nærhet eller distanse også relevant innenfor kvalitativ forskning, og noe en som forsker må være bevisst på underveis i datainnsamlingen. Den konstruktivistiske tilnærmingen har kritisert idealet som man finner innad i positivistisk tilnærming, som fordrer distanse mellom forsker og de det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106), noe som vanskelig lar seg gjøre i denne type oppgave da forskningen avhenger av nærhet for å kunne fremme

---

deltakerperspektivet. I streben etter å se gjennom øynene til intervjudeltakerne vil en som kvalitativ forsker fort finne at de som forskes på ser ting annerledes enn en selv (Clark et al., 2021, s. 354). Det fenomenologiske perspektivet vil være med på å prege alle fasene i forskningsprosessen fordi det krever at man som forsker i prosessen må sette egne forkunnskaper og holdninger til side og være åpen for livsverden til intervjudeltakerne.

### **6.2.1 Semistrukturert intervju**

Intervju som metode har til hensikt å skape økt forståelse for et fenomen ved å se fenomenet fra informantenes ståsted. Kunnskapen i intervjuene skapes derfor i det samspillet intervjuer og intervjudeltakere danner gjennom samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervjuene i seg selv baserer seg på ulike teknikker for både datainnsamling og dataanalyse. Teknikken spenner fra strukturert til ustrukturert intervju (Kvarv, 2021, s. 164). Semistrukturerte intervju blir benyttet for å samle inn data. Valg av denne metode begrunnes med egnetheten til å beskrive intervjupersonens opplevelser Kvale og Brinkmann (2009, s. 47).

Det er ikke alltid samtalen i et intervju flyter av seg selv, og som intervjuer må man dermed gjøre en del raske beslutninger underveis. Dette kan for eksempel handle om utfyllende spørsmål rettet mot den gitte problemstillingen (Johannessen et al., 2020, s. 113). Intervju som metode åpner for fleksibilitet i søken etter detaljerte beskrivelser av det som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 105). Det vil i alle former for intervju være et gjensidighetsforhold mellom forskeren og intervjudeltakeren, noe som også er med på å skille denne formen for intervju fra den kvantitative tilnærmingen (Kvarv, 2021, s. 165). Det er likevel en bestemt tematikk man ønsker å få frem kunnskap om, og det er vanlig at det er forskeren som styrer intervjuet med utgangspunkt i egen problemstilling, og etablerte forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). For å få med seg informasjon ut over det som blir sagt med ord kan man som forsker, innen hermeneutisk fenomenologi, også observere under gjennomføringen av intervjuet. Dette vil kunne gi viktig informasjon gjennom kroppsspråk underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I motsetning til ustrukturerte intervju er det i semistrukturerte intervju utformet en intervjuguide med spørsmål på forhånd. Til forskjell fra det strukturerte intervjuet så er en som forsker i et semistrukturert intervju ikke avhengig av at disse spørsmålene stilles i en bestemt rekkefølge eller på helt lik måte til de ulike intervjudeltakerne. Dette gir forskeren større frihet til å stille

---

tilleggsspørsmål eller justere rekkefølgen, samt be deltakerne utdype dersom det virker hensiktsmessig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Semistrukturerte intervjuer, som er den valgte intervjuformen i denne oppgaven, omtales også som et halvstrukturert intervju. Målet er å forstå deltakernes perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), noe som samsvarer med oppgavens fokus på å fremstille foreldrenes erfaringer og opplevelser tilknyttet skole-hjem-samarbeidet.

## **6.2.2 Utvalg og innhenting av informanter**

### **Studiegodkjenning og utvalg av informanter:**

Prosjektet ble i forkant av oppstart sendt inn til Sikt (tidligere Norsk senter for forskningsdata/NSD) (referansenummer: 209833) for vurdering av behandling av personopplysninger. Dette var nødvendig da intervjuene skulle tas opp via en lydfil. Søknaden ble sendt i slutten av april 2023. Det tok noe tid å vente på svar fordi behandlingskomiteen hadde et par oppklarende spørsmål. Parallelt med behandlingen av søknaden ble det tatt kontakt med mulige informanter for å høre om de ønsket å delta. Det ble i første omgang vurdert som hensiktsmessig at leder ved tidligere arbeidsplass tok kontakt med aktuelle informanter, da hen hadde tilleggsinformasjon om hvilke familier som tidligere hadde vært involvert i et utstrakt skole-hjem-samarbeid. I tillegg hadde leder tilgang på informanter utenfor skolen som forskeren selv hadde tilknytning til. Anonymitet ble også sikret gjennom at informanter som takket nei til å delta ikke ble utlevert. En utfordring med dette kan være at forskeren allerede før intervjuene hadde kunnskap om hvilke informanter som hadde hatt et utfordrende samarbeid, og hvem som hadde opplevd skole-hjem-samarbeidet som bra. I tillegg var informantene selv bevisst på hvilken rolle de skulle fylle, noe som kan ha preget den informasjonen som kom frem. Dette fordi de allerede visste at de enten skulle belyse enten et utfordrende eller et godt samarbeid med skolen.

Grunnlaget for utvelgelsen av informanter var begrenset av hva som i denne oppgaven ble definert som atferdsvansker, samt at det utvidede samarbeidet mellom skole og hjem skulle ha funnet sted mens elevene gikk i første eller andre klasse. På bakgrunn av oppgavens problemstilling ble det lagt vekt på å innhente informanter med forskjellige erfaringer fra skole-hjem samarbeidet. Dette ville belyse problemstillingen både fra en side der det i

---

hovedsak ble beskrevet gode erfaringer fra skole-hjem-samarbeidet og en side hvor samarbeidet hadde opplevdes som utfordrende. Det viste seg imidlertid utfordrende å finne foreldre til elever med atferdsvansker som hadde en god opplevelse av samarbeidet med skolen.

De informantene som takket ja til å delta, eller ønsket mer informasjon tok selv kontakt med forsker. Intervjudeltaker 1 og 2 som ble kontaktet via tidligere leder fikk ved første kontakt med forskeren oversendt et skriv med informert samtykke (Se vedlegg 1). Tid og sted ble avtalt etter at godkjenningen fra Sikt var på plass. Før oppstart ble betydningen av semistrukturert intervju presisert, og deltakerne ble informert om intervjuguiden (se vedlegg 2). Intervjudeltakerne ble også informert om at de selv kunne fortelle det de følte var relevant underveis.

Etter at de to første intervjuene var gjennomført, og prosessen med oppgaven var godt i gang, ble det et tydelig ønske fra forskeren i samsvar med veilederen om å gjøre et tredje intervju. Forskeren kontaktet lederen som tidligere hadde fungert som portåpner for å høre om hen hadde flere aktuelle kandidater. Innhenting av informanter hadde allerede fra før vist seg å ikke være så lett, og på bakgrunn av ulike faktorer var dette enda vanskeligere på høsten da dette var samtidig med oppstart av nytt skoleår. Forskeren hadde selv tilgang på en familie som på bakgrunn av oppgavens problemstilling og avgrensning, ville være svært informative intervjudeltakere for denne studien. Utfordringen lå her i at forskeren ved tidligere arbeidsforhold hadde hatt en relasjon til familien, noe som ville kunne påvirke balansen mellom nærhet og distanse til intervjudeltakeren. Likevel satt denne familien på mange relevante erfaringer, og det ble i samråd med veileder og andre lærere på masterprogrammet bestemt å gjennomføre intervjuet. Forskeren tok nå selv direkte kontakt med familien via telefon for å gi litt informasjon om oppgaven. I forkant av intervju 3 ble intervjuguiden noe tilpasset (se vedlegg nr 3) for å rette seg mer mot overordnede forhold, og dermed styre vekk fra spørsmål hvor relasjonen mellom forsker og intervjudeltakerne kunne påvirke datamaterialet. I tillegg ble det lagt vekt på å innhente informasjon om de områdene, hvor det etter de to første intervjuene, trengtes noe mer datagrunnlag. Det er viktig å påpeke at familien ikke var i relasjon til forskeren verken privat eller profesjonelt på det tidspunktet hvor intervjuet ble gjennomført.

---

### 6.2.3 Informanter

Informantene i intervju 1 og 2 hadde begge erfaring fra en større kommunal skole, og skolen var felles for de to familiene. Informantene hadde derimot erfaringer fra ulik tid da elevene skilte noen år i alder. Intervjudeltaker 1 hadde også erfaring med bytte av ledelse på skolen underveis i sitt samarbeid. I det tredje intervjuet hadde familien erfaring fra to skoler, en mindre og en større. Ingen av de to skolene var den samme som hos de to første intervjudeltakerne. Intervjudeltaker 3 satt på erfaringer både av et positivt samarbeid, samt noen utfordringer, og mindre heldige opplevelser. Dette gjorde at de kunne presentere god innsikt om et positivt samarbeid, og et utfordrende. Det er tre mødre som deltar i intervjuene. I alle familiene bodde både mor og far sammen og har vært en del av barnas skolegang, men det var i hovedsak mødre som hadde hatt hovedkontakten med skolen og som derfor stilte til intervjuene. Likevel påpekte mødre at selv om det var de som hadde hatt hovedkontakten med skolen, så var dette mer organisatorisk da også fedrene hadde vært like viktige i alle beslutninger og avgjørelser som er tatt om elevens skolegang.

I denne oppgaven er det valgt å ikke gjøre en egen presentasjon av deltakerne utover det som ble beskrevet under utvelgelse av informanter. Dette av hensyn til anonymiteten til intervjudeltakerne. Intervjudeltakerne presenteres som intervjudeltaker 1, 2 og 3. Alle intervjudeltakerne har hatt et utvidet samarbeid med skolen på bakgrunn av at de er foreldre til barn med en utfordrende atferd. Det som er viktig å merke seg er at intervjudeltaker 1 i intervjuet beskrev et utfordrende samarbeid med skolen, intervjudeltaker 2 var i all hovedsak fornøyd med samarbeidet, og intervjudeltaker 3 hadde erfaringer både av positiv art, og noe mere utfordrende. Intervjudeltaker 3 hadde også et sammenligningsgrunnlag fra to ulike skoler. I tillegg hadde intervjudeltaker 3 relevante sammenligninger fra barnehagen, som ble tatt med for å belyse temaer som også var relevante inn i skolen.

### 6.2.4 Gjennomføring

Intervju 1 og 2 ble gjennomført juni 2023, henholdsvis siste uke før skoleslutt, og to uker inn i ferien. Det tredje intervjuet ble gjennomført i september 2023.



---

Informantene skrev under på samtykkeerklæring (se vedlegg nr 1), og ble informert om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra studien, uten negative konsekvenser. Intervjuene ble tatt opp med lydopptak, og deretter transkribert. Dette ble gjort for å sikre nøyaktigheten og integriteten til dataen, samtidig som det muliggjorde en grundig analyse av intervjudataene. Etisk praksis i forskning innebærer ikke bare å respektere informantenes autonomi, men også å sikre at personvern og fortrolighet ivaretas. Se egen etikkdel lengre nede for utfyllende redegjørelse. I tillegg til å gi forskeren innsikt i informantenes utsagn, gir lydopptak også mulighet til å evaluere intonasjon, stemmeleie og andre non-verbale elementer som kan være avgjørende for å forstå budskapet fullstendig. Videre kan lydfiler og transkripsjoner være en fordel dersom man senere ønsker å korrigere eventuelle misforståelser eller feil som kan oppstå under gjengivelse av hendelsene, og på den måten sikre en mer pålitelig analyse (Clark et al., 2021, s. 441).

Før oppstart av selve intervjuet gjorde forskeren seg kjent med intervjudeltakerne gjennom løs småprat, med vekt på å formidle kunnskap om seg selv og forskningsprosjektet. Dette for å skape en god tone før oppstart av intervjuet. Noe som ifølge både Postholm og Jacobsen (2018, s. 132), og Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) vil kunne være med på å skape en god kontakt mellom de to partene. Informantene i en datainnsamling føler i større grad en trygghet til intervjueren dersom de har dannet seg et bilde av forskeren og forskningsprosjektet før de skal utlevere seg selv og sine egne opplevelser. Innledningsvis ble det presisert at hovedfokuset til oppgaven ligger på erfaringer gjort rundt skole-hjem-samarbeid i 1-2.klasse. Dette ble ekstra relevant fordi både intervjudeltaker 1 og 2 hadde barn som ikke lengre var i denne aldersgruppen. På samme tid ble det også presisert at foreldrene kunne dele informasjon fra videre skolegang, da dette også kunne gi nyttig informasjon om utvikling av videre samarbeid. Det ble også gitt informasjon om at forskningsprosjektet ikke ønsket å ha fokus på diagnoser, selv om dette hadde vært tema ved tidligere samarbeid eller blitt stilt i etterkant. I tillegg ble intervjudeltakerne opplyst om at de ville få mulighet til å lese gjennom delene av oppgaven hvor de var representert, for å sjekke at de følte seg korrekt gjengitt. Intervjudeltakerne ble informert om at de selv kunne velge sted for gjennomføring av intervjuene, da tidligere forskning peker på at dette kan være med på å trygge situasjonen ytterligere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

### **Intervju 1**

Møtet fant sted i intervjudeltakerens hjem fordi det var et sted uten mye bakgrunnsstøy eller forstyrrelser. Oppsatt intervjuguide ble delvis fulgt (se vedlegg 2). Innholdet og mål for forskningsprosjektet ble formidlet og deltaker undertegnet informert samtykke. Det ble fort tydelig at flere av punktene i intervjuguiden kom opp som naturlig del av samtalen. Det ble derfor valgt å prioritere flyten i samtalen slik den forløp fra de åpne spørsmålene. Der det var nødvendig ble det senere stilt oppfølgende spørsmål. Det ble også stilt en del bekreftende spørsmål, med mål om å oppsummere svarene intervjudeltakeren hadde gitt.

### **Intervju 2**

I det andre intervjuet ble intervjupersonens tidligere arbeidssted valgt som møtested. Samtykket var tidligere signert elektronisk, men ble også innhentet fysisk ved oppmøte. Innhold og mål for forskningsprosjektet ble formidlet. I dette intervjuet ble spørsmålene stilt etter oppsatt intervjuguide, og samtalen var noe mer styrt enn i det første intervjuet. Det ble underveis supplert med tilleggsspørsmål der det var behov. Ved å gjøre intervjuene tett på hverandre i tid, ble det lagt grunnlag for gode formuleringer og tilleggsspørsmål.

### **Intervju 3**

Intervju 3 ble gjennomført hjemme hos intervjudeltaker. Innhold og mål for forskningsprosjektet ble formidlet, og deltakere undertegnet informert samtykke. Både erfaringer fra tidligere intervjuer, samt utvidet faglig kompetanse på feltet var med på å skape god flyt i samtalen. Dette sammen med en tilpasset intervjuguide gjorde at intervjuet bidro med mye og utfyllende informasjon til de allerede innsamlede dataene.

## **6.2.5 Transkribering av intervju**

Transkriberingen er den første delen av det som kalles for deskriptiv analyse. Den deskriptive analysen foregår videre gjennom koding, kategorisering og begrepsutvikling, og fungerer som et skjelett for den teoretiske analysen som senere skal foretas i drøftingsdelen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 260–261).

---

Intervjuene ble tatt opp på en lydfil både ved hjelp av en diktafonapp på telefonen koblet opp mot nettskjemaet, og en analog lydopptaker som back up. Diktafon-appen er en app utviklet av UIP. Appen gjorde at materialet ble lastet direkte opp til nettskjema, som er en plattform med tofaktorautorisering. Dette økte sikkerheten på lagring av materialet, men siden det var brukt en analog back-up var det viktig å transkribere så fort som mulig etter opptak for å unngå unødvendig lagring av lydfile. De to første intervjuene ble gjort med halvannen ukes mellomrom, og begge intervjuene ble transkribert i løpet av de tre kommende dagene etter gjennomføring. Det siste intervjuet ble transkribert samme dag som gjennomføringen. Intervjuene ble transkribert ved hjelp av metoden «intelligent ordrett transkribering». Siden det ikke finnes noen konkrete regler for transkribering (2009, s. 188-189) var det viktigste i studien å transkribere på en måte som gjorde at meningen i intervjuene kom frem. En fordel med denne formen for transkribering er at en minimerer sannsynligheten for å feiltolke informantene når de innsamlede dataene i ettertid skal analyseres og bearbeides. På samme tid slipper man å ha med det som i dette tilfellet var unødvendig informasjon, som ulike bakgrunnslyder. Det første intervjuet ble transkribert manuelt av intervjuer gjennom direkte nedskrivninger fra lydfile. Dette var en krevende, men en veldig lærerik prosess. Denne transkriberingen ble antagelig også mer detaljert enn nødvendig med tanke på nedskrivning av fyll ord og pauser. Ved første erfaring med transkribering ble det vektlagt å heller være litt for nøyaktig, enn å miste noe som kunne føre til feiltolkning.

Etter intervju 2 og 3 ble en ferdig transkribering lastet ned fra nettskjema hvor lydfile ble lagret, og automatisk transkribert. Den automatiske transkriberingen måtte i etterkant av nedsaltingen kvalitetssikres opp mot lydfile. Denne formen for transkriberingen er noe mindre nøyaktig da den ikke tar med blant annet nøling, eller ufullstendige ord. For å sikre anonymitet måtte også den automatiske transkriberingen anonymiseres på steder hvor navn på personer eller skole dukker opp.

Gjennom transkriberingsprosessen av det første intervjuet kom det fram at noen av spørsmålene kunne oppfattes som ledende. Intensjonen med spørsmålene var å bekrefte, for å sikre kvaliteten i materialet. Denne erfaring ble videreført til de neste intervjuene. I alle intervjuene ble det brukt bekreftende spørsmål for å sikre at intervjudeltakerne ble oppfattet

---

riktig, men bevisstheten rundt formuleringen av spørsmålene var større i intervju 2 og 3 etter erfaringer fra intervju 1.

## 6.3 Analyse

Selv om det ikke er et absolutt krav, er det mest vanlig at kvalitative data foreligger som tekst (Grønmo, 2015, s. 255). Lydfilene ble derfor transkribert, og deretter kodet før det ble utviklet begreper som dannet grunnlag for å kategorisere de ulike kodene. Denne prosessen med å analysere dataene er ment for å skape en helhetlig oversikt over materiale (Grønmo, 2015, s. 266).

### 6.3.1 Koding

Gjennom koding av datamaterialene vil forskeren kunne avdekke mønstre som enten er generelle eller typiske (Grønmo, 2015, s. 266). Disse mønstrene vil være vanskelig å oppdage dersom en skal se på hele teksten under ett. En bruker koder for å sammenfatte innholdet i tekstene til et forenklet nivå. Dette synliggjør de mest sentrale elementene av teksten og skaper en god oversikt (Grønmo, 2015, s. 255).

Selve kodingen går ut på å finne stikkord som kan representere større deler av teksten (Grønmo, 2015, s. 267). I denne oppgaven ble det benyttet fargekoder. Dette gjorde at ulike setninger eller avsnitt fortløpende kunne markeres gjennom teksten. På forhånd av denne fargekodingen var det satt opp noen koder i form av tema som stemte overens med emnene som ble presentert i teoridelen. Underveis i prosessen måtte det suppleres med noen flere kategorier for at kategoriene som ble brukt skulle være dekkende for hele materialet. Dette er i tråd med åpen koding hvor åpenheten for å oppdage nye mønstre er viktig (Grønmo, 2015, s. 268). Etter å ha skrevet ut transkriberingene som var ferdig fargekodet, ble det satt inn noen utfyllende stikkord i marginen av transkriberingen. Dette var stikkord som markerte områder som senere skulle trekkes frem som sitater i oppgavens resultat og drøftingsdel. En slik markering av stikkord er et kjennetegn på manuell koding (Grønmo, 2015, s. 268), og er med på å gi god oversikt over det innsamlede materialet

---

Underveis ble det synlig hvilke koder som kunne slås sammen til en felles kategori, eller et tema som utspilte seg som sentral. Disse kategoriene skulle videre brukes til å presentere resultatene i oppgaven, da de danner en god struktur på det innsamlede materialet. Denne formen for koding er noe mer systematisert enn helt åpen koding og dermed et steg videre i analysen (Grønmo, 2015, s. 268). For å bli representative for hele datamaterialet ble noen av kategoriene endret i løpet av analysen. Enkelte av kategoriene hadde direkte tilknytning til de overordnede forskningsspørsmålene, mens andre kunne gå på tvers av de ulike forskningsspørsmålene og betegne en større gjennomgående helhet.

### **6.3.2 Valg av kategorier og nøkkelbegreper**

Gjennom prosessen med å kode materialet kom det frem mange mindre kategorier. Kategoriene som dukket opp satte navn på de mest aktuelle og fremtredende temaene som dukket opp i transkriberingen av intervjuene. De gjorde det også mulig å systematisere dataene til videre bruk (Johannessen et al., 2020, s. 158–159). Kategoriene som hørte sammen, ble plassert slik at de passet inn under samme felles begrep. Kategoriene med tilhørende fargekoder var i tillegg sett i sammenheng med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De overordnede begrepene ble derfor til gjennom en kombinasjon av induktiv metode hvor begrepene ble hentet fra datamaterialet, og deduktiv metode der begrepene og kategoriene ble laget på bakgrunn av den presenterte teorien (Kvarv 2021, s 25-26). En slik kombinasjon av induktiv og deduktiv fremgangsmåte er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 41) en vanlig fremgangsmåte. Etter endt analyse var det begrepene: *overganger og forventninger, rektors rolle i skole-hjem-samarbeidet, relasjoner, kommunikasjon, opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid og elementer som fasiliterer et godt samarbeid* som utmerket seg som mest dekkende for datamaterialet. Videre redegjøres det for hvorfor valget av disse begrepene.

#### **Overganger og forventninger**

Denne kategorien var en naturlig kategori, da både overgangen mellom barnehage og skole og forventningene knyttet til denne overgangen var et fremtredende tema i alle intervjuene. Av datamaterialet ble det tydelig at forventningene var sterkt knyttet opp mot overgangene.

### **Rektors rolle i skole-hjem-samarbeidet**

Rektors rolle i skole-hjem-samarbeidet var en naturlig kategori da dette emnet kom tydelig frem i både intervju 1 og 2. Dette var også et av emnene som veileder hadde lagt mest merke til gjennom lesing av transkriberingene. Materialet i intervju 3 var også passende for denne kategorien, selv om den var etablert i forkant av det intervjuet.

### **Relasjoner**

Kategorien relasjoner utpekte seg også som naturlig både da den er relevant på flere nivåer i skole-hjem samarbeidet. I tillegg er relasjoner et begrep som er direkte knyttet til et av begrepene i teoridelen. Under denne kategorien presenteres både relasjonen mellom foreldre, lærer og skolen, men også den påvirkningen foreldrene mener at relasjonen mellom læreren og deres barn har på samarbeidet selv om dette er viet noe mindre plass.

### **Kommunikasjon**

Kommunikasjon var et tema som ble trukket fram under flere av de andre punktene, men siden dette også viste seg å være et overordnet tema for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det en egen kategori.

### **Opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid**

Dette er en kategori som er knyttet direkte til oppgavens problemstilling. Selv om de overnevnte kategoriene til sammen vil være grunnlaget for denne kategorien, så ble det også naturlig å trekke den frem som egen kategori når resultatene skulle sorteres og presenteres.

### **Elementer som fasiliterer et godt samarbeid.**

På samme måte som kategorien *oppretholde faktorene for et utfordrende skole-hjem-samarbeid*, var *elementer som fasiliterer et godt samarbeid* en naturlig kategori. Også denne kategorien knytter seg direkte opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De to sistnevnte kategoriene beskriver hver sine ytterpunkter av samarbeidet, og var derfor naturlige å ta med som to overordnede begreper.

---

## 6.4 Kvalitet i forskningen

I den kvalitative forskningen er det vanlig å beskrive forskningens gyldighet og pålitelighet fremfor å bruke begrepene validitet og reliabilitet. Begrepene ble innført som et alternativ til de ordinære begrepene som i stor grad knytter seg til kvantitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forsker må en vurdere hele prosessen som har ledet frem til resultatet når en skal vurdere kvaliteten på forskningen. Dette er nettopp fordi forskning ikke bare kan defineres som et resultat, men også en hel prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det vil alltid være begrensninger knyttet til et forskningsprosjekt, og for å vurdere gyldigheten i kvalitativ forskning må en vurdere hvilke begrensninger som er relevante. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) er det som forsker viktig å være kritisk overfor hvilke konklusjoner som faktisk kan trekkes ut fra datamaterialet.

### 6.4.1 Pålitelighet

For både å vurdere og å øke kvaliteten i egen forskning må forskningen sees i sammenheng med den forskningen som allerede eksisterer på feltet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). I denne oppgaven er dette gjort både gjennom å forankre forskningen i relevant teori, og ved å presentere tidligere funn på feltet. Den teoretiske forankringen i oppgaven ble presentert i starten før den videre skal brukes for å drøfte funnene i datamaterialet. State of the art, som representerer tidligere funn på feltet, ble presentert i et eget kapittel hvor ulike vinklinger og sider av en større forskning ble trukket frem. For å kunne øke påliteligheten i forskning beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 225–228) fem ulike områder som forskeren må kunne redegjøre for. Det første området (1) handler om den relasjonen som finnes mellom forsker og forskningsdeltakere. Dette er et område som har vist seg relevant å reflektere over i denne oppgaven, særlig i intervju 3 hvor det tidligere har vært en relasjon mellom forsker og intervjudeltaker. Relasjonene mellom intervjuer og intervjudeltakere vil alltid kunne påvirke resultatene av datainnsamlingen. Et eksempel på en fallgrube ved slike relasjoner er dersom intervjudeltakerne prøver å tilpasse svarene de gir til å passe hva de tror forskeren ønsker å høre (Kvarv, 2021, s. 166). For å unngå dette i størst mulig grad ble det både i intervjuguiden, og i selve intervjuene lagt vekt på å spørre etter foreldrenes opplevelse. Ved å fokusere på intervjudeltakernes opplevelse av skole-hjem- samarbeide heller enn å be de ta stilling til

---

ulike påstander ville en unngå at fokuset havner over på forskeren. I intervju ble intervjuguiden ytterligere tilpasset da det i dette tilfellet var en tidligere relasjon mellom forsker og intervjudeltaker. Det var derfor ekstra viktig å vinkle fokuset vekk fra forskeren og over på svar som ble eid av intervjudeltakeren.

(2) Det andre prinsippet handler om forholdet mellom den gitte problemstillingen og de som forskes på. Her må en vurdere om de en har valgt å forske på er relevante for den gitte problemstillingen, altså om de har kompetanse til å uttale seg om det som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Også dette prinsippet er relevant for denne forskningen, og ble et viktig hensyn i utvelgelsen av informanter. Den relevante kompetansen var det som ble avgjørende for at intervjudeltaker 3 ble valgt ut til å delta på tross av en tidligere relasjon til forskeren. Intervjudeltaker 3 innehadde erfaringer fra to overføringsprosesser, noe som gjorde at de samlet sett hadde en utvidet opplevelse av eventuelle fallgruver i skole-hjem-samarbeidet, samt for hva som fasiliterer godt samarbeid. Det at familien hadde opplevd dette på to skoler gjorde at flere faktorer kunne sammenlignes og generaliseres enn om en kun har erfaringer fra en skole og en overføringsprosess.

Det tredje prinsippet omhandler konteksten forskningen foregår i. Som kvalitativ forsker vil man aldri kunne kontrollere alle faktorene som spiller inn i relasjonen til forskningsdeltakerne. Det er derfor viktig å vise en åpenhet rundt rammene for forskningen og forskerens opplevelse av disse. En slik åpenhet vil gjøre det mulig for lesere av forskningen å vurdere troverdigheten i det presenterte materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I denne oppgaven er dette gjort ved å vise til råmateriale fra intervjuene hvor leseren selv kan vurdere tolkningen som forskeren har gjort av dataene. I tillegg er funnene i undersøkelsen drøftet med en kollega som også har erfaring med forskning på et lignende felt. Kvaliteten øker gjennom dette ved at en forsker som ikke har vært del av datainnsamlingen har kunnet stille kritiske spørsmål til presentasjonene av data, og til de tolkningene som oppgaven viser i diskusjonsdelen, samt i utvelgelsen av presentert datamaterialet,

(4) Dette prinsippet handler om hvilke representanter en velger ut som representative for en virkelighet. Det er viktig med refleksjon både rundt utvalgte, men også rundt ekskluderte informanter. En refleksjon rundt de informantene en valgte å ekskludere vil si noe om hvilken



---

informasjon som også kan ha blitt ekskludert fra forskningen. I studien ble det lagt vekt på å finne foreldre til elever som passet beskrivelsen av atferdsvansker. I tillegg måtte familiene ha et utvidet samarbeid med skolen slik at de hadde førstehånds erfaringer fra de situasjonene som de skulle beskrive. Det ble lagt vekt på å finne intervjudeltakere med ulike opplevelser for å kunne favne et bredere spekter av et utvidet skole-hjem-samarbeid. En svakhet i utvelgelsen var at alle representantene var kvinner, og det mannlige perspektivet derfor mangler, noe som kan være med på å gi et smalere fokus enn ønsket.

(5) Dette prinsippet handler om menneskers evne til å registrere data. Metodene en bruker for å registrere data vil ha betydning på nøyaktigheten i disse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Dette er også begrunnelsen for at intervjuene ble tatt opp som lydfil, noe som åpnet for muligheten å revidere, og bearbeide både det som ble sagt direkte, samt tonefall, pauser som vil kunne bidra til økt innsikt. For å sikre personvernet ble nettskjemaet med tofaktorautorisering brukt til lagring av lydfile.

#### **6.4.2 Gyldighet, troverdighet og overførbarhet**

Validitet blir betegnet som forskningens *gyldighet* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 216). For å styrke gyldigheten i forskningen må en kontrollere at de innsamlede dataene er av relevans for både problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvarv, 2021, s. 145), og om metoden som brukes for å samle data er hensiktsmessig for å undersøke det som er meningen å undersøke (Kvarv 2021, s. 63). Et område som gjør seg gjeldende, er å sikre seg at datamaterialet stemmer overens med de innsamlede dataene. Høy validitet i forskningen avhenger av at de svarene en som forsker finner frem til samsvarer med det en i utgangspunktet hadde som hensikt å undersøke (Kvarv, 2021, s. 144). I denne prosessen ble det også endret ordlyd på problemstillingen flere ganger for å finne fremstillingen som favnet best om innholdet i datamaterialet.

For å sikre kvaliteten i forskningen ble intervjudeltakerne på forhånd av intervjuene opplyst om at de ville få lese gjennom oppgaven før den ble levert. Dette var for å sikre at de følte seg korrekt gjengitt, og at analysen gjennomført av forskeren korresponderte med de beskrivelsene som intervjudeltakerne hadde gitt. Dette minimerte også risikoen for misforståelser i tolkningen av materialet. Det at en som forsker kan presentere data riktig er

---

også et viktig etisk prinsipp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Gjennom deltakervalideringen, er dermed forskningsdeltakerne med på å sikre påliteligheten i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

I etterkant av denne deltakervalideringen ble det også gjort en kollegavalidering. Dette var for å undersøke om materialet var gjenkjennbart for en ekstern leser. At dette ble gjort først etter deltakervalideringen var for sikre at det ikke ble fremstilt et materiale som var ukjent for intervjudeltakerne, eller hvor de følte seg misforstått.

Spørsmålet rundt generaliserbarheten til intervjustudier er et omdiskutert tema, og i mange situasjoner er spørsmålet heller om det er mulig å overføre den kunnskapen en genererer i en situasjon over til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 281). Generalisering i en kvalitativ studie vil også være vanskelig da den baserer seg på opplevelsen til intervjudeltakerne. En opplevelse som vil være subjektiv, og dermed ikke lik for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Siden utvalget i oppgaven er alt for lite til at forskningen skal kunne generaliseres, ble det ekstra viktig at forskningen ble presentert på en slik måte at leseren kan kjenne seg igjen i denne. Dette er fordi denne gjenkjennelsen i teksten beskriver og definerer overførbarheten i forskningen. Den første pekepinn på dette kom gjennom deltakervalideringen. Begrunnelsen for det lille utvalget er både at dette var naturlig i forhold til oppgavens problemstilling, samt at et større utvalg ikke ville latt seg gjøre innenfor rammebetingelsene for denne oppgaven.

## 6.5 Etiske overveielser

Forskningsetikk handler om hvordan forskere skal behandle forskningsdeltakerne. I tillegg sier den noe om rammene for interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakere (Clark et al., 2021, s. 107). I utgangspunktet var det i denne forskningen ønskelig med intervjudeltakere som ikke var kjent for forskeren fra før. Dette ble gjennomført i intervju 1 og 2, mens intervjudeltaker 3 hadde hatt tilknytning til forskeren på et tidligere tidspunkt. Det ble likevel vurdert at denne relasjonen ikke ville ha påvirkning på resultatene. I tillegg var det ingen fare for at denne relasjonen kunne komme til å skade intervjudeltakerne på noen måte, da relasjonen ikke ville påvirke anonymiteten til noen av intervjudeltakerne (Clark et al., 2021, s. 113). For å etterstrebe dette ytterligere ble intervjuguiden tilpasset. Dataen ble i tillegg sett i sammenheng med, og som et tilskudd til, de to første intervjuene som ikke hadde tilknytning

til forskeren. Dette var en vurdering, hvor kompetansen og de erfaringene som intervjudeltaker 3 hadde var svært relevante for oppgavens problemstilling.

I forkant av datainnsamlingen ble det søkt til Sikt, noe som var med på å sikre de etiske hensyn. Sikt kom med tilbakemeldinger underveis i søknadsprosessen som blant annet gikk på konkretisering av informasjon i informasjonsskrivet. Dette var med på å sikre at all relevant informasjon ble gitt til deltakerne før de undertegnet det informerte samtykket (Clark et al., 2021, s. 113). Det ble i tillegg lagt opp til at intervjudeltaker 1 og 2 kunne lese informasjonsskrivet i forkant for å stille eventuelle spørsmål før de stilte til intervju. For intervjudeltaker 3 ble det gitt en del informasjon via telefoni i forkant, da disse fikk informasjonsskrivet først ved oppmøte for intervjuet. Sikt var også behjelpelige med å presisere hvilke personopplysninger det måtte tas høyde for, for at det kunne komme frem i intervjuene, og hva en kunne styre unna. Dette var en viktig del av forarbeidet til intervjuene, fordi informasjonen i datamaterialet ikke kunne overskride de områdene som var søkt om, og som var godkjent. I denne forskningen var det ønskelig å lagre minst mulig data, men i tillegg til kontaktinformasjon, viste kjønn seg å være relevant for fremstillingen av materialet.

Gjennom intervjuene ble bekreftende spørsmål brukt for å sikre at intervjudeltakerne ble oppfattet riktig. I tillegg stilte forskeren enkelte spørsmål på to ulike måter, der det virket som om intervjudeltakeren var usikker på hvordan de skulle svare. Dette var en prosess hvor forskeren tok lærdom for hvert intervju om hvilke formuleringer som fungerte bra, og hvilke som opplevdes som mindre tydelige. De åpne formuleringene gjorde at spørsmålene ble mindre pågående, noe som var viktig fordi forskningen omhandlet et område som påvirket både privatlivet og et emosjonelt område for intervjudeltakerne (Clark et al., 2021, s. 113).

Ved analysen av datamaterialet kommer det frem at forskeren i enkelte tilfeller bruker veldig lange setninger, blant annet ved å innlede et spørsmål med en forklaring. Dette kan tyde på at spørsmålet i utgangspunktet var for utydelig. I tillegg var det viktig å være klart over at forskerens rolle både som forsker og lærer kunne påvirke møtet med intervjudeltakerne. I en oppgave som belyser nettopp et spenningsforhold mellom hjem og skole kan rollen som lærer ha vært med på å prege informasjonen som intervjudeltakerne ønsket å gi. Forskerens dobbeltrolle som både lærer og forsker kan ha også påvirket oppgaven gjennom å prege fokuset både i utformingen av intervjuguiden og tolkning av datamaterialet. For å forhindre

dette var det viktig for forsker å være bevisst sine roller fra start. Samt påse at egne erfaringer og perspektiver fra foreldresamarbeid ikke skulle prege tolkningen av intervjudeltakerne. Det ble gjort flere gjennomganger av intervjuguide både av forsker selv, men også av veileder for å sikre nøytrale spørsmål for å redusere effekten av egne perspektiver. Det ble også fokusert på å beskrive en gjennomiktig prosess hvor ulike kilder ble satt opp mot hverandre, såkalt triangulering. Informantene ble informert om forskerens dobbeltrolle fra start.

Både i det informerte samtykket og i samtalen før selve intervjuene fikk intervjudeltakerne mer informasjon om fremdriften i forskningen, noe som ifølge (Clark et al., 2021, s. 118) er en viktig del av det informerte samtykket. De ble også oppdatert underveis i prosessen når det nærmet seg tiden for deltakerevaluering. Her var intervjudeltakerne informert om at de kunne velge å lese hele oppgaven, eller bare den delen hvor de selv var representert. En av tilbakemeldingene fra en av deltakerne var bruken av ordet atferdsvansker. Det var for henne som mor viktig å presisere at vanskene ikke var å finne i barnet. En slik tolkning av vanskene som iboende i barnet var heller ikke ønskelig for forskeren, og derfor en god pekepinn på at dette måtte presiseres bedre. Siden atferdsvansker er et negativt ladet ord, ble det i videre revidering jobbet med å begrunne betydningen av begrepet. Målet var å beskrive kjennetegn for en atferd, uten å indikere at problemet er å finne i eleven, men i samarbeidet mellom hjem og skole.

Bruken av begrepet atferdsvansker ble vurdert i flere runder, da dette begrepet fort kan sette mennesker i bås, noe som ikke var hensikten med oppgaven. Begrepet kan også antyde at vansken ligger i eleven, selv om målet med oppgaven var å fokusere på systemet rundt elevene. Likevel var begrepet viktig for å definere rammene for oppgaven, og for utvelgelse av informanter. Der ble derfor redegjort grundig for hva oppgaven la i begrepet i den innledende delen.

---

## 7 Resultat/funn

I dette kapittelet presenteres de funnene som fremkom av datamaterialet. Funnene som presenteres er valgt ut for å belyse problemstillingen: *Hvordan opplever foreldre utvidet samarbeid med skolen der det er knyttet bekymring til elevens atferd*, samt gjeldende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever foreldre til barn med atferdsvansker skole-hjem samarbeidet?
2. Hva opplever foreldrene som opprettholdende faktorer der skole-hjem-samarbeidet oppleves utfordrende?
3. Hvilke elementer opplever foreldre fasiliterer godt samarbeid?

Gjennom analysen av datamaterialet ble det utarbeidet noen samlende kategorier. Det er disse kategoriene som nå ligger til grunn, når resultatene fra forskningen presenteres. Begrepene er: *overganger og forventninger, rektors rolle i skole-hjem-samarbeidet, relasjoner, kommunikasjon, opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid og elementer som fasiliterer et godt samarbeid*. Ved å organisere resultatene under disse hovedbegreper er målet å skape en ryddigere og oversiktlig fremstilling. Problemstilling og forskningsspørsmål vil underbygges gjennom sitater fra intervjuene. Fremstillingen av resultatene danner så grunnlag for oppgavens drøftingsdel der resultatene ses i lys av teori presentert i teoridelen, samt annen relevant forskning på feltet.

### 7.1 Overganger og forventninger

#### **Forventninger i overgangen fra barnehage til skole**

For alle intervjudeltakerne var det viktig å få en god overgang fra barnehage til skole. De var alle klar over at overgangen kunne by på utfordringer, og ønsket derfor å være i forkant for å unngå eventuelle uheldige hendelser. Både intervjudeltaker 1 og 2 hadde opplevd et godt samarbeid med barnehagen. For intervjudeltaker 3 hadde den siste tiden i barnehagen vært turbulent, og det var flere eksterne hjelpeinstanser involvert. Intervjudeltaker 1 poengterte at selv om de opplevde samarbeidet med barnehagen som bra, så var det allerede noen

---

utfordringer for hennes barn i barnehagen. På spørsmål om hvilke tanker og forventninger de hadde før oppstart i 1. klasse kom følgende refleksjoner:

*«(...) ehh ja, det vi forventet var jo at hen gikk i en liten barnehage [navngir barnehagen] som ligger i [navngir kommunen] der vi hadde hatt en del utfordringer underveis, men så er det jo liksom sånn at i en barnehage er det veldig få kompetansemål man skal igjennom, og mye fleksibilitet. Vi opplevde veldig flinke voksne med mye fantasi; dette så vi at ikke fungerte, så da har vi prøvd det, og dette fungerte så da fortsetter vi med det. På den siste foreldresamtalen fikk vi beskjed om at det måtte skrives en rapport til skolen. Så forventningene våre var at skolen hadde lest rapporten når vi begynte. Og kanskje hadde noen spørsmål rundt det i forhold til, hva tenker dere? Og er det noe vi bør tenke ekstra på i starten? Tenker dere at vi bør snakke litt tettere, eller liksom hvordan ønsker dere å kommunisere videre, og litt sånne typer ting?» (Deltaker 1)*

Videre påpekte intervjudeltaker 1 at barnehagen, som selv ikke hadde fokus på diagnoser, eller ville ta stilling til det, hadde forberedt familien på at dette kunne bli et tema utover i skolegangen. Hun trakk frem fleksibiliteten i barnehagen som en styrke for å få det til å fungere, noe som skapte et spenningsmoment for hvordan dette skulle gå med overgang til skolen som både er en større arena, og en arena med mindre mulighet for tilrettelegging. Både intervjudeltaker 1 og intervjudeltaker 2 hadde fått et overføringsbrev fra barnehagen som de hadde fått lese gjennom. Begge kunne bekrefte at de var fornøyde med informasjonen som ble kommunisert videre til skolen før oppstart.

Intervjudeltaker 1 var innstilt på å fortsette kommunikasjonen rundt punktene reist i overføringsbrevet.

*«Vi tenkte de (referere til barnehagen) formidlet sine observasjoner av vårt barn på en god måte». (Deltaker1)*

Intervjudeltaker 1 uttrykte at hun trodde det var gjort et overføringsmøte med skolen:

*«Jeg fikk en veldig sterk følelse av at barnehagen hadde en overføringssamtale med skolen for å gå gjennom hvilke tiltak som alt var testet ut». (Deltaker 1)*

---

Intervjudeltaker 1 var derfor positiv, og hadde tiltro til at denne overføringen av informasjon skulle fungere til familiens fordel. Det kom derfor overraskende på henne at kontakten med skolen, utover overordnet bestemte møter som foreldremøte og utviklingssamtaler uteble.

*«(...) de hadde jo en veldig “convincing case”, som jeg fortsatt hører at folk blir fortalt; at lærere eller skolen ønsker å møte barnet med «fresh eyes”, og en fresh start», og de ser det an. Da de møtte barnet mitt de første skoledagene så skjønnte jeg jo fort at de så ingenting. Det var jo ikke sann at hen den første dagen begynte å kaste stoler på lærerne». (Deltaker 1)*

Intervjudeltaker 1 trakk frem at hun presiserte et ønske om å diskutere hvordan tiltakene og erfaringene fra barnehagen ble fulgt opp. Det ble derfor en del ubehagelige opplevelser da det kom frem at dette var en rapport læreren ikke hadde kjennskap til.

*«(...) Så da tok vi jo kontakt med skolen. Det jeg kanskje husker aller best av det der, er den første kontakten jeg tok med læreren som da var hens kontaktlærer, og sa at nå trenger vi en samtale, det er så vanskelig. Læreren svarte at hun ikke skjønnte hva jeg pratet om, men det kunne vi gjøre. Det første jeg sa var: «hva tenker dere i forhold til det som var skrevet i rapporten fra barnehagen?» Da svarte læreren: «Hvilken rapport? Jeg husker den dagen så godt, for det var akkurat som det var en sånn kald følelse inni kroppen, for jeg opplevde at her har vi gjort det vi kan for at dette skal gå bra, også har vi liksom ikke blitt hørt. Man blir litt sann ... okei, så da må vi egentlig begynne helt på nytt igjen, nå har vi brukt et halvt år på ingenting». (Deltaker 1)*

For intervjudeltaker 2 var hendelsesforløpet tilknyttet til oppstart på skolen ganske annerledes enn hva intervjudeltaker 1 beskriver:

*«Det ble sendt et overføringsskriv via papir fra barnehagen, og så hadde vi et helt vanlig foreldremøte som mange andre har med skolen, ved oppstart». (Deltaker 2)*

Intervjudeltaker 2 presiserte også at de fikk lese rapporten som ble sendt og at de var enige i denne informasjonen. Intervjudeltaker 2 hadde i tillegg hatt et møte med skolen hvor de gikk gjennom denne rapporten. Både et slik møte, og en generell bekreftelse på at rapporten var

---

mottatt manglet for intervjudeltaker 1. For intervjudeltaker 3 var premissene noe annerledes enn for de to andre. Dette fordi familien allerede var fulgt opp av et hjelpeapparat, både med én til én på eleven i barnehagen, samt pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og familieteam. Dette gjorde at selv om familien ved overgang fra barnehage til skole var i en sårbar posisjon, følte de seg godt fulgt opp og trygge på selve overføringen. I intervjudeltaker 3 sitt tilfelle var det også gjennomført et overføringsmøte mellom barnehage, skole, og det involverte hjelpeapparatet i forkant av skolestart.

Også intervjudeltaker 3 ble spurt om hvordan de opplevde overgangen fra barnehage til skole. Utgangspunktet for spørsmålet var blant annet en antakelse om den sårbarheten man som foreldre kan føle på i en situasjon hvor man skal utlevere seg selv i et overføringsmøte.

*«Ja, og da gikk vi jo fra en veldig vanskelig periode også. Så vi var nok litt skadeskutt. Men jeg husker stemningen etter det første skolemøtet med flere aktører fra skolen. Det var litt sånn; dette ordner vi. Det var liksom innstillingen. Det var ... nå ble jeg nesten litt rørt. Nei, men det var skikkelig bra». (Deltaker 3)*

I det overføringsmøte som beskrives var det flere fra skolen til stede. I tillegg til et støtteapparat fra tidligere.

*«Ja, det var heftig. Jeg tror mannen min sa at det var 13 damer og en mann. Samtidig var det en veldig god måte å bli tatt imot på. Fordi man (henviser til skolen) også uttrykte at dette ordner vi, dette skal vi finne ut av. At man liksom viser at vi tar det imot. Og dette skal vi ta til vårt eget på en måte også. At ikke det var bare masse informasjon, og så skulle man bygge videre på det. Det var også viktig for oss at den samme historien ikke bare skulle fortsette. For det var erfaringer som ikke var bra fra barnehagen. Så det var viktig for oss at hen også fikk en ny historie, en mulighet til å skrive et nytt kapittel». (Deltaker 3)*

Intervjudeltaker 3 ble også spurt om sine forventninger til oppstarten basert på erfaringene de hadde fra barnehagetiden. I tillegg ble det etterspurt om familien hadde mottatt skriftlig overføringspapir på lik linje med de andre intervjudeltakerne.



---

*«Om det var sendt noe skriv i forkant? Det ble avtalt et samarbeidsmøte. Om det kom noe skriftlig, husker jeg ikke. Men vi hadde jo samarbeid allerede før oppstart».*

(Deltaker 3)

Det bekreftes også at det var en tett oppfølging, med 1 til 1 i barnehagen.

*«Ja, det var 1 til 1. Det var mye der. Og da tenker jeg også at fordi vi hadde så mye som skjedde allerede i barnehagen, så var det naturlig at både samarbeidet og oppfølgingen ville fortsette».* (Deltaker 3)

Intervjudeltaker 3 satt i tillegg på erfaringer ved overgang fra en skole til en annen. I overgangen fra skole til skole uttrykte mor bekymring for at informasjon skulle glippe underveis i selve overføringen. I motsetning til overgangen fra barnehage til skole var overgangen fra skole til skole en overgang fra små til mye større forhold. Familien ble heller ikke lenger fulgt opp av et eksternt hjelpeapparat som kunne fange opp det som eventuelt skulle glippe slik de var i den første overgangsfasen:

*«Ja, nå hadde vi egentlig ikke noen ved siden vår. Alt av tidligere hjelpetiltak var egentlig avsluttet. Så ja, det kjente vi på når det hadde gått en uke eller to (...) så følte vi oss veldig alene. Hvem skal vi snakke med, hvem er det riktig å henvende seg til, og hvert fall på en så stor skole».* (Deltaker 1)

### **Forventninger til skolen**

For intervjudeltaker 2 var det viktig å informere skolen, og forberede dem på hva som basert på erfaringer kunne forventes. For dette barnet hadde det ikke blitt gjort noen former for tilrettelegging i barnehagen, men mor uttrykte at:

*«Jeg kjenner hen jo såpass godt at jeg vet at endringer er noe hen reagerer veldig sterkt på».* (Deltaker 2)

Intervjudeltaker 2 beskrev også barnet sitt som et veldig aktivt barn, og foresatte var både spente og bekymret for overgangen til skolen. Dette gjaldt både det å skulle forholde seg til nye og flere mennesker, større klasser, nye venner og sosial utvikling. Mor trakk frem en av de store fordelene med barnehagen som var at barna var i mer aktivitet og fikk brukt kroppen sin mer enn hva de så for seg at det ville bli på skolen.

---

Intervjudeltaker 2 uttrykte tydelige forventninger om at barnet hennes var på skolen for å lære. Dette kommer frem når hun snakket om en løsning hvor barnet ble tatt ut av klasserommet for å jobbe på grupperom, og de begrunnelsene som skolen ga for dette.

*«At hen blir forstyrret av å jobbe i klasserom. Men helt i starten, før grupperom, så løp hen i gangene, og så sa læreren til meg, og det var en av de dumme tingene, som jeg aldri har forstått, hvor de syntes det var bedre at hen var hos helsesøster, enn at hen løp i gangene. Da svarte jeg at hen er på skolen for å lære, hvis ikke hen er der for å lære, så kan hen være hjemme, for hen skal ikke bare snakke med helsesøster, for da går hen glipp av masse læring. Da ble grupperom trukket frem som en løsning. Jeg vil ikke at hen ikke skal være i klasserommet, hen løper i gangene, og jeg ble litt sånn desperat, ja greit, grupperom. Så da landet vi på det, og så trives hen veldig godt på grupperom». (Deltaker 2)*

Intervjudeltaker 3 trakk også frem et lignende ønske når hun snakker om viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldre og lærere:

*«Vi opplevde jo veldig stor forskjell på barnet vårt fra barnehage til skole, så jeg tror at det har kjempe mye å si. Jeg tenker barn ser at her er det godt samarbeid, noe som gjør at de kan slappe mer av. Det å snakke positivt om det barna er gjennom. (...) jeg tenker jo at barna også påvirkes av hvordan man snakker. Hvis man har en utfordring som man opplever, forstår barna det. Hvis de opplever at mamma, pappa, og lærer har en god kommunikasjon rundt det, vil det påvirke, og gjøre at de kan slappe mer av, og bruke energi på å lære». (Deltaker 3)*

## **Bekymringer**

De første ukene etter skolestart opplevdes som bra for alle intervjudeltakerne. For intervjudeltaker 1 kom utfordringene etter noen uker. Det samme gjaldt intervjudeltaker 3 i overføringen hun beskrev mellom liten og stor skole. Intervjudeltaker 1 beskrev det som:

*«Jeg skjønnte jo fort at de så jo ingen ting». (Deltaker 1)*

Hun refererte da til den atferden de som familie hadde uttrykt bekymring for. Dette forklarte hun med at de første dagene var preget av «en myk start» hvor elevene både tegnet og lekte

---

litt ekstra, og at atferden på bakgrunn av dette kunne være mindre fremtredende.

Intervjudeltaker 2 beskrev også hva bekymringer for overgangen til skolen dreide seg i hovedsak om:

*«Det å forholde seg til nye mennesker, og en større klasse. Det å måtte forholde seg til flere elever, flere venner, og det å skulle gå gjennom de trinnene med tanke på det sosiale da. Og spekteret mellom venner og uvenner og lærere og sånne ting».*

(Deltaker 2)

Likevel opplevde de i hovedsak det første året som bra før de større utfordringene meldte seg.

*«Nei, første året gikk det veldig fint. Jeg vet ikke om det er fordi vi fikk lite informasjon hjem, men jeg tror det gikk veldig fint. Og det hadde jo litt med at hen hadde en kompis fra barnehagen som begynte i første klasse, og det var liksom bare de to».* (Deltaker 2)

Utfordringene for barnet til intervjudeltaker 2 kom først i 2. klasse da det begynte en tredje kompis i klassen, noe som førte til det intervjudeltaker 2 beskriver som trekantdrama.

*«Det var da de første sosiale utfordringene ble ordentlig tøffe. Når det ble vanskelig prøvde hen å på en måte å søke vennskap hos en annen elev som hen hadde tidligere kjennskap til fra barnehagen, og det ble ganske tøft det, og da ble hen ganske ekkel mot hen. Etter at hen ble avvist av hen. Og da ballet det litt på seg».* (Deltaker 2)

For intervjudeltaker 1 begynte bekymringene først å melde seg på hjemmefronten. Skolen uttrykte først at de ikke så noe til de samme utfordringene, men til jul hadde situasjonen eskalert betydelig både hjemme og på skolen. Intervjudeltaker 1 kunne da oppleve at det oppstod problemer som ikke hadde vært et problem på lenge, og trekker frem både utfordringer med dobesøk og matpakke. I skolesammenheng var det først på SFO at problemene ble synlige. Dette endte med at foreldrene noen ganger ble oppringt og måtte hente barnet. For intervjudeltaker 1 var bekymringen mot slutten av 1. klasse så stor at mor selv hadde begynt å be skolen om å vurdere en henvisning til PPT for å få barnet utredet for eventuelle diagnoser. For Intervjudeltaker 1 var det overraskende at det var hun som måtte initiere til dette, da hun fra barnehagen var innstilt på at dette var noe skolen kom til å ta opp.

---

I løpet av 2. klasse hadde situasjonen eskalert så mye at skolen var villig til å sende en henvisning.

For intervjudeltaker 3 var mye av fokuset i overgangen fra barnehage til skole at hennes barn skulle få muligheten til en ny start. Mor synes det var mye god informasjon som ble gitt i samarbeidsmøte, og de hadde på mange områder vært fulgt godt opp i barnehagen, men det hadde også vært en del uheldige episoder, knyttet til utagerende atferd. Her ønsket familien at skolen ville gi de mulighet til å høste nye erfaringer, og skrive en ny historie. I overgangen fra liten skole til stor skole følte derimot intervjudeltaker 3 bekymring rundt å miste den tette dialogen og den gode oppfølgingen fra tidligere i overgangen mellom barnehage og skole. I løpet av første klasse var ikke behov for et eksternt hjelpeapparat og denne oppfølgingen ble derfor avsluttet fullstendig.

I overgangen fra skole til skole følte familien til intervjudeltaker 3 at noe av informasjonen fra både familien selv og tidligere skole ikke hadde kommet frem. I tillegg til at noe informasjon muligens hadde blitt tolket som mindre prekært å ta hensyn til enn familien ønsket.

Utfordringene ble etter hvert også tydelig for skolen, og utover høsten ble det igjen innført tettere oppfølging.

*«Våre erfaringer var jo at det har funket så bra. På overføring til ny skole så var vi på en måte redd for å miste det. Fordi det er større. Fordi nye personer må erfare barnet vårt på nytt. Og lære hen å kjenne. Og at ting skal glippe, når mange mennesker skal ha denne informasjonen. Det er mange ledd. Kanskje er det ikke den som skal jobbe tettest med barnet vårt som får denne informasjonen. Nå hadde vi egentlig ikke noe ved siden av. Alt av tidligere hjelpetiltak var egentlig avsluttet. Når det hadde gått en uke eller to og vi skjønnte at ting ikke gikk helt som vi håpet på så følte vi oss veldig alene. Hvem skal vi snakke med, hvem er det riktig å henvende seg til, og hvert fall på en så stor skole?» (Deltaker 3)*

### **Utprøvde tiltak**

Siden utfordringene for intervjudeltaker 1 startet på SFO, var det også her de første tiltakene ble satt inn. Intervjudeltaker 1 trekker frem en ansatt på SFO som en viktig og avgjørende støttespiller, både for barnets utvikling, og ikke minst for relasjonen til skolen. Mor trekker

---

frem at dette er et menneske som for familien har betydd mye for dem både i skolegangen og i ettertid, og at denne personen har vært en motpol mot mange av de negative opplevelsene.

Selv om utfordringene intervjudeltaker 2 beskriver i hovedsak startet i sosiale situasjoner, ble det også i 2. klasse bestemt at eleven skulle bruke noen timer på grupperom. Det viste seg også at dette var en løsning som barnet trivdes med. I tillegg fikk klassen en assistent som utviklet en god tilknytning til eleven.

*«Så da ble (navngir assistenten) hens egen litt sånn assistent, selv om det ikke var noe vedtak på det, men skolen lot assistenten få følge klassen, så lenge de hadde kapasitet». (Deltaker 2)*

Intervjudeltaker 2 hadde i flere tilfeller tatt kontakt med PPT for råd og veiledning.

Intervjudeltaker 2 begrunnet nytten av at PPT var på observasjoner blant annet med at de så mye, og hadde mye god innsikt i ulike sammenhenger som de senere kunne formidle videre til familien og skolen. Intervjudeltaker 2 hadde etterspurt at skolen tok kontakt med PPT, men det endte ofte med at hun selv ringte direkte for å opprette kontakt mellom skolen og PPT. På spørsmål om hvorfor familien ønsket at PPT skulle observere barnet, svarer mor at foreldrene søkte innsikt og forståelse i eget barns atferd.

*«Nei, jeg fikk jo litt vage tilbakemelding på hvordan hen lå an på skolen. For de er jo så innmari positive. Og sånn som jeg ser på de lesetestene, så prøvde jeg å google det. Og så ligger det jo helt midt på, og så tenker jeg at det har ligget der hele tiden. Jeg er så redd for at hen skal komme til å ligge bakpå, for da tror jeg at problemet bare blir større». (Deltaker 2)*

Det ble etter hvert laget en plan med skolen for å gjennomføre ulike tester i regi av PPT, samt ulike samtalegrupper for flere elever som hadde noen av de samme vanskelighetene. Dette var et tiltak med gode intensjoner, men som lot vente på seg blant annet på grunn av sykdom som førte til mangel på ressurser. Skolen oppfordret i disse tilfellene mor selv til å kontakte familieteamet for å sikre tiltaket om samtaler selv.

---

## 7.2 Rektors rolle i skole-hjem-samarbeidet

Intervjudeltaker 1 hadde i starten kun kontakt med elevens kontaktlærer, og det ble i intervjuet stilt spørsmål til når rektor og resten av ledelsen kom på banen.

*«Ja du, det er faktisk et veldig godt spørsmål. Det er jeg litt usikker på, det tok en liten stund altså. Første møte var bare med kontaktlærer, før vi hadde et til møte med noen fra SFO. Det første som skjedde var at det kom inn noen fra SFO, for det var jo der skolen først oppdaget at det, eh ja det er jo faktisk noe som er litt vanskelig og sånt (...). Det var et par ganger at vi ble ringt fra SFO og måtte hente hen fordi hen hadde gått helt av skafet. Så de var med på noen møter, og det første som ble innført var tiltak på SFO. Ofte har jeg tenkt på om det egentlig var disse tiltakene på SFO, eller om det var den enkelte assistenten som gjorde en forskjell». (Deltakere 1)*

Intervjudeltaker 1 hadde en opplevelse av at ledelsen ikke var informert om bekymringene hun som mor hadde uttrykket til læreren.

Intervjudeltaker 2 opplevde og erfarte en engasjert skoleledelse fra oppstart i 1. klasse.

*«Jeg føler at hele skoleledelsen har vært med. I alle møtene vi har hatt, har rektor vært til stede. Det synes jeg har vært bra». (Deltaker 2)*

Intervjudeltaker 3 pekte på en tydelig forskjell i strukturen på samarbeidet med hjemmet fra stor og liten skole. I 1. klasse, da eleven gikk på en liten skole, følte foreldrene mer nærvær fra ledelse. Blant annet var ledelsen med i flere møter, og var synlig til stede på skolen.

Intervjudeltaker 3 beskrev at skolen tok ansvar for at samarbeidet ble fulgt opp gjennom dialog og møter. På den større skolen trakk hun imidlertid frem at det ikke var noen direkte kontakt med ledelsen.

*«Vi opplevde jo på en mindre skole at ledelse var mer involvert. Den har vi jo ikke noe forhold til nå på en stor skole. Der er det trinn-teamene som har rollen med å drøfte ulike saker». (Deltaker 3)*

---

Intervjudeltaker 3 påpekte også at hun opplevde at de selv måtte ta en mer aktiv rolle for å sørge for utvidet samarbeid.

Intervjudeltaker 1 beskrev en situasjon hvor hun var i kontakt med kontaktlærer for å etterspørre utredning av sønnen. På dette tidspunktet hadde intervjudeltaker 1 ikke hatt noen kontakt med ledelsen på skolen. Hun var usikker på om de var informert om saken og hennes bekymring som mor.

*«(...) sånn som med den første læreren jeg var i kontakt med, jeg vet jo ikke om hun på noe tidspunkt utfordret ledelsen og sa «jeg har lyst til å gå videre med dette, jeg synes vi skal ta en utredning» og fikk avslag. Eller jo vet du hva, det skjedde faktisk! Det skjedde faktisk, det hadde jeg helt glemt, det var helt forferdelig. I 1. trinn fordi jeg sendte vel en e-post eller noe sånt, til den første læreren om at vi ønsket en utredning via PPT. Vi ønsket å hjelpe til å henvise hen dit, hvorpå jeg ikke fikk noe svar fra læreren, men jeg fikk en telefon fra rektor. Jeg tror det var den første telefonen jeg fikk fra skoleledelsen, der rektor ringer og sier følgende: «nå skal jeg bare fortelle deg en ting, nå må du slutte å mase på lærer, fordi du skjønner at hen kommer til å skrive en henvisning om du ber hen gjøre det, fordi hen er så pliktoppfyllende og snill, så nå setter jeg ned foten. Du må slutte å pushe og mase». (Deltaker 1)*

Tidsmessig beskrev intervjudeltaker 1 denne hendelsen som tett opptil det tidspunktet da skolen selv måtte be om et møte fordi det hadde skjært seg på skolen. Telefonen fra rektoren kom da både overraskende, samt at den skapte en følelse av å bli sett på som en masete forelder som skapte unødig belastning for læreren.

*«(...) nå må du liksom ta deg sammen, nesten litt sånn sint. At jeg måtte slutte å plage den læreren. Men jeg hadde jo ingen intensjon om å plage læreren, alt jeg ville var jo å sørge for at barnet mitt skulle trives på skolen». (Deltaker 1)*

Intervjudeltaker 1 beskrev en annen fastlåst situasjon, som oppsto på et senere tidspunkt med en annen lærer. Hun fortalte at hun forsøkte å gå i dialog med rektor knyttet til samarbeidet med den spesifikke læreren. Ifølge mor opplevdes kommunikasjonen som utfordrende, både for foreldrene og eleven.

---

*«På et tidspunkt tok jeg direkte kontakt med rektor, og sa at vi trenger å bytte klasseforstander fordi ting har låst seg helt, og da husker jeg at motsvaret var «nei, vi kan ikke gjøre dette til en personalsak, og det er ikke noe galt med læreren, hen er en fin person, og hen har vært lærer i 40 år og vet hva hen driver med». Jo mer jeg tenker på det i ettertid, desto mer uenig blir jeg i denne responsen, fordi det handlet aldri om læreren som person. Det handlet om en fastlåst situasjon». (Deltaker 1)*

Familien opplevde dette som enda en avvisning av hvordan de opplevde situasjonen og utfordringene som oppsto rundt sitt barn. I kontrast til denne opplevelsen hadde intervjudeltakere 1 en lignende erfaring, men da fra et senere møte med ny ledelse. Dette var når eleven hadde blitt eldre enn området oppgaven fokuserer på, men det illustrerte likevel et viktig poeng. I denne situasjonen skulle klassen ha inn læreren som det fra tidligere allerede var en fastlåst situasjon med, og som på en tid var medvirkende til at eleven gjennomgikk en lengre periode med skolevegring. På dette tidspunktet valgte ny rektor å ringe for å informere familien om situasjonen. Rektor la i likhet med den foregående rektoren vekt på at hen mener læreren det handlet om var en flink lærer, men at hen skjønnte at dette ikke var til hjelp for familien. Rektor uttrykte et ønske om å finne et alternativ for at eleven skulle slippe den ekstra belastningen som det medførte for hen å være tilbake på skolen. I denne situasjonen opplevde familien at de både sett og hørt, heller enn avvist av skoleledelsen.

### **Samarbeid mellom lærer og foreldre**

Kontakten intervjudeltaker 1 beskrev med skolen var i all hovedsak med barnets kontaktlærer. Siden intervjudeltaker 2 og 3 hadde et oppstartsmøte før skolestart opplevde de det som enklere å vite hvem, samt hvordan de skulle kontakte skolen om det oppsto problemer. Intervjudeltaker 2 opplevde en slik hendelse kort tid etter oppstart. Relasjonen til skolen, som allerede var etablert under oppstartsmøtet, gjorde at hun fort kom i dialog med en lærer hun følte seg trygg på. Oversikten over hvem man kunne kontakte var imidlertid noe intervjudeltaker 3 beskrev som mindre tydelig etter skolebytte:

*«Hvem skal vi snakke med, hvem er det riktig å henvende seg til?» (Deltaker 3)*

Det ble også drøftet hvordan samarbeidet kunne utviklet seg dersom det var mer overordnet styrt.



---

*«Ja, da hadde man jo blitt veldig avhengig av skjemaer, og man går ikke utenfor boksen. Jeg tror det ville påvirket, altså barn er jo forskjellige, så involvering må jo tilpasses menneskene som er involvert». (Deltaker 1)*

Intervjudeltaker 3 trakk frem at de i skolesammenheng alltid hadde blitt tatt imot på en god måte. De hadde aldri følt seg dømt eller satt i bås som foreldre. Dette skiller seg fra intervjudeltaker 1 sin opplevelse. Å bli møtt på en god måte har ifølge deltaker 3 skapt en plattform for et godt fungerende samarbeid.

## 7.3 Relasjoner

### Relasjoner mellom foreldre og lærer

Relasjon til læreren var noe alle intervjudeltakerne poengterer som viktig. I tillegg var det direkte spørsmål om opplevelse av betydningen av relasjonen mellom lærer og elev i intervjuguiden (se vedlegg 2 og 3).

Intervjudeltaker 1 trakk frem at hun ikke følte at læreren så det samme som henne, og uttrykte et ønske om at skolen skulle anerkjenne hennes situasjon:

*«(...) bare et eller annet som viste at dette tar de på alvor». (Deltaker 1)*

Ikke før et stykke ut i 2. klasse, når situasjonen hadde eskalert betydelig og skolen selv hadde begynt å oppleve utfordringer, følte familien at skolen ga de gehør for sine bekymringer. Intervjudeltaker 1 forklarte også hvor stor betydning det hadde hatt for relasjonene mellom skolen og de som foreldre at dette tok så lang tid. Hun ga uttrykk for at hun i utgangspunktet var optimistisk til samarbeidet med læreren, men at det i ettertid av barneskolen hadde gått fra positive følelser til negative assosiasjoner:

*«Når jeg så henne første skoledag fikk jeg et positivt inntrykk av henne, og jeg tror hun er en veldig god lærer, men om jeg møter henne i dag får jeg skikkelig klump i magen». (Deltaker 1)*

---

Intervjudeltaker 1 beskrev fallgruvene hun opplevde ved ikke å ha etablert en relasjon under hyggelige omstendigheter, før problemene oppsto. Et hyggelig møte ved starten av skolegangen ville skapt god grobunn for gode relasjoner.

*«Fordi at vi allerede har etablert et sånn der; hei, så fint å få etablert en relasjon, hvis vi opplever problemer, hvordan vil du at vi skal ta kontakt?» (Deltaker 1).*

Intervjudeltaker 1 opplevde at når læreren først så hva foreldrene lenge hadde uttrykt bekymring for, så var samarbeidet allerede blitt så ambivalent at det var vanskelig å skape en positiv og produktiv relasjon.

Intervjudeltaker 3 opplevde relasjonen til lærerne både på liten og stor skole som god. På den mindre skolen var det god kontakt, og mye direkte dialog, noe som falt seg naturlig i og med at det var mindre forhold og færre mennesker å forholde seg til. Også på den nye skolen opplevde hun forholdet til læreren som bra. Mor trakk det frem som en fordel at læreren som møtte dem til skolestart var ny på trinnet til barnet. Familien måtte ikke forholde seg til ansatte som de opplevde ikke hadde lyttet til dem i overføringsprosessen:

*«Vi har nå noen andre å prate med, slik at vi ikke nødvendigvis trenger å snakke til de som ikke hørte på oss. Det gjør relasjonen enklere». (Deltaker 3).*

### **Relasjoner mellom lærer og elev**

Intervjudeltaker 1 trakk frem en positiv relasjon mellom sitt barn og den første kontaktlæreren.

*«Hun møtte hen på en fin måte med en god hensikt og en god grunntanke». (Deltaker 1).*

Videre beskrev intervjudeltaker 1 relasjonen med den neste læreren som svært utfordrende. Dette gjaldt både relasjonen til eleven selv, og de som foresatte. Dette baserte seg på at hun hadde overhørt læreren snakke til sitt barn i gangene, hvor barnet blant annet hadde blitt nektet å komme inn i klassen om hen ikke klarte å sitte stille.

Alle intervjudeltakerne trakk frem relasjonen mellom lærere og eleven som helt avgjørende for et godt samarbeid, fordi relasjonen barna deres har til ulike voksne også vil være med på å

---

prege foreldrenes tanker og trygghet. Spesielt trakk intervjudeltaker 1 og 2 frem hvordan lærerne snakket både til og om barna deres. Dersom lærere valgte å legge skylden på barna, eller snakke til dem på en ugrei måte, trakk intervjudeltaker 1 frem at samspillet fort ble veldig vanskelig:

*«Man blir jo lei seg, og man vet jo ikke helt hva man skal si».* (Deltaker 1).

Intervjudeltaker 3 trakk også frem at det i perioder var sårt å høre utfordrende ting om eget barn:

*«Det er ikke all informasjon som er greit eller komfortabelt å høre. Men det er likevel godt for meg å ha oversikt over hva barnet mitt går gjennom. Der har jeg måttet jobbe med meg selv».* (Deltaker 3)

Dette ønsket om oversikt har også ført til at intervjudeltaker 3 har blitt enig med sin mann om at det beste er at den ene av foreldrene har den overordnede kommunikasjonen med skolen.

Intervjudeltaker 3 poengterte også at det var viktig at skolen var samkjørt i sin kommunikasjon utad:

*«Det kan jeg si både nå og med skole og barnehage, at hvis det er mange forskjellige som for eksempel ringer, eller hvis det er mange som kommuniserer, så kan det gjøre at den samme informasjon blir gjenfortalt av to forskjellige personer, og så oppfattes det som to ulike situasjoner for oss som foreldre. På den måten kan vår opplevelse av problemet bli større enn det faktisk er».* (Deltaker 3)

Intervjudeltaker 2 mente også at den relasjonen hennes barn hadde til læreren var avgjørende for den opplevelsen de selv satt igjen med til skolen. Dersom lærerne fokuserte på det negative, ble dette lett fokus hjemme. Om læreren, eller assistenten derimot hadde en god relasjon til eleven samt kunne forklare ulike hendelser fra elevens ståsted, ville det kunne bidra refleksjoner som ikke fokuserte på det negative, samt oppleves som mer konstruktivt:

*«Det er jo sånn som med assistenten, som kan se når barnet mitt begynner å bli sliten (...). Hen vet sånne ting, men dersom jeg spørre andre lærere; «klar du å se når barnet mitt er sliten? Klarer du å holde hen interessert i oppgavene?» blir jeg ofte*

---

*møtt med bortforklaringer. Hvordan du prater til barnet mitt har veldig mye å si, både for meg og hen». (Deltaker 2)*

Både intervjudeltaker 1 og 2 trakk frem enkelte nøkkelpersoner som avgjørende for den positive opplevelsen de hadde til skolen. Intervjudeltaker 1 poengterte at assistenten på SFO var helt avgjørende for barnet hennes. Assistenten som intervjudeltaker 2 beskrev, kunne blant annet forklare at det aldri var barnet til intervjudeltaker 2 som satte i gang konflikter, men at det handlet om at hen tok igjen, og ofte endte opp med skylden på bakgrunn av dette. Som resultat opplevde mor et bedre system av tilrettelegging, blant annet fordi denne assistenten fikk følge eleven. Assistenten ble med på alle samarbeidsmøter, noe familien satte stor pris på, da de følte dette ga et bedre bilde av hva som foregikk på skolen.

Intervjudeltaker 3 trakk også frem at relasjonen mellom lærer og elev hadde en påvirkning. I skolen hadde de stort sett hatt positive opplevelser med lærere, assistenter og personalet på SFO. Mor trakk frem at deres barn ikke var den som vanligvis fortalte mye negativt om andre, og at de som familie prøvde å ha fokus på å fremsnakke alle. Mor bekreftet at hun lett kunne bli mer på vakt dersom hun opplevde at barnet sitt fortalte om ugreie opplevelser i relasjoner til voksne.

## 7.4 Kommunikasjon

Alle intervjudeltakerne følte på at det var foreldrene som hadde vært den mest aktive parten i kontakt med skolen. Det var de som hadde bedt om ekstra møter, og jobbet for å holde dialogen når noe var vanskelig. Unntaket var opplevelsen intervjudeltaker 3 hadde på den lille skolen, der de opplevde at skolen sto for opprettholdelse av kontakten.

Intervjudeltaker 1 påpekte svakheten i at mye av dagens kommunikasjon skal foregå skriftlig på plattformer som Transponder fordi dette lett gjør kontakten med hjemmet mindre personlig:

*«Kommunikasjonen i dag alt skal skje skriftlig på en sånn upersonlig plattform. Når en ikke prater sammen, da er det lett for at man blir misforstått». (Deltaker 1)*

---

Hun eksemplifiserte dette med at heller enn å sende en Transponder for å informere foreldre om at gymtøy var glemt, kunne man heller ringt og undersøkt om det var en årsak til den gjentatte forglemmelsen, og dermed fanget opp dersom det var et underliggende problem. Intervjudeltaker 1 problematiserte også at skriftlige meldinger på felles plattformer var et vanskelig grunnlag å bygge relasjon på:

*«Du vet ikke hvem som leser meldingene, og du vet ikke når de leser dem».* (Deltaker 1)

For intervjudeltaker 2 var kommunikasjonen med skolen noe hun trakk frem som både velfungerende og positivt. For det første var hun fornøyd med at skolen hele veien ga foreldrene informasjon. Videre pekte hun på viktigheten av lærerens holdninger når informasjonen ble gitt:

*«Jeg synes det er veldig greit at læreren er nøytral når de gir informasjonen».*  
(Deltaker 2)

Intervjudeltaker 2 trakk frem at det fort kunne bli mange negative opplevelser, men at hun hadde god erfaring fra gangene både hun som mor, og læreren klarte å opptre nøytralt og spørrende, heller enn dømmende. Intervjudeltaker 2 viste til at selv om skolen aldri utleverte hvem de andre involverte partene i en konflikt var, så var dette ofte lett å skjønne. Derfor prøvde de som familie også å ha god kontakt med de andre familiene, slik at de etter uheldige hendelser selv kunne kontakte de andre familiene for å bearbeide hendelser sammen.

Intervjudeltaker 2 omtalte kommunikasjonen med stort sett alle lærere og skolen generelt som positivt, men med ett unntak:

*«Vi har møtt en lærer som vi opplevde som dømmende fordi læreren ikke helt forsto hvorfor vi ikke fikk barnet vårt til å forstå og gjøre som hen skulle».* (Deltaker 2)

Dette gjorde at de som foreldre følte de kom til kort når de skulle løse konflikten. De følte at de fikk lite informasjon om hendelsesforløpet fra skolen, samt at skolens forklaring og den forklaringen barnet selv kom hjem med ikke samsvarte. I tillegg forklarte intervjudeltaker 2 at skolen ofte kom til de som foreldre for å høre hva foreldrene mente at skolen skulle gjøre, et område hvor familien ofte følte at de ikke hadde grunnlag for å ta beslutninger.

---

Intervjudeltaker 3 trakk frem kommunikasjon som et primært område både for det gode samarbeidet, men at mangler eller svakheter i kommunikasjonen kunne være med på å gjøre samarbeid utfordrende. Viktigheten av at kommunikasjon kom frem, og ikke forsvant gjennom ulike ledd på en større skole, var et eksempel på dette:

*«Gjør det ikke det, kan det fort oppleves som at en som foreldre ikke blir hørt, eller tatt på alvor». (Deltaker 3)*

Intervjudeltaker 3 bemerket utfordring i at flere personer skulle stå for informasjonen. Dette minnet om beskrivelsen intervjudeltaker 1 hadde av skriftlige meldinger på ulike plattformer. I tillegg problematiserte intervjudeltaker 3 at informasjon fra skolen ble delt med hjemmet mens barnet var til stede.

Intervjudeltaker 3 trakk frem viktigheten, og de positive sidene da kommunikasjonen fungerte:

*«På den lille skolen var vi trygge på å motta den informasjonen som kom». (Deltaker 3)*

Temaet om hvordan det er å være mottakelig for all informasjon som kommer ble tatt opp. Intervjudeltaker 3 fortalte at de her hadde testet ut litt ulikt hjemme i familien. I en periode prøvde de å dele på dette ansvaret da det kunne bli mye å bære på for den ene forelderen, likevel hadde mor landet på at det var mer oversiktlig om denne informasjonen kommer til henne og at hun så delte den videre med faren. Hun trakk også frem at det i perioder kan være sårt å bli kontaktet angående utfordrende hendelser, men at dette er et område hvor hun hadde valgt å jobbe med seg selv.

### **Kompetanse hos lærere**

Intervjudeltaker 1 hadde ingen negative beskrivelser av den første læreren de møtte, og trakk også frem at hun trodde dette for mange var en veldig flink lærer, men som likevel manglet en del erfaring:

---

*«Jeg husker den første skoledag da jeg så henne, så fikk et veldig positivt inntrykk av henne. Jeg tror hun er en veldig god lærer. Hun var helt fersk, og det var første klassen hun hadde slik jeg forsto det».* (Deltaker 1)

At manglende erfaring kunne ha vært med på å gjøre samarbeidet litt uheldig da læreren ikke så den samme situasjonen som foreldrene opplevde. Det var da snakk om to parter med gode intensjoner, men med ulike virkelighetsoppfatninger. Også intervjudeltaker 3 uttrykte at hun opplevde læreren på den nye skolen som ganske ung, og uten altfor mye erfaring. Familien opplevde derimot både samarbeidet med og relasjonen til lærerne som god, og de var godt fornøyde med den jobben hun gjorde for deres barn. Familien uttrykte likevel at de synes noe synd på læreren som var ny på skolen ved oppstart, og som fra deres ståsted fikk kastet en ganske omfattende sak i fanget litt uten forvarsel. Dette fordi informasjonen i overføringen mellom skolene var gitt til de lærerne som allerede jobbet ved skolen under overføringsprosessen før sommeren, og ikke nyansatte.

På spørsmål om det er læreren eller skoleledelsen sitt ansvar at et samarbeid skal fungere, var intervjudeltaker 2 tydelig på at hun mente det lå på skoleledelsen.

*«Skolen, ja, systemet. For lærere strever. Jeg ser jo det, de sitter jo der på møte, og de aner ikke. Det har sikkert lest om ulike vansker via media, sånn som meg, jeg vet ikke, men det er veldig, ja, kanskje slemt sagt, men de har jo ikke noe kunnskap om det, og hvordan de skal jobbe. Jeg kan fortelle om helt elementære ting som jeg tenkte, liksom, det må jo være så innarbeidet. Og det jeg også har sagt til de lærere som bare, ja, en lærer i hvert fall, som ikke helt skjønner hvorfor ikke hen forstår, hvorfor ikke hen gjør som hun sier, og hvorfor sånne ting, da, så sier jeg at hvis du hadde jobbet knallgodt med (navngir barnet) som har (navngir vanskene som i senere tid er diagnostisert), så er det ganske mange andre elever som også vil ha god fortjeneste av det».* (Deltaker 2)

I tillegg påpekte intervjudeltaker 2 at skolen og lærere hadde sine innarbeidede rutiner, og at dette var rutiner og arbeidsmåter som ikke alltid passet for alle elevene. Et eksempel hun trakk frem var:

---

*«Når du står i klasserommet å bare lærer ut (underviser) uten å engasjere elevene, så er det fem stykker som er sterke, og dermed klarer å henge med. Fire som ikke sier ifra at de ikke forstår, og så mitt barn som da løper i gangene».* (Deltaker 2)

Intervjudeltaker 3 forklarte ikke direkte hvem hun mente hadde ansvaret for en god dialog og et produktivt samarbeid. Hun trakk fram at skolen tok dette ansvaret på den lille skolen, men at de som foreldre måtte ta en større del av dette ansvaret på den større skolen. Både intervjudeltaker 1 og 2 påpekte hadde en felles opplevelse av at de som foreldre var en større pådrivere for å holde i gang et utstrakt samarbeid med skolen.

## 7.5 Opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid

Allerede etter det første forsøket på å komme i dialog med skolen om sitt barn hadde intervjudeltaker 1 fått en negativ opplevelse, noe hun beskrev som en kald følelse i kroppen. Videre etter denne episoden satt hun igjen med det hun beskrev som en blanding av fortvilelse og skuffelse. Det var et følsomt område fordi det var barnet hennes det var snakk om. I tillegg ble familiens tro på at det var prøvd og testet flere tiltak i kulissene på skolen avkrefte. Videre trakk intervjudeltaker 1 frem følelse av å ikke bli trodd:

*«Det var vel en av de tingene som vi har snakket mest om, meg og (partneren) min i etterkant. At det er utrolig slitsomt når barnet ditt kommer hjem og har hatt det helt forferdelig, og ikke vil tilbake på skolen. Og når man prøver å formidle dette til skolen så får man beskjed om at skolen ser ingenting, hen har ikke sagt noe til meg. Ja, man blir litt sånn, hva er det du prøver å si nå?? Prøver du å si at vi lyver? Eller prøver du å si at det er vår skyld».* (Deltaker 1)

Moren beskriver at denne manglende tilliten gjorde også at familien ble nervøs for å sende sitt barn på skolen:

*«Jeg ble nervøs for å sende hen på skolen fordi jeg ikke hadde tillit til at de skjønnte hva hen trengte».* (Deltaker 1)



---

I tillegg trakk intervjudeltaker 1 frem at hun tidlig følte at de ble stemplet som slitsomme foreldre når de prøver å uttrykke sin bekymring.

Selv om intervjudeltaker 2 i hovedsak var positiv til både samarbeidet og kommunikasjonen med skolen trakk hun frem det hun beskrev som en lang prosess med å prøve og feile:

*«Man kommer jo med forslag som mor, men jeg er ikke på skolen og skjønner hva barnet mitt strever med».* (Deltaker 2)

Intervjudeltaker 2 beskrev videre at hun flere ganger hadde blitt overrasket over ulike sider av barnet sitt som kom frem på skolen, men som hun ikke kjente igjen hjemmefra. I disse situasjonene hadde hun enkelte ganger følt at skolen forklarte dette med noe eleven må ha lært hjemme. Hun trakk frem første episode med skjellsord som eksempel, og påpekte samtidig at dette var en antydning som like fort kunne snus til hvor mye av den atferden de opplevde hjemme som var noe hen hadde med seg fra skolen.

Videre trakk intervjudeltaker 2 frem utfordringer knyttet til sykdom hos lærere som ofte fører til vikarer og mye bytting av lærere, mindre ressurser, og da heller ikke mulighet til å benytte grupperom som var et fungerende tiltak.

For intervjudeltaker 3 var det ikke knyttet noen negative opplevelser til møte med skolen, men hun trakk frem at følelsen de har kjent på av å ikke helt bli tatt på alvor i forkant, eller at deres barn ikke ble tatt på alvor i forkant var potensielle fallgruver. Også i dette tilfellet ble situasjonen fulgt opp så fort skolen erfarte utfordringene selv etter kort tid. Selv om det ikke har skapt negative relasjoner kunne foreldre ønske at dette hadde vært tatt mer på alvor og tilpasset for i forkant. Mor trakk frem at hun trodde at informasjonen forsvant litt i mengden heller enn at noen ikke hadde tiltro til det som ble fortalt i forkant.

## 7.6 Faktorer som fasiliterer et godt samarbeid

Intervjudeltaker 1 trakk frem en assistent på SFO som avgjørende for de områdene hun selv opplevde som gode i samarbeidet. Blant annet brukte hun beskrivelser om en ansatt på SFO:

*«Hun er en sånn person som skjønnte hva dette gikk ut på».* (Deltaker 1)

---

Intervjudeltaker 1 trakk frem denne assistenten som en så viktig støttespiller at hun var en del av livet til familien i mange år senere. Både den hun var som person, men også den kunnskapen og de erfaringen assistenten hadde gjorde at familien følte at hun så deres barn, og viste hvordan hun skulle håndtere utfordrende situasjoner:

*«Altså om du har møtt barn med lik atferd, sånn som hun assistenten på SFO, så kan du lese og tolke situasjonen ved å se på blikket henn, måten henn vurderte rommet, måten henn reagerte på, hvor lang tid henn brukte på å svare. Veldig mange ting som gjorde at hun bare skjønnte med gang at henn trenger det, nå kan vi ikke pushe mer. Dette kunne henn fordi henn hadde sett det før, henn kjente det igjen, og henn forsto det».*  
(Deltaker 1)

Intervjudeltaker 1 presiserte at selv om mye hadde vært vanskelig så hadde det også vært mye hun var veldig fornøyd med. I tillegg til assistenten fra SFO, som nevnt tidligere, trakk hun frem den læreren som hennes barn fikk på mellomtrinnet etter skolevegring som en fremragende støttespiller. Intervjudeltaker 1 trakk også frem den nye ledelsen, som var styrende når hennes yngste sønn skulle begynne, som gode støttespillere:

*«Rektor har vært en klippe i dette arbeidet».* (Deltaker 2)

Intervjudeltaker 2 trakk i likhet med intervjudeltaker 1 frem enkeltindivider som en avgjørende faktor når det kommer til fasilitering av et godt samarbeid:

*«Jeg har sagt det så mange ganger til henn (navngir assistenten), at hadde det ikke vært for deg, så hadde vi vært et helt annet sted».* (Deltaker 2)

I tillegg påpekte hun at skolen hele veien hadde vært flink til å skrive rapporter, som inneholdt både hva som skulle jobbes videre med, og hvordan en skulle jobbe med dette. Selv om planene var gode så ble utfordringene synlige når hverdagen med fravær kom, og det ikke alltid var ressurser til å følge opp de planene og tiltakene som var satt.

For intervjudeltaker 3 var god kommunikasjon, forutsigbarhet, samt tidlig tilrettelegging avgjørende for godt samarbeid. I tillegg trakk hun frem at de som familie hele veien hadde blitt tatt imot på en god måte, og at de aldri hadde følt at skolen hadde satt dem som foreldre i en bås som masete eller slitsomme. De hadde heller aldri opplevd at de som familie hadde fått

---

skylden for sitt barns atferd, men at de jobbet sammen med læreren mot et felles mål, noe som skapte gode relasjoner.

---

## 8 Diskusjon/Drøfting

I dette kapittelet er målet å drøfte funn og resultater fra forskningen opp mot det teoretiske rammeverket som oppgaven innledet med. Utgangspunktet for tolkningene gjort i denne delen, er materialet som er samlet inn gjennom intervjuene. Utdrag fra intervjuene vil bli brukt for å belyse sammenheng mellom foreldrenes opplevelser og teoretisk forankring. I tillegg vil sitater fra intervjuene være med på å danne grunnlag for å forstå de ulike tolkningene av intervjudeltakerne. Diskusjon og drøfting baserer seg på forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil det bli gitt en oppsummering av de viktigste funnene i datamaterialet for å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever foreldre utvidet samarbeid med skolen der det er knyttet bekymring til elevens atferd?*

Problemstillingen besvares ut fra foreldrenes perspektiv, sett i sammenheng med etablert forskning på områder. For å besvare problemstillingen tas det utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan opplever foreldre til barn med atferdsvansker skole-hjem samarbeidet?
2. Hva opplever foreldrene som opprettholdende faktorer der skole-hjem-samarbeidet oppleves utfordrende?
3. Hvilke elementer opplever foreldre fasiliterer godt samarbeid?

### 8.1 Forskningsspørsmål 1

*Hvordan opplever foreldre til barn med atferdsvansker skole-hjem samarbeidet?*

#### 8.1.1 Overgang fra barnehage til skole

Den første fasen av skole-hjem-samarbeidet som denne oppgaven fokuserer på er overgangen fra barnehage til skole. Det er i denne overgangen at partene møtes for første gang, og det skal skapes relasjoner som samarbeidet skal bygge videre på. Opplevelsen foreldrene hadde i overgangen fra barnehage til skole innbefatter både den tiden før skolestart hvor det forberedes overføring, både fra barnehagens side som skal levere relevant informasjon, samt skolen som skal motta, informere, og møte foreldrene. I alle tilfeller er foreldrene innstilt på at

---

samarbeidet med skolen skal komme i gang allerede før barna har første skoledag. Dette er en forventning basert på egne opplevelser og erfaringer, samt barnehagens rapport og anbefaling som indikerer at et utvidet samarbeid bør etableres tidlig.

Erfaringene foreldrene har i overgangsfasen mellom barnehage og skole og liten skole og en større, skiller mye og har fått ulike konsekvenser for deres opplevelse av samarbeidet med skolen. Selv om fokuset i forskningsoppgaven i hovedsak handler om den første perioden etter at elevene starter på skolen, ble hendelser utover denne perioden tatt med der det var relevant. Siden intervjudeltaker 1 og 2 refererer til hendelser tilbake i tid, kom det også frem informasjon om den senere skolegangen. Både i intervju 1 og 2 kom det fram at barna i senere tid har fått diagnoser. Det kommer også frem at det i begge tilfeller er foreldrene som har pushet på skolen for å få disse utredningene. Dette kan ses i sammenheng med et ønske om å forstå, og et ønske om en forklaring fra foreldrenes side. Det er likevel interessant at det i intervju 2 kom frem at eleven som nå i senere tid har fått en diagnose hvor medisinerer fra foreldrenes ståsted KUN er nødvendig på skolen. Intervjudeltaker 2 kunne her fortelle at barnet ikke hadde prekære vansker i helger, ferier og fridager, og at det ikke var behov for medisinerer i andre sammenhenger enn i skolesituasjonen. Denne informasjonen gir grunn til refleksjon rundt hvorfor skolen er den eneste arenaen hvor familien opplever at deres barn ikke fungerer. En lignende historie er også å finne i boken «Som avtalt med legen» (Sigvart, 2013).

En felles bekymring for alle tre intervjudeltakerne er overgangen fra mindre til større forhold.

*«Det er klart vi var jo veldig spent. Det er stor forskjell på å gå i en barnehage i en barnegruppe med 15 elever og så skal du over på [navngir skolen] som er en ganske stor skole der vi visste at det var vel (...), jeg tror de var mellom 60-70 elever på baser sånn at det var ikke noe trinn, og de var, jeg tror de var 4-5 forskjellige voksne, og en del sånne ting som, som vi visste kunne være utfordrende.» (Deltaker 1)*

*«Det å forholde seg til nye mennesker, og en større klasse. Det å måtte forholde seg til flere elever, flere venner, og det å skulle gå gjennom de trinnene med tanke på det sosiale da. Og spekteret mellom venner og uvenner og lærere og sånne ting».*  
(Deltaker 2)

---

*«På overføring til ny skole så var vi på en måte redd for å miste det. Fordi det er større. Fordi nye personer må erfare barnet vårt på nytt. Og lære hen å kjenne. Og at ting skal glippe, når mange mennesker skal ha denne informasjonen. Det er mange ledd. Kanskje er det ikke den som skal jobbe tettest med barnet vårt som får denne informasjonen». (Deltaker 3)*

Nye mennesker, større forhold, nye og flere venner, samt flere ledd i kommunikasjonen er gjentakende elementer som intervjudeltakerne trekker frem som potensielle fallgruver i overgangen fra barnehage til skole. I tillegg er skolen, slik intervjudeltaker 1 og 2 opplever det, en arena med mindre fleksibilitet enn barnehagen når det kommer til å tilrettelegge for de barna som fungerer best der det er rom for mye fysisk aktivitet. Det er i tillegg flere regler og mer stillesitting på skolen, noe både intervjudeltaker 1 og 2 så for seg at kunne bli en utfordring. Allerede i overføringen fra barnehage til skole kan en se den første store forskjellen på hvordan skolen møter de ulike intervjudeltakerne.

### **8.1.2 Tiltak og tilpasninger:**

Både i skole og barnehage vil det i hverdagen alltid gjøres ulike mindre tiltak og tilpasninger for å få elevgruppen til å fungere best mulig. Intervjudeltakerne hadde alle opplevd ulike nivåer for tilpasning for sine barn, selv om dette var et tydelig kommunisert ønske fra alle foreldrene før overgangen til skolen. Tiltakene som ble satt inn for de ulike elevene, kom på ulike tidspunkt etter at de begynte på skolen, selv om alle foreldrene ønsket dette helt fra oppstart. Intervjudeltaker 3 fikk blant annet spørsmål om hvordan hun trodde læreres mulighet til å tolke ulike rammeverk kom til syne i hverdagen. Hun trakk frem denne fleksibiliteten som en styrke, da det ville være vanskelig om alle skulle behandles helt likt.

*«Barna er ulike og må møtes på ulike måter». (Deltaker 3)*

I likhet med barna vil også foreldre ha ulike behov, men også ulike krav når de møter skolen. Et behov som understrekes av læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). En allmenn forebygging mot risikofaktorer i skolen er kravet om et trygt skolemiljø, og dette vil gjelde for alle elevene (Befring, 2020, s. 114). I eksemplet hvor intervjudeltaker 1

---

trekker frem det hun opplevde som en lite imøtekommende rektor da hun ønsket å bytte lærer, hadde ikke lengre hennes barn fått oppfylt kravet om et trygt skolemiljø.

Like muligheter betyr ikke at alle skal få den samme behandlingen. Tvert imot vil en rettferdig skole bety at vi må tilpasse oss alle elevers behov, også når noen trenger mer støtte enn andre (Jordet, 2020, s. 267). Eksempler på slike former for tilpasning kan være tilrettelegging i fag, arbeid på grupperom, eller slik intervjudeltaker 2 forteller om en egen assistent for barnet hennes. Også intervjudeltaker 1 erfarte en tilrettelegging hvor skolen la til rette for familien i en situasjon der møtet med en konkret lærer var blitt fastlåst. Dette ble gjort ved å finne et alternativt tilbud for eleven i de timene dette var aktuelt. Læreren har det profesjonelle ansvaret, og må innse at de elevene som utfordrer mest i mange tilfeller, er de som har størst behov for lærernes omsorg og individuelle tilpasninger (Jordet, 2020, s. 190). Dette underbygges også av kravet om tilpasset opplæring, og faren for opplæringssvikt.

Gjennom intervjumaterialet kommer det også frem at alle barna på et tidspunkt har vært henvist til PPT. Ingen av elevene har i perioden oppgaven fokuserer på, fått påvist ulike diagnoser selv om dette i senere tid har kommet både for barnet til intervjudeltaker 1 og 2. Alle intervjudeltakerne forklarer disse henvisningene med et ønske om utvidet forståelse for atferden og vanskene til sine barn. Både intervjudeltaker 1 og 2 presiserer at det er de selv som har jobbet for å få til denne utredningen, og intervjudeltaker 2 var også den parten som valgte å kontakte PPT selv, da skolen på tidspunktet ikke hadde valgt å henvise eleven.

*«Vi! Nei, de turte ikke. De tør nesten ikke. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg vil jo heller vite det. Hen vil jo ikke endre seg. Hen er jo det barnet hen er. For meg blir det bare lettere å få en forklaring på hvorfor ting er sånn der. Så det var vel vi». (Deltaker 2)*

Intervjudeltaker 2 trekker frem PPT som en instans med mye kunnskap, og som derfor har kunne bidratt mye til dem som familie gjennom en utvidet forståelse. Også intervjudeltaker 3 har en opplevelse av trygghet knyttet til de eksterne hjelpeinstansene, noe som underbygger at dette er instanser som sitter på mye kunnskap, selv om det ikke er snakk om diagnoser.

---

### 8.1.3 Forventning om gjensidig kommunikasjon i samarbeidet

For alle foreldre med skolestartere vil det være naturlig å både være spent og ha ulike tanker om hvordan oppstarten vil gå. Hvordan relasjonen utvikler seg handler mye om hvordan en blir møtt de første gangene. Her vil kommunikasjon, og ikke minst graden av kommunikasjon, være en avgjørende faktor. Intervjudeltakerne i denne oppgaven sitter samlet sett på erfaringer som vil representere alle de tre nivåene av kommunikasjon. Både informasjon, dialog og drøftinger og medbestemmelse.

Intervjudeltaker 1 opplevde i overgangsfasen fra barnehage til skole at hun ikke fikk noen respons på rapporten som ble sendt fra barnehagen. En rapport det senere skulle vise seg at ikke var blitt lest av den aktuelle læreren. I tilfeller hvor det kun deles informasjon fra den ene parten, uten at det skapes en dialog, vil dette være et eksempel på ensidig informasjonsdeling. Intervjudeltaker 1 uttrykker at hun flere ganger prøvde å samtale med skolen om ulike bekymringer før de oppsto, men følte hun at hun ikke ble møtt på dette. Dette førte til at bekymringene bygget seg opp hjemme. Nordahl (2015, s. 58–59) påpeker at det er en stor belastning for de familiene som opplever å ikke bli tatt på alvor av skolen. I tillegg kan dette føre til at disse foreldrene også vegrer seg fra å si ifra, da de har en følelse av at dette ikke fører noen vei. Da skolen først tok kontakt med hjemmet, var det med utgangspunkt i negative hendelser som allerede hadde funnet sted. Dette beskriver også det laveste nivået i kommunikasjon, med ensidig informasjonsdeling. Intervjudeltaker 1 følte tidlig at skolen ikke forsto deres situasjon, og hun uttrykte at det allerede her var skapt et mindre optimalt utgangspunkt for et godt og produktivt samarbeid. Disse uheldige hendelsene ble dermed grunnlaget for relasjonsbyggingen. Intervjudeltaker 1 uttrykker en opplevelse av manglende anerkjennelse og føler seg avvist i sin kommunikasjon med skolen. Moren opplever at kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet, i motsetning til hennes ønske, alltid blir etablert i etterkant av at problemene har oppstått. I motsetning til denne mindre heldige opplevelsen fikk intervjudeltaker 2 bekreftet at rapporten fra barnehagen var lest av skolen. I tillegg ble de imøtekommet på ønsket om et ekstra møte med skolen, etter oppstart, hvor rapporten fra barnehagen ble gjennomgått i fellesskap. Intervjudeltaker etablerte dermed en tidlig dialog med skolen, heller enn en enveis informasjonsdeling. Det at den tidlige dialogen også førte til oppfølgingsmøter gjorde at intervjudeltaker 2 sin kommunikasjon, allerede fra start, bar preg av både drøfting og medbestemmelse. Også her kommer det fram at graden av



---

kommunikasjon korrelerer tydelig med foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole. Også intervjudeltaker 3 hadde et informativt overføringsmøte, hvor de fikk delt informasjon, og avklart forventninger med skolen. I tillegg kunne de drøfte sine tanker og erfaringer med skolen og sammen legge en god plan for oppstarten. Dette gjorde at intervjudeltaker 2 og 3 allerede hadde opprettet en god kontakt med skolen tidlig i overgangsfasen mellom skole og barnehage. Kontakten ble opprettet før eventuelle problemer viste seg, og foreldrene fikk formet relasjoner til de lærerne som de senere skulle kontakte dersom uønskede situasjoner skulle oppstå. Relasjonen til skolen og lærerne ble derfor formet uten at det allerede lå en konflikt i bunn som utgangspunkt for den første kommunikasjonen.

Alle intervjudeltakerne ytrer en forventning, kommunisert som et ønske, om at skolen møter og anerkjenner deres bekymringer i forkant. Her kommer det tydelig frem at intervjudeltakerne har svært varierende erfaringer. Det er stor sammenheng mellom hvordan foreldrene føler seg møtt og opplevelsen av samarbeidet mellom skole og hjem. Der foreldrene føler seg møtt og anerkjent har samarbeidet i stor grad vært positivt, mens det i motsatt fall ble et negativt preg på samarbeidet der intervjudeltakerne ikke følte seg møtt og anerkjent av skolen. Kommunikasjon er et element alle intervjudeltakerne trekker frem som prekært både med tanke på utfordringer, men også for å legge til rette for godt samarbeid.

#### **8.1.4 Forventning om læring**

Over ser vi at kommunikasjon var et område hvor intervjudeltakerne hadde ulike erfaringer i overgangen fra barnehage til skole. Det er en klar forventning fra foreldrene at skolen leser og setter seg inn i den informasjonen som blir delt i overføringen fra enten barnehage eller annen skole. Det er også forventet at elevene er på skolen for å lære, og foreldrene ønsker at skolen skal tilpasse seg for å møte eleven. Som foreldre vil det også være naturlig å ha noen klare forventninger om hva skole skal innebære for barna.

*«Hvis ikke hen er der for å lære, så kan hen være hjemme».* (Deltaker 2)

For intervjudeltaker 2 kom denne uttalelsen frem knyttet til temaet om at deres barn ofte oppholder seg i gangene. For intervjudeltaker 2 testet skolen ut tiltak med grupperom for å unngå at eleven løp i gangene. Dette var en løsning mor ikke var helt komfortabel med da hun helst ønsket at han deltok i undervisningen i klassen. Mor var likevel klar over at det var

---

viktig å bryte mønsteret med å løpe i gangene, eller bruke tiden hos helsesøster, noe som gjorde at hun samtykket til denne løsningen.

## 8.2 Forskningsspørsmål 2

*Hva opplever foreldrene som opprettholdende faktorer der skole-hjem-samarbeidet oppleves utfordrende?*

### 8.2.1 Opprettholdende faktorer i et utfordrende skole-hjem-samarbeid

I boken *“Eleven som aktør”* (Nordahl, 2010) beskrives opprettholdende faktorer som et forhold som er avgrenset innenfor et sosialt system. Dette forholdet har videre sammenheng med ulike handlinger som er gjentakende over en lengre tidsperiode (Nordahl, 2010, s. 122). Ofte er det flere faktorer som spiller sammen for å opprettholde et problem eller en utfordring (Nordahl, 2010, s. 123). Under vil ulike faktorer som i datamaterialet utpekte seg som opprettholdende faktorer for et utfordrende skole-hjem-samarbeid bli presentert.

### 8.2.2 Ulike virkelighetsoppfatninger

Som beskrevet tidligere, vil alle mennesker ha ulik virkelighetsoppfatning av samme situasjon. Ofte vil foreldrene ha en virkelighetsoppfatning som skiller seg fra elevenes virkelighetsoppfatning og fra lærerens. Som fagpersoner er det viktig for lærere å kunne se virkelighetsoppfatningen til mennesker vi møter i skolesammenheng i lys av deres bakgrunn og erfaringer, og ikke ut fra hvorvidt de er i overensstemmelse med skolen og lærerens egen virkelighetsoppfatning (Nordahl, 1997, s. 160). I tråd med Nordahl (2010, s. 125) vil virkelighetsoppfatning alltid være subjektiv. Dette gjør at i en og samme situasjon, i ett og samme møte eller i kommunikasjonen mellom skole og foreldre så er det både mulig, og høyst sannsynlig at de involverte partene har ulike opplevelser av det som skjer. Dette kan eksemplifiseres der med utdrag fra intervjuene:

*«Jeg så jo fort at de, de så ingen ting!»* (Deltaker 1)

---

Det refereres her til morens opplevelse av å få sin bekymring avvist av skolen som ikke kjente igjen den atferden som foreldrene beskriver. Skolen kunne gjennom å skape en dialog med hjemmet om utfordringene som foreldrene beskrev, gjort at moren følte seg møtt med tanke på at vanskene kunne uttrykke seg annerledes på skolen enn hjemme. En slik handling støttes også av Kreyberg, (2016), som poengterer at ved å erkjenne at det finnes parallelle sannheter, kan parter i en dialog møte hverandre med en anerkjennende holdninger (Kreyberg, 2016, s. 278). Skolen kunne gitt moren en følelse av å søke innsikt i hva hjemmet opplevde, samt latt foreldrene føle at de ble sett på som en ressurs for å forstå hvorfor atferden eventuelt utspiller seg ulikt på de to arenaene skole og hjem (Kreyberg, 2016, s. 278–279). Intervjudeltaker 1 kommenterte også at hun i ettertid gjerne skulle visst hvilke av vanskelighetene i samarbeidet som utviklet seg basert på misforståelser i kommunikasjonen.

*«Når en ikke prater sammen, da er det lett for at man blir misforstått».* (Deltaker 1)

Intervjudeltaker 2 presenterte en annen opplevelse, der hun fremmer en positiv opplevelse av at skolen formidlet informasjon uten å bære preg av å være dømmende eller forutinntatt.

*«Jeg synes det er veldig greit at læreren er nøytral når de gir informasjonen».*

(Deltaker 2)

Hun beskrev at en fordel med dette var at hun selv kunne opptre spørrende og nøytral når hun selv skulle snakke med sitt barn om problemet, og at det på den måten ble lettere å være konstruktiv både i dialog med skolen, og med eget barn etter en uheldig hendelse. Drugli (2012, s. 34) viser til Webster-Stratton & Herman sin forklaring, som peker på hvor viktig det er å unngå en dialog mellom skole og hjem som i hovedsak gjelder elevens negative atferd. Dersom utfordringer til stadighet preger dialogen mellom skole og hjem, vil dette i stor grad være med på å føre til et utfordrende skole-hjem-samarbeid (Drugli, 2012, s. 34).

### **8.2.3 Utfordrende relasjoner**

Det er flere faktorer som kan være med på å gjøre samarbeidet mellom skole og hjem vanskelig. Intervjudeltaker 1 refererer til opplevelsen av at skolen snakket negativt både om og til hennes barn. Dette gjorde både at de som foreldre ble lei seg, samt at det skapte en negativ følelse rettet mot lærerne. Artikkelen til Faldet & Nordahl (2017, s. 41) poengterer at

---

en som lærer må passe seg for å være en del av den autorative profesjonen som definerer andres barn som avvikende. I samarbeidet mellom foreldre og lærer vil de to partene alltid danne seg et bilde av den andre. Dette er hva Nordahl (2015, s. 69). refererer til som sosiale konstruksjoner. Som beskrevet over følte intervjudeltaker 1 seg satt i båsen som hun kalte for *“masete foreldre”*. Slike sosiale konstruksjoner basert på oppfatninger av andre mennesker kan også kalles for *stereotypier*. Stereotypier defineres av Dybdahl og Bøhn (2017, s. 39) som:

*«En generalisert, forenklet beskrivelse av en gruppe mennesker».* (Dybdahl & Bøhn, 2017, s. 39)

Det å bli satt i en slik bås vil antagelig føles like sårt for alle foreldre. Spesielt når denne merkelappen kommer som en reaksjon på en bekymring for egne barn. Slik som intervjudeltaker 1 som ikke føler at hun blir tatt på alvor. Stereotypier eller det å sette mennesker i bås som *“masete foreldre”* er et eksempel på dette. I tillegg påpeker Kreyberg (2016, s. 276) at mennesker som fort kan oppleves som vanskelige, er de samme menneskene som ofte har det vanskelig. Et slikt ensidig fokus vil virke mot målet om å skape en dialogisk kommunikasjon. Der hun føler at skolen har et bilde av henne som en master for foreldre opplever hun selv å være en bekymret mor, som streber etter en dialog med skolen til det beste for sitt eget barn. Dette gjør at relasjonene også blir vanskelige da intervjudeltaker 1 allerede i første møte med læreren hadde begynt å få noen ambivalente følelser på bakgrunn av å ikke føle seg møtt. Dette gjorde også at hun kom til møtet med piggene noe mer ute enn dersom relasjonen hadde vært etablert i fredstid. I tillegg trekker intervjudeltaker 1 frem at kommunikasjon som i hovedsak kommer i skriftlige og upersonlige former kan ha en negativ påvirkning for relasjonen mellom lærere og foreldre.

*«Kommunikasjonen i dag alt skal skje skriftlig på en sånn upersonlig plattform. Når en ikke prater sammen, da er det lett for at man blir misforstått».* (Deltaker 1)

#### **8.2.4 Formaliteter og delt lojalitet**

I skolen vil det alltid være en rekke formaliteter som er med på å styre deler av skole-hjem-samarbeidet. I tillegg skal lærerne være lojale til skolen de jobber på og de retningslinjer som gjelder for yrket. Som vi så både i en av de presenterte artiklene (Faugstad & Jenssen, 2019),

---

og i henvisninger til ulike styringsdokumenter, er det ikke ukjent at formelle og obligatoriske møter kan være med på å hindre utviklingen av et godt skole-hjem-samarbeid. For både intervjudeltaker 2 og 3 var det satt opp ekstra møter i forkant av skolestart og i kort tid etter oppstart. Dette gjorde at de opplevde en følelse av å bli møtt og at det ble tilrettelagt for at læreren og skolen tilpasset seg elevens og familiens behov. For intervjudeltaker 1 var det ikke noe tilbud om et ekstra møte utover de overordnet bestemte foreldremøtene og utviklingssamtalene, selv om familien uttrykte ønske om utvidet samarbeid fra start. Slike møter ble ikke satt opp før familien opplevde at skolen selv følte behov for det.

Som lærer skal en både danne et godt samarbeid med foreldrene, og på samme tid være lojale til kolleger, skoleledelse og felles retningslinjer på skolen. Intervjudeltaker 2 trekker frem at denne delte lojaliteten er noe hun selv tror kan være vanskelig for mange lærere:

*«Fordi at det er ikke så lett for en lærer heller som skal ehh ... du skal være tro begge steder».* (Deltaker 2)

I tillegg trekker intervjudeltaker 2 frem at mange lærere skal ta vurderinger og tilrettelegge for elever med vansker de har lite kunnskap om. Drugli (2012, s. 34) poengterer at det er skoleledelsen som har det overordnede ansvar for at lærere på deres skole har den kompetansen som skal til for å fremme et godt samarbeid med alle foreldre. I dette ligger også at det er ledelsen som skal hjelpe den enkelte lærer med å finne frem til hensiktsmessige strategier å følge dersom samarbeidet for en eller flere av partene oppleves som utfordrende (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4; Kreyberg, 2016, s. 281). Mens intervjudeltaker 2 opplever at både rektor og ledelsen har fulgt opp deres situasjon og støttet opp om lærerne, så opplever intervjudeltaker 1 at den første ledelsen i starten er mye fraværende og lite imøtekommende til de som foreldre. Heller enn å bidra til et produktivt samarbeid, føler intervjudeltaker 1 at rektor avviser hennes bekymring og heller velger å ta en lærer i forsvar enn å finne en konstruktiv løsning på en konkret situasjon. Dette er en opplevelse som også støttes av flere foreldre som har bidratt i forskningen til Nordahl (2015, s. 65). Forskningen som blant annet baserer seg på intervju av foreldre, viser til at flere av foreldrene som har prøvd å kontakte ledelsen på skolen om sine bekymringer, føler at rektor er lite imøtekommende overfor foreldrene, og helt og holdent støtter lærerne i saken. Intervjudeltaker 3 har samlet fra de to skolene erfaringer som samsvarer med både intervjudeltaker 2 og intervjudeltaker 1.

---

Intervjudeltaker 3 opplever selv en styrke i at lærere har spillerom til å selv tilpasse handlinger til sine elever, fremfor at alle lærere skulle måtte handle helt likt. Likevel fremhever hun at dette vil skape forskjeller i relasjoner og arbeidsmåter avhengig av hvilken lærer man får. Ifølge Nordahl (2015, s. 66) er det avgjørende at lærere både er klar over, og forsiktige med å bruke sin maktposisjon. Med en slik forsiktighet vil de kunne komme langt i å etablere gode relasjoner preget av dialog og medvirkning. For intervjudeltaker 2 har det vært en positiv opplevelse at skolen tilpasset undervisningen slik at en assistent med god relasjon til eleven kunne følge klassen selv om dette ikke var noe eleven hadde krav på.

*«Så da ble (navngir assistenten) hens egen litt sånn assistent, selv om det ikke var noe vedtak på det, men skolen lot assistenten få følge klassen, så lenge de hadde kapasitet».* (Deltaker 2)

Dette viste moren at skolen så langt det lot seg gjøre, ønsket å tilpasse seg til det reelle behovet uten å være låst til overordnede formaliteter.

### **8.2.5 Mangel på tillit og anerkjennelse**

For å skape gode relasjoner som videre vil føre til et produktivt samarbeid er tillit en nøkkelfaktor. Dersom denne tilliten blir brutt kan det fort skape utfordringer. Mangel på tillit kan tolkes til å være mer vedvarende enn mangel på anerkjennelse. Dette kan underbygges med utsagnet til intervju deltaker 1 som sier:

*«Tror de vi lyver».* (Deltaker 1)

Her refereres det til at mor, når hun uttrykker bekymring til skolen, blir møtt med utsagn hvor hun føler på en mistillit:

*«Vi (skolen) ser ingenting, hen har ikke sagt noe til meg (refererer til at sønnen ifølge læreren ikke har sagt noe til henne)».* (Deltaker 1)

Det å bli møtt med det som for mor oppleves som en form for avvisning, gjør at tilliten mor har til skolen også blir svekket, slik at familien får mindre tiltro til skolens vurderinger og avgjørelser.

---

«(...) Så da tok vi jo kontakt med skolen. Det jeg kanskje husker aller best av det der, er den første kontakten jeg tok med læreren som da var hens kontaktlærer, og sa at nå trenger vi en samtale, det er så vanskelig. Læreren svarte at hun ikke skjønnte hva jeg pratet om, men det kunne vi gjøre. Det første jeg sa var: «hva tenker dere i forhold til det som var skrevet i rapporten fra barnehagen?» Da svarte læreren: «Hvilken rapport?» Jeg husker den dagen så godt, for det var akkurat som det var en sånn kald følelse inni kroppen, for jeg opplevde at her har vi gjort det vi kan for at dette skal gå bra, også har vi liksom ikke blitt hørt. Man blir litt sånn ... okei, så da må vi egentlig begynne helt på nytt igjen, nå har vi brukt et halvt år på ingenting». (Deltaker 1)

Alle intervjudeltakerne har i ulike grad følt på mangel på anerkjennelse. Dette hører på mange måter til tema over mangel på tillit, men den manglende anerkjennelsen kan synes å komme frem i forkant av problemene. Intervjudeltaker 1 er den som har følt sterkest på dette, gjennom at bekymringene hun hadde både i forkant av oppstart og det første halvåret på skolen, aldri ble tatt på alvor slik hun opplevde det.

Intervjudeltaker 3 trakk frem utfordringen knyttet til at de ikke blir tatt på alvor, eller at informasjon forsvinner litt i mengden før skolen selv opplever adferden som utfordrende. Dette kan lett føre til at forebyggende tiltak eller tilrettelegging ikke blir satt i gang. Heller enn å være i forkant må det da tas tak i problemer etter at de allerede har oppstått. Det samme nevnte intervjudeltaker 1 som heller ikke følte at hennes bekymring ble tatt på alvor før skolen selv erfarte atferden moren hadde beskrevet. Drugli og Nordahl (2016, s. 17) s. 17 trekker frem at foreldre ofte opplever at skolen prøver å modifisere deres bekymringer. I slike situasjoner blir det et spørsmål om det er foreldrene eller læreren sin virkelighetsoppfatning som er den riktige, og det er fort at læreren bruker makten sin som øvrighetsperson til å undergrave foreldrenes opplevelse og bekymring.

### **8.2.6 Mangelfull/ensidig kommunikasjon:**

På samme måte som tillit er viktig for gode relasjoner, og et godt samarbeid, vil god kommunikasjon være helt elementært. Dette er et område som alle intervjudeltakerne trekker frem, og hvor de sitter på ulike erfaringer. Vi så over at intervjudeltaker 1 trakk frem utfordringene i at mye av kommunikasjonen mellom skole og hjem foregår på ulike skriftlige

plattformer. En slik form for formidling av ulike beskjeder omtales i litteraturen som informasjonsutveksling, og er den laveste graden av samarbeid mellom skole og hjem. Dette kan i tillegg til å gis skriftlig også gis muntlig (Nordahl 2015, s. 27), men som intervjudeltaker 1 trekker frem så mister en fort både nyanser, og ikke minst bakenforliggende forklaringer for ulike hendelser i en kommunikasjon som kun baserer seg på beskjeder og deling av ulik informasjon skriftlig. Kreyberg (2016, s. 275) viser til at kommunikasjonen mellom lærere og foreldre lett kan bli farget av tidlige erfaringer, uten at dette har direkte tilknytning til den aktuelle kommunikasjonsteksten. Dette gjør at holdningene man har til den andre er farget allerede før samtalen er i gang. Intervjudeltaker 1 beskriver dette når hun trekker frem at relasjonen til læreren var ambivalent allerede ved det første fysiske møtet de hadde.

## 8.3 Forskningsspørsmål 3

*Hvilke elementer opplever foreldre fasiliterer godt samarbeid?*

### 8.3.1 Dialog og medvirkning

God kommunikasjon er for alle intervjudeltakerne en viktig faktor når det kommer til å fasilitere et godt samarbeid. Elever med ulike former for atferdsvansker vil profitere ekstra på at skole og hjem fronter felles holdninger og reaksjoner til ulik type atferd (Drugli & Nordahl, 2016, s. 9) og for at dette skal kunne realiseres er en avhengig av en gjensidig dialog mellom skole og hjem. Nordahl (2015, s. 38) poengterer at læreren må ta hensyn til foreldrenes tilbakemelding. Dette for at foreldrene skal oppleve, samt ha en reell medvirkning i samarbeidet. Her viser undersøkelser at vi enda har en vei å gå (Nordahl, 2010, s. 146). Skole og hjem har mange felles mål, og er derfor avhengig av hverandre for å nå disse målene (Nordahl, 2015, s. 16). Både den gode dialogen, samt felles mål for skole og hjem bør være grunnleggende for samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 26). God dialog kan også bidra til at en kan guide foreldre på oppgaver som eleven ikke får gjort på skolen, og på den måten tidlig sikre at de ikke faller bakpå faglig. For elevene vil det å møte de samme rammene og forventningene både hjemme og på skolen være med på å skape både forutsigbarhet og trygghet (Nordahl, 2015, s. 17).



Både intervjudeltaker 2 og 3 trekker frem en styrke i at ledelsen helt fra start deltar i ulike møter. På samme tid trekker de frem fordelene med en god oversikt over hvem som styrer med hva, og med hvem og hvordan kontakt skal opprettes. Ved å være i forkant på disse områdene slipper man å havne i samme situasjon som intervjudeltaker 1 hvor det første møtet med ledelsen og rektor er tilknyttet en utfordrende situasjon.

Intervjudeltaker 2 og 3 trekker begge også frem støtten som det eksterne støtteapparatet, blant annet PPT, kan gi. Dette har for begge ført til en trygghet og en utvidet forståelse som de som foreldre har kunnet bringe med inn i samarbeidet med skolen, noe som igjen vil føre til en bedre helhet for elevene.

### **8.3.2 De gode relasjonene**

På spørsmålet om foreldrene mener at relasjonen mellom deres barn og læreren har noe å si for samarbeidet mellom skolen og foreldrene, svarer begge at det har alt å si. Dette samsvarer med artikkelen til Poulou (2015). Sentralt står blant annet hvordan en god lærer-elev-relasjon som bygger på anerkjennende holdninger kan fungere som beskyttelsesfaktor mot en uheldig utvikling hos barn med begynnende problematferd. Relasjonene, arbeidsmåtene og kommunikasjonen som brukes inne i klasserommet er av betydning for hvordan foreldresamarbeidet både etableres og utvikles seg. For å kunne møte elever og foreldre på deres nivå er lærere avhengige av å få redskaper som gjør dem i stand til å oppfylle nettopp kravet om tilpasset opplæring for alle elever. Befring (2020, s. 112) påpeker i tillegg at det er en stor utfordring for barn å tilpasse seg alle de kollektive kravene som skolen stiller. Dette er krav som ofte kommer uten noen form for tilrettelegging på individuelt nivå, og som dermed er i strid med kravet om tilpasset opplæring for alle. For elevene hvor manglende tilpasset opplæring blir en risikofaktor snakker en om at elevene rammes av opplæringssvikt (Befring, 2020, s. 112).

Man kan ta utgangspunkt i at alle foreldre ønsker at barna deres skal lykkes, og at de skal trives sosialt i skolen (Nordahl, 2015, s. 13). På en forenklet måte kan vi si at foreldre ønsker at barnet skal realisere sitt potensial gjennom læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 9).

---

Intervjudeltaker 3 trekker frem viktigheten av at elevene opplever at foreldre og lærere samarbeider godt, og fremsnakker hverandre.

*«Dette gjør at barna kan slappe av og bruke energi på å lære». (Deltaker 3)*

Et samarbeid hvor foreldre og hjem støtter hverandre vil komme når begge parter føler et felles ansvar for eleven (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6).

For å underbygge hvor viktig relasjonen og lærerens innstilling til ulike elever er kan man se på den såkalte Rosenthal-effekten (Nordahl, 2010, s. 43). Denne går ut på at lærere som trodde de fikk ekstra begavede elever behandlet dem deretter, noe som førte til at disse elevene senere utviklet seg i en mer positiv retning enn sine medelever. Dette var et resultat av støtten de fikk, og forventningene stilt til dem (Faldet & Nordahl, 2017, s. 43).

### **8.3.3 Enkeltindivider som avgjørende positiv faktor**

Alle intervjudeltakerne trekker frem enkeltindivider som en positiv faktor i deres møte med skolen. Disse eksemplene viser hvor viktig gode relasjoner og anerkjennelse er. Utsagn som *«hen ser barnet mitt»,* eller *«hun vet hva hen trenger»* er beviser på hvor viktig en god relasjon mellom elevene og voksne rundt er. Det er også relasjonen mellom disse menneskene og elevene som har vært med på å gjøre skole-hjem-samarbeidet bra. Både intervjudeltaker 1 og intervjudeltaker 2 trekker frem enkeltindivider som den viktigste positive faktoren gjennom hele samarbeidet med skolen.

Både intervjudeltaker 1 og 3 trekker frem at de har opplevd lærere som antagelig både er flinke lærer, og med gode intensjoner, men som mangler noe erfaring. Dette kan gjøre at lærerne i møte med barn og familier som trenger noe ekstra blir satt i en rekke situasjoner som de enda ikke har kunnskap eller erfaring til å håndtere på en gunstig måte. Intervjudeltaker 1 trekker her frem at årsaken til at en SFO ansatt ble så viktig på grunn av den erfaringen hun hadde fra tidligere med barn som hadde ulike former for atferdsvansker.

*«Altså om du har møtt barn med lik atferd, sånn som hun assistenten på SFO, så kan du lese og tolke situasjonen ved å se på blikket hens, måten hen vurderte rommet, måten hen reagerte på, hvor lang tid hen brukte på å svare. Veldig mange ting som gjorde at hun bare skjønnte med gang at hun trenger det, hun trenger det, nå kan vi ikke*

---

*pushe mer. Dette kunne hun fordi hun hadde sett det før, hun kjente det igjen, og hun forsto det».* (Deltaker 1)

Det samme beskriver intervjudeltaker 2 om assistenten som fikk følge klassen. Beskrivelse for begge disse ressurspersonene var at de klarte å se barna deres. De klarte også å tolke og forstå atferden, og hva som lå bak den. Tidligere ble det nevnt en teori om ulike rasjonalitetsforklaringer. Den bakenforliggende årsaken til en atferd var, hva intervjudeltaker 1 og 2 følte, at de to assistentene klarte å se i deres barn. Dette gjorde at de sto i en posisjon hvor de kunne jobbe med roten til problemet. I tillegg opplevde foreldrene at disse personene satt på en kunnskap/innsikt som gjorde at de kunne kommunisere med foreldrene på en ikke-dømmende, konstruktiv, og produktiv måte som førte til et felles arbeid for barnas beste. Denne innsikten gjorde også at foreldrene selv kunne forstå atferden til egne barn på en bedre måte, samt få innsikt i nyanser som bekreftet at det ikke alltid var deres barn som startet konflikter. Bru med kollegaer (2016, s. 24) poengterer at det er avgjørende at lærerne som skal håndtere elever med atferdsvansker både er trygge i sin rolle og innehar nok kompetanse. I tillegg påpeker Kreyberg (2016, s. 274) at lærere som står trygt i sin egen kompetanse og vet hva de snakker om i kommunikasjonen med foreldre, innehar ofte en større fleksibilitet i disse samtalene.

## 8.4 Oppsummering av problemstilling

*Hvordan opplever foreldre utvidet samarbeid med skolen der det er knyttet bekymring til elevens atferd?*

Basert på datamaterialet er det nå presentert et bredt bilde av hvordan foreldre til elever med atferdsvansker opplever og erfarer samarbeidet med skolen. Alle intervjudeltakere har liknende erfaringer, både av positiv og mer utfordrende art, de har også flere lignende opplevelser. Likevel presenterer de to ytterpunkter av denne opplevelsen som omhandler samarbeidet mellom skole og hjem. Intervjudeltaker 1 ser i hovedsak tilbake på samarbeidet med skolen som utfordrende. Hun viser til mange krevende hendelser, og også vonde følelser både på daværende tidspunkt, men også i nåtid når hun tenker tilbake på tiden på småskolen. Likevel trekker intervjudeltaker 1 frem positive erfaringer og opplevelser av samarbeidet med skolen, og da i hovedsak knyttet til enkeltindivider som så familien på det nivået de trengte.

Intervjudeltaker 2 og 3 sitter i hovedsak igjen med en positiv følelse av samarbeidet med skolen, men også de kan peke på ulike erfaringer som har opplevdes som utfordrende.

Overordnet er det nivået og innholdet i kommunikasjonen, følelsen av å bli anerkjent og møtt og ulike former for tidlig tilrettelegging som foreldrene trekker frem både som utfordringer og måter å fasilitere samarbeidet. Det trekkes også frem at eleven kan bruke tid og krefter på å lære på skolen dersom skole og hjem samarbeider bra. Drugli (2012) og Nordahl (2015) trekker frem at fronting av felles retningslinjer mellom skole og hjem vil kunne legge til rette for elevens utvikling både faglig og atferdsmessig.

---

## 9 Konklusjon

Denne oppgaven ønsker å bidra til å tydeliggjøre betydningen av og å videreutvikle samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Dette gjøres ved å belyse foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen og gjennom å gi innsikt i hva foreldre opplever som nøkkelfaktorer for et godt samarbeid. Videre gis det indikatorer på hvilke faktorer som kan være ødeleggende for relasjonene og samarbeidet mellom hjem og skole. For å fasilitere samarbeidet trekker alle intervjudeltakerne frem hvor viktig det er å ha etablert en relasjon forut for at vanskene oppstår. Det at relasjonen etableres i «fredstid» og på gode premisser, ser i fra denne oppgaven ut til å i stor grad påvirke hvordan foreldrene opplever det videre samarbeidet. Intervjudeltakerne trekker frem hvor viktig god kommunikasjon er. En god, likeverdig og dialogisk kommunikasjon kommer i datamaterialet frem som en nøkkelfaktor for å fasilitere skole-hjem-samarbeidet, mens mangel på en slik kommunikasjon her ser ut til å være en opprettholdende faktor for et utfordrende samarbeid.

Intervjudeltakerne belyser også hvor stor betydning enkeltindivider kan ha både når det kommer til å gjøre samarbeidet mellom skole og hjem vanskelig, men også hvor stor betydning enkelte individer kan ha når det kommer til å skape det gode samarbeidet. Som årsaker, eller forklaringer på et utfordrende samarbeid trekker intervjudeltakerne frem manglende likeverd i samarbeidet med skolen og uttrykker bekymring for at deres kunnskap om egne barn ikke anerkjennes/vektlegges. Siden oppgaven er basert på et lite utvalg, vil det kreves mer forskning på området for at funnene skal kunne generaliseres. Det er også interessant at det finnes mye forskning på fordelene av et godt skole-hjem-samarbeid, blant annet fra (Nordahl 2012), mens det basert på litteratursøkene i oppgaven ser ut til at det er lite forskning som direkte fremlegger bevis på en negativ utvikling hos elever dersom samarbeidet er utfordrende. Selv om en ser mange indikasjoner på dette, blant annet i artikkelen til (Drugli 2012) er dokumentasjon av de negative konsekvensene gitt mye mindre plass i forskningen enn fordelene.

Nordahl (2015, s. 23) påpeker at det er et godt forskningsgrunnlag for å si at elevenes læringsutbytte øker når skole-hjem-samarbeidet fungerer bra. Drugli og Nordahl (2016, s. 16)

---

henviser videre til Webster-Stratton og kollegaer som påpeker at ved redusert kontakt mellom skole og hjem over tid vil elevers atferdsvansker kunne øke.

Kategorisering og definering av atferdsvansker basert på subjektivitet, og hva som legges i de ulike begrepene vil derfor variere. Dette vil også gjelde opplevelsen av samarbeidet mellom lærere og foreldre, og ulik virkelighetsoppfatning vil gjøre at en og samme situasjon oppleves ulikt av de ulike partene som inngår. Et viktig element å ta med seg inn i samarbeidet er også at mens lærere er en relativt homogen gruppe, delvis styrt av overordnede retningslinjer for samarbeidet, så er gruppen av foreldre kompleks, og preget av et stort mangfold.

Utfordringen med å finne informanter som var villige til å delta påvirket prosessen med utvelgelse av informanter. Blant annet tidligere leder ble brukt som portåpner. En kan umiddelbart stille spørsmål ved etiske forpliktelser i et såpass nært forhold til innhenting av informanter. Det var derfor en fordel å finne informanter som ikke lenger var i den aktuelle målgruppen, slik som tilfellet var i intervjudeltaker 1 og 2. Selv om slike tilbakeskuende intervjuer vil kunne skape utfordringer ved at historien ofte endrer seg når det har gått litt tid (Kvarv, 2021, s. 170) vil dette sikre konfidensialitet, og dermed sikrer anonymiteten både til informantene, men også til den skolen og lærerne som har vært en del av dette samarbeidet. Dette var ekstra viktig i intervjuet med informantene som har opplevd samarbeidet med skole og lærere som utfordrende. Utfordringen med nærhet til informantene gjorde seg ekstra gjeldende i intervju 3 der intervjudeltakeren hadde kjennskap til forskeren fra tidligere. En slik kjennskap til intervjudeltakerne kunne skape ekstra utfordring i det å unngå subjektive tolkninger av dataene. I tillegg var det en fallgrube at informantene påvirkes til å svare basert på hva de tror forskeren ønsker, noe som kunne påvirke troverdigheten i dataene.

Mangler i forskningen kommer blant annet til syne ved et lite utvalg, hvilket gjør at forskningen vanskelig kan generaliseres. I tillegg til et lite utvalg er det tre mødre som stiller til intervju. Dette gjør at oppgaven kun representerer kvinnelige synspunkter, noe som antagelig har preget både innhold og ordlyd i datamaterialet. En styrke er likevel at alle familiene har bekreftet at begge foreldrene har godkjent oppgavens fremstilling av dem selv gjennom deltakervalidering. I tillegg vil forskerens virkelighetsoppfatning og forkunnskaper kunne være med på å farge resultatene, selv om dette er forsøkt minimert blant annet gjennom en intervjuguide basert på åpne spørsmål. Siden datainnsamlingen kun baserer seg på tre

intervjuer, er det vanskelig å generalisere svarene jeg får. I tråd med konstruktivismen vil heller ikke en slik generalisering la seg gjennomføre, da den er avgrenset til spesielle kontekster. I tillegg vil det alltid være vanskelig for forskeren å være helt og holdent objektiv i en kvalitativ forskning. Innen fenomenologisk ståsted er subjektiviteten til både forsker- og intervjudeltaker viktig, og som forsker må en legge egne tolkninger til side for å åpne seg for virkelighetsoppfatningene og opplevelsene til intervjudeltakerne. Siden temaet i oppgaven er et mye diskutert område, samtidig som det er et nært og sårbart område for mange, vil dette kunne oppleves som ekstra utfordrende, noe som begrunner hvorfor bekreftende spørsmål ble en viktig del av intervjuene. Dette ga forskeren mulighet til å sikre at det ikke ble trukket konklusjoner ut fra egen forståelse, men at fokuset hele veien var på intervjudeltakerne sin opplevelse.

Dette vil bety at oppgaven til en viss grad generaliserer svarene fra forskningen, men heller enn å bruke disse ut av kontekst, brukes kunnskapen innenfor rammer hvor forskeren som lærer selv kan være med på å ta hensyn for at det er store begrensninger for en slik generalisering av kunnskapen i min forskning.

Det vil alltid ligge en naturlig ubalanse i maktforholdet mellom intervjudeltakerne og intervjuer. Dersom intervjueren i tillegg har en form for profesjonsmakt knyttet til det feltet som forskes på, er dette noe som vil øke ubalansen i relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Ubalansen kan også påvirkes av den faglige makt. Glasser (2018) henviser til Bergem sin definisjon, og beskriver faglig makt som en kunnskap basert på den kunnskapen forskeren har gjennom en eventuell utdanning på feltet (Glasser 2018, s. 52) Selv om makt ofte er assosiert med noe negativt kan makt på samme tid være en styrke inn i et samarbeid så lenge dette er noe en som fagperson er klar over, og velger å bruke med omhu (Tholin, 2013 referert av Glaser, 2018, s. 52). For eksempel kan bruk av faglig språk i samtale med foreldrene være en fallgrube en må være bevisst på. Fagspråket kan både skape avstand og misforståelser da det er et språk som foreldre ikke er fortrolig med (Glaser, 2018, s. 53).

## 9.1 Forskningens bidrag til kunnskap

Litteratursøk på feltet jeg viser at det finnes mye forskning om emnene skole-hjem-samarbeid og atferdsvansker hver for seg, men at det er mindre forskning som retter seg mot samarbeidet

i det tilfelle hvor det allerede er knyttet bekymringer til elevenes atferd, eller at det er påbegynte atferdsvansker. De manglende funnene på oppgavens fokusområde som helhet øker relevansen for oppgaven ved å utfylle emner hvor det enda er manglende kompetanse. Både artikkelen til Poulou (2015), som ble presentert i state of the art og boken til Nordahl (2015) poengterer at det finnes for lite forskning på området som omhandler skole og hjem, og da især den delen som dreier seg direkte om samarbeidet mellom foreldre og lærer.

Forskningen har også sett anerkjennelsesteorien i sammenheng med foreldresamarbeid, og dermed bidratt til å utvide forståelsen av denne.

Selv om foreldrene viser til ulike erfaringer, trekker de frem de samme nøkkelfaktorene både for fasilitering av samarbeidet, og som opprettholdende faktorer i et utfordrende samarbeid. Disse vil kunne være en rettesnor for lærere i arbeidet med å fremme et godt skole-hjem-samarbeid. Det trengs likevel mer forskning på feltet skole-hjem-samarbeid, spesielt i de tilfellene hvor barna viser ulike former for atferdsvansker. En større sammenligning som tar hensyn til både kjønn på elevene, samt større geografiske forskjeller, ville kunne generere en større forståelse for betydningen av samarbeidet for elevenes atferd. I tillegg ville det kunne gitt enda tydeligere indikatorer for hvordan skolen og lærere gjennom sitt mandat kan legge grobunn for et godt skole-hjem samarbeid.



---

## 10 Litteraturliste

- Askeland, S. (2018, september 29). Hjem-skole-samarbeidet er forsømt — Både lærere og foreldre har ansvar. *Stavanger Aftenblad*.  
[https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/zLJyJ5/hjem-skole-samarbeidet-er-forsømt-baade-laerere-og-foreldre-har-ansvar?fbclid=IwAR2VQ12AbrnaHVTQsInzu4\\_Vi\\_XZyDpFp1bhjIBa38n9IIM1D-IgUAUelk](https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/zLJyJ5/hjem-skole-samarbeidet-er-forsømt-baade-laerere-og-foreldre-har-ansvar?fbclid=IwAR2VQ12AbrnaHVTQsInzu4_Vi_XZyDpFp1bhjIBa38n9IIM1D-IgUAUelk)
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø — Lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15–25). Universitetsforlaget.
- Cankar, F., Deutsch, T., & Sentočnik, S. (2012). Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), Artikkel 1.  
<https://doi.org/10.26529/cepsj.394>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., Bryman, A., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition). Oxford University Press.
- da Silva-Tønnesen, H. (2022, september 20). *Kan vi slutte å bruke helse som unnskyldning for å avslutte streiken?* Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2022/09/kan-vi-slutte-a-bruke-helse-som-unnskyldning-for-a-avslutte-streiken/>
- Drugli, M. B. (2012). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*, 4, 32-37.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, april 25). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dypedahl, M., & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2.). Fagbokforlaget.

- 
- Faldet, A.-C., & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 13, 40–54.
- Faugstad, R., & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Universitetsforlaget.
- Grimsmæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). *Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd*. 108(4), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4.). Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen — En forutsetning for læring* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når elevene har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271–290). Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (J. Rygge & T. M. Anderssen, Overs.; 2. utg). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori — Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3.). NOVUS FORLAG.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik spesialpedagogiske utfordringer: En innføring*. Cappelen Damm akademisk.

- 
- Moses, J., & Knutsen, T. L. (2019). *Ways of knowing: Competing methodologies in social and political research* (Third edition). Red Globe Press.
- Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (81)3, 150–163.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole — Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021, April). *Satisfaction with the collaboration between families and schools—the parent's view*. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 646878). Frontiers Media SA.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Poulou, M. (2015). Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven—Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.). Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag — Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Steinsland, T., & Montgomery, H. (Regissører). (2023, nåtid). *Lærerens time* [Audiopodkast]. Elevkanalen.  
<https://open.spotify.com/show/4WKtutlhv6M1TDfL0ann02?si=2bkITLspQOG4U1QUo9ABrA&dd=1>

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk — En introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5., s. 17–22). Cappelen Damm Akademisk.

Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen. Elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del—3.3 Samarbeid mellom hjem og skole*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?lang=nob>

Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2022). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I I. Åmot & R. I. Skoglund (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.). Universitetsforlaget.

---

## 11 Vedlegg

- Transkriberingene er ikke lagt ved som vedlegg da disse ikke sikrer personvern og anonymisering på en god nok måte.

### 11.1 Vedlegg 1 - Informert samtykke

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Master i tilpasset opplæring*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om det finnes noen nøkkel faktorer som kan beskrive et godt skole-hjem-samarbeid, eventuelt forklare manglende faktorer som gjør samarbeidet utfordrende. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

*Forskningen er del av en masteroppgave som skal leveres på våren 2024, men mulig utvidelse til desember 2024. Den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmål er som følger:*

*Hvordan opplever og erfarer foreldre av barn med atferdsvansker, skole-hjem samarbeidet? – fra foreldenes perspektiv, hvilken betydning har samarbeidet for elevers atferd og hvordan kan godt samarbeid fasiliteres?*

1. Hva er fra foreldrenes perspektiv ønsker/forventer at skolen/lærerne skal bringe inn i skole-hjem-samarbeidet?
2. Ut ifra foreldres perspektiv, hva fungerer som opprettholdende faktorer til et utfordrende skole-hjem-samarbeid, og hvilke faktorer fasiliteter godt samarbeid?

### 3. Hvilken betydning har skole-hjem-samarbeid for elevenes læring og utvikling?

Dersom det kommer konkrete svar i form av nøkkelkomponenter som kan føre til et godt skole-hjem-samarbeid er det ønskelig å bruke disse til å utarbeide retningslinjer på egen arbeidsplass for å jobbe videre med dette.

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

*Høyskolen i innlandet*

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

*For å sikre best mulig anonymitet for deg/dere som deltakere har jeg fått hjelp av rektor til å velge ut relevante informanter. Informantene skal samsvare med beskrivelsen av problematferd, samt kvaliteten på foreldresamarbeidet. Det skal ikke foreligge diagnoser på tidspunktet da eleven gikk i 1-2 klasse, hvilken er tidsperiodene som er relevant for forskningen. Informantene som forspørres om deltakelse allerede har hatt et utvidet samarbeid med skolen på bakgrunn av atferdsvansker hos eleven. Etter å ha blitt kontaktet av rektor som både har info fra forsker samt tilgang på skjema for informert samtykke tar de informantene som er villig til å delta i undersøkelsen, selv kontakt med meg som forsker. Etter opprettet kontakt får deltakerne tilsendt skjema for informert samtykke, samt mulighet til å stille spørsmål før de velger om de ønsker å delta. Målet er å finne to ytterpunkter med samme utgangspunkt. Både foreldre som har opplevd det utvidede samarbeidet med skolen som svært bra, og noen som har opplevd dette som utfordrende.*

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

*Deltakelsen vil være i form av intervju, og dette vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak.*

*Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil ta for seg emner beskrevet i problemstillingen over. Lydopptaket vil bli lagret i perioden for masteroppgaven, men slettes så fort materialet er transkribert. Det vil kunne brukes utdrag fra intervjuet inn i oppgaven, disse vil generaliseres og anonymiseres slik at det ikke er fare for å kjenne igjen intervjudeltakerne ut*

---

*fra dette. Deltakere vil få mulighet til å lese gjennom oppgaven for å sikre at de gjengis korrekt, samt kjenner seg igjen i fremstillingen.*

### **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.

- *Beskriv hvem som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon: Student Sofie Skatland, Veileder ved høyskolen i innlandet: Karen Parisk*
- *Beskriv hvilke tiltak du gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene: Det vil ikke lagres personopplysninger som kan identifisere deltakerne. Navn vil bli byttet ut med deltaker 1, deltaker 2 osv. Personopplysninger som mailadresse er sikret ved passord innlogging på mail.*
- *Deltakere vil ikke kunne identifiseres i den ferdige masteroppgaven, da de både vil være anonymisert, samt at det kun brukes utdrag fra transkribering. Det tas heller ikke med personopplysninger eller andre faktorer som kan identifisere deltakerne eller andre personer som eventuelt nevnes i intervjuene. (ect skole, lærere osv).*

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes *når oppgaven blir godkjent* ca. dato august 2024, men mulig utvidelse til desember 2024. Skulle det bli utsettelse vil deltakere bli informert om dette. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger samt lydopptak slettes.

## 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* 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:

- *Høgskolen i innlandet* ved *Sofie Skatland*, mail: [sktaland92@gmail.com](mailto:sktaland92@gmail.com), tlf: 97721636. *Veileder Karen Parish*, mail: [karen.parish@inn.no](mailto:karen.parish@inn.no) tlf: 48270887
- Vårt personvernombud: *Anne Sofia Loftus*, mail: [Anne.Loftus@inn.no](mailto:Anne.Loftus@inn.no)

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

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen



---

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Veileder: Karen Parish

Sofie Skatland

-----  
-----  
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## 11.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide 1 (intervju 1 og 2)

- Hva var dine/deres forventninger til skole-hjem-samarbeidet da deres barn startet på skolen.
- Var det melt noen vansker til skolen? Hva var i så fal skolens reaksjon på dette/hvordan følte dere at dere ble møtt i det første møtet?
- Hvordan vil du/dere beskrive skole-hjem-samarbeidet?
  - Kan du/dere trekke frem noe som har fungert bra
  - Er det noe som ikke har fungert??
- Hvordan vil du/dere beskrive deres egen rolle i samarbeidet med skolen?
- Hvordan vil du/dere beskrive skolens og læreren(es) rolle?
- Hvordan føler dere at læreren/skolen har møt deres barn?
- Hvordan føler dere at læreren/skolen har møtt dere som foreldre?
- Er det noen enkle faktorer/nøkkelord dere vil trekke frem som dere ser på som avgjørende for at samarbeidet ble bra/ for at samarbeidet skulle kunne blitt bra?
- Er det noen faktorer dere føler har vert utpregede mangler for et godt samarbeid? Hvilke faktorer tror dere kunne hindret det gode samarbeidet dersom de hadde vert fraværende?
- På hvilket nivå mener dere endringene bør komme? Er samarbeidet mest avhengig av kulturen ved den gitte skolen, eller av den enkelte lærer

---

### 11.3 Vedlegg 3 - Intervjuguide 2 (intervju 3)

- Hva var dine/deres forventninger til skole-hjem-samarbeidet i forkant av oppstart i 1. klasse?
- Var det melt noen vansker til skolen? Hva var i så fal skolens reaksjon på dette/hvordan følte dere at dere ble møtt i det første møtet?
  - Kan du trekke frem noen faktorer som har vært avgjørende for et godt samarbeid?
  - Hva har dere opplevd, eller hva ser dere for dere at kan skape utfordringer i samarbeidet?
- Hvordan vil du/dere beskrive deres egen i forhold til rolle i samarbeidet – hvem har tatt initiativ til samarbeidet ect?
- Hvordan føler dere at måten skolen og lærere har møtt deres barn har påvirket samarbeidet?
- Hvordan føler dere at måten skolen og lærere har møtt deres som foreldre har påvirket samarbeidet?
- Hvordan opplever dere at samarbeidet mellom skole og hjem påvirker/har påvirket utviklingen til deres barn både faglig og sosialt/personlig?
- Hvordan opplever/tenker dere at samarbeidet med skolen kan være med på å påvirke påbegynt problematferd hos elever?
- På hvilket nivå mener dere endringene bør komme? Er samarbeidet mest avhengig av kulturen ved den gitte skolen, eller av den enkelte lærer?