



# Når skole og hjem drar i samme retning

Erfaringer og lærende eksempler fra skole-hjem samarbeid

Siri Mordal, Anne Wullum Aasback, Wibeke Johansen og Christian Wendelborg

RAPPORT 2026



Mangfold og inkludering



Foreldreutvalget  
for grunnopplæringen



FoU



Skolelederforbundet



NTNU | Samfunnsforskning AS



Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS

Mangfold og inkludering

Mars 2026

ISBN 978-82-7570-820-3 (web)

Omslag: Shutterstock



#### Du har lov til:

**Dele** — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

**Bearbeide** — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

#### På følgende vilkår:

**Navngivelse** - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

**Ingen ytterligere begrensninger** - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

#### Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter lånereglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

# Når skole og hjem drar i samme retning

Erfaringer og lærende eksempler fra  
skole-hjem samarbeid

Siri Mordal, Anne Wullum Aasback, Wibeke Johansen  
og Christian Wendelborg



Foreldreutvalget  
for grunnopplæringen



 NTNU | Samfunnsforskning AS

# Forord

Denne rapporten handler om skole-hjem-samarbeid og hvordan dette utøves ved ulike skoler og i ulike kontekster. I prosjektet har vi besøkt skoler som hver på sin måte jobber godt med dette, og som har mange verdifulle erfaringer å dele. Rapporten oppsummerer hva som har vært viktige temaer og forutsetninger for et godt skole-hjem-samarbeid, og presenterer eksempler på ulike tiltak og lærende eksempler fra praksisfeltet.

Vi vil gjerne takke våre oppdragsgivere, KS, FUG og Skolelederforbundet, for et godt og konstruktivt samarbeid underveis i hele prosjektperioden. En stor og varm takk rettes selvsagt også til alle skolene vi har besøkt, der vi har fått høre om hvordan dere jobber med skole-hjem-samarbeidet i hverdagen. Uten dere hadde vi ikke fått muligheten til å samle og løfte frem alle disse gode eksemplene.

Siri Mordal

Trondheim, 26.06.2026

# Innhold

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| Forord .....                                                   | 4         |
| Sammendrag .....                                               | 9         |
| Summary .....                                                  | 12        |
| <b>1. Introduksjon .....</b>                                   | <b>15</b> |
| Leserveiledning.....                                           | 16        |
| Problemstillinger .....                                        | 17        |
| Hva er det som styrer skole-hjem-samarbeidet? .....            | 19        |
| Foreldremangfoldet i skole-hjem-samarbeid.....                 | 21        |
| <b>2. Skole-hjem-samarbeid – hva sier forskningen? .....</b>   | <b>24</b> |
| Nyere norsk forskning på skole-hjem-samarbeid .....            | 26        |
| Rapporter som sier noe om skole-hjem-samarbeid.....            | 28        |
| <b>3. Metode.....</b>                                          | <b>31</b> |
| Positive avvik som metodisk tilnærming .....                   | 32        |
| Intervju .....                                                 | 33        |
| Workshop.....                                                  | 33        |
| Beskrivelse av case-skolene .....                              | 34        |
| <b>4. Tematiske funn – fortellinger fra praksisfeltet.....</b> | <b>39</b> |
| Hva handler skole-hjem-samarbeid om .....                      | 39        |
| Kommunikasjon som bygger relasjon og tillit .....              | 39        |
| Individ og systemnivå i skole-hjem-samarbeid.....              | 42        |
| Formelle og uformelle arenaer i samarbeidet.....               | 44        |
| Oppsummering .....                                             | 45        |

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Aktører i skole-hjem-samarbeidet .....                                         | 45 |
| Lærerens rolle i den faglige dialogen med hjemmet.....                         | 46 |
| Skoleledelsens rolle .....                                                     | 47 |
| Miljøteam eller miljøarbeidere .....                                           | 49 |
| Barne- og ungdomsarbeidere SFO .....                                           | 50 |
| FAU i skole-hjem-samarbeidet .....                                             | 51 |
| Skoleeiers rolle i skole-hjem-samarbeidet.....                                 | 52 |
| Elever og elevråd sin rolle i skole-hjem-samarbeidet.....                      | 53 |
| Kontaktlærer sin rolle/grensearbeid mellom kontaktlærer og ledelse .....       | 54 |
| Oppsummering .....                                                             | 55 |
| Møter mellom skole og foreldre – hvordan fungerer dette .....                  | 56 |
| Møter før skolestart.....                                                      | 57 |
| Organisering av foreldremøter - hvordan gjøres dette.....                      | 59 |
| Utviklingssamtalen.....                                                        | 62 |
| Dugnader, frivillig arbeid og en åpen skole .....                              | 63 |
| Når ting har blitt vanskelig.....                                              | 64 |
| Oppsummering .....                                                             | 67 |
| Digital kommunikasjon i skole-hjem-samarbeidet .....                           | 68 |
| Ulike kommunikasjonskanaler .....                                              | 68 |
| Digital tilgjengelighet og profesjonelle grenser i skole-hjem-samarbeidet .... | 70 |
| Strategier i valg av kommunikasjonskanaler .....                               | 72 |
| Relasjonsbygging gjennom digital kommunikasjon .....                           | 74 |
| Retningslinjer og felles strategi i kommunikasjonsarbeidet.....                | 76 |
| Oppsummering .....                                                             | 77 |
| Elevenes perspektiver på skole-hjem-samarbeid .....                            | 78 |
| Kompetanse og utviklingsarbeid .....                                           | 80 |
| Organisering og struktur i utviklingsarbeid.....                               | 80 |
| Praksisnært utviklingsarbeid og samarbeid i personalgruppa.....                | 81 |

|                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Skolemyndigheten og kompetanse og utviklingsarbeid.....                                                                                   | 83         |
| Oppsummering .....                                                                                                                        | 84         |
| <b>5. Erfaringer med skole-hjem samarbeid når barn trenger ulik grad</b>                                                                  |            |
| av oppfølging – en reanalyse av data .....                                                                                                | 85         |
| Datagrunnlag og analyseopplegg .....                                                                                                      | 85         |
| Behovsindikatorer (Lærervurdert).....                                                                                                     | 86         |
| Sosioøkonomisk bakgrunn .....                                                                                                             | 86         |
| Et overordnet positivt bilde, men tydelige tegn til kapasitetsutfordringer .....                                                          | 87         |
| Kontaktlærer som bærebjelke i skole-hjem-samarbeidet.....                                                                                 | 88         |
| Når samarbeidet blir mer komplekst .....                                                                                                  | 89         |
| Flere aktører, mer ujevn tilfredshet.....                                                                                                 | 91         |
| Sosioøkonomisk risiko og foreldrevurderinger.....                                                                                         | 93         |
| Holder mønstrene seg når flere forhold ses samtidig?.....                                                                                 | 94         |
| Hva peker analysene mot? .....                                                                                                            | 95         |
| <b>6. Overordnet diskusjon.....</b>                                                                                                       | <b>97</b>  |
| Hvordan kan skoler og kommuner legge til rette for foreldres medvirkning i elevenes læring, trivsel, og skolens drift og utvikling? ..... | 97         |
| Hvordan kan foreldrenes stemme i skoledemokratiet styrkes? .....                                                                          | 99         |
| Hvordan tenker elevene at skole-hjem samarbeidet kan utvikles for å på best mulig måte bidra til bedre trivsel og læring? .....           | 103        |
| Overlappende påvirkningssfærer .....                                                                                                      | 105        |
| Hva kan overføres? - forutsetninger for godt samarbeid på tvers av kontekst ....                                                          | 108        |
| <b>7. Lærende eksempler på skole-hjem-samarbeid .....</b>                                                                                 | <b>110</b> |
| Lavterskel digital kommunikasjon for elever med skoleutfordringer .....                                                                   | 112        |
| Møter før skolestart – relasjonsbygging og forventningsavklaring.....                                                                     | 114        |
| Skolen som møteplass – samarbeid mellom foreldre, elever og skole.....                                                                    | 117        |
| Kommunalt satsningsområde og kollektive utviklingsprosesser .....                                                                         | 119        |

|                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Ledelsen som spydspiss i skole-hjem-samarbeidet .....                          | 122        |
| Hele skolens miljøterapeut – en brobygger mellom skole, hjem og nærmiljø ..... | 124        |
| Klassekvelder på arealet – møteplasser for foreldre og ungdom.....             | 127        |
| FAU i system: Skriftliggjøring av roller og rutiner i foreldresamarbeidet..... | 129        |
| Overgangsmøter i FAU .....                                                     | 132        |
| Skole-hjem-samarbeid også i utviklingssamtalene .....                          | 134        |
| <b>Litteraturliste .....</b>                                                   | <b>136</b> |

# Sammendrag

Denne rapporten utforsker betingelsene for et velfungerende skole-hjem-samarbeid i utvalgte skoler og kommuner. Formålet med studien er å belyse hvordan skolen kan tilrettelegge for foreldres medvirkning, hvordan foreldrenes stemme i skoledemokratiet kan styrkes, og hvordan elevene selv vurderer at dette samarbeidet kan bidra til læring og trivsel. Rapporten søker å gi innsikt i praksiser som kan støtte opp under dialogen mellom skole og hjem i en sammensatt skolehverdag.

Studien bygger på et flermetodisk design. Datagrunnlaget består av kvalitative case-studier ved seks skoler, reanalyse av surveydata fra Tett på-prosjektet, samt en nasjonal workshop med sentrale aktører fra praksisfeltet. Metodetilnærmingen er inspirert av et positivt avviksperspektiv. Dette innebærer at oppmerksomheten rettes mot skoler som har etablert hensiktsmessige samarbeidsformer under ulike rammebetingelser. Gjennom å undersøke disse lærende eksemplene, gir rapporten kunnskap om organisatoriske og relasjonelle faktorer som kan ha overføringsverdi til andre skoler og kommuner.

Funnene viser at skole-hjem-samarbeid involverer flere aktører med ulike roller. Ansvaret for skole-hjem-samarbeidet er fordelt på flere nivå, hvor skoleeier har det overordnede ansvaret i kommunen. I det daglige er det kontaktlærer som utgjør den sentrale bærebjelken i oppfølgingen av elevenes faglige og sosiale utvikling. Skoleledelsen har et overordnet ansvar for å skape forutsigbare strukturer og bygge en skolekultur der foreldre anerkjennes som en ressurs. I tillegg fungerer miljøterapeuter og SFO-ansatte som viktige kontaktledd. Disse aktørene har ofte større fleksibilitet i hverdagen, noe som bidrar til en lavere terskel for dialog med familiene i både formelle og uformelle situasjoner. Videre uttrykker elevene et tydelig ønske om at foreldrene engasjerer seg i skolehverdagen. Samtidig som ungdomsskoleelever etterspør en økende grad av selvstendighet, inkludert direkte tilgang til den informasjonen som deles med hjemmet. På et overordnet nivå utgjør Foreldreutvalget (FAU) et bindeledd mellom foreldregruppen og skolen, der de bidrar til å skape møteplasser og deltar i skolens utviklingsarbeid.

Møteplassene mellom skole og hjem organiseres i flere formater. Skolene prioriterer gjerne å etablere relasjoner tidlig, for eksempel gjennom besøksdager

og informasjonsmøter i forkant av skolestart og før overganger til nye trinn. De ordinære foreldremøtene preges i økende grad av en dreining fra ren informasjonsformidling til mer dialog og felles refleksjon. Skolene tar i bruk gruppesamtaler og temakvelder for å engasjere foreldrene og legge til rette for nettverksbygging. Utviklingssamtalen står også sentralt som en arena for felles forståelse av elevens progresjon. Flere skoler har gode erfaringer med elevstyrte samtaler og strukturerte verktøy som sikrer at møtet fokuserer på elevens ressurser og utviklingsmål. I tillegg benytter skolene uformelle arenaer som dugnader, julemesser og utlån av skolebygget for å bygge fellesskap og gjøre skolen tilgjengelig for foreldregruppen.

Digitale plattformer er også en viktig arena for kommunikasjon, som har bidratt til endring i samhandlingen mellom skole og hjem. Digitale kommunikasjonskanaler gir mulighet for rask informasjonsdeling og oppdateringer om elevenes hverdag, inkludert bruk av positive tilbakemeldinger som bygger relasjon over tid. Bruken av slike verktøy synliggjør samtidig et behov for felles retningslinjer for å håndtere lærernes tilgjengelighet og foreldrenes forventninger til responstid. Noen av skolene gjør i tillegg strategiske vurderinger av hvilke kanaler som benyttes til ulike formål. I komplekse eller sensitive saker foretrekker ansatte gjerne telefon eller fysiske møter fremfor tekstmeldinger, for å sikre en felles forståelse og bevare en profesjonell dialog.

Analysene av surveydataene fra Tett på-prosjektet gir et bredere bilde av foreldrenes vurderinger. Resultatene viser at foreldrene stort sett er fornøyde med barnets trivsel og skolens oppfølging. Foreldre til barn med behov for særskilt faglig eller sosial tilrettelegging uttrykker svært høy tilfredshet med kontaktlæreren. Undersøkelsen peker imidlertid på at samarbeidet kan oppleves som mer ujevnt i møte med øvrige aktører og støttefunksjoner. Samtidig scorer indikatorer knyttet til skolens tid og ressurser lavere i foreldregruppen samlet sett. Dette indikerer at skole-hjem-samarbeidet er velfungerende i den ordinære kontaktflaten, samtidig som det kan oppstå utfordringer i saker som krever mer spesialisert oppfølging og koordinering mellom flere instanser.

Kompetanseheving og utviklingsarbeid knyttet til foreldresamarbeid håndteres på ulike måter i kommunene. Enkelte skoleeiere etablerer felles planer, veiledere og nettverk på tvers av skolene. Andre steder styres utviklingen lokalt ved den enkelte skole, der profesjonsutviklingen foregår praksisnært gjennom kollegial veiledning og

felles refleksjon over elev- og foreldresyn på planleggingsdager. Skolemyndighetene støtter også opp om medvirkning ved å invitere FAU-representanter inn i årlige dialogmøter for å gi foreldrene en stemme i kommunens overordnede prosesser.

For å konkretisere hvordan dette arbeidet kan utøves, presenteres avslutningsvis en rekke lærende eksempler fra praksisfeltet. Disse eksemplene illustrerer tiltak skolene har iverksatt for å styrke samarbeidet med hjemmet. Blant tiltakene som trekkes frem, er bevisst bruk av lavterskel digital kommunikasjon i oppfølgingen av sårbare elever, systematiske møter før skolestart for å bygge relasjoner tidlig, og etablering av skolen som en sosial arena for elever og foreldre. Videre belyses ledelsens rolle som pådriver i kulturbyggingen, i tillegg til miljøterapeuters funksjon som brobyggere mellom skole, hjem og nærmiljø. Eksemplene viser også hvordan en systematisk organisering av FAU og klassekontakter, inkludert overgangsmøter og skriftlige rutiner, samt dialog mellom skoleeier og foreldreutvalg, kan sikre kontinuitet og reell medvirkning. Felles for disse praksisene er at de bygger på faste organisatoriske rutiner, tidlig relasjonsarbeid og en bevisst anerkjennelse av foreldrenes viktige rolle i elevenes utvikling.

Rapporten konkluderer med at et organisert og velfungerende skole-hjem-samarbeid hviler på noen grunnleggende byggeklosser. Faste organisatoriske rutiner og strukturer skaper forutsigbarhet for både foreldre og ansatte. Det kontinuerlige relasjonsarbeidet bidrar til åpenhet og tillit før eventuelle utfordringer oppstår. Videre forutsetter et slikt samarbeid en felles skolekultur der foreldrene anerkjennes som en ressurs i elevenes faglige og sosiale utvikling.

# Summary

This report explores the conditions for a well-functioning school-home cooperation in selected schools and municipalities. The purpose of the study is to shed light on how schools can facilitate parent participation, how the parents' voice in school democracy can be strengthened, and how the students themselves assess that this cooperation can contribute to learning and well-being. The report seeks to provide insight into practices that can support the dialogue between school and home in a complex school environment.

The study is built on a multi-method design. The data material consists of qualitative case studies at six schools, re-analysis of survey data from the "Tett på" project, and a national workshop with key stakeholders from the field of practice. The methodological approach is inspired by a positive deviance perspective. This involves directing attention towards schools that have established appropriate forms of cooperation under various framework conditions. By examining these learning examples, the report provides knowledge about organizational and relational factors that may have transfer value to other contexts.

The findings show that an established school-home cooperation involves several actors with different roles. The contact teacher constitutes the central pillar in the daily follow-up of the students' academic and social development. The school management has an overall responsibility for creating predictable structures and building a school culture where parents are recognized as a resource. In addition, social educators and after-school program (SFO) employees act as important liaisons. These actors often have greater flexibility in their daily work, which contributes to a lower threshold for dialogue with families in both formal and informal situations. Furthermore, the students express a clear desire for their parents to engage in their everyday school life. At the same time, lower secondary students request a gradually increasing degree of independence, including direct access to the information shared with the home. On a higher level, the Parent Council Working Committee (FAU) forms a link between the parent group and the school, where they contribute to creating meeting places and participate in the school's development work.

The meeting places between school and home are organized in several formats. Schools often prioritize establishing relationships early, for example through visiting

days and information meetings prior to school start and before transitions to new grade levels. The regular parent meetings are increasingly characterized by a shift from pure information dissemination to more dialogue and joint reflection. Schools utilize group conversations and theme evenings to engage parents and facilitate networking. The development conversation (parent-teacher conference) is also central as an arena for a shared understanding of the student's progression. Several schools have good experiences with student-led conversations and structured tools that ensure the meeting focuses on the student's resources and development goals. In addition, schools use informal arenas such as voluntary work (dugnad), Christmas fairs, and lending out the school building to build community and make the school accessible to the parent group.

Digital communication has changed the interaction between school and home. Digital platforms provide the opportunity for rapid information sharing and updates about the students' everyday life, including the use of positive feedback that builds relationships over time. The use of such tools simultaneously highlights a need for common guidelines to handle teachers' availability and parents' expectations regarding response time. Schools also make strategic assessments of which channels are used for various purposes. In complex or sensitive cases, employees often prefer telephone calls or physical meetings rather than text messages, to ensure a shared understanding and maintain a professional dialogue.

The analyses of the survey data from the "Tett på" project provide a broader picture of the parents' assessments. The results show that parents overall are satisfied with the child's well-being and the school's follow-up. Parents of children with needs for specific academic or social accommodations express very high satisfaction with the contact teacher. The survey indicates, however, that the cooperation can be experienced as more uneven in encounters with other actors and support functions. At the same time, indicators related to the school's time and resources score lower in the parent group as a whole. This indicates that the school-home cooperation is well-functioning in the ordinary contact surface, while challenges may arise in cases requiring more specialized follow-up and coordination between multiple agencies.

Competence enhancement and development work related to parent cooperation are handled in various ways in the municipalities. Some school owners establish common plans, guides, and networks across the schools. In other places, the development is managed locally at the individual school, where professional

development takes place close to practice through collegial guidance and shared reflection on views regarding students and parents during planning days. The school authorities also support participation by inviting FAU representatives to annual dialogue meetings to give parents a voice in the municipality's overall processes.

To concretize how this work can be carried out, the report finally presents a series of learning examples from the field of practice. These examples illustrate measures schools have implemented to strengthen cooperation with the home. Among the highlighted measures are the deliberate use of low-threshold digital communication in the follow-up of vulnerable students, systematic meetings before the start of the school year to build relationships early, and the establishment of the school as a social arena for students and parents. Furthermore, the management's role as a driving force in culture building is illuminated, alongside the function of social educators as bridge builders between the school, home, and local community. The examples also demonstrate how a systematic organization of FAU and class representatives, including transition meetings and written routines, as well as dialogue between the school owner and parent committees, can ensure continuity and genuine participation. Common to these practices is that they are built on firm organizational routines, early relational work, and a conscious recognition of the parents' important role in the students' development.

The report concludes that an organized and well-functioning school-home cooperation rests on some fundamental building blocks. Firm organizational routines and structures create predictability for both parents and employees. The continuous relational work contributes to openness and trust before any challenges arise. Furthermore, such a cooperation requires a shared school culture where parents are recognized as a resource in the students' academic and social development.

# 1. Introduksjon

Det norske lovverket legger stor vekt på samarbeid mellom skole og hjem. I Opplæringsloven § 1-3 – “Formålet med opplæringen” står det at “Opplæringa skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og dei som har læretid i bedrift, historisk og kulturell innsikt og forankring.” Videre understrekes det spesielt i § 10-3 skolens plikt til å samarbeide med foreldrene om opplæringen. Dette samarbeidet skal dekke både den faglige og sosiale utviklingen til elevene, samt andre aspekter som fravær og overganger mellom trinn og skoler. Skolen har ansvaret for å initiere og tilrettelegge for dette samarbeidet, og bør sørge for at alle foreldre kan delta, uavhengig av språkkunnskaper eller bakgrunn. Foreldrene på sin side oppfordres til aktiv deltakelse for å støtte barnets utvikling.

Selv om som lovverket er tydelig, peker flere nasjonale og internasjonale undersøkelser på at skolen som institusjon står i en utfordrende situasjon. Elevundersøkelsen for 2022/23 (Wendelborg & Hygen, 2023) viser en negativ utvikling blant elevgrupper som tidligere har hatt en positiv opplevelse av læringsmiljøet, og man ser en nedadgående trend i både trivsel og motivasjon i grunnskolen. Denne utviklingen er sammenfallende med funn fra Ungdata (Bakken, 2023) og PISA-undersøkelsen (OECD, 2023), hvor elevene rapporterer om en tydelig nedgang i opplevelsen av tilhørighet. I tillegg viser Elevundersøkelsen fra 2023 en markant økning i mobbing på alle trinn (Wendelborg, 2024), og ICCS-undersøkelsen viser en betydelig nedgang i elevers forståelse av demokrati og medborgerskap. Videre indikerer PISA-undersøkelsen at foreldreengasjementet i norsk skole har hatt en stor tilbakegang siden forrige måling (OECD 2023, s. 116).

Som en viktig nyanse til disse overordnede makrotrendene, viser imidlertid flere undersøkelser at den nære skolehverdagen og det lokale skole-hjem-samarbeidet oppleves svært positivt av foreldrene. Analyser av Foreldreundersøkelsen bekrefter at foreldre i det store og hele er godt fornøyde med elevenes læringsmiljø og samhandlingen med skolen. Faktisk er samarbeidet mellom hjem og skole det området foreldrene gir aller høyest score, tett fulgt av opplevelsen av å ha god dialog og medvirkning. Dette bildet støttes av FUGs Skole-hjem-barometer for 2026, der et stort flertall av foreldrene uttrykker at barna trives, er trygge og blir behandlet med respekt av lærerne. Videre viser analysene at foreldrenes positive vurderinger har

holdt seg stabile over tid, og at de i all hovedsak er uavhengige av bakgrunnsfaktorer som foreldrenes utdanningsnivå, skolestørrelse og andel minoritetsspråklige elever. Dette helhetsbildet tyder på at selv om det eksisterer reelle utfordringer på systemnivå (blant annet knyttet til synkende elevmotivasjon) så fungerer de daglige relasjonene og det lokale samarbeidet godt for de aller fleste familiene.

Foreldre er viktige aktører i sine barns liv som vil sitte med mye kunnskap og erfaringer knyttet til elevens læringsmiljø- og skolemiljø. Skole-hjem-samarbeidet er derfor avgjørende faktor for elevenes trivsel, læring og utvikling. I læreplanverkets overordnede del understrekes det at skolen har hovedansvaret for å initiere og legge til rette for dette samarbeidet, og at en god dialog mellom skole og foreldre, preget av tillit og åpenhet, bidrar til et positivt skolemiljø hvor elevene får bedre forutsetninger for å lykkes (Utdanningsdirektoratet 2017).

Samtidig viser nyere forskning at skole-hjem samarbeidet kan være krevende å få til i praksis. Studier peker på at det er store forskjeller i foreldres deltakelse, blant annet knyttet til sosioøkonomiske forhold og ulike barrierer for involvering (Goodall, 2025; Calderon-Villarreal, 2025). Forskning viser også at relasjonen mellom lærere og foreldre er kompleks og påvirkes av både kontekst og gjensidige forventninger (Walker & Bond, 2025). I tillegg rapporterer noen foreldre om opplevelser av å stå utenfor eller ha begrenset innflytelse i samarbeidet med skolen (Gaspar & Sahay, 2025). Dette peker på behovet for å forstå hvordan skole-hjem samarbeidet faktisk utformes i praksis, og hvilke tilnærminger som kan bidra til å styrke dialogen mellom skole og foreldre. I denne rapporten retter vi derfor oppmerksomheten mot skoler som på ulike måter har utviklet gode praksiser for samarbeid med hjemmet. Målet er å gi innsikt i hvordan dette arbeidet kan se ut i praksis, og bidra med kunnskap som kan brukes i videre utvikling av skole-hjem samarbeidet.

## **Leserveiledning**

Denne rapporten består av til sammen sju kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for prosjektet, formålet med studien og de tre overordnede problemstillingene. Kapitlet løfter frem de juridiske og normative rammene for samarbeidet, med et trygt utgangspunkt i opplæringsloven, læreplanverket og internasjonale konvensjoner. Videre gir kapittel to en oversikt over tidligere forskning og sentrale rapporter på feltet. Her belyses studier om foreldreinvolvering, kommunikasjon, tillit og medvirkning, i tillegg til å vise hvordan et slikt samspill bidrar til elevenes læring og trivsel. I kapittel tre beskrives den metodiske

tilnærmingen til prosjektet. Her gjøres det rede for utvalget av caseskoler og kommuner, gjennomføringen av intervjuer og workshoper. I tillegg gis det en beskrivelse av de seks utvalgte caseskolene, for å gi et bilde av konteksten funnene våre er hentet fra.

Erfaringene fra praksisfeltet kommer til syne i kapittel fire. Dette empirikapittelet utforsker hvordan ulike skoler og kommuner forstår og utøver samarbeidet i det daglige, hvilke aktører som deltar, og hvordan varierte møteplasser og kommunikasjonsformer benyttes for å bygge fellesskap. Kapittel fem vier oppmerksomheten til funnene fra surveydataene i Tett på-prosjektet. Her undersøkes foreldres vurderinger og erfaringer i situasjoner der barna har behov for særskilt faglig eller sosial oppfølging, og kapitlet belyser hvordan tilfredsheten henger sammen med faktorer som kontakt med ulike aktører, opplevelse av kapasitet og sosioøkonomiske forhold.

I kapittel seks samles trådene i en drøfting av prosjektets hovedproblemstillinger. Funnene settes i sammenheng med Epsteins rammeverk for foreldreinvolvering for å utforske vilkårene for medvirkning og tillit. Avslutningsvis i drøftingen løftes spørsmålet om overførbarhet frem, der de underliggende byggeklossene for et velfungerende samarbeid utforskes på tvers av ulike kontekster. Rapporten rundes av i kapittel sju med en samling lærende eksempler fra caseskolene. Disse fortellingene beskriver konkrete tiltak, relasjonelle grep og organisatoriske løsninger som kan fungere som varme og praktiske inspirasjonskilder for andre som ønsker å videreutvikle sitt eget foreldresamarbeid.

## Problemstillinger

Prosjektet har hatt som mål å undersøke hvordan ulike skoler og kommuner arbeider med og forstår skole-hjem-samarbeid. Vi har vært opptatt av å finne gode eksempler på hvordan samarbeidet praktiseres på skoler med ulike rammebetingelser og i ulike lokale kontekster. Målet har vært å få fram konkrete arbeidsmåter som ser ut til å bidra til tillit, dialog og medvirkning, og som kan gi inspirasjon til andre skoler og kommuner. Rapporten bygger derfor på erfaringer fra skoler og kommuner som på ulike måter har utviklet gjennomtenkte og velfungerende tilnærminger til samarbeidet med hjemmet.

For å belyse dette har vi formulert tre overordnede problemstillinger. Den første handler om hvordan skoler og kommuner kan legge til rette for foreldres

medvirkning i elevenes læring, trivsel og i skolens drift og utvikling. Den andre retter oppmerksomheten mot hvordan foreldrenes stemme kan styrkes i skoledemokratiet. Den tredje løfter fram elevenes egne erfaringer og vurderinger av hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan bidra til bedre læring og trivsel. Nedenfor presenteres de tre overordnede problemstillingene:

**1. Hvordan kan skoler og kommuner legge til rette for foreldres medvirkning i elevenes læring, trivsel, og skolens drift og utvikling?**

*Her undersøkes hvordan foreldre kan involveres både i oppfølgingen av eget barn og i skolens arbeid mer overordnet. Dette omfatter hvilke tiltak som fremmer og hemmer foreldreinvolvering, hva som påvirker foreldrenes mulighet til å delta aktivt, og hvordan skolen kan legge til rette for dialog og samarbeid om elevenes læring, trivsel og bruk av digitale verktøy. Problemstillingen inkluderer også hvordan foreldre kan delta i skolens kvalitetsdialog og utviklingsprosesser.*

**2. Hvordan kan foreldrenes stemme i skoledemokratiet styrkes?**

*Denne retter oppmerksomheten mot hvordan foreldre kan få reell innflytelse på skolens arbeid, og hvordan et mangfold av foreldre kan bli hørt. Her belyses hvordan skoledemokratiet organiseres i praksis, blant annet gjennom FAU og andre samarbeidsarenaer, og hvordan samspillet mellom skole- og kommunenivå kan bidra til å styrke foreldremedvirkningen. Problemstillingen omfatter også hvordan strukturer og praksiser kan legge til rette for at foreldrenes perspektiver får betydning i skolens beslutninger.*

**3. Hvordan tenker elevene at skole-hjem samarbeidet kan utvikles for å på best mulig måte bidra til bedre trivsel og læring?**

*Her rettes oppmerksomheten mot elevenes erfaringer og vurderinger av samarbeidet mellom skole og hjem. Problemstillingen omfatter hva elevene opplever som viktig i dette samarbeidet, hvilke områder de ser størst behov for samarbeid, og hva som kjennetegner praksiser som fungerer godt fra deres perspektiv. Dette gir et viktig supplement til de øvrige problemstillingene, ved å inkludere elevenes egne stemmer i arbeidet med å utvikle skole-hjem samarbeidet.*

Problemstillingene spenner fra samarbeidet rundt den enkelte elev til hvordan foreldremedvirkning organiseres på skole- og kommunenivå. De omfatter både samarbeidet om elevenes faglige progresjon og læringsarbeid, og samarbeidet om skolemiljø, trivsel og trygghet. De handler om hvordan foreldre og skole blir

kjent med hverandre, utvikler kunnskap om hverandres perspektiver og bygger tillit over tid. Problemstillingene inkluderer erfaringer og vurderinger fra elever, foreldre, ansatte, skoleledere og skoleeiere, og gir dermed et helhetlig bilde av skole-hjem-samarbeidet fra den daglige kontakten mellom lærer og foreldre til hvordan samarbeidet forankres og videreutvikles på tvers av nivåer i skolesystemet.

## Hva er det som styrer skole-hjem-samarbeidet?

Føringene for skole-hjem-samarbeid i den norske skolen er spredt over flere styringsdokumenter, og gir et betydelig lokalt handlingsrom i skoler og kommuner. Disse styringsdokumentene omfatter lover, læreplaner og nasjonale føringer og representerer et normativt rammeverk for skolens samarbeid med hjemmet, og de gir tydelige forventninger til alt fra formålet med skolens samarbeid med hjemmet til ansvar, roller, medvirkning med mer. Skolen har det overordnede ansvaret og skal legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2024).

I Norge er det først og fremst opplæringslovens (2023) som styrer skolens samarbeid med hjemmet. I formålsparagrafen til loven (2023, §1-3) står det at all opplæring skal skje «i samarbeid og forståing med heimen». Foreldresamarbeid er slik å forstå som en plikt skolen har, og noe som skal gjennomføres. Samtidig peker dette på et syn på foreldrene som en ressurs i skolens virksomhet. Opplæringslovens kapittel 10 regulerer blant annet samarbeid med foreldrene og skoledemokratiet. Om samarbeid med foreldrene sier loven at «skolen skal samarbeide med foreldra om opplæringa til eleven» (§10-3), videre at «skolen skal sørge for at elevane og foreldra får vere med på å planleggje, gjennomføre og vurdere verksemda i skolen» (§10-4). Sistnevnte omhandler blant annet arbeid med skolemiljø, kvalitetsutvikling i opplæringen og fastsetting av skoleregler. Loven peker også på skolens ansvar i det å legge til rette for at elevene skal kunne ytre seg, og oppmuntre til deltakelse i skoledemokratiet. Elevrådet er en del av skoledemokratiet, og alle grunnskoler og videregående skoler er pålagt å ha et elevråd (§ 10 5). Elevrådet skal velges av elevene selv. På tilsvarende måte er foreldremedvirkning lovfestet gjennom foreldreutvalg i grunnskolen, og velges av foreldrene ved skolen. I grunnskolen skal både elever og foreldre være representert i ulike råd og organer ved skolen, mens det i videregående skole er elevene som har denne representasjonsrett.

Læreplanverket (LK20) forankrer skole-hjemsamarbeidet i et rammeverk der både opplæringslova og forskrift til opplæringslova inngår som juridiske føringer. Overordnet del punkt 2.1 om sosial læring og utvikling presiserer at eleven og

hjemmet har et medansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Punkt 3.1 om inkluderende læringsmiljø understreker at ansatte, foreldre, foresatte og elever har et felles ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og forebygge at mobbing og krenkelser skjer. I Overordnet del av læreplanverket, kapittel 3.3 om samarbeid mellom hjem og skole, tydeliggjøres både verdimeslige og pedagogiske normer for dette samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette innebærer at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til og legge til rette for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, u.å.; opplæringslova, 2023, § 1 3). I forskrift til opplæringsloven kobles dette ansvaret opp mot kravet om systematisk kontakt, foreldremøter og faste, planlagte samtaler mellom skole og hjem (Kunnskapsdepartementet, 2024: Opplæringslova, 2023, §§ 20 1, 20 3). De verdimeslige prinsippene som legges til grunn for samarbeidet, er blant annet dialog, tillit og gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Her løftes viktigheten av et tillitsbasert samarbeid frem som en nødvendighet for å styrke elevenes læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På Utdanningsdirektoratets nettsider understrekes det at samarbeidet mellom skole og hjem er en sentral del av skolens arbeid, og at det har stor betydning for elevenes læring, trivsel og utvikling. Utdanningsdirektoratet beskriver skolen som den profesjonelle parten i samarbeidet, og peker på at skolen derfor har et særlig ansvar for å ta initiativ, legge til rette for dialog og sørge for at alle foreldre får reelle muligheter til å delta. Foreldrene omtales som en viktig ressurs, både i oppfølgingen av eget barn og i skolens arbeid med læringsmiljø, skolemiljø og kvalitetsutvikling. På de samme nettsidene legger Utdanningsdirektoratet vekt på at samarbeidet bør bygge på tillit, åpenhet og gjensidig respekt. Foreldre og skole skal ha en felles forståelse av at de arbeider mot det samme målet: at eleven skal lære, trives og oppleve et trygt og inkluderende skolemiljø. Direktoratet fremhever også betydningen av ulike samarbeidsarenaer, som foreldremøter, utviklingssamtaler, FAU og andre medvirkningsorganer. Det er i praksis kontaktlærere som har ansvar for å gjennomføre foreldremøter og utviklingssamtaler. Kontaktlæreren har en sentral rolle som bindeledd mellom skole og hjem, og det er særlig gjennom planlegging og gjennomføring av foreldremøter og utviklingssamtaler at denne rollen blir konkret. Disse Arenaene skal gi rom for både informasjon, dialog og medvirkning. Foreldrene skal ikke bare holdes orientert, men også få mulighet til å komme med synspunkter og påvirke saker som er viktige for elevenes skolehverdag.

Skole-hjem-samarbeid har også støtte i internasjonale konvensjoner. FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen) artikkel 12 slår fast at barn har rett til å

bli hørt i saker som angår dem, mens artikkel 5 understreker foreldrenes viktige rolle i å støtte og veilede barnet. Verdenserklæringen om menneskerettighetene artikkel 26 slår fast at foreldrene har en første rett til å velge hva slags utdanning barna deres skal få. Dette understreker at både elever og foreldre har en sentral rolle i spørsmål som gjelder barnets skolegang, og at skolen må legge til rette for dialog og medvirkning.

Samtidig som skole-hjemsamarbeidet er tydelig forankret i opplæringslova og læreplanverket, har også arbeidstidsavtalen for lærere betydning for skole-hjemsamarbeidet. Arbeidstidsavtalen legger rammer for lærernes tilgjengelighet, tilstedeværelse og prioritering av arbeidsoppgaver (Proba, 2025; AFI, 2025; NTNU Samfunnsforskning 2025). Dette kan skape et spenningsforhold mellom skolens juridiske ansvar for foreldresamarbeid, slik det følger av opplæringslova, og de arbeidsrettslige rammene som regulerer lærernes arbeidstid. Dersom arbeidstidsavtalen ikke gir tilstrekkelig rom for relasjonelt, forebyggende og dialogbasert samarbeid, kan samarbeidet i praksis bli redusert til formelle minstekrav, som foreldremøter og planlagte utviklingssamtaler.

## Foreldremangfoldet i skole-hjem-samarbeid

Foreldremangfoldet i skolen er komplekst og innebærer at familier møter skolesystemet med et vidt spenn av forutsetninger, ressurser og livssituasjoner. Slike ulikheter er med på å forme hvordan skole-hjem-samarbeidet oppleves og fungerer i praksis. For eksempel kan familier med lavere sosioøkonomisk status iblant ha et mer utfordrende utgangspunkt for deltakelse, der forskning blant annet peker på at foreldres utdanningsnivå har innvirkning på den sosiale mobiliteten og barnas videre utdanning (Salvanes, 2017). Foreldremangfoldet rommer også minoritetsspråklige familier, som gjerne bærer med seg erfaringer fra skolekulturer der aktiv foreldreinvolvering kanskje forstås som innblanding heller enn et forventet fellesansvar (Evensen, 2018; NAFO, 2025). For mange i denne gruppen kan språklige utfordringer og mangel på rutiner for bruk av tolk gjøre dialogen med skolen krevende (Evensen, 2018; MiR, 2025). Videre ser man at digitaliseringen av skolehverdagen kan skape nye terskler for involvering, da kommunikasjon via digitale flater ofte forutsetter en teknologisk kompetanse, språkforståelse og systemkunnskap som kanskje ikke alle foreldre besitter (Bønnhoff, 2020). Et annet sentralt perspektiv i dette landskapet gjelder foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging. Som *Barneombudets fagrapport 2017* trekker frem, kan disse foreldrene i en del tilfeller føle seg alene og maktesløse i møte med et profesjonelt fagspråk, og de kan savne tilstrekkelig informasjon om tiltak. Helhetsbildet antyder

dermed at faktorer som dårlig økonomi, tidsmangel, språklige barrierer, psykiske og emosjonelle utfordringer, samt en følelse av utenforskap, er elementer skolen kontinuerlig må forholde seg til for å kunne tilpasse samarbeidet til det faktiske mangfoldet i foreldregruppen.

Foreldremangfoldet i skolen omfatter de varierte og til tider komplekse livssituasjonene familiene befinner seg i, noe som trer spesielt tydelig frem når barna har behov for ekstra tilrettelegging. I FUGs foreldreundersøkelse fra november 2025, som rettet seg spesifikt mot foreldre til barn med ekstra behov, ser vi et bredt spekter av utfordringer. Her oppga foreldrene at behovene ofte knytter seg til faglige utfordringer (47 prosent) og sosiale eller emosjonelle vansker (44 prosent). I tillegg svarte flere at barna står i situasjoner relatert til funksjonsnedsettelse og helse (21 prosent), utrygt skolemiljø og mobbing (22 prosent), samt skolefravær (11 prosent). Dette landskapet preges av ulike barrierer for foreldreinvolvering. For eksempel pekes det på at dårlig økonomi, språklige utfordringer og usikkerhet kan gjøre skole-hjem-samarbeidet krevende. Videre viser Barneombudets fagrapport 2017 at en del foreldre til barn med særskilte behov synes kontakten med skolen er svært vanskelig, der de gjerne føler seg maktesløse i møte med fagspråk eller opplever at de i liten grad blir lyttet til. I FUGs Skole-hjem-barometer (2026) finner vi samtidig at 14 prosent av foreldrene generelt har opplevd uenigheter eller konflikter med skolen i løpet av det siste skoleåret.

Et annet sentralt perspektiv på foreldremangfoldet er dynamikken rundt hvem som oppfattes som «krevende». I FUGs undersøkelse fra november 2025 kommer det frem at 13 prosent av foreldrene til barn med ekstra behov ofte eller alltid føler at skolen ser på dem som nettopp krevende. Denne gruppen er representert i alle aldersgrupper, og barna deres har gjerne sammensatte behov som krever oppfølging fra flere instanser, som PPT, skolehelsetjenesten eller fastlege. Det som i stor grad synes å kjennetegne denne foreldregruppen, er en opplevelse av sviktende relasjon og kommunikasjon med skolen. Undersøkelsen viser at disse foreldrene jevnt over uttrykker lavere tillit til skolens oppfølging; omtrent 33 prosent av dem har høy tillit, sammenlignet med 70 prosent i gjennomsnitt for gruppen som helhet. Samtidig opplever rundt 38 prosent av dem å ha en felles forståelse med skolen om barnets behov, mens snittet i undersøkelsen ligger på 73 prosent. Svarene indikerer at disse foreldrene oftere føler at skolen i mindre grad lytter til innspillene deres, og at de kanskje savner rom for reell dialog og oppfølging av tiltak over tid. Følelsen av å bli sett på som en krevende forelder kan dermed se ut til å henge tett sammen med

sårbare situasjoner der tilliten til skolesystemet er svekket og samarbeidet oppleves som fastlåst.

Dette sammensatte bildet av foreldregruppen har naturlig nok stor innvirkning på hvordan den enkelte skole kan organisere og utøve skole-hjem-samarbeidet i praksis. Fordi familienes forutsetninger, behov og livssituasjoner varierer så bredt, vil også skolenes handlingsrom og behov for prioriteringer se helt ulike ut. Dette bidrar til at skoler opererer innenfor vidt forskjellige kontekster, noe som henger tett sammen med hvor de er plassert og hvilke foreldregrupper og familier som sogner til nettopp deres skole. For noen skoler kan det for eksempel kreve betydelige ressurser og tid å bygge ned språklige barrierer eller gjenopprette tillit i sårbare situasjoner, mens andre skoler kanskje i større grad må tilpasse samarbeidet til familier med andre forventninger og utfordringer. Et slikt utgangspunkt innebærer at det sjelden finnes én felles oppskrift som fungerer overalt; i stedet må den enkelte skole kontinuerlig tilpasse sine rutiner, ressurser og møteplasser for å kunne møte akkurat sitt lokale mangfold på en likeverdig og konstruktiv måte.

## 2. Skole-hjem-samarbeid – hva sier forskningen?

Dette kapittelet gir en oversikt over tidligere forskning på skole-hjemsamarbeid, med særlig vekt på nyere internasjonale og nordiske studier. Internasjonalt finnes det et relativt omfattende forskningsfelt som undersøker ulike sider ved skole-hjem-samarbeid, blant annet foreldreinvolvering, kommunikasjon, relasjoner og elevers læring og trivsel. Innen dette feltet finnes også flere nyere litteraturgjennomganger og meta-analyser som har bidratt til å samle kunnskap på tvers av studier.

Sammenlignet med dette fremstår den nordiske forskningen som mindre omfattende og til dels mer fragmentert. Flere av studiene er basert på kvalitative tilnærminger og retter oppmerksomheten mot hvordan skole-hjem-samarbeid forstås og erfares av foreldre og lærere i konkrete kontekster. Dette kan være skole-hjem-samarbeid knyttet til minoritets elever, til elever med bekymringsfullt skolefravær eller knyttet til elever med ulike diagnoser. Denne forskningen belyser ofte temaer som relasjoner, maktforhold, inkludering og foreldres medvirkning i møte med skolen.

Forskning de siste ti årene viser bred enighet om at skole-hjem-samarbeid har betydning for elevers læring, trivsel og sosioemosjonelle utvikling. Samtidig viser forskningslitteraturen at samarbeid mellom skole og hjem er et komplekst felt, der kvaliteten på relasjonen mellom foreldre og skolepersonell fremstår som særlig sentral. Et gjennomgående funn i litteraturen er at det mangler en entydig definisjon av skole-hjem-samarbeid. Begreper som parental involvement, parental engagement, home-school partnership og family-school collaboration brukes ofte om hverandre, til tross for at de viser til ulike former for samarbeid. Badiuzzaman et al. (2025) påpeker at forskningsfeltet er preget av begrepsmessig uklarhet, men fremhever samtidig at nyere forskning i større grad beveger seg mot en forståelse av skole-hjem-samarbeid som et gjensidig partnerskap der både skole og foreldre har et delt ansvar for elevenes læring og utvikling. Forfatterne understreker også at samarbeid må forstås i lys av strukturelle forhold som tilgang til digitale ressurser og foreldres digitale kompetanse.

Denne begrepsmessige uklarheten understøttes av Mocho et al. (2025), som viser at foreldreinvolvering ofte operasjonaliseres ulikt i forskningen. I deres systematiske

review identifiseres tre sentrale dimensjoner ved foreldreinvolvering, hjemmebasert involvering, skolebasert involvering og kommunikasjon mellom hjem og skole. Studien viser samtidig at mangel på standardiserte måleinstrumenter gjør det utfordrende å sammenligne forskningsfunn på tvers av studier.

Flere studier viser også at skole-hjem-samarbeid har positive sammenhenger med elevers faglige og sosiale utvikling. I en metaanalyse av 50 studier fant Ma et al. (2024) en positiv sammenheng mellom foreldres mestringstro (parenting self-efficacy) og deres bidrag til skole-hjem-samarbeidet. Sammenhengen var sterkest knyttet til hjemmebasert støtte og foreldres utdanningsaspirasjoner, mens den var svakere når det gjaldt direkte kommunikasjon med skolen. Dette kan tyde på at foreldre opplever større trygghet i støttearbeid hjemme enn i møte med skolen som institusjon.

Et annet sentralt funn i forskningen handler om relasjonelle forhold. Walker og Bond (2025) identifiserer tre sentrale kjennetegn ved velfungerende skole-hjem-samarbeid: utvikling av tillitsfulle relasjoner, etablering av tydelige kommunikasjonsstrukturer og utvikling av kunnskap hos både foreldre og skolepersonell. Studien fremhever også hvordan maktasymmetrier mellom skole og foreldre kan skape barrierer for reelt samarbeid, særlig når skolen inntar en ekspertrolle og foreldrene får en mer passiv rolle. Betydningen av strukturelle barrierer blir særlig tydelig i forskning om familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Stewart et al. (2024) viser at foreldre med et annet førstespråk enn undervisningsspråket ofte møter utfordringer knyttet til språk, informasjonstilgang og kulturelle forventninger. Forfatterne argumenterer for at utfordringene ikke primært handler om foreldrenes manglende engasjement, men om barrierer i skolesystemet og manglende tilrettelegging fra skolens side. Dette perspektivet gjenfinnes også i norsk forskning. Bendixsen and Danielsen (2020) viser hvordan foreldre med migrasjonsbakgrunn ofte møter implisitte forventninger om å være «aktive» og involverte foreldre i norsk skole, uten at skolen nødvendigvis tydeliggjør hvilke normer og forventninger som ligger til grunn for samarbeidet. Studien viser hvordan språkbarrierer, manglende kjennskap til det norske skolesystemet og asymmetriske maktforhold kan begrense foreldres deltakelse og bidra til ulikhet i samarbeidet mellom hjem og skole. Forfatterne argumenterer for at skolen i større grad må anerkjenne ulike foreldrebakgrunner og utvikle mer inkluderende samarbeidsformer.

Norozi (2022) viser også hvordan lærere i arbeidet med nyankomne familier får en sentral rolle i å bygge tillit og oversette både språk, normer og forventninger i møtet mellom hjem og skole. Andreassen og Hanssen (2025) utdyper dette ved å vise hvordan foreldre med innvandrerbakgrunn i Norge ofte opplever usikkerhet knyttet til egne rettigheter og synes det er vanskelig å stille kritiske spørsmål til skolen. Denne studien peker på hvordan språk, kultur og asymmetriske maktforhold kan bidra til at enkelte foreldre blir passive mottakere fremfor aktive samarbeidspartnere.

Et nyere forskningsfelt handler om digitalisering av skole-hjem-samarbeid. Badiuzzaman et al. (2025) viser at digitale kommunikasjonsverktøy kan styrke samarbeidet ved å gjøre kommunikasjon mer tilgjengelig og fleksibel. Samtidig skaper digitalisering nye former for ulikhet. Dette understøttes av nyere finsk forskning fra Sirkko, Kotilainen og Mononen (2025), hvor foreldre rapporterte at digitale plattformer gjorde kommunikasjonen hyppigere, men også mer instrumentell og mindre relasjonell.

Forskningen viser altså at skole-hjem-samarbeid kan ha stor betydning for elevers læring og trivsel, men at dette forutsetter mer enn kun informasjonsutveksling mellom skole og hjem. Den peker spesielt på betydningen av tillit, gjensidighet, tydelig kommunikasjon og bevissthet rundt maktforhold og sosial ulikhet. Et moment som går igjen, er at samarbeid fungerer best når foreldre anerkjennes som aktive samarbeidspartnere fremfor passive mottakere av informasjon.

Nordisk forskning viser også at skole-hjem-samarbeid ofte blir særlig utfordret når elever står i vanskelige situasjoner. Bell og Fandrem (2025) viser hvordan foreldre i saker om nettmobbing opplever at de ikke alltid blir lyttet til av skolen, mens Hejl et al. (2025) peker på lignende utfordringer i forskning om skolefravær i Norden, hvor foreldre ofte beskriver at samarbeidet bryter sammen når fraværet blir omfattende.

## **Nyere norsk forskning på skole-hjem-samarbeid**

Nyere norsk forskning på skole-hjem-samarbeid er relativt begrenset sammenlignet med den internasjonale litteraturen, og består i hovedsak av kvalitative studier som undersøker samarbeid i konkrete praksiskontekster. Forskingen retter særlig oppmerksomheten mot hvordan samarbeid fungerer når elever står i sårbare situasjoner, og hvilke relasjonelle og strukturelle faktorer som påvirker kvaliteten på samarbeidet.

Et sentralt tema i den norske forskningen handler om samarbeid knyttet til elever som opplever utfordringer knyttet til skolemiljø og tilhørighet. Toreid og Kuvoame (2025) undersøker læreres erfaringer med skjult mobbing i barneskolen og viser at lærerne opplever foreldreinvolvering som en sentral forutsetning for å avdekke og håndtere mobbing. Studien viser at lærere ofte har begrenset innsyn i elevenes sosiale relasjoner utenfor skolen, særlig når mobbingen foregår digitalt eller indirekte. Forfatterne argumenterer derfor for at et tettere samarbeid mellom skole og foreldre er nødvendig for å identifisere og forebygge skjult mobbing

Betydningen av kvaliteten på samarbeidet kommer også frem i forskning på skolefravær. Berg og Rogstad (2024) undersøker skole-hjem-samarbeid i arbeid med bekymringsfullt skolefravær og viser at kvaliteten på relasjonen mellom skole og hjem får særlig betydning når elever strever med tilhørighet og oppmøte. Studien peker samtidig på at samarbeidet ikke oppleves likt for alle foreldre. Foreldre med større kulturell kapital og bedre kjennskap til skolens normer har ofte bedre forutsetninger for å navigere samarbeidet enn foreldre med færre ressurser

Et annet perspektiv løftes frem av Pietran og Wikstøl (2024), som undersøker hvordan nyutdannede lærere opplever å være forberedt på skole-hjem-samarbeid. Studien viser at mange lærere opplever at de har fått lite opplæring i foreldresamarbeid i lærerutdanningen, og at de møter denne delen av lærerrollen med begrenset erfaring. Dette kan ses i sammenheng med Christensen og Godø (2021), som viser at lærere opplever relasjonsarbeid og kjennskap til elevenes hverdagsliv som en sentral del av sin profesjonskompetanse i samarbeid med andre aktører, samtidig som samarbeidsprosesser ofte oppleves som tidkrevende og organisatorisk krevende

Læringsmiljøsenderets systematiske kunnskapsoversikt om utviklingssamtaler (Munthe & Westergård, 2023), viser at disse samtalene er en av de viktigste arenaene for samarbeidet mellom skole og hjem. Oversikten bygger på 33 studier fra 13 land og viser at utviklingssamtaler i stor grad følger et gjenkjennelig mønster: læreren presenterer sine vurderinger av elevens faglige og sosiale utvikling, før det åpnes for dialog med foreldre og eventuelt eleven selv. Et hovedfunn er at læreren som regel har en svært sentral rolle i samtalen. Læreren setter agendaen, styrer tiden og presenterer skolens vurderinger. Foreldrene bidrar med viktig kunnskap om barnet og om hvordan barnet har det hjemme, men får ofte mindre taletid enn læreren. Oversikten viser samtidig at foreldre ønsker å bli lyttet til og å få mulighet til å dele

sine erfaringer og perspektiver. Kvaliteten på utviklingssamtalen henger derfor tett sammen med lærerens evne til å invitere til dialog, lytte aktivt og skape en atmosfære preget av respekt og tillit.

Kunnskapsoversikten viser at elevene ofte får en passiv rolle i utviklingssamtaler, selv om studier tyder på at både motivasjon og engasjement øker når elevene deltar mer aktivt ved å presentere eget arbeid, egne mål og vurderinger. Oversikten understreker også at utviklingssamtaler krever gode kommunikative ferdigheter, fordi temaene ofte handler om både læring, trivsel og utfordringer. Samtalene fungerer best når lærer, foreldre og elev sammen drøfter hvordan eleven har det, hva som går bra, og hvordan skole og hjem kan støtte videre utvikling. På denne måten kan utviklingssamtalen bidra til økt tillit, felles forståelse og et mer likeverdig samarbeid mellom skole og hjem.

Mens flere av de norske studiene i stor grad synliggjør barrierer og utfordringer i samarbeid, bidrar Sønderskov et al. (2024) med et litt annet perspektiv, ved å undersøke hva som kjennetegner samarbeidsprosesser som faktisk lykkes. Studien analyserer to caser der unge i risiko for utenforskap har kommet tilbake til utdanning eller arbeid til tross for betydelige utfordringer. Funnene viser at vellykkede samarbeidsprosesser kjennetegnes av fleksibel bruk av organisatorisk handlingsrom, høy grad av tillit mellom aktørene og det forfatterne beskriver som interpersonlig helhetskompentanse. Dette innebærer en evne til å se ungdommens situasjon helhetlig og koordinere innsats på tvers av skole, hjem og andre tjenester. Studien bidrar dermed med et viktig perspektiv på hvilke betingelser som kan fremme godt samarbeid i komplekse saker.

## **Rapporter som sier noe om skole-hjem-samarbeid**

Skole-hjem-samarbeid var et av hovedtemaene i rapporteringen fra «Spørsmål til Skole-Norge» i 2024. Rapporten viser at skole-hjem-samarbeidet en viktig del av arbeidet med å skape en trygg og god skolehverdag. Likevel varierer det hvor høyt dette prioriteres mellom ulike skolenivåer. Mens over halvparten av skolelederne i grunnskolen ser skole-hjem-samarbeid som et prioritert område, er det færre skoleledere i videregående opplæring som vektlegger dette. Det er særlig barneskoler og kombinerte 1.-10.-skoler som legger stor vekt på samarbeidet med foreldrene, mens ungdomsskoler i noe mindre grad gjør det. Til tross for at mange skoler allerede har etablerte rutiner for samarbeid, ser skoleledere et økende behov for kompetanseheving blant ansatte, og i undersøkelsen mener 40 % av skolelederne

at man trenger mer kunnskap om hvordan de kan utvikle et godt foreldremiljø og hvordan skolen kan være en profesjonell part i samarbeidet. Utfordringer i kommunikasjonen mellom skole og hjem er også en av de viktigste faktorene som trekkes frem. Rapporten viser at de fleste skolene har gode rutiner for skole-hjem-samarbeid i krevende saker, som i skolemiljøsaker, hele 86 % av grunnskolelederne oppgir at de har systemer for dette på plass. Likevel er det fortsatt rom for forbedring, spesielt når det gjelder hvordan skolen kommuniserer med foreldre og hvordan samarbeidet kan bidra til en best mulig skolehverdag for elevene.

Også rapporten til FUG (2022), om medvirkning og skoledemokrati beskriver hvordan foreldrene opplever samarbeid med skolen og elevenes trivsel etter pandemien. Undersøkelsen viser at de fleste foreldre har deltatt på foreldremøter, og at tre av fire mener møtene ga nyttig informasjon for oppfølging av barnet. Videre viser undersøkelsen at det er en klar sammenheng mellom dialog og opplevelsen av nytte – de som deltok i møter med mye dialog mellom skole og hjem, vurderte møtene som mer verdifulle. Likevel opplever mange at det i liten grad legges til rette for at foreldrene kan bli bedre kjent med hverandre. Når det gjelder skolemiljø, viser undersøkelsen at 80% av foreldre mener at skolen jobber for å skape et inkluderende klassemiljø. Halvparten av foreldrene sier at de har fått informasjon om hvordan de selv kan bidra til dette, men andelen synker for høyere trinn. Foreldre som har hatt dialog med andre foreldre på foreldremøtene, opplever oftere at de har fått slik informasjon. Rapporten viser at foreldrene generelt sett er fornøyde med samarbeidet med skolen, men samtidig er det fortsatt utfordringer knyttet til foreldreinvolvering, klassemiljø og fravær. Studien konkluderer med at mer dialog på foreldremøter og økt informasjon om foreldrenes rolle i inkluderingsarbeidet kan bidra til å styrke samarbeidet ytterligere

Rapporten til FUG (2025), om samarbeid når elever har behov for ekstra oppfølging, beskriver hvordan foreldre opplever dialog, involvering og støtte fra skolen i arbeidet med barnas behov. Undersøkelsen viser at de fleste foreldre opplever at skolen gir tilstrekkelig informasjon om barnets situasjon, og at rundt syv av ti mener de blir lyttet til og involvert i beslutninger om tiltak. Videre viser undersøkelsen at det er en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av dialog og kvaliteten på samarbeidet. Foreldre som opplever at skolen gir rom for reell dialog i møter, vurderer også samarbeidet som mer velfungerende. Samtidig viser funnene at en del foreldre fortsatt opplever begrenset grad av medvirkning, særlig når det gjelder oppfølging over tid.

Undersøkelsen viser at et flertall av foreldrene mener at skolen setter inn tiltak som er til hjelp for barnet, men andelen er lavere når det gjelder opplevelsen av at tiltakene er tilstrekkelige og følges opp systematisk over tid. Om lag seks av ti foreldre mener at skolen i stor grad setter inn nødvendige tiltak, mens noe færre opplever at oppfølgingen er kontinuerlig. Samtidig oppgir et flertall at barnet er inkludert i klassefellesskapet, mens færre foreldre opplever at de selv er godt inkludert i foreldregruppen. Rapporten viser slik sett at foreldrene gjennomgående har tillit til skolen og opplever en felles forståelse av barnets behov, men at det fortsatt finnes utfordringer knyttet til inkludering, informasjonsflyt og langsiktig oppfølging. Studien peker på at tydeligere dialog, økt involvering av foreldre og bedre koordinering av tiltak kan bidra til å styrke samarbeidet ytterligere, og støtter med dette opp om forskningen på feltet.

I NOVA-rapport 3/2024, undersøkes hvordan barn og unge med fluktbakgrunn og deres familier møter det norske tjenesteapparatet, blant annet i skolen. Rapporten viser at foreldre og elever i varierende grad får informasjon og mulighet til å medvirke i beslutninger om opplæring og tilrettelegging. Samtidig understrekes betydningen av et tett og kontinuerlig samarbeid mellom skole, foresatte og eleven selv for å sikre et godt og sammenhengende opplæringstilbud. Rapporten peker også på behovet for systematisk informasjon til foreldre med fluktbakgrunn, langsiktig planlegging av inkludering og individuell tilrettelegging, samt bedre samarbeid mellom skolen og andre tjenester for å ivareta barnas behov (Mathisen et al., 2024).

I Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) sin rapport, Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skole-samarbeid, beskrives hvordan mange minoritetsspråklige foreldre ønsker å engasjere seg i barnas skolegang, men møter barrierer som språk, usikkerhet om skolens forventninger og erfaringer med å ikke bli tatt på alvor. Rapporten viser at lav deltakelse på foreldremøter ofte handler om manglende tilrettelegging, snarere enn mangel på interesse. Foreldrene etterlyser tydeligere informasjon, bruk av tolk ved behov og møteformer som gir rom for dialog og spørsmål. Rapporten løfter også fram betydningen av maktforholdet mellom skole og hjem, og understreker at skolen må arbeide aktivt for å myndiggjøre foreldrene og møte dem som likeverdige samarbeidspartnere.

### 3. Metode

Dette prosjektet bygger på et flermetodisk design som kombinerer kvalitative case-studier, reanalyse av eksisterende surveydata og en workshop med sentrale interessenter. Formålet har vært å identifisere og analysere praksiser som ser ut til å fungere særlig godt i skole-hjem-samarbeidet, og å undersøke hvilke organisatoriske, relasjonelle og pedagogiske betingelser som understøtter slike praksiser. Metodetilnærmingen er inspirert av et positivt avviksperspektiv (positive deviance), der oppmerksomheten rettes mot skoler som lykkes godt med skole-hjem-samarbeid under ulike rammebetingelser (Singhal & Dura, 2017). Ved å studere slike lærende eksempler søker prosjektet å utvikle kunnskap om praksiser som kan være relevante også i andre kontekster.

Hoveddelen av prosjektet består av kvalitative case-studier ved seks skoler som på ulike måter er vurdert som gode eksempler på skole-hjem-samarbeid. Utvalget omfatter både barne- og ungdomsskoler med ulik størrelse, elevsammensetning og organisatoriske forutsetninger. Ved hver skole ble det gjennomført semistrukturerte intervjuer med skoleledere, lærere, elever, ansatte i skolefritidsordningen og representanter for FAU. Det ble også gjennomført intervjuer med representanter for skoleeier for å belyse hvordan skole-hjem-samarbeidet forstås og støttes på kommunenivå. Alle intervjuer ble tatt opp digitalt og transkribert i etterkant.

Reanalyser av data fra Tett på-prosjektet har vært brukt som et supplerende datagrunnlag. Disse analysene har gitt et bredere empirisk bakteppe for å undersøke hvordan foreldre vurderer ulike sider ved skole-hjem-samarbeidet, og har bidratt til å identifisere temaer som er undersøkt nærmere i case-studiene. Prosjektet omfattet også en workshop med representanter fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), KS, Skolelederforbundet, Elevorganisasjonen, Utdanningsdirektoratet og andre relevante aktører. Formålet var å drøfte og reflektere rundt foreløpige funn og diskutere implikasjoner for videre utvikling av skole-hjem-samarbeidet.

Et sentralt mål har vært å utvikle kunnskap som er relevant utover de konkrete skolene som inngår i studien. Rapporten er derfor også orientert mot spørsmål om overførbarhet og kontekstuell generaliserbarhet. Dette innebærer at vi har undersøkt hvilke mekanismer, betingelser og organisatoriske grep som ser ut til å understøtte

godt skole-hjem-samarbeid, og under hvilke forutsetninger slike erfaringer kan være relevante i andre sammenhenger (Stalmeijer et al., 2024; Drisko, 2025).

## **Positive avvik som metodisk tilnærming**

Prosjektet er inspirert av et positivt avviksperspektiv (positive deviance), en tilnærming som tar utgangspunkt i at noen aktører eller organisasjoner oppnår særlig gode resultater under de samme rammebetingelsene som andre (Singhal & Dura, 2017). I stedet for primært å rette oppmerksomheten mot problemer og mangler, søker denne tilnærmingen å identifisere og analysere praksiser som ser ut til å fungere spesielt godt. Utgangspunktet er at løsninger på komplekse utfordringer ofte allerede finnes i praksisfeltet, men at de ikke nødvendigvis er systematisert eller gjort eksplisitte. Tilnærmingen er særlig relevant i studier av komplekse og kontekstavhengige praksiser, der det sjelden finnes én løsning som passer for alle. Ved å undersøke hvordan skolene har utviklet sine praksiser, hvilke utfordringer de har møtt, og hvordan disse er håndtert, blir det mulig å identifisere underliggende mekanismer og betingelser som kan ha betydning også i andre sammenhenger.

Perspektivet henger nært sammen med prosjektets vektlegging av overførbarhet og kontekstuell generaliserbarhet, og vi har gjennom prosjektet ønsket å frambringe kunnskap om hvilke erfaringer som kan være relevante for andre skoler, og under hvilke organisatoriske og kontekstuelle forutsetninger dette kan være tilfelle (Stalmeijer et al., 2024; Drisko, 2025). Positive avvik fungerer dermed som en analytisk strategi for å identifisere og systematisere praksiser som kan gi grunnlag for refleksjon, læring og videre utvikling av skole-hjem-samarbeidet.

I dette prosjektet er positivt avvik brukt som et prinsipp for både utvalg og analyse. Målet har vært å identifisere skoler som, på ulike måter og under ulike kontekstuelle betingelser, ser ut til å ha utviklet velfungerende former for skole-hjem-samarbeid. Dette betyr ikke at skolene forstås som «beste praksis» i en normativ forstand, eller at praksisene uten videre kan kopieres, men de betraktes som lærende eksempler som kan gi innsikt i hvilke organisatoriske, relasjonelle og pedagogiske grep som ser ut til å bidra til gode samarbeidsprosesser.

Utvelgelsen av caseskoler bygget på to ulike strategier. Den ene strategien tok utgangspunkt i innspill fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), KS, Skolelederforbundet og andre aktører med god kjennskap til praksisfeltet, som foreslo skoler de vurderte som særlig gode eksempler på skole-hjem-samarbeid. Den

andre strategien tok utgangspunkt i resultater fra en nasjonal foreldreundersøkelse, der skoler som skåret høyt på sentrale indikatorer for skole-hjem-samarbeid ble identifisert og forespurt om deltakelse.

Skolene ble valgt ut basert på flere inklusjonskriterier. De skulle ha et bevisst og systematisk arbeid med skole-hjem-samarbeid og kunne vise til konkrete praksiser for å fremme foreldremedvirkning, tillitsfulle relasjoner og godt samarbeid om elevenes læring og trivsel. I tillegg ble det lagt vekt på at utvalget samlet skulle representere variasjon i skoleslag, størrelse, elevsammensetning og geografisk og organisatorisk kontekst.

## Intervju

Den sentrale datakilden i prosjektet er semistrukturerte intervjuer gjennomført ved de fem caseskolene. Intervjuene omfattet skoleledere, lærere, ansatte i skolefritidsordningen, representanter for FAU, elever og representanter for skoleeier. Utvalget er satt sammen for å belyse skole-hjem-samarbeidet fra ulike posisjoner og nivåer i utdanningssystemet, fra elevenes egne erfaringer og den daglige kontakten mellom skole og foresatte til kommunens overordnede ansvar for styring og støtte.

Intervjuene med skoleeier og FAU ble gjennomført som individuelle eller mindre gruppeintervjuer. Intervjuene med skoleledelse, ansatte og elever ble gjennomført som større fokusgruppeintervjuer. Intervjuguidene omfattet temaer som organisering av skole-hjem-samarbeidet, mål og prinsipper for samarbeidet, erfaringer med ulike møteplasser og kommunikasjonsformer, samt opplevde utfordringer og suksessfaktorer. Denne tilnærmingen gjorde det mulig både å få fram deltakernes egne erfaringer og å sammenligne mønstre på tvers av skoler og informantgrupper. Alle intervjuene ble tatt opp digitalt og transkribert.

## Workshop

Som en del av prosjektet ble det gjennomført en workshop der referansegruppen og andre sentrale aktører var invitert. Formålet med samlingen var å skape et rom for felles refleksjon rundt de foreløpige funnene og drøfte veien videre. For å hente fram bredden i deltakernes erfaringer, valgte vi en utpreget dialogbasert tilnærming der vi ba om innspill på de temaene og praksiseksemplene vi hadde observert ute ved caseskolene. Underveis i møtet la vi opp til engasjerte diskusjoner der vi i fellesskap utforsket utvalgte temaer. Som en praktisk støtte i dette arbeidet benyttet vi Padlet,

noe som ga deltakerne mulighet til å svare på oppgaver og dele sine refleksjoner direkte med oss gjennom hele økten.

## **Beskrivelse av case-skolene**

### **Skole A**

Skole A er en barneskole som ligger relativt sentralt plassert i en mellomstor norsk by. Skolen har i underkant av 200 elever fra 1. til 7. trinn og cirka 30 ansatte. Alle trinn har en klasse. Det har vært og er en pågående prosess i kommunen med etablering av nye skoler og forflytninger som også har påvirket denne skolens elevgrupper. I tillegg er det diskusjoner i kommunen rundt fremtidig skolestruktur som gjør at det er usikkerhet rundt hvordan fremtiden vil se ut for skolen. De senere årene har skolen fått en del flere elever med minoritetsspråklige foreldre. Skolen ligger i et område som hverken har er preget av spesielt lav eller høy sosioøkonomisk status.

De siste årene har skolen hatt et tett samarbeid med et aktivt FAU. På grunn av utfordrende undervisningsforhold med trange og slitte lokaler engasjerte foreldre seg i media-debatter om skolen. Dette opplevdes å ha negativ innvirkning på samarbeidsklimaet og skoleledelsen har derfor prioritert samarbeidet med FAU høyt de siste årene. Det å forankre et positivt og aktivt samarbeid hvor foreldrene bidrar som en ressurs for skolen har derfor vært svært viktig. Det er også jobbet mye med å strukturere arbeidet med FAU og klassekontakter. Det er blant annet utarbeidet veiledere og skriftlige oversikter over ansvarsområder til ulike roller. For FAU er det utarbeidet et årshjul og de er tillagt ulike oppgaver i løpet av året. FAU har blant annet fått ansvar for å arrangere et foreldremøte med litt bredere tema (som nettbruk, tema knyttet til foreldrerollen osv.) hvor alle foreldre på skolen inviteres.

For trinnkontakter så har de sluttet med valg, men rekrutterer foreldre som trinnkontakt for de fire første årene, og deretter for de siste 3 på slutten av 4. trinn. Gode beskrivelser av ulike ansvarsområder for trinnkontakter for de ulike trinnene gjør at de kan rekruttere foreldre med ulike typer kompetanse, som kanskje vanligvis ikke hadde meldt seg. For eksempel er det et av trinnene som har fokus på sykling og da har trinnkontakten ansvar for noen aktiviteter knyttet til dette. Dette gjør at sykkelinteresserte foreldre gjerne melder seg til rollen dette året. Det samme gjelder den årlige dugnaden skolen arrangerer, her er det mange foreldre med ulike kompetanse som melder seg til forskjellige arbeidsoppgaver dersom de blir spurt og dette bidrar til en annen type eierskap både til skolen og aktivitetene. For å bygge

tillit har god informasjon om positive ting (slik som sykkeldag og dugnad) som skjer på skolen også vært viktig.

### Skole B

Caseskole B er en mellomstor barneskole i en kommune i Nord-Norge med rundt 230 elever og en stor SFO med cirka 130 barn. Skolen har mål om være «en skole for trygghet, læring og vekst.» Skolen har to klasser på de fleste trinn, med kontaktgrupper på rundt 20 elever. Skolen har en egen ressursavdeling, et særskilt tilrettelagt tilbud for elever med behov for mer omfattende oppfølging enn det ordinære opplæringstilbudet. Tilbudet tar imot barn fra hele kommunen.

Skolen ligger i et område med et bredt sosiodemografisk mangfold. Elevgruppen representerer et tverrsnitt av befolkningen, fra familier med høy utdanning til studenter og en relativt stor andel som bor i kommunale boliger. Dette innebærer en mangfoldig elevgruppe. Skolen har hatt relativt stabile elevtall de siste årene, og er organisert i team på tvers av trinn og har et tverrfaglig personale med lærere, miljøarbeidere og SFO-ansatte med variert kompetanse innen blant annet spesialpedagogikk, barnehagepedagogikk og miljøarbeid. For å sikre informasjonsflyt internt på skolen har man valgt å forskyve arbeidstiden til ansatte. Dette innebærer at hvert trinn har samarbeidsmøte en gang pr uke hvor både pedagogisk personalet og miljøpersonalet deltar. `

De senere årene har det ikke vært et aktivt FAU ved skolen. Å reetablere FAU er noe skolen har tatt tak i og jobbet den siste tiden. Videre har skolen hatt fokus på å skape større rom for foreldredialog og involvering på skolens ulike møtearena. Satsningen på skole-hjem-samarbeid har vært i tråd med kommunenes satsning på dette området.

### Skole C

Caseskole C er en mellomstor barneskole på Østlandet med rundt 270 elever fra 1. til 7. trinn. Skolen ligger i et byområde og har en elevgruppe preget av stort sosialt og demografisk mangfold. Området kjennetegnes blant annet av en relativt høy andel kommunale boliger, og en del familier med sammensatte levekårsutfordringer. Elevgruppen omfatter både familier med stabile levekår og familier med behov for tett oppfølging. Rundt 10 % av elevene har vedtak om spesialundervisning, og en betydelig andel har eller har hatt kontakt med ulike hjelpeinstanser.

Skoleledelsen beskriver et nærmiljø der skolen spiller en sentral rolle, ikke bare som læringsarena, men også som sosial møteplass og stabiliserende faktor i barnas liv. Samtidig stiller denne konteksten store krav til skolens ansatte, særlig når det gjelder relasjonsbygging, kommunikasjon med hjemmet og samarbeid med eksterne hjelpeinstanser. Til tross for utfordringene beskrives miljøet i stor grad å være preget av raushet, toleranse og inkludering, kanskje nettopp fordi mange elever selv har erfaring med ulike former for sårbarhet. Dette sees som en viktig ressurs i skolens arbeid.

Tillit oppfattes som selve fundamentet for godt skole-hjem-samarbeid ved denne skolen, og tillit sees på som noe som bygges over tid gjennom gjentatte, positive møter mellom skole og hjem. Dette krever høy grad av tilgjengelighet, synlighet og personlig engasjement fra ledelsen. Ledelsen og miljøterapeuten har en aktiv rolle i skole-hjem samarbeidet, og er ofte involvert i oppfølging av elever og familier, særlig i mer krevende saker. Over tid har skolen utviklet flere tiltak for å støtte elever og familier, blant annet fritidsaktiviteter etter skoletid og egne opplegg for skolestartere og deres foresatte. Arbeidet er i stor grad utviklet med utgangspunkt i behovene i elevgruppen, og skole-hjem samarbeidet fremstår som en sentral del av skolens arbeid.

#### **Skole D**

Caseskole D er en stor ungdomsskole med rundt 550 elever. Skolen rekrutterer elever fra flere barneskoler og har et elevgrunnlag som preges av relativt stabile sosioøkonomiske forhold. Foreldregruppen beskrives som ressurssterk og skoleorientert, med god evne til å følge opp informasjon og delta i skolens arbeid. Dette gir gode forutsetninger for samarbeid, men innebærer også at enkelte foreldre har høye forventninger til tilrettelegging og oppfølging. Skolen har fått gode resultater på spørsmål i foreldreundersøkelsen knyttet til samarbeid, og har en foreldregruppe som oppleves å være godt fornøyd med skolen.

Skolen har fokus på å være tidlig ut med informasjon til foresatte, og ledelsen er tydelig involvert i skole-hjem-samarbeidet når det er behov for det. På denne skolen beskrives kontaktlærerne som hovedkontakt i skole-hjem samarbeidet, mens ledelsen og rådgiver og miljøteam i større grad er involvert i overganger og i saker som er mer krevende. Skolen legger vekt på å møte foreldre tidlig, blant annet gjennom felles informasjonsmøter før oppstart på ungdomsskolen, der målet er å skape trygghet og bygge tillit. I tillegg gjennomføres det en del sosiale samlinger på skolen for elever og

deres foreldre uten at ansatte på skolen nødvendigvis er med. Dette åpner opp skolen for foreldre på en litt annen måte enn det foreldremøter og utviklingssamtaler gjør.

Skolen har et aktivt FAU som bidrar i både praktiske oppgaver og som en samarbeidsarena mellom foreldre og skole. FAU deltar blant annet i organisering av sosiale tiltak og forebyggende arbeid i nærmiljøet. Skole-hjem samarbeidet er preget av høy grad av tillit, på tross av mindre tydelige strukturer og forventninger.

### Skole E

Caseskole E ble etablert i 1969, og er en kommunal ungdomsskole i Nord-Norge. Skolen ligger i nærheten av sentrum. Skolen rekrutterer elever fra 4 nærliggende barneskoler. Skolen har et elevtall inneværende år på ca 550 elever. Skolen er dimensjonert for om lag 540 elever og har seks klasser på hvert trinn. Skolen har et stort og sammensatt personale, med rundt 80–90 ansatte inkludert lærere, assistenter, miljøarbeidere, sosiallærere og ledelse. Dette gjør skolen til en av de største i kommunen. Hver klasse har to kontaktlærere, med cirka 12–15 elever per kontaktlærer. Skole har et eget ressurstilbud som rettet seg mot elever med omfattende og sammensatte behov og elever med autismespekterforstyrrelser. Dette tilbudet er organisert som en ressurskoleavdeling, egne avdelinger knyttet til utvalgte skoler i kommunen. Ressursavdelingen tar imot elever fra hele kommunen, og har et begrenset antall plasser. Inntak til ressursavdelingen skjer etter fastsatte kriterier og hvor det foreligger en sakkyndig vurdering fra PPT.

Skolen legger vekt på tverrfaglig samarbeid og tett oppfølging av elever, både faglig og sosialt, og har en tydelig trinnledelse med avdelingsledere på hvert hovedtrinn. Skolen har status som universitetsskole, og har et formalisert samarbeid med lokal UH-sektor. Dette samarbeidet omfatter blant annet praksisopplæring for lærerstudenter, og deltakelse i utviklings- og forskningsrelaterte aktiviteter. Skolen har et tett samarbeid med FAU. FAU deltar aktivt i planlegging og gjennomføring av arrangementer og fungerer som en viktig samarbeidspartner i arbeidet med skolemiljø og trivsel. Skolen legger stor vekt på skole-hjem-samarbeid og ser foresatte som en ressurs i elevenes utvikling. Dette i tråd med ett av flere av kommunenes satsningsområder, og kommer til uttrykk gjennom tidlige og strukturerte utviklingssamtaler, dialogbaserte foreldremøter og tydelige kommunikasjonsrutiner via digitale plattformer. Skolen arbeider kontinuerlig med å videreutvikle møteplasser og informasjonsflyt for å sikre felles forståelse og trygge rammer rundt elevene, særlig i overgangsfaser og i arbeidet med sårbare elevgrupper.

## Skole F

Skole F er en ungdomsskole på Sør-Vestlandet med rett under 300 elever.

Elevantallet per trinn varierer endel mellom trinnene på skolen, og antall klasser og klassestørrelser varierer derfor også. De har rundt 30 lærere, og 8-9 miljøarbeidere ansatt ved skolen. Miljøarbeider har ansvar for elever på tvers trinn. Det er fire ulike barneskoler som sogner til skolen. Skolen ligger i et ruralt område plassert mellom de ulike bygdene hvor barneskolene ligger, og med nærhet til flere mindre byer. Skolen har en praktisk profil, og ledelsen har over tid arbeidet aktivt for å styrke praktisk læring, blant annet ved å ta i bruk et nærliggende ubrukt kommunalt bygg som verksted. De tilbyr praktiske fag både som valgfag og som alternative arenaer for elever som har behov for dette.

Når det gjelder skole-hjem-samarbeid, har ledelsen hatt en relasjonsorientert tilnærming. Ledelsen understreker betydningen av å møte foresatte med respekt, åpenhet og fleksibilitet, og å unngå konflikteskalering ved å invitere til dialog i krevende saker. Skolen har over tid forbedret sitt omdømme og får nå gode tilbakemeldinger fra foreldre. Ledelsen forteller om et utfordrende utgangspunkt for foreldresamarbeid da nåværende rektor startet for 8 år siden, og peker på kollektiv innsats, tydelige verdier og felles praksis som sentrale faktorer i denne utviklingen.

FAU ved skolen er organisert med én representant fra hver klasse, og fungerer som et bindeledd mellom foreldre og skole. Engasjementet i FAU varierer fra år til år; i noen perioder er det høy aktivitet, mens i andre må ledelsen i større grad bidra for å opprettholde fremdrift i arbeidet. Klassekontakter velges på hvert trinn, hvor én også deltar i FAU. FAU inngår dermed som en del av skolens formelle struktur for skole-hjem-samarbeid, men suppleres i praksis av andre møteplasser og tiltak for å sikre bred involvering fra foresatte.

## 4. Tematiske funn – fortellinger fra praksisfeltet

I det følgende presenteres de empiriske funnene fra prosjektets case-studier. Materialet bygger på rike erfaringer fra seks ulike skoler, der vi har lyttet til stemmene til skoleledere, lærere, miljøterapeuter, SFO-ansatte, elever, samt representanter for FAU og skoleeier. Formålet med dette kapittelet er å gi en tematisk fremstilling av hvordan skole-hjem-samarbeidet forstås, organiseres og utøves i praksis. Teksten utforsker grunnleggende spørsmål knyttet til samarbeidets natur, før den dykker ned i hvilke aktører som er involvert, hvordan møteplasser og kommunikasjonsformer fungerer, og hvordan skolene rigger seg for kompetanseutvikling.

### Hva handler skole-hjem-samarbeid om

Å arbeide med skole-hjem-samarbeid utgjør en kontinuerlig og relasjonell prosess, med et felles overordnet mål om å støtte elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. På tvers av nivåer og profesjoner i skolen ser vi en anerkjennelse av at en god relasjon mellom hjem og skole fungerer som selve grunnmuren for elevens trivsel. Dette samarbeidet spenner fra den nære, daglige kontakten rundt enkelteleven, til de mer overordnede og formaliserte strukturene på systemnivå. Gjennom en bevisst bruk av både formelle og uformelle møteplasser, samt en gjennomtenkt tilnærming til tilgjengelighet og kommunikasjon, arbeider skolene aktivt for å skape trygghet og gjensidighet. I de neste avsnittene vil vi presentere hva skolene vi har besøkt legger i skole-hjem-samarbeid, og hvilke elementer som utgjør selve kjernen i samarbeidet.

### Kommunikasjon som bygger relasjon og tillit

På tvers av nivåer og profesjoner i skolen forstås skole-hjemsamarbeid som et relasjonelt og kontinuerlig arbeid, hvor hovedformålet er å støtte elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Ved caseskole A illustreres dette arbeidet slik:

*Vi snakker ofte om bålet når vi snakker om relasjoner. Hvis du hele tiden legger ved på bålet over tid, får du et sterkt bål som tåler mye. Da tåler relasjonen også at det kommer litt “vann” på, at man gjør feil eller behandler hverandre*

*litt dårlig innimellom, uten at alt slukner. Men hvis bålet bare ligger og ulmer fordi man ikke har investert i relasjonen, skal det mye mindre til før det oppstår problemer. Derfor sier vi ofte at vi må "legge ved på bålet" for å bygge sterke relasjoner. (Ledelse)*

Sitatet illustrerer hvordan ansatte i skolen arbeider bevisst for å utvikle trygge, tillitsfulle og robuste relasjoner mellom skole og hjem, som kan fungerer som en stabil plattform gjennom elevenes skoleløp. Både ansatte og ledelse fremhever at et velfungerende skole-hjem-samarbeidet er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med elevene. En lærer i caseskole A uttaler: «*har man dårlig skole-hjem-samarbeid, så har man ikke sjans i undervisningen av barna.*» Et gjennomgående trekk i datamaterialet er hvordan de ansatte i skolen vektlegger en felles forståelse mellom skole og hjem og hvordan dette bidrar til samarbeid mot felles mål for eleven. Dette viser blant annet en erkjennelse av at skolen og hjem ikke foregår i to atskilte verdener, men at de til sammen representerer en helhet i elevenes hverdag:

*Det som skjer på skolen får de vite om hjemme. Og hvis det er noe hjemme så får vi vite om det på skolen (lærer).*

I samtlige intervju løftes relasjon og tillit frem som grunnleggende i skole-hjem-samarbeidet. Skoleledere og representanter fra skolemyndighetene beskriver dette som et arbeid der gode relasjoner bidrar til gjensidig forståelse hvor elevenes trivsel og utvikling er et felles ansvar. Lærerne ved skole F forteller at gode relasjoner bygges gjennom tidlig og hyppig kontakt, lav terskel for dialog og ved å møte foresatte med respekt, fleksibilitet og positivitet. Tillit utvikles når skolen er tilgjengelig, gir raske og anerkjennende tilbakemeldinger, og viser at de bryr seg om både elevenes trivsel og foreldrenes perspektiver.

Ansatte på tvers av roller og profesjoner peker på at trygge relasjoner er avgjørende i håndtering av krevende saker. Slike relasjoner gjør det mulig å ta opp utfordringer på en måte som samtidig ivaretar foreldrenes opplevelse av å bli sett og hørt. Åpen dialog som er bygd på gjensidighet løftes frem som viktig for å skape et godt samarbeidsklima:

*Noe som er viktig, er full åpenhet begge veier. Vi kan ikke begynne å skjule ting, vi må si nøyaktig hvordan det går. Samtidig må foreldrene være ærlige om hva som fungerer hjemme. Da kan vi legge lista sammen, og bli enige om hvilke*

*krav som skal gjelde, enten det handler om fag eller sosiale tilpasninger. Hvis vi er strenge på skolen og det er helt motsatt hjemme, eller omvendt, så kan det treffe veldig feil. (lærer)*

Flere av skolene har drevet holdningsskapende arbeid med fokus på skolen og de ansattes elev- og foreldresyn. I Caseskole D beskriver ledelsen hvordan de aktivt ser på foreldre som en viktig ressurs i skolen. Henvendelser fra foreldrene om tilrettelegging i skolen tolkes som et uttrykk for tillit: «foreldre har tillit til at skolen kan prøve å hjelpe med noe de ikke får til selv.»

Tidlig relasjonsbygging fremheves av både ledelse og ansatte som viktig. Flere understreker at investering i relasjoner tidlig i skoleløpet har en forebyggende effekt i møte med senere utfordringer. En kontaktlærer i caseskole E uttaler

*Et gram med forebygging er jo verdt et kilo med reparasjon. Når du bygger opp en liten buffer, og så blir det altså utrolig mye bedre. Det er mye bedre å være litt i forkant enn bare hele tiden være bakpå. (lærer)*

Mens rektor ved samme skole sier:

*Hva får jeg igjen av å være litt ekstra hyggelig? Jo, jeg får igjen masse goodwill når det skjærer seg. (rektor)*

Ved caseskole F trekkes det frem hvor avgjørende det er å etablere en positiv kontakt helt fra start, noe ledelsen omtaler som betydningen av «sekund null». Tanken er at relasjonen må bygges umiddelbart, for dersom man kommer skjevt ut, er det vanskelig å hente inn igjen det tapte senere. Ledelsen peker på at en grunnleggende forutsetning for et velfungerende samarbeid er «god stemning» på huset; for hvis foreldrene snakker varmt om skolen hjemme, påvirker dette elevenes innstilling og trygghet direkte. Dette henger tett sammen med et bevisst menneskesyn hos de ansatte, der det å møte både elever og foreldre med et smil og en åpen, raus holdning skaper en varme som bygger tillit. Som en i ledelsen uttrykker det:

*Det å være tidlig ute – sekund 0 er det viktigste du har – du må bygge relasjon med en eneste gang, det gjelder både elever og foreldre. Vanskelig å ta igjen om du kommer skjevt ut der. Viktig å være rause, takke om du får innspill, ikke gå til krig. (ledelse)*

I vårt datamateriale er det tydelig at et godt skole-hjem-samarbeid bygger på kontinuerlig relasjonsarbeid, preget av tillit, åpenhet og gjensidighet. Om man oppnår dette bidrar dette i å skape et felles grunnlag i elevenes trivsel og utvikling. Det å starte tidlig med relasjonsbyggende arbeid ser også ut for å være en forebyggende faktor om det oppstår utfordringer i elevenes skoleløp.

### **Individ og systemnivå i skole-hjem-samarbeid**

Skole-hjem-samarbeid foregår både på individnivå og som del av mer strukturerte og systematiske praksiser. På individnivå beskrives samarbeidet som tett, fleksibelt og tilpasset den enkelte elev og familie. I noen saker kan dette innebære daglig dialog og omfattende oppfølging. Ansatte i SFO, miljøteam og støttefunksjoner beskriver hvordan de er tett på foreldrene og har daglige samtaler i hente-bringe situasjon når behovet er stort. I slike situasjoner beskriver ansatte hvordan dialogen med hjemmet blir tett knyttet til elevens hverdag både på skolen og hjemme og hvordan dette bidrar til å skape trygge relasjoner i skole-hjem-samarbeidet. De ansatte erfarer at dette også fører til mer helhet i hva man fokuserer på tvers av skole og hjem:

*det er viktig at vi jobber med de samme tingene [...] også hjemme (ansatt).*

Miljøpersonalet og ansatte som jobber med barn som har særlige behov opplever at en stor del av skole-hjem-samarbeidet dreier seg om å lytte til foreldrene, gi støtte og hjelp i utfordrende situasjoner hjemme:

*Den forståelsen for at det er ganske vanskelig å få ting til å gå opp i hverdagslivet gjør at jeg tenker at vi må strekke oss litt lengre. Vi må være gode hjelpere for de her familiene [...] det er det jeg tenker. Det er litt motivasjon for at vi strekker oss litt ekstra (miljøarbeider)*

*Vi har jo en del møtevirksomhet både med og uten elevene til stede, med foreldrene. også er det noe med dette å trygge dem i at vi forstår hvor vanskelig det er for foreldrene å stå i dette og at det er en balanse der man må pushe og samtidig holde litt tilbake for man kan ikke pushe dem for langt for da kommer de jo heller ikke, så det er mye forståelse, mye oppbygging av foreldrene, at de gjør riktige ting. (miljøterapeut)*

I arbeidet rundt elever med store utfordringer kan støtte og hjelp til foreldrene bli en del av det de ansatte ser som et profesjonelt ansvar i samarbeid med hjemmet.

For de aller fleste elever er skole-hjem-samarbeidet begrenset og strukturert gjennom faste møtepunkt som foreldremøter og utviklingssamtaler «og så er det på en måte nok» (lærer, caseskole A). Utover dette hører vi at samtlige av skolene er fleksible og tilbyr flere møtepunkter utover dette om det skulle være et behov.

På systemnivå pekes det blant annet på utvikling av rutiner, maler og felles føringer for skole-hjem-samarbeidet. Dette gjelder i stor grad for foreldremøter og utviklingssamtaler. I en av kommunene er det blant annet jobbet systematisk med kompetanseheving i skole-hjem-samarbeid. I denne forbindelse er det blant annet utarbeidet en veileder for skole-hjem-samarbeid som rammer inn forventninger til hva foreldre og skole kan forvente av hverandre og hvordan kommunikasjonen skal være. I flere av kommunene er det også utarbeidet maler for utviklingssamtaler. På skole F har de blant annet tatt i bruk en strukturert metode for å gi elevene tilbakemelding om positive personlige kvaliteter i tillegg til faglige tilbakemeldinger i utviklingssamtalene.

Formålet med felles rammer og føringer for skole-hjem-samarbeidet virker i stor grad å være styrt av å skape mer dialogbaserte møteplasser med økt grad av foreldre og elevinvolvering. I denne sammenhengen er flere opptatt av viktigheten av å ha med FAU i dette arbeidet:

*Jeg har et veldig tett samarbeid med FAU-leder og FAU for så vidt [...] noen av våre nærmeste samarbeidspartnere er jo X som er FAU leder, Vi har veldig god tone, og vi har fantastiske foreldre som både er åpne, spørrende, og ikke minst stiller seg til disposisjon (rektor)*

Det er imidlertid store variasjoner i skolens samarbeid med FAU. I enkelte kommuner er FAU «ikke tydelig omhandlet i kommunens veileder for skole-hjem-samarbeid». Representanter for skolemyndigheten i flere av kommunene oppgir allikevel kontakten mellom skolemyndighet og FAU. Dette skjer blant annet gjennom årlige møter der foreldre kan ta opp saker. Samtidig finnes det eksempler på kommuner der FAU trekkes mer aktivt inn som samarbeidspartner, blant annet i utviklingsarbeid knyttet til elevenes skolehverdag, og hvor foreldre inngår i mer kollektive prosesser. Det er også variasjon i hvor aktivt FAU fungerer på den enkelte skole. Her varierer det fra skoler hvor FAU har vært mer eller mindre ikke eksisterende i perioder til skoler med vedvarende høy grad av aktivitet og samarbeid.

Fra både ledere og ansatte på vers av profesjoner er skole-hjem-samarbeidet både på individ- og systemnivå i stor grad praksisdrevet og avhengig av den enkelte lærer og ansattes tilnærming, noe som bidrar til variasjon i hvordan samarbeidet faktisk gjennomføres.

### **Formelle og uformelle arenaer i samarbeidet**

Skole-hjemsamarbeid foregår på ulike arena. Dette er formelle arena som foreldremøter og utviklingssamtaler og mer uformelle arena som ved hente og bringe situasjon i SFO. De formelle møteplassene som foreldremøter og utviklingssamtaler er blant annet styrt av føringer, regler og rutiner og er noe som er etablert ved alle skolene. Disse arenaene gir en strukturert ramme for samarbeidet, samtidig som det sikrer at skole-hjem-samarbeidet er noe som omfatter alle elever og foresatte. Samtidig beskrives det et pågående arbeid i skolene med å utvikle disse arenaene med fokus på dialog, relasjonsbygging og aktiv involvering fremfor ensidig informasjon fra skolen. Også utviklingssamtaler framheves som en sentral arena for samarbeidet rundt den enkelte eleven, der både faglig og sosial utvikling er tema. I tillegg til disse møteplassene inngår også FAU og andre former for foreldredeltakelse i formelle strukturene for skole-hjemsamarbeid. Som vi alt har sett viser våre funn imidlertid variasjon i hvordan dette organiseres og praktiseres ute i skolene.

Når det gjelder skole-hjem-samarbeidet som foregår på mer uformelle arenaer er det bred enighet om at denne er av stor betydning. Ikke minst gjelder dette i møte med foreldre på tvers av skole og SFO, og hvordan dette også blir viktige arena for å bli kjent, gi støtte og for å motta informasjon på tvers:

*Vi er veldig sånn åpen skole, stadig vekk så er det jo voksne som går i gangen og lurere på et eller annet [...] Vi tar jo og hjelper alle, jeg tror ikke du står lenge og lurere på hvor jeg er, de blir liksom tatt hånd om ... det er alltid noen som kommer og møter deg. Vi tar oss tid alle sammen til å si hei til den voksne som vi ikke har sett før i gangen – (ansatt SFO)*

*Og på slutten av uka da, også at de føler at de kan henvende seg til oss, uten å på en måte gå via lærere [...] så det har jeg et positivt inntrykk av, vi informerer utrolig mye til læreren av det foreldrene gir oss. (ansatt SFO)*

Ikke bare ansatte i SFO som er opptatt av disse uformelle møtene. Både lærere og skoleledelse er i stor grad opptatt av å treffes i uformelle fora og på andre

arenaer. Dette kan være alt fra et kort «hei» i forbifarten, til å møtes på elevenes fritidsaktiviteter, og i gangene på skolen.

### Oppsummering

Skole-hjem-samarbeid framstår som et bredt og relasjonelt arbeid der dialog, tillit og et felles ansvar for elevens utvikling står sentralt. Samarbeidet handler om å skape en felles forståelse av hvordan eleven har det faglig og sosialt, og om hvordan skole og hjem sammen kan bidra til læring, trivsel og trygghet. Dette skjer både i den daglige kontakten mellom skole og foreldre, og gjennom mer etablerte ordninger som foreldremøter, utviklingssamtaler og FAU. Funnene viser også at skole-hjem samarbeid kan se ganske forskjellig ut fra skole til skole. Noen steder spiller FAU og andre kollektive ordninger en svært aktiv rolle, mens samarbeidet andre steder i større grad er knyttet til kontakten rundt den enkelte elev. Formelle møteplasser gir struktur og forutsigbarhet, mens uformelle møter og lav terskel for kontakt gjør det lettere å bygge relasjoner og ta opp små og store spørsmål underveis. Det som går igjen på tvers av skolene, er at godt skole-hjem-samarbeid først og fremst bygger på at foreldre og skole blir kjent med hverandre, utvikler gjensidig tillit og opplever at de arbeider sammen for barnets beste.

### Aktører i skole-hjem-samarbeidet

Skole-hjemsamarbeidet involverer mange ulike aktører, som har ulike roller og funksjoner inn i arbeidet. Hvilke aktører som er mest sentrale og hvordan de deltar, kan variere fra skole til skole. Samarbeidet foregår på ulike arenaer, både internt på den enkelte skole og på et mer overordnet nivå mellom skole og skoleeier. Det kan dreie seg om enkeltsaker eller mer overordnede prosesser, og være knyttet til etablerte samarbeidsarenaer eller mer avgrensede prosjekter og tema.

Samarbeidet kan ha ulike formål, fra å løse krevende enkeltsaker til å forebygge utfordringer og bidra til et godt skolemiljø. Dette innebærer at mange deler av skolen er involvert, aktørene kan være lærere, barne- og ungdomsarbeidere, miljøterapeuter, helsesykepleiere, sosialpedagogiske rådgivere og yrkes- og utdanningsrådgivere, samt spesialpedagogiske team og andre relevante ressurser, særlig i mer komplekse saker. Ansatte i SFO spiller også en viktig rolle, spesielt på småtrinnet der de ofte har mye av den daglige kontakten med foreldrene. I tillegg inngår foreldre selv, FAU, eventuelt KSU der det finnes, og lokale skolemyndigheter som del av dette samarbeidet.

### Lærerenes rolle i den faglige dialogen med hjemmet

Det faglige skole-hjem samarbeidet er i hovedsak forankret hos lærerne. Det er lærerne som står for kontakten med hjemmet når det gjelder fag og faglig progresjon, blant annet gjennom å legge ut ukeplaner og lekser i digitale plattformer, samt gjennomføre utviklingssamtaler med elever og foresatte. Særlig kontaktlærerne har et tydelig ansvar for denne oppfølgingen, og fungerer som den primære forbindelsen mellom skole og hjem i det daglige. Samtidig er lærerne også involvert i samarbeid knyttet til trivsel og trygghet, men dette fremstår som en mindre del av deres rolle sammenlignet med det faglige arbeidet.

Flere informanter peker på at lærerne håndterer den daglige oppfølgingen på en god måte, men at skole-hjem samarbeidet kan bli mer krevende når sakene utvikler seg og blir mer komplekse. I slike tilfeller blir gjerne andre aktører koblet på, som skoleledelse, rådgivere, miljøterapeuter eller spesialpedagoger. Når utfordringene er knyttet til faglig utvikling, særlig på ungdomstrinnet, ser vi også at rådgivere eller karriereveiledere kan få en rolle i kontakten med hjemmet, for eksempel i forbindelse med søknad til videregående opplæring eller der elever står i fare for å ikke få vurderingsgrunnlag.

Både skoleledelse og elever beskriver læreren, og særlig kontaktlæreren, som den sentrale aktøren i skole-hjem samarbeidet. Som en leder uttrykker det: «Læreren er jo førstelinja, og de fleste skole-hjem-samarbeid går jo gjennom kontaktlærer og foreldre.» Elevene bekrefter dette bildet, og peker på at det i hovedsak er kontaktlæreren som har dialogen med hjemmet, særlig om ukeplaner, fravær og hendelser i skolehverdagen.

En stor del av dette samarbeidet foregår gjennom digitale plattformer som Visma eller Vigilo, der lærerne har hovedansvar for å sende ut informasjon og følge opp foresatte. Samtidig er det variasjoner mellom skolene når det gjelder hvordan disse systemene brukes, og hvilke aktører som har tilgang. På noen skoler er flere yrkesgrupper involvert i kommunikasjonen, mens det andre steder i større grad er lærerne som håndterer kontakten alene. Ledelsen på en skole sier:

*Læreren er jo førstelinja, og de fleste skole-hjem-samarbeid går jo gjennom kontaktlærer og foreldre. Det vi møter dem på, det er jo det første foreldremøtet med syvendetrinns-foreldrene. Hvis vi skal tenke våre roller da så vi møter vi jo foreldrene fortrinnsvis på foreldremøtene ... (Ledelse)*

På skolene trekkes ledelsen og kontaktlærerne frem som de mest sentrale aktørene i skole-hjem-samarbeidet. Lærerne er knyttet til den faglige oppfølgingen, og ledelsen er mer knyttet til oppfølging på trygghet og trivsel i skolen.

### Skoleledelsens rolle

Samtlige skoleledere ved caseskolene fremstår som tydelig investert i skolens samarbeid med hjemmet, og de tar aktive roller inn i dette arbeidet, selv om det organiseres noe ulikt fra skole til skole. Flere av informantene peker på at behovene for skole-hjem samarbeid varierer mellom barneskole og ungdomsskole. På barneskolen er kontakten med hjemmet gjerne tettere og mer kontinuerlig, mens samarbeidet på ungdomsskolen i større grad konsentreres rundt bestemte perioder, som ved oppstart av skoleåret og i forbindelse med valg av videregående opplæring. Dette gjenspeiles også i aktivitetsnivået, der barneskolene ofte har flere og mer varierte tiltak knyttet til skole-hjem samarbeid, mens samarbeidet på ungdomsskolen i større grad er knyttet til faglig progresjon.

Skoleledelsen har en sentral rolle i å utvikle og opprettholde strukturer og rutiner for samarbeidet. Dette gjelder både i det daglige arbeidet og i mer spesifikke overganger, som fra barnehage til barneskole og fra barneskole til ungdomsskole. I tillegg er ledelsen ofte tett involvert i saker som handler om skolemiljø og i mer krevende enkeltsaker, særlig der lærerne har behov for støtte. Flere ledere deltar også aktivt i FAU-møter, noe som bidrar til å styrke dialogen mellom skole og foreldre på et mer overordnet nivå.

Videre har skoleledelsen ansvar for deler av skole-hjem samarbeidet som går utover det som tradisjonelt oppfattes som skolens kjerneoppgaver. Dette kan omfatte oppfølging og støtte til minoritets-foreldre, praktisk hjelp til familier som har behov for det, som utdeling av mat eller utlån av utstyr, samt tilrettelegging for bruk av skolens lokaler utenom skoletid. Ved våre caseskoler ser vi altså at skoleledelsen har en bred og sammensatt rolle i skole-hjem samarbeidet, som både handler om struktur, støtte og koordinering på tvers av ulike behov og situasjoner.

Skoleledelsen ved flere av caseskolene påpeker at deres rolle i skole-hjem samarbeidet i stor grad handler om å legge til rette for gode strukturer, samtidig som de aktivt former holdninger til samarbeid i organisasjonen. De peker særlig på betydningen av å se foreldre som en ressurs, og at samarbeidet må bygge på felles forståelse og tilstrekkelig informasjon. Som en leder uttrykker det:

*Jeg opplever at vi oppriktig tenker at foreldrene er en ressurs i arbeidet med å få til utviklingen og arbeidet rundt hver enkelt elev. [...] Hvis det fortsatt skal være en ressurs, så er vi nødt til å gi dem det de trenger for å kunne være det. De trenger å vite og ha nok informasjon for å kunne støtte opp om sine barn. (ledelse)*

Dette perspektivet preger også hvordan ledelsen arbeider med utvikling av møteplasser som foreldremøter og utviklingssamtaler. Ved flere av skolene har man gjort konkrete grep for å styrke dialogen, blant annet ved å legge utviklingssamtaler tidlig i skoleåret, involvere elevene mer aktivt i samtalene, og prøve ut mer dialogbaserte foreldremøter der både elever og foreldre deltar. Det arbeides også med felles maler og strukturer for gjennomføring av møter, slik at lærerne får et tydeligere utgangspunkt. Ledelsen forteller at dette er et arbeid som stadig justeres, der de prøver ut nye former og tilpasser praksis basert på erfaringer, med mål om å styrke samspillet mellom skole og hjem.

Samtidig viser et annet case at skoleledelsen i stor grad er involvert i å prioritere og håndtere samarbeid i en travel skolehverdag med mange krevende saker. Her blir det tydelig at tett dialog med foreldre ofte vurderes som viktigere enn formell møtevirksomhet so ansvarsgrupper eller dialoggrupper. En leder beskriver dette slik:

*Vi prioriterer nok høyere den litt tette dialogen med foreldre. Men den er jo mer ustrukturert. [...] De sakene man klarer å ha tett dialog, det er de sakene man får minst fuzz rundt. Har vi ikke klart det, og det er på vei til å krasje, så er det det første man må gjøre. (ledelse)*

Her peker også ledelsen på at relasjon og opplevelsen av å bli tatt på alvor er avgjørende for samarbeidet, og at dette krever kontinuerlig arbeid med holdninger blant ansatte, særlig i møte med krevende foreldre og situasjoner.

I flere av caseskolene fremhever også skoleledelsen betydningen av tillit, synlighet og aktiv kommunikasjon som sentrale virkemidler i skole-hjem samarbeidet. De beskriver hvordan de bevisst bruker informasjon og involvering for å skape trygghet og forebygge konflikter, og hvordan dette også handler om å bygge relasjoner over tid. Som en leder formulerer det:

*Det som er litt grunnleggende er det her med å gi nok informasjon, og mye informasjon, og nesten for mye, det beroliger. [...] Tillit, det er så viktig. (Ledelse)*

De peker også på betydningen av å være tett på FAU og andre samarbeidsarenaer. Ved flere av skolene innebærer dette at skoleledelsen deltar aktivt i FAU-møter, har jevnlig dialog med FAU-ledelsen og er tilgjengelige for spørsmål og innspill fra foreldre. Hensikten er å gjøre veien fra bekymring til avklaring kort, slik at saker kan tas opp og følges opp raskt. Samtidig bidrar denne nærheten til at foreldrene får bedre innsikt i skolens arbeid og opplever seg inkludert i prosesser som angår elevenes hverdag. Målet med dette er at samarbeidet i større grad kan utvikles som et felles prosjekt, der skole og hjem arbeider sammen om elevenes trivsel og utvikling.

### **Miljøteam eller miljøarbeidere**

Samtidig finner vi enkeltaktører eller roller på enkelte skoler som er særlig viktige i skole-hjem samarbeidet. Dette gjelder spesielt miljøteam eller miljøterapeuter, som ofte kobles inn når det oppstår utfordringer knyttet til trivsel, skolemiljø eller fravær, heller enn i saker som primært handler om faglig progresjon. Disse rollene skiller seg fra lærerne ved at de i større grad er frikoblet fra undervisningen, både i løpet av skoledagen og på ettermiddagstid. De er ofte mer tilgjengelige og lettere å komme i kontakt med, blant annet ved at både elever og foresatte kan ha direkte telefonkontakt med dem. Dette gir dem mulighet til å følge opp elever og hjem også i perioder der lærerne er bundet opp i undervisning. Samtidig jobber de gjerne på tvers av trinn og klasser, noe som gir dem et bredere overblikk over elevmiljøet og skolens samlede situasjon.

Miljøteamet på den ene ungdomsskolen vi var på beskriver at skole-hjem samarbeidet i utgangspunktet går gjennom etablerte systemer som Vigilo, der lærerne står for hoveddelen av informasjonsflyten til foresatte. Samtidig er miljøteamet tydelig forankret som en ressurs i skolens arbeid med inkludering og elevmiljø, og blir koblet på i saker der det er behov for ekstra oppfølging. De deltar tidlig i prosessen, både i møter og samtaler med foreldre og kontaktlærer, og får ofte en mer kontinuerlig rolle i oppfølgingen. I praksis innebærer dette at de i mange tilfeller blir en sentral kontaktperson for både elever og foresatte, særlig fordi de har større tilgjengelighet enn lærerne.

Teamet legger stor vekt på relasjonsbygging og beskriver hvordan tett og fleksibel kontakt med elevene bidrar til trygghet og bedre oppfølging. De er tilgjengelige på telefon også utenfor skoletid for elever som har behov for det, noe de opplever styrker relasjonen og gjør det lettere å forebygge utfordringer. Som de selv uttrykker det:

*Jeg kjenner jo på at den relasjonen man får til den eleven blir mye sterkere. Alt blir lettere. Alt med jobben blir lettere [...] Fordi at man bygger den her relasjonen. (lærer)*

Denne tilgjengeligheten ser også ut til å ha betydning for samarbeidet med foreldrene. Miljøteamet opplever at foreldre i stor grad er positive til og takknemlige for oppfølgingen, særlig i krevende situasjoner der de selv kan ha behov for støtte. De beskriver at tett dialog og samkjøring mellom skole og hjem bidrar til bedre utvikling for elevene.

Foreldre uttrykker ofte takknemlighet for at det finnes tilgjengelige voksne som kan støtte både eleven og familien. I noen tilfeller, særlig der familien står i en krevende situasjon, kan miljøteamet også fungere som en stabil støtte for foreldrene, ved å bidra med perspektiver og bekreftelse på små fremskritt. Samtidig opplever de at foreldrene i større grad enn elevene tar hensyn til deres tilgjengelighet utenfor arbeidstid. Omfanget av kontakt varierer fra år til år, avhengig av elevgruppens behov, men i mer krevende perioder kan arbeidet innebære betydelig oppfølging også på ettermiddag og kveld.

### **Barne- og ungdomsarbeidere SFO**

Ansatte i SFO har en viktig rolle i skole-hjem samarbeidet, som på flere måter skiller seg fra lærernes rolle. De er ofte de første som møter både elever og foresatte i skolehverdagen, og får dermed en sentral funksjon når det gjelder å bygge relasjon og trygghet i oppstarten av skoleløpet. Flere caseskoler beskriver hvordan SFO fungerer som foreldrenes første møte med skolen, der de både viser rundt, gir praktisk informasjon og tar imot barn og foresatte i en overgangsfase som kan oppleves som krevende. Denne daglige kontakten gir et godt utgangspunkt for relasjonsbygging, og gjør at SFO-ansatte ofte kjenner både elever og foreldre godt.

Samtidig har SFO-ansatte ansvar for løpende kommunikasjon med hjemmet, både direkte og indirekte. De formidler informasjon fra foreldre videre til lærere, og følger

opp elever i overganger mellom hjem, SFO og skole. Flere beskriver at de fungerer som et bindeledd, særlig om morgenen der de mottar beskjeder fra foreldre og sørger for at relevant informasjon når lærerne. Kontakten med hjemmet skjer ofte gjennom uformelle møter ved levering og henting, og i mindre grad gjennom formelle samtaler. Samtidig varierer det hvordan ansvaret for kontakt med foresatte fordeles, og det er ikke alltid tydelige rutiner for hvem som tar kontakt i ulike situasjoner. Noen steder ringer SFO-ansatte selv hjem, mens det andre steder er lærerne som håndterer kontakten.

Et viktig trekk ved SFO-ansattes arbeid er at de ofte kan bruke andre kommunikasjonsplattformer enn resten av skolen. Mens skolen gjerne benytter systemer som IST eller Vigilo, kan SFO ofte bruke egne løsninger som MyKid i tillegg til telefon og direkte kontakt. Dette kan gjøre kommunikasjonen mer fragmentert, og krever at ansatte selv tar ansvar for å videreformidle informasjon mellom ulike deler av skolen. Samtidig beskriver flere i SFO at digitale verktøy også brukes aktivt i oppfølging av enkeltelever, blant annet gjennom daglige oppdateringer og bildedeling i tett samarbeid med foreldre i sårbare situasjoner.

SFO-ansatte er i varierende grad involvert i formelle møteplasser som foreldremøter og utviklingssamtaler. Flere peker på at de som hovedregel ikke deltar i slike møter, med mindre det er knyttet til spesifikke behov eller roller, for eksempel som tolk eller i saker som omhandler enkeltelever. Samtidig deltar de i samarbeidsmøter på skolen når det er relevant for elever de følger opp, og de samarbeider tett med lærere i det daglige. Likevel uttrykker noen et behov for mer systematisk informasjonsdeling, særlig i saker der elever har utfordringer som også påvirker SFO-tiden. Det kan virke som at rollen til SFO i skole-hjem-samarbeidet i mindre grad er formalisert enn for lærere og skoleledelse, og at den i enda større grad preges av lokale løsninger og praksiser. Man kan derfor kanskje si at SFO kan være en sentral, men delvis utnyttet ressurs i arbeidet med å styrke samarbeidet mellom skole og hjem?

### **FAU i skole-hjem-samarbeidet**

FAU fremstår som en viktig aktør i skole-hjem samarbeidet, men med en rolle som i stor grad ligger på et mer overordnet nivå. De fungerer ofte som et bindeledd mellom foreldregruppen og skolen, der de både tar med seg innspill fra foreldre inn i dialogen med skolen, og bidrar til å formidle informasjon tilbake til foreldre. Et FAU forteller at:

*Vi prøver alltid å hente inn alles spørsmål og tanker. Saker. Alle skal liksom få mulighet til å komme med innspill. Det går litt opp og ned hvor mye folk klarer å bidra, men det er veldig åpent for å komme med saker. [...] Rektor er opptatt av å si det på alle foreldremøter, at det er bare å ta kontakt og stille spørsmål. (FAU)*

Flere caseskoler beskriver at det er en kort vei mellom FAU og skoleledelsen, og at det er en åpen dialog der foreldrenes stemme blir hørt. Samtidig varierer det hvor aktiv rolle FAU har i utviklingsarbeid, og noen steder er arbeidet mer knyttet til konkrete oppgaver og arrangementer.

En viktig del av FAU sitt arbeid handler om å skape møteplasser. Dette kan være temakvelder for foreldre, felles foreldremøter eller sosiale arrangementer for elever, der FAU bidrar i planlegging og gjennomføring. På noen caseskoler arrangerer FAU også temamøter med eksterne foredragsholdere, for eksempel om digitale medier eller ungdomsmiljø. Slike tiltak oppleves å gi foreldre mer kunnskap og kan bidra til å styrke dialogen mellom hjem og skole. Samtidig er det en utfordring å få god oppslutning om slike arrangementer, og FAU må ofte balansere mellom å tilby nok aktiviteter og ikke legge for mye press på foreldre.

FAU tar også opp saker som gjelder elevenes skolehverdag og skolemiljø. Det kan være konkrete forhold ved skolen som uteområder eller vedlikehold, men også større spørsmål som gjelder skoleutvikling eller rammer rundt skolen. Flere beskriver at det er en bevisst strategi å jobbe på lag med skolen, og heller rette eventuelle krav eller kritikk mot skolen eller skoleeier. En annen side av FAU sin rolle handler om å synliggjøre foreldrenes plass i skolen og bidra til å mobilisere foreldregruppen. Dette kan være å gjøre FAU mer kjent blant foreldre gjennom informasjon på foreldremøter eller egne kanaler, og dermed legge til rette for at innspill fra foreldre blir fanget opp. Samtidig peker flere på at engasjementet varierer, og at FAU i stor grad er avhengig av noen få som driver arbeidet fram.

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

Ved våre caseskoler er det varierende hvorvidt lokale skolemyndigheter har en aktiv rolle i å sette rammer og støtte arbeidet med skole-hjem samarbeid. I noen kommuner er dette et tydelig satsningsområde, der det er utviklet egne planer, veiledere og kompetansetiltak. For eksempel beskrives det i Caseskole B og E hvordan skole-hjem samarbeid har vært et prioritert tema i kommunale

kvalitetsutviklingsplaner, der det er utviklet felles forventninger til samarbeid og gjennomført kompetanseheving for ansatte. Samtidig påpeker skolemyndighetene at det fortsatt kan være betydelige forskjeller mellom skoler i hvordan samarbeidet praktiseres.

I andre kommuner er tilnærmingen mer overordnet og i mindre grad styrt av konkrete retningslinjer. Her har lokal skolemyndighet få eller ingen detaljerte føringer for hvordan skole-hjem samarbeidet skal gjennomføres. Her legger skolemyndigheten heller vekt på noen grunnleggende prinsipper, som betydningen av dialog, medvirkning og relasjonen mellom lærer og foresatte. Samtidig finnes det enkelte felles rammer, som maler for utviklingssamtaler og overgangsrutiner, som skal bidra til å sikre kvalitet og en viss likhet i praksis. Det understrekes likevel at det i stor grad er opp til den enkelte skole og rektor å tilpasse og utvikle samarbeidet lokalt.

Kvalitetsdialogen mellom skoleeier og skolene fremstår som en viktig arena for oppfølging av skole-hjem samarbeidet, men hvordan dette tematiseres i de ulike kommunene varierer. I noen tilfeller har skole-hjem samarbeid vært et eksplisitt tema i kvalitetsdialogen, særlig når det har vært definert som et satsningsområde i kommunale planer. I andre tilfeller inngår det mer indirekte, gjennom indikatorer og analyser knyttet til blant annet elevundersøkelser og skolens egne vurderinger av praksis. Kvalitetsdialogen beskrives som en dialogbasert prosess, der skolene presenterer eget arbeid og utfordringsbilde, og der det også legges til rette for erfaringsdeling mellom skoler.

I tillegg beskrives det at skoleeier i noen sammenhenger også legger til rette for medvirkning fra foreldre på systemnivå, blant annet gjennom møter med FAU-representanter eller involvering i konkrete utviklingsprosesser. Samtidig er dette ikke nødvendigvis systematisert arbeid.

### **Elever og elevråd sin rolle i skole-hjem-samarbeidet**

Elevens egen stemme utgjør en viktig dimensjon i et helhetlig samarbeid mellom hjem og skole. Gjennom elevrådet får ungdommene en verdifull plattform til å løfte frem saker som angår deres egen skolehverdag og det psykososiale miljøet. Ved flere av skolene etableres det en bevisst bro mellom elevrådet og foreldrenes representanter i FAU, for eksempel ved at elever deltar aktivt i skolens samarbeidsutvalg. En slik struktur skaper en felles forståelse der elevene selv er

med på å påvirke skolens sosiale tiltak. Elevene forteller engasjert om at skolen tilrettelegger for deres deltakelse, noe en av elevrådsrepresentantene beskriver på følgende måte:

*Jeg føler skolen er ganske god på elevmedvirkning. Så vi blir innblandet i masse. Og jeg er med i samarbeidsutvalget, der det er jeg og en til fra elevrådet.*  
(elev)

I praksis resulterer dette samarbeidet ofte i felles arrangementer, slik som juleball eller temauker, der elevrådet står for planleggingen i et tett tospann med FAU, som gjerne bidrar med praktisk støtte og foreldrevakter. Å involvere elevene i slike prosesser bidrar til å bygge selvstendighet og gir dem en reell opplevelse av medvirkning. Samtidig uttrykker flere av de eldre elevene et sterkt ønske om å bli enda mer direkte inkludert i informasjonsflyten, som i dag ofte rettes i hovedsak mot foreldrene. Flere peker på at de gjerne vil ha tilgang til den samme informasjonen for å kunne ta et større eierskap til sin egen skolegang. En av elevene formulerer dette ønsket om økt ansvarlighet slik: ”Vi er såpass store at vi hadde klart å ta ansvar for det selv, som jeg mener”. Noen av skolene utforsker derfor i økende grad ulike måter å ansvarliggjøre elevene på, i tillegg til å gi dem en tydeligere plass i den løpende dialogen mellom skolen og familiene deres.

### **Kontaktlærer sin rolle/grensearbeid mellom kontaktlærer og ledelse**

I det daglige virket er det kontaktlæreren som utgjør hjemmets aller fremste bindeledd og den primære relasjonsbyggeren mot skolen. Det er denne læreren som oftest kjenner både eleven og foreldrene best, og som naturlig ivaretar den løpende kommunikasjonen om faglig progresjon, fravær og generell trivsel i skolehverdagen. Flere skoleledere oppsummerer denne sentrale posisjonen ved å peke på at de aller fleste skole-hjem-samarbeid går nettopp gjennom kontaktlærer og foreldre. For at et så omfattende og viktig relasjonsarbeid skal oppleves som gjennomførbart for den enkelte ansatte, er det helt nødvendig med gode avklaringer av hvor ansvaret til kontaktlæreren slutter, og hvor skoleledelsen trer støttende inn.

Erfaringene fra skolene viser en tydelig og felles forståelse av at ledelsen bevisst kobles på i situasjoner som krever mer omfattende oppfølging. Dette gjelder for eksempel ved bekymringsfullt skolefravær, sammensatte elevsaker eller langvarige konflikter. Flere skoler støtter seg til faste rutiner eller en egen konsekvenstrapp som sikrer at ledelsen trer aktivt inn i de tyngre sakene, slik at ingen lærere blir stående

alene med det fulle ansvaret. Et slikt bevisst grensearbeid skjærmer lærerens kapasitet, og det legger samtidig til rette for et mer robust og trygt samarbeid med hjemmet over tid. En lærer beskriver hvordan denne glidende overgangen mellom lærer og ledelse fungerer i praksis, og hvordan de bruker hverandre for å sikre at både eleven og saken ivaretas på best mulig måte:

*Det som jeg ofte er borte i, er at det skjer noe, og så går jeg innom ledelsen først, fordi enten så vil jeg at, enten så trenger jeg at de melder, fordi jeg er opptatt, eller så trenger jeg at de tar over, fordi jeg eventuelt må melde, eller gjøre noe annet med den eleven, så må noen ivareta resten. (lærer)*

Videre setter flere kontaktlærere ved våre caseskoler veldig stor pris på et arbeidsmiljø der de kan drøfte saker i forkant og spille hverandre gode. Et trygt kollegium og en støttende ledelse gjør det mulig å dele faglige refleksjoner, luften usikkerhet og be om råd før vanskelige samtaler med foreldre. Ved å bruke hverandres kompetanse aktivt og opptre som et samlet lag, opplever kontaktlærerne at skolen fremstår som en profesjonell og varm støttespiller i møte med familiene. Verdien av denne delingskulturen og den tette støtten fra ledelsen beskrives svært presist i dette utdypende sitatet fra en kontaktlærer:

*Dette er min jobb. Dette er deres jobb. [...] Jeg tror det som har gjort at jeg både trives med å svare foreldrene og at jeg klarer å svare dem godt det er en fornuftig delingskultur med kollegaene mine at det jeg trenger å drøfte med Anne eller med Ole det får jeg lov til å drøfte. [...] Den største tryggheten for meg er å vite at jeg står sjeldent alene i noe, jeg vet at jeg har både en kollega på teamet mitt og ledelsen i ryggen, og jeg kan varsle og drøfte med dem. (lærer)*

## Oppsummering

Samarbeidet mellom skole og hjem involverer en rekke ulike aktører ulike roller og funksjoner. I den daglige oppfølgingen fungerer læreren, og da særlig kontaktlæreren, som familiens primære og aller viktigste bindeledd. Det er på denne arenaen den løpende og nære dialogen om faglig progresjon, fravær og generell trivsel forankres. For at dette omfattende relasjonsarbeidet skal oppleves bærekraftig i en travel skolehverdag, arbeider skolene bevisst med et godt grensearbeid mot ledelsen. Ved våre caseskoler inntar skoleledelsen en helt sentral posisjon i å skape trygge rammer, etablere velfungerende rutiner og bygge en felles kultur der foreldre

anerkjennes som en svært verdifull ressurs. Ledelsen trer i tillegg aktivt og støttende inn i saker som krever mer omfattende oppfølging over tid.

Videre utgjør miljøterapeuter og miljøteam en viktig kapasitet i arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Disse yrkesgruppene har gjerne stor fleksibilitet og høy tilgjengelighet, noe som gjør dem til en sentral støttespiller for både familier og lærere i krevende faser. På barnetrinnet spiller SFO-ansatte en særegen og brobyggende rolle. Gjennom den daglige hente- og bringesituasjonen etablerer de tidlig en grunnleggende trygghet, og de ivaretar en uformell informasjonsflyt som beriker det helhetlige samarbeidet rundt barnet.

Elevenes egen stemme løftes også frem som en viktig og naturlig dimensjon i dette samspillet. På et mer overordnet systemnivå fungerer FAU som et sentralt bindeledd mellom foreldregruppen og skolen. FAU bidrar aktivt til å skape møteplasser for foreldrene, og de deltar ofte strategisk i skolens helhetlige utviklingsarbeid. Også skoleeier har ved noen caseskoler en viktig rolle i å støtte skolens arbeid gjennom felles retningslinjer, utviklende kvalitetsdialoger og systematisk kompetanseheving.

## **Møter mellom skole og foreldre – hvordan fungerer dette**

Møter mellom skole og hjem er en sentral del av skole-hjem samarbeidet, og kan ta mange ulike former. De kan være formelle, som foreldremøter og utviklingssamtaler, eller mer uformelle, som dugnader, arrangementer og sosiale møteplasser. Møtene kan foregå både på skolen og utenfor skolen, og de kan initieres av skolen, av foreldre gjennom FAU, eller oppstå som behov i enkeltsaker. I mer krevende situasjoner vil også foresatte selv kunne ta initiativ til møter eller be om tettere dialog med skolen. Møter skjer slik sett på flere arenaer og i ulike sammenhenger. Det kan være felles møter for hele trinn, individuelle samtaler, eller aktiviteter som samler elever, foreldre og ansatte på andre måter. I materialet vårt ser vi eksempler på blant annet foreldremøter, utviklingssamtaler, klassekvelder, forestillinger, dugnader og markeringer som 17. mai. Flere skoler har også egne opplegg før skolestart, tydelige rutiner for trinnkontakter, og strukturer for samarbeid gjennom FAU.

I dette kapittelet retter vi oppmerksomheten mot fysiske møter mellom skole og hjem, og hvordan caseskolene har valgt å organisere og bruke disse. Selv om skolene har ulike rammer og elevgrupper, ser vi at de alle har gjort bevisste valg knyttet til hvordan de møter foreldrene, hva de ønsker å formidle, og hvordan de best kan legge til rette for dialog og samarbeid. Samtidig varierer praksisene mellom skolene, både i

omfang og innhold, noe som gir ulike måter å arbeide med skole-hjem samarbeid på.

### Møter før skolestart

Alle skolene vi har besøkt har hatt foreldremøte før elevene har startet på skolen, man har altså hatt foreldremøte for foreldre til elever som skal begynne i 1. trinn, og foreldremøte for foreldre til elever som skal begynne i 8. trinn. Ved samtlige caseskoler legges det vekt på å etablere kontakt med foreldrene før elevene starter, og overgangen fremstår som et viktig tidspunkt for skole-hjem samarbeidet.

På caseskole D og E skjer dette gjennom et felles foreldremøte på våren før oppstart på 8. trinn, der ledelsen gir informasjon og arbeider for å skape trygghet rundt overgangen. Dette er i hovedsak et informasjonsmøte som organiseres og drives av ledelsen ved caseskolene, hvor foreldre får informasjon og valgfag, skoledagene, skolens fokusområder og mulighet til å stille spørsmål. Møtene gjennomføres først og fremst for å gi informasjon og trygge foreldrene til nye ungdomsskoleelever, som en leder beskriver det:

*Det foreldremøtet som vi har på våren [...] det er litt den tryggingen fra ledelsen. At vi er tydelige på at det her kommer til å gå fint. (ledelse)*

På caseskole B er opplegget mer omfattende, og inkluderer både foreldremøte og egne besøksdager før skolestart. Foreldremøtet gjennomføres på våren før skolestart, og er organisert på en måte som skal legge til rette for mer aktiv deltakelse fra foreldrene. I stedet for et tradisjonelt møte med mye informasjon i plenum, deles foreldrene inn i mindre grupper som roterer mellom ulike «stasjoner», der de møter ledelse, kontaktlærere og SFO. Dette gir rom for spørsmål og dialog, og gjør det lettere for foreldrene å komme til orde. I tillegg arrangeres det en egen besøksdag i forkant av skolestart, der både elever og foresatte inviteres til skolen. Her deltar elevene i aktiviteter og blir kjent med skolens områder, mens foreldrene får informasjon og mulighet til å stille spørsmål i mindre grupper. Det legges også til rette for uformell kontakt mellom foreldre, blant annet gjennom felles pauser og tid til samtale. Hensikten er både å gi praktisk informasjon og å bidra til trygghet og relasjonsbygging før oppstart.

Også ved caseskole C har de et ganske tydelig og omfattende opplegg for skole-hjem samarbeid før skolestart, og dette framstår som en viktig del av praksisen deres. Ledelsen beskriver at de starter allerede på høsten før skolestart med å sende ut

informasjon til kommende foreldre, og deretter har de et eget foreldremøte i februar. Etter dette følger en serie med treff gjennom våren som de kaller «skoleklubb», der både barn og foreldre inviteres til skolen flere ganger før oppstart. Her legges det vekt på både informasjon, relasjonsbygging og det å gjøre foreldrene trygge på skolen og på hverandre. På siste møte før sommeren er det ofte svært godt oppmøte, og da velger man også FAU representanter for de to første skoleårene, på denne måten begynner man skoleåret med representanter. Samtidig er caseskolen tydelig på at dette arbeidet også har en viktig relasjonell dimensjon, der skolen bevisst jobber med å etablere tillit tidlig. Miljøterapeuten beskriver hvordan hun bruker møte med foreldrene før eller helt i starten av skoleløpet til å gjøre seg kjent og senke terskelen for kontakt:

*Jeg legger en veldig stor vekt på den dagen før første klasse, i å legge den til at jeg lover at jeg er på ditt lag, og jeg kommer alltid til å prøve å hjelpe deg å løse saker. [...] Så når dette ligger til grunn, gir det trygghet, og så vet de jo hvem jeg er ... (Miljøterapeut)*

Et viktig poeng i skoleklubben er at foreldrene både skal få informasjon, men at de også skal bli kjent med hverandre og med ulike støtteinstanser. På noen av treffene inviteres også tjenester som PP-tjenesten, helsesykepleier og barnevern for å presentere seg, noe som bidrar til å normalisere kontakt og gjøre hjelpetilbud mer tilgjengelige:

*Så har vi foreldremøte i februar [...] og så har vi tre treff på ettermiddagstid der skolestarterne kommer sammen med foreldrene sine, og vi blir litt kjent med dem, og vi blir litt kjent med foreldrene, og foreldrene blir litt kjent med hverandre. (ledelse)*

Også ved caseskole A arbeider skolen med å få god kontakt med foreldrene før skolestart. I likhet med caseskole C har de også et foreldremøte på våren før oppstart, der ledelsen møter foreldrene og gir informasjon om skolen og hvordan samarbeidet skal fungere. Samtidig brukes dette møtet aktivt til å involvere foreldrene. Her kan de melde seg til roller som klassekontakter og FAU allerede før barna har begynt på skolen.

Opplegget ved caseskole A mindre likevel noe mindre omfattende enn ved caseskole C ved at de kun gjennomfører ett møte før skolestart. Tyngdepunktet her ligger

mer på å gjøre roller og forventninger tydelige fra starten av, og mindre på å bygge relasjoner gjennom flere møter. Her må foreldre skrive seg på listen over klassekontakter eller trinnkontakter allerede på dette møtet, og de har da FAU-representanter og trinnkontakter ut hele småtrinnet. Ved denne skolen har ansatte, ledelsen og FAU sammen også utviklet enkle oversikter over hva ulike foreldreroller innebærer, og hva som forventes av dem. Skolen er likevel opptatt av å gjøre det enkelt for foreldrene å delta og å skape trygghet. De legger vekt på å få med foreldre tidlig, og rekrutterer til ulike roller ut fra hvem som ønsker å bidra. Som det beskrives av ledelsen ved caseskole A:

*Inspektør har møte med de som skal bli førstetrinns-foreldre, og da har vi påmelding til klassekontakt og FAU for de fire første åra. [...] Det handler om å rekruttere ut fra engasjement. (ledelse)*

Møtene før skolestart ser altså ut til å ha en viktig funksjon i å etablere hvordan samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere videre. Samtidig varierer det hva skolene legger vekt på i disse møtene, og hvordan de organiserer dem. I våre caseskoler finner vi et tydelig skille mellom ungdomsskolene og barneskolene. Ved caseskole D og E, som er ungdomsskoler, er møtene i hovedsak preget av informasjon. Her er det ledelsen som informerer om hvordan skolen er organisert, hva elevene skal møte, og hva som forventes. Foreldrene får mulighet til å stille spørsmål, men møtene har først og fremst som mål å skape trygghet rundt overgangen. Dette kan henge sammen med at elevene er eldre, og at samarbeidet mellom skole og hjem ofte er mindre tett enn på barnetrinnet.

På barneskolene har møtene en bredere funksjon. Ved caseskole B og C brukes de ikke bare til å gi informasjon, men også til å bygge relasjoner. Foreldrene møter både ansatte og hverandre, og det legges til rette for dialog i mindre grupper og gjennom flere treff over tid. Her blir møtene en måte å bli kjent på og å senke terskelen for kontakt, noe som kan gjøre det lettere å samarbeide senere. Ved caseskole A brukes møtet før skolestart i større grad til å etablere struktur i samarbeidet. Foreldrene blir tidlig involvert i konkrete roller, som klassekontakter og FAU, og det legges vekt på å gjøre forventninger tydelige fra starten av. Samarbeidet organiseres dermed gjennom klare rammer, snarere enn gjennom flere møteplasser over tid.

### **Organisering av foreldremøter - hvordan gjøres dette**

I arbeidet med foreldremøter pågår det en utstrakt og spennende refleksjon ute

i skolene om hvordan denne felles tiden kan utnyttes på en mest mulig verdifull måte. Flere skoler velger med fordel å flytte den rene informasjonsdelingen over til digitale plattformer, slik at den fysiske tiden i klasserommet heller kan dedikeres til relasjonsbygging og felles refleksjon. Erfaringer fra både skoleeiere og rektorer viser et bevisst ønske om å videreutvikle møtene til en arena for ekte samspill. I en av kommunene beskrives denne utviklingen slik:

*Med kompetanseutvikling så ser vi at måten foreldremøter har blitt organisert på – i retning av en arena for å få til dialog, dialogspill, inkludering av elever. Foreldremøter er kanskje ikke den rette arenaen for rein informasjon. (rektor)*

Dette fokuset samsvarer også svært godt med funn fra nasjonale undersøkelser. Foreldre som opplever en høy grad av dialog og involvering, vurderer gjerne selve møtene som langt mer verdifulle for oppfølgingen av egne barn. Å skape en reell dialog krever bevisst organisering og gode rammer. Å ta ordet i store forsamlinger oppleves ofte krevende, og flere lærere erfarer at tradisjonelle plenumssamtaler iblant kan føre til at de aller fleste forholder seg tause. En ansatt illustrerer den gjenkjennelige dynamikken i slike møter på denne måten:

*Å rekke opp hånda på et foreldremøte, det krever ganske mye. Det er ikke alle foreldre som tør å gjøre det ... Det er jo en sånn veldig pinlig affære det, det blir sånn pinlig tause, alle kikker ned, sant? (lærer)*

For å imøtekomme dette og skape tryggere rammer, velger flere skoler å dele foreldrene inn i mindre samtalegrupper. I disse mindre foraene drøftes felles utfordringer, som for eksempel grensesetting for nettbruk, forventninger til et godt skole-hjem-samarbeid eller utformingen av et trygt skolemiljø. Slike gruppesamtaler senker beviselig terskelen for å dele egne erfaringer, samtidig som foreldrene får en svært verdifull mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Etableringen av nettverk blant de voksne løftes gjentatte ganger frem som en essensiell faktor for å forebygge utenforskap og skape robuste klasse miljøer.

Flere steder utvides de tradisjonelle foreldremøtene til større, temabaserte kvelder for hele trinn eller for hele skolen, gjerne i et tett og likeverdig samarbeid med FAU. På slike storsamlinger drøftes overordnede temaer som livsmestring, vennskap eller barnas digitale hverdag. Skolene opplever en stor merverdi i å ta i bruk den kompetansen som allerede finnes i foreldregruppen. Eksempelvis inviteres foreldre

med fagbakgrunn fra politiet eller helsevesenet til å dele sin spesifikke kunnskap om trygg nettbruk eller relasjonsbygging. En slik arbeidsform bygger fellesskap og styrker opplevelsen av at skolen og hjemmet utgjør et sterkt lag med felles mål for elevenes beste.

For å oppmuntre til et høyt oppmøte og gjøre møtene mest mulig relevante, utforsker noen skoler kreative løsninger der elevene involveres både i forkant og underveis. En mye brukt og svært virkningsfull metode går ut på å la elevene lage små filmer fra skolehverdagen som så vises frem for foreldrene på møtet. Siden de færreste voksne har anledning til å observere barna sine i det daglige klasserommet, vekker slike visuelle innblikk et stort engasjement. Fremvisningene skaper en felles plattform for samtale, og bidrar samtidig til å bygge stolthet og tilhørighet. Lærerne erfarer at denne typen involvering fungerer som et ekstra trekkplaster som ansvarliggjør foreldrene til å delta. En av lærerne beskriver verdien av dette slik:

*Vi er mer med ungene deres enn dem, så foreldrene setter veldig pris på å se hvordan de har det i hverdagen. (lærer)*

Videre finnes det flotte eksempler på at elever deltar fysisk sammen med foreldrene på de temabaserte møtene, for eksempel i felles refleksjoner rundt rusforebygging, nettvett eller skjermbruk. Ungdommer og voksne plasseres her gjerne i ulike samtalegrupper på tvers av familietilknytning, noe som åpner opp for nye, spennende perspektiver og engasjerte diskusjoner på tvers av generasjonene. Mindre, sjarmerende grep bidrar også til å myke opp stemningen i de ordinære møtene. Et fint eksempel er tradisjonen med å be foreldrene sette seg på akkurat den plassen barnet deres har i klasserommet, for slik å få et helt direkte og nært perspektiv på elevens hverdag.

Skolenes møtepraksiser preges i tillegg av en økende bevissthet rundt det store foreldremangfoldet og behovet for klok tilrettelegging. For familier med ulik språklig bakgrunn eller kort botid i Norge, kan tradisjonelle foreldremøter iblant oppleves noe uoversiktlige. Erfaringer viser at manglende oppmøte gjerne henger tett sammen med språklige barrierer eller usikkerhet rundt skolens forventninger, og i svært liten grad handler om fravær av engasjement. For å inkludere absolutt alle, tilpasses møtene med bevisst bruk av tolk, tydelig og visuell informasjon, samt rikelig med tid til spørsmål i trygge rammer. Et reelt og inkluderende skole-hjem-samarbeid forutsetter møteplasser der enhver forelder føler seg velkommen, forstått og likeverdig.

Selve møtebegrepet utvides også med fordel til å omfatte arenaer utenfor det formelle klasserommet. Skolene erfarer at alternative møteplasser, slik som julemesser, skoleball eller uformelle kaféer, bidrar enormt til å ufarliggjøre kontakten med hjemmet. Å delta på en åpen messe oppleves gjerne som langt mindre formelt enn å delta på et strukturert foreldremøte. Slike arenaer gir foreldrene en gyllen mulighet til å stikke innom for en uformell prat med lærere og andre foresatte. Denne typen tilstedeværelse bygger en grunnleggende trygghet, noe som i neste omgang senker terskelen for å møte opp på de mer tradisjonelle foreldremøtene. Gjennom en klok kombinasjon av strukturert innhold, elevmedvirkning, sosiale arenaer og dialogbaserte grupper, skapes det dermed et romslig og varmt fellesskap rundt elevene.

### **Utviklingssamtalen**

Selv om utviklingssamtalen er en veletablert møteplass, omtales den iblant i mindre grad som en aktiv del av det bredere skole-hjem-samarbeidet. For å styrke denne arenaen erfarer flere skoler at det har stor verdi å utarbeide felles retningslinjer og strategier for hvordan samtalene skal gjennomføres på tvers av trinn. Ved å etablere en fast og felles struktur opplever lærerne gjerne økt trygghet i rollen sin, noe som igjen legger til rette for en mer forutsigbar og konstruktiv dialog med familien.

Utviklingssamtalene framstår i intervjuene som en av de mest formaliserte møteplassene mellom skole og hjem. Her møtes elev, foreldre og kontaktlærer for å snakke om faglig utvikling, trivsel og forhold som har betydning for elevens skolehverdag. Et gjennomgående trekk i materialet er at utviklingssamtalene fungerer som en fast struktur som sikrer at alle foreldre får regelmessig kontakt med skolen. De fleste skolene gjennomfører slike samtaler to ganger i året. For mange familier, særlig der barnet trives og utvikler seg godt, utgjør utviklingssamtalene og foreldremøtene den viktigste kontakten med skolen

Lærerne beskriver utviklingssamtalene som en arena der foreldrene får anledning til å dele spørsmål, bekymringer og erfaringer. Samtalene gir også læreren mulighet til å forklare skolens vurderinger og lytte til foreldrenes perspektiver. Flere peker på at enkelte foreldre har behov for mer tid enn det som formelt er satt av. Det å sette av ekstra tid kan bidra til at foreldrene opplever å bli tatt på alvor og får uttrykt det de er opptatt av. Dette styrker tilliten og legger et godt grunnlag for det videre samarbeidet

Ved flere skoler brukes elevstyrte utviklingssamtaler. Elevene forbereder da en presentasjon om egen skolehverdag, viser fram arbeid de er stolte av og reflekterer

over egne styrker og utfordringer. Lærerne forteller at denne arbeidsformen skaper større engasjement hos foreldrene. De får et mer konkret innblikk i barnets skolehverdag, og samtalen får en mer personlig og positiv ramme. Dette gjør det ofte lettere å snakke om utfordringer senere i møtet.

*Det er også med på å bygge foreldrerelasjonen når eleven skal holde en presentasjon om seg sjøl, om det sosiale, om det faglige. Han kan vise fram ting han har laga i kunst og håndverk, vise fram matteprøver eller gloseprøver. Vise fram sterke sider av seg sjøl. Og foreldra sitter der og er kjempestolt. Og så skal vi etterpå bruke siste delen til å ta opp om det er vanskelige ting eller om det er faglige ting. Og da er foreldra mye mer påskrudd. De sitter i hvert fall med mer innblikk, mer eierskap til hva vi snakker om ... (lærer)*

Et annet verdifullt grep for å skape en trygg og anerkjennende ramme rundt samtalen, er bruken av verktøyet «relasjonsbildet». Ved caseskole F brukes dette systematisk som et meningsfylt tillegg til det standardiserte, kommunale skjemaet. Arbeidet bygger på et ønske om å holde fokuset rettet mot fremtidige mål, vekst og elevens selvbylde, fremfor å la samtalen preges av rene karaktervurderinger eller krevende episoder. I forkant av selve møtet får foreldrene i oppgave å skrive ned to positive egenskaper ved barnet sitt, medelever beskriver to positive trekk ved eleven, og kontaktlæreren forbereder tilsvarende positive tilbakemeldinger. Samtalen avsluttes deretter med at eleven selv bes om å dele to positive ting om seg selv, før alle disse tilbakemeldingene samles i en felles, visuell fremstilling. Dette bidrar til en varm og utviklingsorientert avslutning, der både foreldre og elever ofte opplever å bli rørte av å høre de gode egenskapene løftet frem. Slike relasjonsbilder samles systematisk opp over tid, slik at elevene ved utgangen av tiende klasse får overrakt et eget hefte med alle figurene sammen med vitnemålet sitt. Denne praksisen gir familien et varig bevis på barnets utvikling, og styrker den felles forståelsen av at skolen og hjemmet arbeider sammen om å løfte frem det beste i den enkelte.

### **Dugnader, frivillig arbeid og en åpen skole**

Frivillig innsats og uformelle møteplasser utgjør en verdifull del av samarbeidet, og slike initiativ har et særlig sterkt fotfeste på mange av barneskolene. Å invitere foreldre inn til felles dugnader eller sosiale tilstelninger bidrar gjerne til å skape et dypere eierskap til skolen. Slike arenaer gir foreldre som opplever en viss avstand til skolesystemet, en mulighet til å komme tettere på miljøet i en trygg og uformell setting. Ved en av skolene kartlegges det systematisk hva foreldrene har lyst og

mulighet til å bidra med, enten det gjelder praktisk snekring i skolegården eller å dele erfaringer fra spennende yrker. Erfaringene viser at det å utføre praktisk arbeid sammen skaper et varig engasjement, der både barn og voksne i fellesskap tar større ansvar for trivselen på skolens område. I tillegg arrangeres det ofte sosiale klassekvelder, samt hyggelige markeringer som nissefester og Halloween, for å bygge et inkluderende og varmt fellesskap rundt elevene.

Videre har flere skoler et svært bevisst forhold til å la skolebygget fungere som en ressurs for familiene utover ordinær skoletid. Dette omfatter gjerne utlån av kantinen eller andre rom til barnebursdager, noe som oppleves som en stor praktisk hjelp for familier med stram økonomi eller begrenset plass hjemme. Slik bruk av bygget fyller også en viktig sosial funksjon. En foreldrerepresentant i FAU ved en av skolene beskriver effekten av å ha skolen som en åpen møteplass slik:

*Det er også flott at man får lov å låne lokaler på skolen gratis for bursdager for hele skolen slik at både voksne og barn kan treffes. Når man kjenner hverandre både voksne og barn så er det mye lettere å skape et godt miljø. Det senker terskelen for å ta kontakt dersom det har skjedd noe. (FAU)*

Også på ungdomstrinnet erfarer skolene at uformelle møteplasser har stor verdi for å ufarliggjøre kontakten med hjemmet. Ved caseskole F arrangeres det for eksempel en årlig jule- og vintermesse der elevene har utstillinger og selger produkter, et arrangement som samler omtrent samtlige foreldre. Å delta på en slik messe oppleves gjerne som mindre krevende enn et tradisjonelt foreldremøte, da rammene er løsere og foreldrene i større grad kan stikke innom for en uformell prat. Skolen erfarer at disse åpne dagene senker terskelen for å besøke skolen betraktelig, noe som bidrar til en positiv atmosfære og styrker det videre samarbeidet. Skoleledelsen formulerer verdien av en slik møteplass slik:

*Det er mindre krevende for foreldrene å møte opp på enn foreldremøter, men det at de møter der kan gjøre terskelen lavere – sånn at foreldrene vil komme og se hvordan det er der. Møtepunkt for alle foreldre er viktig. (Ledelse)*

### **Når ting har blitt vanskelig**

Også ved skoler som har et godt og tillitsfullt samarbeid med foreldrene, oppstår det situasjoner der samarbeidet blir krevende. Det kan dreie seg om elever som strever faglig eller sosialt, skolefravær, konflikter i skolemiljøet eller perioder der foreldrene

er bekymret, frustrerte eller kritiske til skolens håndtering. Intervjuene viser at slike situasjoner stiller store krav til både relasjonsarbeid, profesjonelt skjønn og utholdenhet.

Å håndtere krevende saker forutsetter gode forberedelser og et svært bevisst forhold til hvordan skolen møter foreldrene. I planleggingen av vanskelige samtaler trekker skoler gjerne frem verdien av å involvere en miljøterapeut i møtet. Denne rollen kan bidra med et støttende og nøytralt perspektiv for både familien og skolen, der miljøterapeuten for eksempel kan fungere som en trygg moderator i samtalen. På denne måten sikrer man i større grad at både foreldre, elever og lærere opplever å bli sett og ivaretatt. Videre er personalet svært opptatt av å spille hverandre gode i forkant av kontakten med hjemmet. Lærere og ledelse drøfter ofte sakene sammen for å finne den beste og mest skånsomme tilnærmingen. Dette innebærer for eksempel at lærere ber om tilbakemelding fra kolleger på utkast til meldinger for å sikre at tonen er ydmyk og konstruktiv. Ved å la flere se på saken i fellesskap, opplever de ansatte at det blir enklere å finne felles løsninger og bevare en profesjonell ro.

Skolene har også et bevisst forhold til hvordan selve kontakten opprettes. Skriftlige meldinger kan fort fremstå krassere enn tiltenkt i komplekse situasjoner. I saker der det er rom for feiltolkninger, velger skolen derfor med fordel å ta en telefon eller invitere foreldrene inn til en fysisk samtale. Ved å treffes ansikt til ansikt blir det betydelig lettere å oppklare eventuelle misforståelser umiddelbart og bevare en god felles forståelse. Selve samtalen struktureres ofte etter en bevisst modell der dialogen bygges rundt en form for positiv-negativ-positiv-tilnærming. Skolen er opptatt av å åpne møtet med noe anerkjennende for å etablere en trygg ramme og en god stemning, før selve utfordringen adresseres. Deretter rundes dialogen av på en oppmuntrende måte for å opprettholde det gode samarbeidsklimaet videre. En skoleleder formulerer denne strategien for relasjonsbygging i krevende situasjoner slik:

*Vi skal begynne på en bra plass, og så skal vi holde på den gode relasjonen. Det tror jeg er det viktigste målet ... (rektor)*

Denne tilnærmingen bekreftes også av andre i ledelsen, som fremhever at selv om saken i seg selv kan være konfliktfylt, vil en grunnleggende varme og respekt gjøre samarbeidet langt mer konstruktivt:

*Du må skape god stemning med dem, og relasjonen. Du må starte veldig positiv relasjon, og du må holde deg der. [...] Ta tidlig kontakt før det blir for konfliktfullt. [...] Vis at du er glad i ungene deres. Jeg tror ofte det er så enkelt som det. (ledelse)*

Et gjennomgående funn er at tett og hyppig kontakt med foreldrene ofte er det viktigste tiltaket når situasjonen begynner å bli vanskelig. Flere skoleledere og lærere beskriver at de øker kontakten med hjemmet så snart de merker at noe er i ferd med å utvikle seg i negativ retning. Det kan være telefoner, korte meldinger, ekstra møter eller daglig oppfølging. Målet er å sikre at foreldrene opplever å bli sett, hørt og tatt på alvor. En skoleleder uttrykte det slik:

*Det første man må gjøre, er å steppe opp kontaktaktiviteten. For da løser ting seg veldig ofte. Jeg tror det handler mye om å bli tatt på alvor. At foreldre opplever at de blir sett, hørt og tatt på alvor. (ledelse)*

I flere saker fortalte skolene om bruk av daglige meldingsutvekslinger med foreldrene, særlig i saker som handlet om skolefravær, skolemiljø eller elever med store behov. Slike kontaktformer ble brukt for å redusere usikkerhet og gi foreldrene opplevelsen av at skolen følger tett med. Erfaringene viser at dette kan bidra til å dempe uro og styrke tilliten, selv i svært krevende saker. Intervjuene viser også at foreldre som fremstår som kritiske eller krevende, ofte blir møtt med en bevisst strategi der skolen forsøker å forstå hva som ligger bak reaksjonene. Flere skoleledere understreker at kritikk som regel springer ut av bekymring for eget barn. Dette perspektivet gjør det lettere å møte foreldrene med respekt og ro, også i situasjoner der samarbeidet oppleves belastende.

Samtidig peker flere informanter på at slike saker kan være krevende for ansatte. Lærere og skoleledere beskriver at langvarige og konfliktfylte saker kan føre til det de omtaler som omsorgstretthet. Dette kan gjøre det vanskeligere å møte foreldrene med den åpenheten og tålmodigheten som situasjonen krever. Flere skoler arbeider derfor aktivt med å minne ansatte om betydningen av et positivt foreldresyn og om skolens ansvar for å ivareta relasjonen, også når samarbeidet er utfordrende

Ved samtlige av caseskolene understrekes betydningen av å løfte fram det som går bra, særlig i saker der elever strever faglig, sosialt eller atferdsmessig. En rektor fortalte at ledelsen aktivt oppmuntrer lærerne til å sende positive meldinger til

foreldrene, også i perioder der samarbeidet er krevende. Slike meldinger kan bidra til å skape håp og gi foreldrene en opplevelse av at skolen ser hele barnet og ikke bare utfordringene.

*Særlig de krevende sakene man har, eller elever som utfordrer mye, at man er ekstra bevisst på at man kanskje sender en hyggelig melding. Når den ene dagen det gikk bra, vær så snill, send en melding og si: I dag gikk det fint. Fordi den meldingen betyr så mye mer enn det vi tror. (rektor)*

Intervjuene viser også at skolene er bevisste på at daglige meldinger som ensidig beskriver problemer, kan belaste relasjonen mellom skole og hjem. Flere peker på at skriftlige meldinger lett kan oppleves harde, særlig når de kommer ofte og handler om det som ikke fungerer. I slike situasjoner vurderer skolene både innhold og form i kommunikasjonen. Telefonkontakt blir ofte trukket fram som bedre egnet i sensitive saker, og flere understreker betydningen av en balansert kommunikasjon der foreldrene også får høre om framgang, gode dager og små seire.

### Oppsummering

Samhandlingen mellom skole og hjem utspiller seg gjennom et vidt spenn av møteplasser, fra strukturerte utviklingssamtaler til uformelle dugnader og sosiale treff. Erfaringene fra skolene viser et sterkt og felles ønske om å etablere gode relasjoner tidlig, gjerne allerede før selve skoleløpet eller det nye trinnet starter. På barnetrinnet legges det stor vekt på felles treff før skolestart for å bygge trygghet og nettverk i foreldregruppen, og på ungdomstrinnet prioriteres det i stor grad å skape forutsigbarhet gjennom god informasjonsdeling. Disse tidlige møtene brukes i tillegg som en fin anledning til å avklare forventninger og rekruttere representanter til FAU og andre verv.

I gjennomføringen av de ordinære foreldremøtene pågår det en bevisst bevegelse mot mer dialog og felles refleksjon. Deler av den rene informasjonsflyten flyttes gjerne over til digitale plattformer, slik at tiden på skolen i større grad kan dedikeres til samtaler i mindre grupper og felles drøfting av aktuelle temaer. Utviklingssamtalene utgjør en annen svært sentral arena for samarbeid, der elevenes faglige og sosiale trivsel står i sentrum. For å skape et økt engasjement og eierskap hos familiene, prøver flere skoler med stort hell ut elevstyrte samtaler og verktøy som bevisst løfter frem barnets positive egenskaper.

Videre ser vi at møtebegrepet ved flere caseskoler utvides til å omfatte uformelle arenaer og en åpen skole. Sosiale arrangementer, julemesser, dugnader og utlån av skolebygget til barnebursdager bidrar enormt til å bygge et varmt fellesskap og senke terskelen for å ta kontakt i det daglige. I situasjoner der samarbeidet av ulike grunner oppleves krevende, velger skolene konsekvent å øke kontaktaktiviteten for å sikre at familien føler seg sett, hørt og ivaretatt. Gjennom gode forberedelser, bruk av støttespillere som miljøterapeuter, og en samtalestruktur som bevisst åpner på et anerkjennende sted, arbeider de ansatte aktivt for å bevare den gode relasjonen og finne felles veier videre for elevens beste

## **Digital kommunikasjon i skole-hjem-samarbeidet**

Det er et gjennomgående poeng på tvers av skoler og ulike ansatte grupper at digitale verktøy har endret måten skole-hjem samarbeidet foregår på. Særlig gjelder dette tilgjengelighet, arbeidsmengde, innhold og grensegang mellom arbeid og privatliv, men fører også med seg positive muligheter for relasjonsbygging og forebyggende samarbeid med foreldre.

### **Ulike kommunikasjonskanaler**

På alle skolene hvor vi har gjort intervjuer er det flere ulike kommunikasjonsplattformer som benyttes parallelt. Dette handler om at noe av kommunikasjonen går ut til hele foreldregruppen, mens andre temaer det kommuniseres om (noen ganger sensitive temaer) gjelder enkeltelever. Alle skolene som har vært case eksempler i vår studie har en eller annen form for elektronisk meldebok fra ulike leverandører. Disse kan benyttes både til å kommunisere til alle foreldre i en klasse eller på en skole, eller direkte til enkeltforeldre om deres barn. I tillegg benytter de fleste skolene andre digitale kommunikasjonskanaler. Dette kan være facebook-sider, hjemmesider med informasjon eller nyhetsbrev om hva som skjer på skolen som sendes på mail til alle foreldre. På en av barneskolene hadde også SFO en annen elektronisk meldingskanal for kommunikasjon med foreldre enn det lærere/skolen hadde.

Det er også enkelte lærere eller andre ansatte som aktivt benytter mobilmeldinger i dialogen med foreldre. Begrunnelsen for dette var fra noen at det er enklere og krever mindre innlogging for å raskt se hva meldingen gjelder. En lærer forteller at årsaken til at hun velger sms i kommunikasjon med foreldre hun har hyppig kontakt med, handler om at mange av de andre ansatte har innsyn i det som skrives i den elektroniske meldeboken. Dersom det er en elev som ofte får beskjed hjem

om uønskede hendelser, var denne informanten redd for at det kunne få negative konsekvenser for andre ansatte/fremtidige lærere dersom det lå mange meldinger om dette i den elektroniske meldeboka. Dette med at man bør vise varsomhet med hva som dokumenteres i et elektronisk meldebok-system som mange lærere på trinnet og ledelse har tilgang til tas også opp blant lærerne ved en annen av skolene. Her benyttes det å ringe tilbake eller bare svare med beskjed om å ringe som en løsning på dette. Det generelle inntrykket var at både meldinger og telefonsamtaler var vanlige blant de fleste lærerne, men i et av intervjuene var det også en av lærerne som fortalte at hun ikke gir bort eller benytter telefonen i kommunikasjon med foreldre i det hele tatt fordi de ikke får telefonutgifter dekket gjennom jobben og ut fra et ønske om å beskytte privatlivet.

I workshopen vi holdt så kom det opp at det også kan være slik at dokumentasjon av kommunikasjonen med foreldre kan i en del tilfeller er svært viktig. Utstrakt kommunikasjon på mobil/tekstmelding kan føre til at det blir dobbeltarbeid med registrering av denne kommunikasjonen der det er nødvendig, eller at det i verste fall ikke blir dokumentert viktige forhold i det hele tatt. En av lærerne vi intervjuet var også inne på dette:

*Vi bruker jo Visma skole som vår kommunikasjon, men foreldre på ene sida syns det er lettere med SMS. Så de velger ofte å sende SMS når det er beskjed på morgenen og sånn. Og så må jo jeg da dokumentere det hvis det er noe viktig, da. Så det er litt tungvint. (lærer)*

Særlig for elever med begrenset verbalt språk eller behov for én til én oppfølging beskrives dette som viktig for å skape sammenheng mellom skole og hjem, og for å legge til rette for dialog hjemme om barnets hverdag. I tillegg til skolens ordinære elektroniske meldebøker viser intervjuene at det ved flere skoler tas i bruk supplerende digitale kommunikasjonskanaler for elever med forsterkede behov for oppfølging. Dette gjelder særlig barn med spesielle behov, sammensatte utfordringer eller bekymringsfullt skolefravær.

Et eksempel på en slik digital kanal som kom frem i intervjuene er Visma Samspill, som brukes som en digital kommunikasjon- og samarbeidsplattform for elever med særskilte behov, der tett og kontinuerlig oppfølging fra flere instanser er nødvendig. En av lærerne har også benyttet appen HandiKalender som et digitalt støtteverktøy for barn med behov for struktur og forutsigbarhet. Slike spesialplattformer og apper

kan fungere som støtte for eleven og som et kommunikasjonsledd mot foresatte og andre hjelpere, men kan samtidig oppleves som merarbeid for lærere å forholde seg til.

For elever med bekymringsfullt skolefravær inngår digital kommunikasjon som del av et mer omfattende samarbeid, der hyppig og lavterskel kontakt med hjemmet er sentralt for å sikre tett oppfølging, kontinuitet og trygghet i samarbeidet mellom skole og hjem. På en av skolene benyttes appen Signal som en supplementær kommunikasjonskanal i oppfølgingen av enkelte elever med behov for tett samspill mellom skole og hjem. Appen benyttes i avgrensede tråder knyttet til den enkelte elev og brukes til rask informasjonsdeling og korte statusoppdateringer. Flere ansatte som har tett kontakt med eleven, har tilgang til disse trådene og fra ledelsen er inspektøren spesielt involvert for å avlaste lærerne med å besvare henvendelser. Foreldre som opplever utfordringer med sitt barn, som for eksempel skolevegring, opplever trygghet ved at de får tilbud om en slik direkte kanal for kommunikasjon. For skolen oppleves det også som et verktøy som gjør det lettere å ta tak i utfordrende situasjoner før de eskalerer. Da det er viktig at det er ressurser til å følge opp et slikt tiltak når det er satt i gang og for at dette skal være realistisk og fungere over tid, så er det viktig med god avklaring av avgrensning i tidsperiode og tema for kommunikasjonen i Signal.

Skolen som benytter Signal har fått grundig avklart bruken av denne knyttet til GDPR og informasjonssikkerhet med kommunen. Spørsmål knyttet til informasjonssikkerhet og personvern er imidlertid relevant å ta opp knyttet til flere av de ulike kommunikasjonsteknologiene som er i bruk uten at vi har gått i detalj og undersøkt dette når det gjelder de variantene som har kommet opp i intervjuene. På workshopen ble dette også problematisert i forhold til utstrakt bruk av sms, og det ble tatt frem at en fordel med de appene som skolene har for digital kommunikasjon, og som er godkjente og sikre.

### **Digital tilgjengelighet og profesjonelle grenser i skole-hjem-samarbeidet**

Digitale kommunikasjonsplattformer skaper en ny form for tilgjengelighet sammenlignet med måten skole-hjem-samarbeidet har vært lagt opp tidligere. Kontaktlæreren ved en av barneskolene i studien beskriver at digitale kanaler, særlig tekstmelding, gjør henne svært tilgjengelig for foreldre. Hun svarer ofte umiddelbart, også utenfor ordinær arbeidstid: *«Jeg har 90 % av tiden så tar jeg det med en gang»*. Denne tilgjengeligheten er ikke formelt pålagt, men framstår som et personlig og

profesjonelt valg, muliggjort av digitale kommunikasjonsformer. Ved en av de andre skolene beskriver en kontaktlærer hvordan avveininger om tilgjengelighet også baserer seg på kjennskap til enkelte foreldres behov, og ønsker å være tilgjengelig fordi *«det er noen som trenger det ... det er jo så lite jobb - for at det betyr mye.»*

Andre lærere beskriver behov for å begrense tilgjengeligheten, for eksempel ved å håndtere kommunikasjon innenfor arbeidstid eller gjennom bestemte kanaler. En kontaktlærer ved caseskole D sier at hun nesten gruer seg til å åpne den elektroniske meldingsboken fordi hun ikke vet hva som venter der, og fordi mengden meldinger kan bli stor. Kommunikasjonen beskrives som preget av *«information overload»*, der mange små meldinger kommer spredt gjennom dagen. Fra intervjuer med lærere kommer det frem mange eksempler og ulike praksiser i bruk av digital kommunikasjon. Digital kommunikasjon bidrar til fleksibilitet, men kan også føre til mer utviskede grenser mellom arbeid og fritid. Det at digital kommunikasjon muliggjør kontakt til alle tider på døgnet kan oppleves ulikt for ulike lærere.

Samtidig som det finnes slike felles rammer og forventninger, varierer lærernes praksis knyttet til tilgjengelighet betydelig. Preferanser knyttet til arbeidstid varierte også mellom lærerne. Noen opplevde det som hensiktsmessig å svare på meldinger fra foreldre på kveldstid, fordi det ga en opplevelse av bedre flyt og mindre press i oppstarten av skoledagen. For disse kunne det bidra til mer ro og oversikt før undervisningen startet neste morgen. Andre lærere opplevde imidlertid dette som vanskelig å forene med egne behov for avgrensning mellom arbeid og privatliv, og vektla betydningen av å holde kommunikasjonen innenfor arbeidstid. Dette illustrerer hvordan håndtering av tilgjengelighet i skole-hjem-samarbeidet i stor grad preges av individuelle vurderinger og ulike behov.

Det stilles spørsmålstegn fra noen av informantene om digitale kommunikasjonskanaler skaper forventning fra foreldrenes side om rask respons. Noen av lærerne som deltok i studien forteller imidlertid at de opplever stor forståelse fra foreldrene for at de ikke kan svare på meldinger utenfor arbeidstid, mens andre forteller at de bruker tid på forventningsavklaring i foreldregruppa. En av lærerne vi intervjuet har et konkret eksempel på hvordan hun velger å gjøre denne forventningsavklaringen:

*Og nå er jo det meste digitalt. Og terskelen for å sende er jo mye lavere. Det er noe jeg på foreldremøter sier til mine foreldregrupper. Ikke kvi dere for å sende*

*melding. Send melding om stort og smått. Så kan vi vurdere om det er viktig nok til å se det på kvelden eller når de kommer. (lærer)*

Dette viser hvordan lærerne kan gjøre en vurdering av hva som haster å ta tak i og ikke. I ledelsen på skole F var også ledelsen inne på dette og fortalte at lærerne hadde stort handlingsrom og tillit til å gjøre slike vurderinger. I den elektroniske meldeboka de benyttet vises det imidlertid dersom en melding er lest, og ledelsen her var tydelig på at dersom lærerne gikk inn og leste en melding så burde den besvares. Dette fordi det kunne oppleves avvisende eller sårt for foreldre å se at en beskjed var lest, men at de ikke fikk svar.

Det var heller ikke bare lærere og ansatte i skolen som opplevde økt mengde kommunikasjon. Foreldre opplever også at det finnes mange ulike plattformer for å holde seg oppdatert om barnas hverdag og aktiviteter. I tillegg til skolens digitale meldingsbok, kan de gjerne få informasjon på mail/nyhetsbrev, andre apper for barnas fritidsaktiviteter og informasjon fra FAU og klassekontakter. Samtidig som foreldrene satte pris på både informasjon og tilgjengeligheten til å kunne varsle dersom det skulle være noe så ble dette problematisert i begge de to fokusgruppeintervjuene med FAU.

På den ene siden kan digitale kanaler gjøre det enklere å etablere rask kontakt, følge opp små og store hendelser i elevens hverdag og bygge relasjoner gjennom hyppigere dialog. På den andre siden kan den samme tilgjengeligheten bidra til økte forventninger om respons, flere henvendelser og mer fragmentert kommunikasjon, noe som kan påvirke lærernes arbeidsbelastning og grensen mellom arbeid og fritid. Dette peker på et behov for bevisst praksis og felles refleksjon i personalet om hvordan tilgjengelighet skal forstås og håndteres. Tydelige forventningsavklaringer, både internt i skolen og i dialog med foreldre, framstår som sentralt for å balansere hensynet til tilgjengelighet, relasjonsbygging og en bærekraftig arbeidshverdag for lærerne.

### **Strategier i valg av kommunikasjonskanaler**

En del av lærerne beskriver i intervjuene at å gjøre bevisste valg av kommunikasjonskanal er avgjørende for å tilpasse dialogen til sakens alvor og innhold. Særlig i situasjoner der det kan oppstå misforståelser eller konflikt, brukes kanalvalg strategisk for å ivareta relasjonen og sikre en god forståelse mellom skole og hjem. En av lærerne på en barneskole vi intervjuet sier at: *«Det er så mye mindre*

rom for å misforstå hverandre når man snakker». For mer krevende eller konfliktfylte saker velger hun derfor telefon framfor skriftlig digital kommunikasjon.

*Med tekstmelding, da kan det fort være at man har skippet en detalj, eller man misforstod en tone, eller man... Det er så mye vanskeligere å lese en tekstmelding enn det å bare få snakke, og få stilt oppfølgingsspørsmål hvis man har det der og da, og så kan jeg svare på appen senere. Det som er positivt med tekstmelding er jo selvfølgelig at man får tenkt seg bedre om. (lærer)*

I et annet intervju er en annen av lærerne også inne på dette og sier:

*Så veldig ofte så opplever jeg jo at man kommer mye bedre ut av en situasjon, og man er mye mer på bølgelengde, og har liksom funnet en slags enighet eller forståelse hvis man snakker. (lærer)*

Dette kan forstås både som et forsøk på å sikre kvalitet i kommunikasjonen og som en måte å begrense den kontinuerlige, fragmenterte meldingsutvekslingen på som digitale kommunikasjons-plattformer muliggjør. Det er også et eksempel på at kommunikasjonskanalen tilpasses både den aktuelle situasjonen og eleven. I intervjuene med ansatte i skolen kommer det også frem flere forhold som blir en del av vurderingsgrunnlaget. Det kan handle om språklige ferdigheter hos foreldre i tilfeller der noen minoritetsspråklige foreldre kan ha utfordringer med skriftlig kommunikasjon. Det kan også handle om erfaringer fra tidligere kommunikasjon med foreldre.

I valget av kommunikasjonskanal må lærerne ofte balansere hensynet til ryddig dokumentasjon opp mot behovet for en trygg og nyansert dialog. Ved caseskole F påpekes det at tekstmeldinger i elektroniske systemer oppleves som praktiske fordi de blir ferdigdokumentert umiddelbart, mens telefonsamtaler iblant kan føles mer tungvinte på grunn av kravet til logging i etterkant. Samtidig er mange lærere svært bevisste på at skriftlig kommunikasjon fort kan fremstå krassere enn tiltenkt. I saker som krever rom for tolkning, eller der det er risiko for misforståelser, foretrekkes gjerne telefon eller fysiske møter fremfor lange meldingstråder, slik at partene raskere finner frem til en felles forståelse. En av lærerne beskriver denne balansegangen mellom dokumentasjon og relasjon slik:

*Jeg er jo veldig fan av å fortsatt prate på telefon da, for det blir så klar kommunikasjon, men det er jo en ting at, du nesten, jeg vil ikke si straffes, men*

*det er litt tungvint å ringe, for det dokumenterer seg ikke selv ... Da må du skrive en telefonlogg, mens alt du sender på melding, det er jo både sendt i en feil, og det er ferdig dokumentert med en gang. (lærer)*

Dette illustrerer hvordan lærerne kontinuerlig må gjøre avveininger mellom hensynet til effektivitet og behovet for å ivareta relasjonen gjennom mer nyanserte samtaler. Våre data peker på at et bevisst og situasjonstilpasset valg av kommunikasjonskanal er avgjørende for å sikre både kvalitet i dialogen og et tillitsfullt samarbeid mellom skole og hjem.

### **Relasjonsbygging gjennom digital kommunikasjon**

Digital kommunikasjon i skole-hjem-samarbeidet brukes ofte strategisk fra lærernes side for å ivareta relasjoner og ta utfordringer som oppstår på lavest mulig nivå. Lærerne på en av ungdomsskolene uttrykker bekymring for at digital skriftlig kommunikasjon lett kan bli for hyppig og for negativ. Det trekkes fram at det er lett å sende meldinger om hver enkelt hendelse, som for sent-komminger, mobilbruk eller uro, og at dette kan skape et unødvendig negativt bilde av eleven. For å motvirke dette har skolen rutiner der man samler observasjoner i logger og først kontakter hjemmet når det viser seg at det er en tydelig tendens. Hensikten er nettopp å begrense antall meldinger og unngå daglig negativ varsling.

Digitale kommunikasjonsformer brukes som et bevisst relasjonelt verktøy for å synliggjøre elevenes hverdag og mestring. Digitale kommunikasjonskanaler benyttes til deling av bilder og korte oppdateringer fra skolehverdagen til foreldregruppa: «*Vi prøver å være flinke og sende ut litt bilder ... Bare at foreldrene får se ungene sine*». Dette trekkes fram som viktig fordi foreldrene ellers ikke ser store deler av barnas hverdag, og responsen fra foreldrene beskrives som overveiende positiv. Lærerne ved denne skolen (caseskole B) omtaler også betydningen av noe de omtaler som «*Gladmeldinger*» som omhandler enkeltelever. Kontaktlæreren beskriver gladmeldinger som positive, individuelle tilbakemeldinger til foreldre, ofte sendt digitalt, og framhever dette som en bevisst og viktig del av kommunikasjonen. Hun sier blant annet at hun gjerne tar kontakt når noe går bra for å vise fram elevens innsats og positive utvikling.

Også en av ungdomsskolelærerne var inne på det med betydningen av det å gi positive tilbakemeldinger til foreldre direkte om deres barn: «*I starten var vi veldig flinke til å følge med på positive ting som foregår, og gi tilbakemelding om det. I*

*en hektisk dag sklir jo gjerne de positive tilbakemeldingene litt ut, og du tar på en måte nesten bare kontakt når det er noe.» Det at denne typen oppfølging kan bli mindre oppfattende i perioder med høy arbeidsbelastning støttes også av en av lærerne ved en annen caseskole som sier: «i en hektisk dag sklir jo gjerne de positive tilbakemeldingene litt ut» og «det går jo i bølger og daler hvor mye tid du har som lærer».*

Det kan altså være utfordrende å få til på grunn av tidspress, men samtidig er målet med et slikt grep å gjøre samarbeidet med hjemmet mye lettere på sikt når det oppstår utfordringer som må tas opp. Å ta kontakt uten at det er problemer eller utfordringer som skal diskuteres er tenkt å styrke relasjonen og tilliten mellom skole og hjem. Lærerne ved begge disse skolene knytter gladmeldinger til relasjonsbygging og forebygging av konflikter. Når kontakten ikke bare oppleves som problemorientert, kan dialogen med foreldrene bli lettere senere. Også ved caseskole C var lærerne inne på dette, men opplever ikke rom i arbeidshverdagen til å sende til alle foreldre, men viktig å prioritere de som man også må sende negative tilbakemeldinger til:

*Og så føler jeg at det siste har vært mye fokus på at hvis vi skal sende en melding hjem, at det ikke bare er negative ting, men at vi også må huske å sende positive meldinger innimellom. Så det ikke bare er en streng tilbakemelding, en negativ tilbakemelding fra læreren, Også skryte de perioder hvor ting er kjempebra. De får nytte av begge deler, ikke bare det negative. Og så hadde vi spist opp hele jobben vår hvis vi skulle gjort det med alle elevene. Men vi har jo spesielt fokus med de som ofte får en del negativt igjen. (lærer)*

Både elever og foreldre vi intervjuet på ungdomstrinnet forteller at det er mange som deler lite av skolehverdagen sin hjemme. For foreldrene kan dette skape usikkerhet og en av foreldrene forteller at han hadde sendt melding til læreren om hvordan det gikk på skolen med hans barn, da hadde læreren ringt tilbake for å fortelle litt om det. Dette ble satt stor pris på. I intervju med elevrådet på en av ungdomsskolene diskuteres skolens kontakt med hjemmet og de forteller at deres inntrykk er at denne kontakten stort sett består av praktisk informasjon. Når det gjelder konkret informasjon om dem selv så er det en som sier:

*Men det skal ganske mye til før du får en melding hjem. Det er ikke før du er i skikkelig risiko for å bli satt ned i ordentlig oppførsel at du får en melding hjem. (elev)*

Ved alle våre caseskoler har digital kommunikasjon har blitt en viktig del av skole-hjem-samarbeidet. Den gjør det lettere å dele informasjon raskt, holde foreldrene oppdatert og ta kontakt tidlig dersom det oppstår spørsmål eller bekymringer. Likevel viser intervjuene at denne formen for tilgjengelighet krever bevisste valg. Lærerne må vurdere når de skal svare, hvilke saker som egner seg for skriftlig kommunikasjon, og hvordan de kan bruke digitale kanaler på en måte som styrker relasjonen til foreldrene.

Et tydelig tema ved caseskolene er at innholdet i kommunikasjonen betyr mye. Meldinger som viser fram elevens innsats, mestring og positive utvikling ser ut til å ha stor verdi, særlig for foreldre som ellers ofte får informasjon om utfordringer. Flere lærere beskriver at slike «*gladmeldinger*» gjør det lettere å bygge tillit og skape et godt grunnlag for dialog dersom det senere oppstår vanskelige saker. Samtidig understreker både lærere, elever og foreldre betydningen av at kontakten med hjemmet ikke blir for hyppig eller ensidig problemorientert. Hvordan digitale verktøy brukes i praksis, handler derfor mye om relasjoner, skjønn og en bevisst vurdering av hva som bidrar til et godt samarbeid rundt eleven.

### **Retningslinjer og felles strategi i kommunikasjonsarbeidet**

Praksisene er preget av fleksibilitet og individuelle vurderinger, men peker samtidig på behovet for tydeligere avklaringer og felles rammer. Dette gjelder særlig balansen mellom tilgjengelighet, kvalitet i kommunikasjonen og bærekraftige arbeidsformer for ansatte.

Ledelsen ved Caseskole B forteller at foreldre kan sende meldinger også på kveldstid, og «*da velger læreren selv om de skal svare*». Ledelsen beskriver dette som et spørsmål om kultur framfor en bevisst policy. Det som forventes fra ledelsens side er at kontaktlærere tidlig avklarer bruken av den elektroniske meldeboken og forventninger til respons med foreldrene: «*Vi oppfordrer dem til å gjøre de avtalene fra starten av skoleåret*». Når slike forventninger er tydelige, oppleves digital tilgjengelighet i mye mindre grad som et problem.

Hvem som har hovedansvar for kontakt med foreldre utenfor ordinær arbeidstid, varierer både mellom skolene og innad i den enkelte skole. Ansvarsfordelingen for hvem som svarer på hva, og hvem som kobles inn i ulike meldingsdialoger, ser ut til å være situasjonsavhengig og tilpasses både sakens karakter og skolens interne rutiner. Ved skole A beskrives det for eksempel at ledelsen har hovedansvar for å

besvare meldinger i chatdialoger med foreldre til barn der det er knyttet bekymring til skolevegring eller lignende utfordringer. Dette peker mot at kontakt med hjemmet utenfor ordinær arbeidstid i større grad håndteres av ledelsen i saker som krever tett oppfølging, kontinuitet og raske avklaringer, mens kontaktlærer i hovedsak ivaretar den ordinære kommunikasjonen med hjemmet.

I workshopen vi arrangerte var en av tilbakemeldingene under diskusjonen om digital kontakt og tilgjengelighet at det settes en standard for tilgjengelighet som påvirker forventningene til alle lærere dersom noen responderer svært raskt og utenfor ordinær arbeidstid. Ikke alle lærere har mulighet til dette, og det kan være et argument for at skolen bør ha en felles policy når det gjelder å besvare digitale henvendelser. Når det gjelder spørsmål om felles digitale kommunikasjonsstrategier eller hver enkelt lærers autonomi til å avklare dette, kom det altså frem ulike argumenter i vår datainnsamling.

### Oppsummering

For å oppsummere peker funnene på at det som fungerer best i digital kommunikasjon mellom skole og hjem, ikke først og fremst handler om valg av én bestemt plattform, men om bevisst og situasjonssensitiv bruk av flere kanaler. Hvor tilgjengelig man kan være, hvilke kanaler som brukes, og hvor raskt man svarer, vil variere med situasjonen, foreldrenes behov og hvor mye tid lærerne har i en travel arbeidshverdag. Samtidig viser intervjuene at små grep, som raske tilbakemeldinger, en telefon i stedet for en skriftlig melding, eller en positiv beskjed når noe har gått bra, kan ha stor betydning for foreldrenes opplevelse av trygghet og tillit.

Tydelig forventningsavklaring, om hva som skal kommuniseres hvor, hvor rask respons som kan forventes, og hva som bør dokumenteres fremstår som avgjørende for å redusere misforståelser og unngå unødige belastning for både lærere og foreldre. Samtidig viser funnene at kvaliteten i samhandlingen styrkes når kommunikasjonskanalen tilpasses innholdet. Skriftlige beskjeder egner seg godt for praktisk informasjon og dokumentasjon, mens mer komplekse, sensitive eller potensielt konfliktfylte temaer i større grad håndteres muntlig for å sikre felles forståelse og ivareta relasjonen. En gjennomtenkt kombinasjon av kanaler, forankret i felles praksis og avklarte rammer, kan dermed bidra til både mer effektiv informasjonsflyt og et mer tillitsfullt samarbeid mellom skole og hjem.

## Elevenes perspektiver på skole-hjem-samarbeid

I intervjuet med ungdomsskoleelever ved Caseskole C beskrives skolens samarbeid med hjem og foreldre som til stede, men mer begrenset og situasjonsavhengig enn på barneskolen. Elevene opplever at kontakten mellom skole og hjem i stor grad skjer når det er behov, særlig ved problemer knyttet til fag, oppførsel eller mobbing. For eksempel forteller de at lærere «*vanligvis ringer hjem*» ved alvorlige hendelser, mens mindre forhold kan tas via elektronisk meldebok. Samtidig understrekes det at terskelen for å kontakte hjemmet er høyere på ungdomsskolen enn tidligere: «Det skal egentlig ganske mye til» før foreldre blir kontaktet. At terskelen for at lærere sendte melding hjem til foreldre kom også frem i intervjuet med elever på den andre ungdomsskolen som var case i studien. Inntrykket av at hjemmet oftest blir kontaktet når det oppstår utfordringer, for eksempel knyttet til trivsel, konflikter eller skolearbeid, heller enn som en del av en jevn og forebyggende dialog går også igjen i intervjuer med elevene på barnetrinnet.

Elevene ved B ungdomsskole beskriver at det først og fremst er kontaktlæreren som har ansvar for dialogen med foreldrene, særlig gjennom skolens elektroniske meldebok, der det sendes ukeplaner, meldinger og informasjon om fravær. Samtidig opplever elevene at mye av denne informasjonen i større grad rettes mot foreldrene enn mot dem selv, noe som gjør at de delvis er avhengige av at foreldrene følger med: «*de får jo den viktigste informasjonen*».

Elevene ved caseskole E, som er en ungdomsskole, beskriver også faste strukturer for samarbeid, særlig gjennom utviklingssamtaler, der både elev, lærer og foreldre deltar og diskuterer faglig utvikling og trivsel. Her får elevene bidra aktivt med egne vurderinger og mål, noe disse elevene opplever som positivt. Ungdomsskoleelevene ved Caseskole D forteller også om utviklingssamtaler som ble holdt hvert halvår og opplever disse samtalene som nyttige, blant annet fordi foreldrene får informasjon direkte fra læreren. På caseskole E hadde de i tillegg arrangert alternative foreldremøter hvor elevene også deltok. På disse møtene ble det lagt opp til å diskutere ulike relevante tema og gruppene ble blandet med foreldre og elever, men de var ikke i gruppe med sine egne foreldre. Elevene vi intervjuet opplevde at dette bidro til økt dialog og engasjement.

Foreldrenes engasjement og elevens egen deling hjemme spiller en avgjørende rolle for hvor tett samarbeidet faktisk blir. Elevene ved caseskole E forteller at noen elever opplever at foreldrene er tett på og følger opp både skolearbeid og trivsel, mens andre

foreldre vet lite om barnas skolehverdag eller deltar i liten grad i arrangementer. Elevene uttrykker et ønske om mer engasjement, og peker på at manglende oppmøte fra foreldre kan gjøre det vanskelig å få gjennomført sosiale tiltak og aktiviteter. På denne skolen hadde elevrådet et svært aktivt samarbeid med FAU når det kom til å arrangere skoleball. Elevrådet hadde hovedansvar, men foreldre fra FAU stilte som rådgivere når det kom til å sette opp budsjett, gjøre innkjøp og de bidro praktisk med foreldrevakter til arrangementet.

Elevene ved caseskole D beskriver utviklingssamtalene som en viktig arena der elev, foreldre og kontaktlærer møtes for å snakke om både faglig utvikling og hvordan eleven har det på skolen. Flere trekker fram at det er positivt at foreldrene får informasjon direkte fra læreren, og at samtalene gjør det lettere å få en felles forståelse av hvordan det går. En elev uttrykker at

*Jeg synes det var veldig fint å ha kontaktsamtaler. Mamma og pappa vet hvordan jeg ligger. Litt enklere når det kommer fra læreren enn fra meg. (elev)*

Her forteller elevene at de selv får bidra aktivt i samtalen, og ved at de har forberedt seg og styrer utviklingssamtalen så får de mer igjen for den. På denne skolen hadde noen klasser prøvd ut at elevene laget en presentasjon om seg selv, hvilke fag de likte best og hva de ønsket å arbeide videre med. Elevene opplevde at dette ga dem en tydeligere rolle og gjorde samtalen mer relevant.

Intervjuet viser også at elevene ønsker at foreldrene skal være orientert og kunne støtte dem når det trengs, særlig dersom de strever faglig eller har høyt fravær. Flere peker på at foreldrene ofte får den viktigste informasjonen gjennom skolens digitale plattformer, og at dette kan være en fordel fordi foreldrene da lettere kan følge med og hjelpe til. Samtidig understreker elevene at kontakten mellom skole og hjem gjerne kunne vært litt tettere i noen situasjoner. En elev sier at «hvis du ikke kommer på skolen og sliter med fagene, da skal det være litt mer kommunikasjon mellom skolen og foreldre». Dette tyder på at elevene ser på skole-hjem-samarbeidet som en viktig støtte, særlig når de trenger hjelp til å komme ajour eller håndtere utfordringer i skolehverdagen. Når det gjelder mer praktiske beskjeder er elevene på ungdomsskole F også opptatt av at de selv må få samme informasjon som foreldrene og at når de ikke har tilgang til den digitale meldeboka til skolen, så er det viktig at samme informasjon deles på deres læringsplattform.

I intervjuene med elever fra barnetrinnet er det særlig de sosiale arenaene der foreldre deltar sammen med elevene som trekkes fram som viktige i samarbeidet mellom skole og hjem. Elevene forteller om ulike arrangementer som organiseres av skolen eller i samarbeid med foreldre, som for eksempel dugnader, aktivitetsdager og felles samlinger. Blant annet beskrives aktiviteter som akedager, grilling i regi av klassekontakter, og dugnader der foreldre bidrar til organisering og gjennomføring. Selv om omfanget kan variere, oppfattes disse møteplassene som betydningsfulle fordi de gir mulighet til å være sammen med både medelever og foreldre utenfor den vanlige undervisningssituasjonen. Samtidig gir elevene uttrykk for at slike arrangementer ikke nødvendigvis skjer så ofte, og at de kunne ha ønsket seg flere lignende aktiviteter. Når de først gjennomføres, beskrives de likevel som noe positivt som skaper fellesskap og trivsel. Slike arenaer kan bidra til at elevene opplever støtte og engasjement fra foreldrene i skolehverdagen, noe som igjen kan gi en følelse av stolthet over både eget miljø og det som skjer på skolen.

## **Kompetanse og utviklingsarbeid**

Å videreutvikle skole-hjem-samarbeidet forutsetter en kontinuerlig refleksjon og en felles vilje til å styrke den etablerte praksisen. I en sammensatt skolehverdag opplever skolene gjerne et felles ønske om å kontinuerlig bygge og styrke kompetansen på tvers av hele personalgruppen. Samarbeidet med en mangfoldig foreldregruppe utgjør et komplekst og dynamisk felt, noe som gjør erfaringsdeling og faglig påfyll til en naturlig og verdifull del av profesjonsutviklingen. Fortellingene fra skolene viser at utviklingsarbeidet spenner vidt, fra en forankring i overordnede kommunale kvalitetsplaner til den helt praksisnære dialogen i klasserommene og på lærerværelset. Både formelle fagnettverk og det uformelle samarbeidet kolleger imellom utgjør verdifulle arenaer for å bygge en felles plattform og skape trygghet i rollen. I det følgende vil vi se nærmere på hvordan organisering og struktur danner rammene for dette utviklingsarbeidet, hvordan den praksisnære kompetansehevingen utspiller seg internt i personalgruppen, og hvilken rolle skolemyndigheten inntar for å støtte skolene i deres bestrebelser.

## **Organisering og struktur i utviklingsarbeid**

Utviklingsarbeid og kompetanseutvikling både generelt og knyttet til skole-hjem-samarbeid, har ulikt fokus og foregår ulikt i caseskolene. Samtlige skoler er opptatt av dette, men arbeidet er i ulik grad koblet til overordnede planer i kommunene eller foregår mer situasjonsbasert og direkte knyttet til daglig praksis. Ved flere skoler er utviklingsarbeid knyttet til felles samlinger, fagdager og planleggingsdager.

I caseskole C har ledelsen vært opptatt av deltakelse fra alle ansatte og har derfor prioritert og gjennomført ulikt utviklingsarbeid på planleggingsdager der hele personalet deltar. Her har læringssyn, elevsyn og foreldresyn vært blant de tema som tas opp:

*Jeg har hatt det alle årene som jeg har vært rektor, rett og slett en sånn påminning på hva er læringssynet vårt? Det bruker vi ikke så mye tid på... vi bruker mest tid på elevsynet og foreldresynet... Og litt sånn, hva er vi? Og så har vi jo ikke sånn systematisk arbeid rundt dette resten av året, det har vi ikke, men det jobbes jo med i ulike former. (ledelse)*

Ved denne skolen er man i gang med å utarbeide en sosial plan. Denne skal blant annet ha fokus på forventningsavklaringer mellom de viktigste aktørene i skolen:

*Veldig mange har lyst til å ha litt sånne forventningsplakater, både til foreldre, barn og voksne, de trengs å jobbes mer med. Hva skal man jobbe med på de forskjellige trinnene? Såne type ting... (rektor)*

I flere av kommunene har utviklingsarbeid vært organisert gjennom felles satsninger. Ved caseskolene B og E beskrives arbeid i utviklingsgrupper på tvers av skoler:

*Men vi har jo X- skolen i utvikling som er en satsing ... hvor vi er en utviklingsgruppe på alle skolene som også jobber og vi møtes og vi har, og da er det skoleeier, eller skoleeiers utviklingsgruppe da som også definerer utviklingsområder og har det sånn at i år skal vi jobbe med det, og på neste år skal vi jobbe med det ... og da har jo også det her med skole-hjem-samarbeid vært en del av det. (lærere)*

### **Praksisnært utviklingsarbeid og samarbeid i personalgruppa**

Utover felles struktur og satsningsområder i kommunene har også skolene eget utviklingsarbeid knyttet til lokale behov i møte med elev- og foreldregruppen. I dette arbeidet peker flere skoleledere på hvordan lokalt utviklingsarbeidet foregår mindre formalisert, mer praksisnært «*det skjer lite magi i gangene – det skjer i klasserommet.*», og i stor grad foregår ute i ansatte gruppene knyttet til trinn og hvor det legges vekt på autonomi i personalet:

*Vi har mye tid i utviklingstiden til at de skal få lov å utvikle og så videre. Her er noen drivere og noen sånne igangsettere og sånn. Vi (ledelsen) fasiliterer det bare. (rektor)*

Ansatte på tvers av skole og SFO, og på tvers av profesjoner beskriver hvordan utviklingsarbeid er nært knyttet til kultur og samarbeid i personalet, at elevene er noe vi har felles, de er «våre elever», og at dette er viktige faktorer om en skal lykkes i utvikling av gode praksiser. I denne sammenheng knytter enkelte lærere utviklingsarbeidet til en utvidet profesjonsrolle, der det ikke bare handler om det faglige, men også om elevenes helhetlige utvikling: «*man har en litt utvidet rolle ... ikke bare det faglige, men å ha et ansvar for at det de lærer seg vil de kunne få bruk for resten av livet.*» Flere beskriver hvordan utviklingsarbeidet også skjer gjennom daglig samarbeid og erfaringsdeling ikke bare mellom skolens ansatte, men også mellom skole og SFO: «*Den dialogen vi har med læreren nå er veldig tett. Vi gjør ingenting uten at læreren er informert om det.*» Videre hvordan kompetanseheving beskrives i stor grad som praksisnær og kollegial, noe som skjer naturlig og hvor ansatte erfarer at de lærer gjennom samarbeid, dialog og støtte i hverdagen, med lav terskelen for å be om råd:

*Hvis jeg synes det er vanskelig å prate med en mor, så vet jeg at jeg kan spørre noen andre, så vi deler jo de erfaringene vi har. (ansatt SFO)*

I flere av skolene er det etablert faste samarbeidsarenaer som fagnettverk, og grupper. Flere av skolene har satt av ukentlige møter på trinn hvor både lærere og miljøpersonalet deltar. Andre skoler har jobbet med utviklingsarbeid knyttet til utvikling av faste arenaer for skole-hjem-samarbeid. I dette arbeidet har både skolens ansatte og foreldrerepresentanter vært involvert.

*Jeg tenker også at når vi jobber med dette med å utvikle og forbedre for eksempel de faste møtepunktene som utviklingssamtaler og foreldremøter, så har vi jo også hatt med læreren i det arbeidet med å lete frem hva er det vi ønsker. (rektor)*

Det er en klar formening om at skolens utviklingsarbeid er noe som strekker seg langt utover faste nettverk og utviklingsmøter, og er noe som foregår som en kontinuerlig prosess knyttet til praksis, behov og stadige skifter og endringer. Dette kommer også til uttrykk i de ansattes beskrivelser av egen praksis og erfaringer fra

skolehverdagen. En av lærerne uttaler dette om stadige skiftninger og utvikling av egen praksis: *«bare under denne høsten har det jo vært store forandringer i hvordan vi jobber»*. Rektor ved samme skole sier:

*så er vi jo også i en sånn situasjon at vi ikke ser på det som de planene som vi har, eller det vi gjør per nå som en fasit, men at vi hele tiden leter etter de gode måtene å gjøre det på. (rektor)*

### Skolemyndigheten og kompetanse og utviklingsarbeid

På kommunenivå beskrives ulike tilnærminger i skolenes kompetanseutvikling. I noen kommuner er det etablert strukturer for felles utviklingsarbeid, inkludert utviklingsgrupper, nettverk på tvers av skoler og samarbeid med universitets- og høyskolesektoren. I en av kommunene har blant annet skole-hjem-samarbeidet vært et av flere satsingsområder i kommunenes planer for skoleutvikling. Dette beskrives som et systematisk arbeid hvor en har drevet kompetanseheving og utarbeidet en veileder for skole-hjem-samarbeid som rammer inn forventninger til hva foreldre og skole kan forvente av hverandre og hvordan kommunikasjonene skal være. I andre kommuner legges det større vekt på den enkelte skolens rom for lokalt utviklingsarbeid via et profesjonelt handlingsrom, der skolene selv definerer utviklingsområder basert på vurdering av egne behov. Dette innebærer færre felles føringer, som kommer til uttrykk ved at *«det er nok lite vi har av rammer, prosedyrer, retningslinjer på det.»* Fra skolemyndighetens side er det i all hovedsak ledelsen ved skolene en samarbeider med. Men flere representanter fra skolemyndigheten beskriver hvordan dialog med foreldre også kan foregå på systemnivå, blant annet gjennom FAU. Her peker en representant fra dette nivået på et ønske om å dreie fokus fra en ensidig informasjonsstrøm til større grad av dialog mellom foreldrerepresentanter og skolemyndigheten. Denne dialogen har blant annet foregått i årlige dialogmøter med representanter fra FAU. I en av de andre kommunene har foreldrene via FAU vært involvert i kommunenes arbeid med elevenes sikkerhet knyttet til digitalisering i skoletiden.

*de har vært invitert med i arbeidsmøter og avklaringsmøter, også der har det kanskje vært større grad av medvirkning da, enn bare informasjon ... Ja, så det er nok litt sånn.. vært med på og lov å si noe, eller utforme hvordan resultatet blir da ... det er FAU-er i flere skoler som har vært med på det. (FAU)*

Vi ser at kompetanse- og utviklingsarbeidet knyttet til skole-hjem-samarbeid organiseres på ulike måter i kommunene. Noen kommuner har valgt å løfte

temaet inn i overordnede planer og felles satsinger, med veiledere, nettverk og kompetanseheving på tvers av skolene. Andre kommuner gir skolene større frihet til selv å definere hva de ønsker å utvikle og hvordan de vil arbeide med dette. Uavhengig av organisering viser intervjuene at skole-hjem-samarbeid utvikles både gjennom planlagt arbeid og gjennom erfaringer som oppstår i møte med konkrete behov og utfordringer i skolehverdagen. Foreldre og FAU er i flere tilfeller involvert også på kommunenivå, for eksempel i dialogmøter og arbeidsgrupper. Dette gir foreldrene mulighet til å komme med innspill og påvirke hvordan kommunen og skolene arbeider med spørsmål som er viktige for elevenes læring, trivsel og trygghet.

### **Oppsummering**

Å videreutvikle skole-hjem-samarbeidet framstår som en kontinuerlig prosess som forutsetter felles refleksjon og en kultur for erfaringsdeling. Kompetansehevingen på dette området ute i skolene spenner vidt, og organiseres ulikt avhengig av kommunale rammer og lokale behov. Enkelte steder er utviklingsarbeidet tett knyttet til overordnede satsingsområder i kommunen, og støttes opp av veiledere, felles planer og fagnettverk på tvers av skolene. Andre skoler opplever å ha et større lokalt handlingsrom, der utviklingsarbeidet i stor grad styres av egne erfaringer og behov. Her benyttes for eksempel felles planleggingsdager til å la hele personalet drøfte skolens verdigrunnlag, elevsyn og foreldresyn i fellesskap.

Videre viser fortellingene fra skolene at en vesentlig del av profesjonsutviklingen foregår helt praksisnært i selve skolehverdagen. Erfaringsdeling kolleger imellom, i tillegg til et tett og løpende samarbeid mellom lærere, ledelse og SFO-ansatte, trekkes frem som svært verdifulle arenaer for å bygge trygghet i arbeidet med foreldre. En grunnleggende holdning om at barna er fellesskapets elever, bidrar til å skape et raust arbeidsmiljø med en svært lav terskel for å be hverandre om råd i vanskelige situasjoner.

Skolemyndighetens rolle varierer på samme måte fra å gi tydelige rammer og kompetansetiltak, til å innta en mer tilbaketrukket rolle som overlater selve utformingen av samarbeidet til den enkelte skole. Uavhengig av styringsform erfarer flere kommuner at det har stor verdi å involvere foreldrestemmen direkte på systemnivå. Skoleeiere inviterer derfor gjerne FAU inn i årlige dialogmøter og felles utviklingsprosesser. Et slikt utvidet samarbeid gir foreldrene en reell mulighet til å bidra inn i det helhetlige arbeidet med elevenes trivsel og trygghet, og styrker samtidig opplevelsen av at skolen og hjemmet drar i samme retning.

## 5. Erfaringer med skole-hjem samarbeid når barn trenger ulik grad av oppfølging – en reanalyse av data

Dette kapitlet bruker data fra Tett på-prosjektet til å undersøke hvordan foreldre vurderer ulike sider ved skole-hjem-samarbeidet. Formålet er å gi et empirisk grunnlag for å forstå hvilke deler av samarbeidet som vurderes positivt av foreldrene, og hvor samarbeidet ser ut til å være mer sårbart. Kapitlet retter særlig oppmerksomheten mot foreldre til barn med faglige støttebehov, sosiale støttebehov og enkeltvedtak. Dette er grupper der skole-hjem-samarbeidet ofte kan være mer omfattende enn for øvrige foreldre, fordi det kan involvere flere aktører, hyppigere kontakt og mer konkrete vurderinger av tilrettelegging og oppfølging. Analysene belyser derfor ikke bare hvor fornøyde foreldrene er med skolen, men også hvordan vurderingene varierer når barnets situasjon gjør samarbeidet mer komplekst. Dette er relevant for rapportens overordnede problemstillinger. Prosjektet skal undersøke hvordan skole-hjem-samarbeid kan bidra til bedre trivsel og læring, hvordan skoler og kommuner kan legge til rette for foreldres medvirkning, og hvordan mangfoldet av foreldre kan bli hørt. Tett på-dataene kan ikke alene si hvilke konkrete praksiser som skaper gode samarbeid, men de gir et viktig kvantitativt grunnlag for å forstå hvilke sider ved skole-hjem-samarbeidet som vurderes positivt, og hvor samarbeidet ser ut til å være mer sårbart.

Kapitlet viser hvordan foreldre vurderer informasjon, inkludering, oppfølging, barnets skoletrivsel og kontakt med ulike aktører på skolen. Analysene sammenligner øvrige foreldre med foreldre til barn med faglige støttebehov, sosiale støttebehov og enkeltvedtak. Kapitlet avsluttes med en vurdering av hvordan de kvantitative funnene bidrar til rapportens samlede bilde av hva som kjennetegner gode og sårbare sider ved skole-hjem-samarbeidet.

### Datagrunnlag og analyseopplegg

Analysene bygger på elev-, lærer- og foreldresurvey gjennomført i tre kommuner og er gjennomført i 2022 og 2025. Svarene fra de tre gruppene kan kobles, slik at den enkelte elevs situasjon kan belyses med data fra eleven selv, kontaktlæreren og foreldrene. Utvalget består av elever på 5. og 8. trinn. I denne rapporten tar vi

utgangspunkt i foreldresvarene, men inkluderer også opplysninger om barnet og lærernes vurderinger av elevenes faglige og sosiale behov.

### Behovsindikatorer (Lærervurdert)

Behovsindikatorene er basert på lærerrapportering av elevenes faglige og sosiale behov, samt om eleven mottar ekstra støtte/tilrettelegging. Hver behovsindikator er dikotomisert (1 = ekstra behov/støtte, 0 = ingen ekstra behov/støtte). I tillegg er variabelen mottar ekstra tilrettelegging analysert tredelt, med skille mellom (1) ingen støtte, (2) støtte uten enkeltvedtak og (3) støtte gjennom enkeltvedtak.

### Sosioøkonomisk bakgrunn

SES-risikoscore er beregnet ut fra foreldresvar og er summen av fem mulige risikofaktorer knyttet til foreldres utdanning, husholdningsinntekt, økonomisk sårbarhet, samlivssituasjon og arbeidsdeltakelse. Minst tre av fem komponenter måtte være besvart for at scoren kunne beregnes. Skalaen går teoretisk fra 0 (lav SES risiko, ingen risikofaktorer) til 5 (høy SES risiko, alle risikofaktorer til stede), men i dette materialet varierer skåren empirisk fra 0 til 4, det finnes ingen elever som har alle fem risikofaktorene samtidig. Siden SES-risikoscoren bygger på foreldresvar, er det flere manglende svar for denne variabelen enn for indikatorene basert på lærervurderinger.

Tabell 1. Utvalg og sentrale bakgrunnsvariabler

| Variabel/gruppe              | Antall         | Prosent |
|------------------------------|----------------|---------|
| Faglig støttebehov           | 987 av 3 819   | 25,8    |
| Sosialt støttebehov          | 758 av 3 817   | 19,9    |
| Enkeltvedtak                 | 238 av 3 819   | 6,2     |
| Gutt                         | 1 904 av 3 853 | 49,4    |
| Jente                        | 1 949 av 3 853 | 50,6    |
| 5. trinn                     | 2 465 av 4 346 | 56,7    |
| 8. trinn                     | 1 881 av 4 346 | 43,3    |
| Ingen SES-risiko             | 1 131 av 1 830 | 61,8    |
| Én SES-risiko                | 344 av 1 830   | 18,8    |
| To SES-risikoer              | 210 av 1 830   | 11,5    |
| Tre eller flere SES-risikoer | 145 av 1 830   | 7,9     |

Tabell 1 viser at rundt én av fire elever er vurdert av lærer til å ha faglige støttebehov, mens om lag én av fem er vurdert til å ha sosiale støttebehov. Andelen med

enkeltvedtak er lavere, rundt seks prosent. Dette betyr at støttebehov er relativt vanlig i utvalget, mens enkeltvedtak gjelder en mindre gruppe. Enkeltvedtak kan være knyttet til mer omfattende behov, men mange av barna med enkeltvedtak vil samtidig inngå i gruppene med faglige eller sosiale støttebehov. Når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn, har flertallet av foreldrene ingen registrerte SES-risikoen. Dette gjelder 62 prosent av utvalget. Om lag én av fem har én risikofaktor, mens 12 prosent har to og 8 prosent har tre eller flere. SES-fordelingen viser dermed at de fleste foreldrene i materialet har lav registrert risiko, men at det også finnes en mindre gruppe med mer sammensatte sosioøkonomiske risikofaktorer. Særlig resultatene for gruppen med tre eller flere risikoer bør tolkes med noe forsiktighet, siden denne gruppen er relativt liten.

## Et overordnet positivt bilde, men tydelige tegn til kapasitetsutfordringer

Foreldrenes samlede vurderinger gir et første bilde av hvilke sider ved skolen og skole-hjem-samarbeidet som vurderes mest og minst positivt.

Tabell 2. Samlemål for foreldres vurderinger

| Samlemål                                     | N     | Gjennomsnitt | Standardavvik |
|----------------------------------------------|-------|--------------|---------------|
| Informasjon og inkludering av foreldre       | 1 830 | 3,6          | 0,9           |
| Skolens oppfølging av barnet                 | 1 830 | 3,8          | 0,8           |
| Samlet foreldrevurdering av skolen           | 1 830 | 3,7          | 0,8           |
| Barnets skoletrivsel og motivasjon           | 1 820 | 3,9          | 0,8           |
| Tilfredshet med kontakt med aktører          | 1 813 | 3,5          | 1,0           |
| Skolens tid og ressurser til tilrettelegging | 1 800 | 2,1          | 0,6           |
| Foreldres tidsbruk på skolearbeid            | 1 819 | 2,6          | 0,7           |

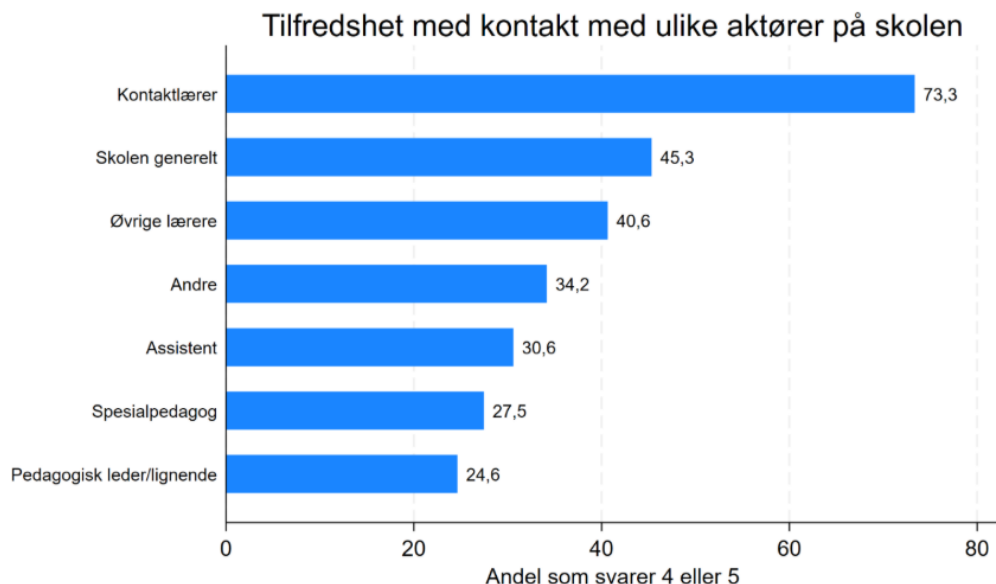
Tabell 2 viser foreldrenes samlede vurderinger av ulike sider ved skolen og skole-hjem-samarbeidet. De fleste vurderingene ligger over midtpunktet på skalaen som går fra 1 til 5. Den mest positive vurderingen gjelder barnets skoletrivsel og motivasjon, med et gjennomsnitt på 3,9. Skolens oppfølging av barnet vurderes også relativt positivt, med et gjennomsnitt på 3,8. Samlet foreldrevurdering av skolen ligger på 3,7, mens informasjon og inkludering av foreldre ligger noe lavere, med et gjennomsnitt på 3,6. Tilfredshet med kontakt med ulike aktører har et gjennomsnitt på 3,5. Dette er fortsatt over midtpunktet på skalaen, men noe lavere enn de bredere vurderingene av skolen og barnets situasjon. Det kan tyde på at mange foreldre har

et relativt positivt hovedinntrykk av skolen, samtidig som erfaringene med den konkrete kontakten med ulike aktører varierer mer.

De laveste gjennomsnittene finner vi for skolens tid og ressurser til tilrettelegging og foreldres tidsbruk på skolearbeid. Særlig vurderingen av skolens tid og ressurser skiller seg ut, med et gjennomsnitt på 2,1. Dette peker mot at foreldrene i større grad opplever begrensninger i skolens kapasitet til å følge opp og tilrettelegge, selv om de samlede vurderingene av skole, trivsel og oppfølging er mer positive. Dette tyder på at foreldrene vurderer ikke skolen negativt samlet sett. Samtidig peker de lave vurderingene av tid og ressurser på at samarbeidet kan bli mer krevende når det handler om konkret tilrettelegging og oppfølging av barn som trenger ekstra støtte.

### Kontaktlærer som bærebjelke i skole-hjem-samarbeidet

For å se nærmere på den konkrete kontakten mellom skole og hjem, viser figur 1 og tabell 3 både hvor mange foreldre som har hatt kontakt med ulike aktører, og hvor fornøyde de er med kontakten.



Figur 1. Tilfredshet med kontakt med ulike aktører på skolen

Tabell 3. Kontakt og tilfredshet med ulike aktører

| Aktør                     | N med kontakt | Andel med kontakt | Andel fornøyde |
|---------------------------|---------------|-------------------|----------------|
| Skolen generelt           | 1 324         | 73,0              | 45,3           |
| Kontaktlærere             | 1 808         | 99,6              | 73,3           |
| Øvrige lærere             | 1 395         | 77,0              | 40,6           |
| Spesialpedagog            | 528           | 29,2              | 27,5           |
| Assistent                 | 546           | 30,1              | 30,6           |
| Pedagogisk leder/liknende | 487           | 27,0              | 24,6           |
| Andre                     | 530           | 29,9              | 34,2           |

Figur 1 og tabell 3 viser både hvor mange foreldre som har hatt kontakt med ulike aktører i skolen, og hvor stor andel av disse som er fornøyde med kontakten. Kontaktlærere skiller seg tydelig ut. Nesten alle foreldre oppgir at de har hatt kontakt med kontaktlærere, og 73 prosent av disse svarer 4 eller 5 på tilfredshetsskalaen. Det betyr at de er tilfredse eller svært tilfredse. Bildet er annerledes for de øvrige aktørene. Rundt tre av fire foreldre oppgir kontakt med skolen generelt og øvrige lærere, men andelen fornøyde er betydelig lavere enn for kontaktlærere, henholdsvis 45 og 41 prosent. For spesialpedagog, assistent og pedagogisk leder/liknende er det færre foreldre som oppgir at de har hatt relevant kontakt. Blant dem som har hatt slik kontakt, er andelen fornøyde også lavere, mellom 25 og 31 prosent.

Samlet tyder dette på at kontaktlærerrelasjonen fremstår som den mest etablerte og best vurderte delen av skole-hjem-samarbeidet. Samtidig viser tabellen at samarbeidet vurderes svakere når kontakten gjelder andre aktører enn kontaktlærere. Dette er særlig relevant fordi skole-hjem-samarbeid i krevende saker ofte ikke bare handler om én lærer og én forelder, men om koordinering mellom flere personer rundt barnet. Denne forskjellen mellom kontaktlærere og andre aktører peker mot at skole-hjem-samarbeidet står sterkest i den ordinære kontaktflaten, men kan bli mer ujevnt når samarbeidet involverer flere aktører, mer spesialisert oppfølging eller mer komplekse behov.

### Når samarbeidet blir mer komplekst

Et sentralt spørsmål er om foreldrenes vurderinger varierer etter barnets behov for faglig eller sosial støtte.

Tabell 4. Gjennomsnitt på sentrale samlemål etter foreldregruppe

| Samlemål                               | Øvrige foreldre | Faglig støttebehov | Sosialt støttebehov | Enkeltvedtak |
|----------------------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|--------------|
| Barnets skoletrivsel og motivasjon     | 4,1             | 3,5                | 3,3                 | 3,4          |
| Informasjon og inkludering av foreldre | 3,6             | 3,5                | 3,6                 | 3,5          |
| Skolens oppfølging av barnet           | 3,9             | 3,7                | 3,6                 | 3,7          |
| Tilfredshet med kontakt med aktører    | 3,6             | 3,3                | 3,3                 | 3,2          |

Tabell 4 viser hvordan sentrale samlemål varierer mellom øvrige foreldre og foreldre til barn med faglige støttebehov, sosiale støttebehov og enkeltvedtak. Forskjellene er ikke like store på alle områder. For informasjon og inkludering av foreldre er gjennomsnittene relativt like på tvers av gruppene. Øvrige foreldre har et gjennomsnitt på 3,6, mens foreldre til barn med faglige støttebehov, sosiale støttebehov og enkeltvedtak ligger mellom 3,5 og 3,6. Dette kan tyde på at skolene i relativt stor grad når foreldregruppene med informasjon og generell inkludering. Samtidig betyr ikke dette nødvendigvis at samarbeidet oppleves like godt når det gjelder barnets konkrete situasjon. På de øvrige målene ser vi tydeligere forskjeller.

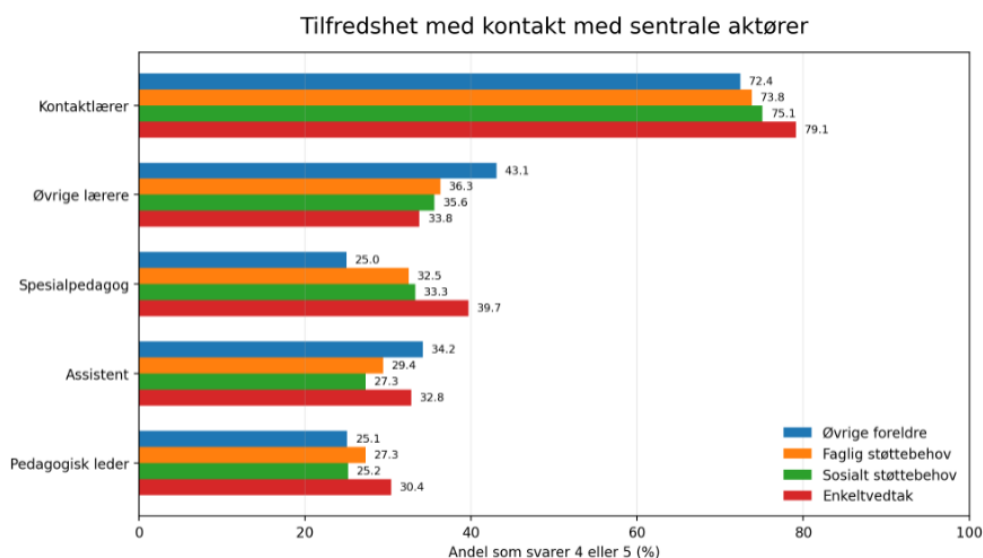
Den største forskjellen gjelder barnets skoletrivsel og motivasjon. Øvrige foreldre har et gjennomsnitt på 4,1, mens foreldre til barn med faglige støttebehov ligger på 3,5, foreldre til barn med sosiale støttebehov på 3,3 og foreldre til barn med enkeltvedtak på 3,4. Dette er et tydelig mønster. Foreldre til barn med støttebehov vurderer barnets skolehverdag mindre positivt enn øvrige foreldre, og dette gjelder særlig foreldre til barn med sosiale støttebehov. Også vurderingen av skolens oppfølging av barnet er noe lavere blant foreldre til barn med støttebehov. Øvrige foreldre har et gjennomsnitt på 3,9, mens de øvrige gruppene ligger mellom 3,6 og 3,7. Forskjellene er ikke dramatiske, men de går i samme retning som vurderingene av barnets skoletrivsel og motivasjon.

Tilfredshet med kontakt med aktører er også lavere blant foreldre til barn med støttebehov og enkeltvedtak. Øvrige foreldre har et gjennomsnitt på 3,6, mens foreldre til barn med faglige støttebehov og sosiale støttebehov ligger på 3,3, og foreldre til barn med enkeltvedtak på 3,2. Samlet viser dette at skole-hjem-samarbeidet ikke vurderes svakt på alle områder, men at det blir mer sårbart når barnets situasjon krever mer oppfølging. Informasjon og inkludering ser ut til

å fungere relativt likt på tvers av foreldregrupper, mens vurderinger av barnets skolehverdag, skolens oppfølging og kontakten med aktører varierer mer. Dette tyder på at informasjon i seg selv ikke er nok. For foreldre til barn med støttebehov ser det særlig ut til å ha betydning om kontakten med skolen oppleves som relevant, koordinert og tett nok på barnets situasjon.

### Flere aktører, mer ujevn tilfredshet

Når barn har behov for ekstra oppfølging, kan samarbeidet involvere flere aktører enn kontaktlærere. Derfor er det relevant å se hvordan tilfredsheten med ulike aktører varierer mellom foreldregruppene.



Svaralternativet «ikke kontakt/ikke relevant» er ekskludert. Gruppene kan overlappe, unntatt øvrige foreldre.

Figur 2. Tilfredshet med kontakt med ulike aktører etter foreldregruppe

Tabell 5. Andel fornøyde med kontakt etter aktør og foreldregruppe

| Aktør                     | Øvrige foreldre | Faglig støttebehov | Sosialt støttebehov | Enkeltvedtak |
|---------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|--------------|
| Kontaktlærer              | 72,4            | 73,8               | 75,1                | 79,1         |
| Skolen generelt           | 47,3            | 41,7               | 42,6                | 43,6         |
| Øvrige lærere             | 43,1            | 36,3               | 35,6                | 33,8         |
| Spesialpedagog            | 25,0            | 32,5               | 33,3                | 39,7         |
| Assistent                 | 34,2            | 29,4               | 27,3                | 32,8         |
| Pedagogisk leder/liknende | 25,1            | 27,3               | 25,2                | 30,4         |
| Andre                     | 37,5            | 29,6               | 30,1                | 29,1         |

Figur 2 og Tabell 5 viser andelen fornøyde med ulike aktører etter foreldregruppe. Kontaktlærer vurderes mest positivt i alle grupper. Andelen fornøyde er høy blant øvrige foreldre, men også blant foreldre til barn med faglige støttebehov, sosiale støttebehov og enkeltvedtak. Dette viser at kontaktlærerrelasjonen står sterkt også blant foreldre som kan ha behov for mer omfattende samarbeid med skolen.

Samtidig er vurderingene av andre aktører svakere og mer varierende. For skolen generelt og øvrige lærere er andelen fornøyde lavere blant foreldre til barn med støttebehov enn blant øvrige foreldre. For øvrige lærere er forskjellen særlig tydelig: 43 prosent av øvrige foreldre er fornøyde, mot 36 prosent blant foreldre til barn med faglige støttebehov, 36 prosent blant foreldre til barn med sosiale støttebehov og 34 prosent blant foreldre til barn med enkeltvedtak.

For spesialpedagog er mønsteret noe annerledes. Her er andelen fornøyde høyere blant foreldre til barn med enkeltvedtak enn blant øvrige foreldre. Det kan skyldes at spesialpedagogisk kontakt i større grad er relevant og konkret for foreldre til barn med enkeltvedtak. Samtidig er nivået fortsatt klart lavere enn for kontaktlærere. Det betyr at spesialpedagogisk kontakt kan være viktig og verdsatt for noen foreldre, men at den samlet sett ikke vurderes like positivt som kontaktlærerrelasjonen. For assistent og pedagogisk leder/liknende er andelen fornøyde også relativt lav. Dette kan ha flere forklaringer. Noen foreldre kan ha begrenset direkte kontakt med disse aktørene, mens andre kan møte dem i situasjoner der barnet allerede har behov for ekstra oppfølging. Tallene bør derfor ikke tolkes som en enkel vurdering av enkeltaktører, men som et uttrykk for at det fleraktørbaserte samarbeidet er mer krevende og mer ujevnt enn den ordinære kontakten med kontaktlærer.

I rapporten legger vi til grunn en bred forståelse av skole-hjem-samarbeid, der samarbeidet ikke bare omfatter lærere og skoleledelse, men også andre ansatte og støttefunksjoner rundt eleven. Resultatene i dette kapitlet viser hvorfor dette er viktig - Foreldre til barn med støttebehov kan ha behov for et samarbeid som involverer flere aktører enn kontaktlærer, men det er nettopp i disse kontaktflatene tilfredsheten ser ut til å være mer varierende.

## Sosioøkonomisk risiko og foreldrevurderinger

I tillegg til støttebehov er det relevant å undersøke om foreldrenes vurderinger varierer med familiens sosioøkonomiske situasjon.

Tabell 6. Gjennomsnitt på samlemål etter kumulativ SES-risiko

| Samlemål                               | Ingen SES-risiko | Én SES-risiko | To SES-risikoer | Tre eller flere SES-risikoer |
|----------------------------------------|------------------|---------------|-----------------|------------------------------|
| Barnets skoletrivsel og motivasjon     | 4,0              | 3,8           | 3,7             | 3,8                          |
| Informasjon og inkludering av foreldre | 3,6              | 3,6           | 3,6             | 3,8                          |
| Skolens oppfølging av barnet           | 3,8              | 3,7           | 3,8             | 3,8                          |
| Tilfredshet med kontakt med aktører    | 3,5              | 3,5           | 3,3             | 3,4                          |

Tabell 6 viser gjennomsnitt på utvalgte samlemål etter kumulativ SES-risiko. Resultatene viser ikke et enkelt eller entydig mønster der høyere SES-risiko gjennomgående henger sammen med svakere vurderinger av skole-hjem-samarbeidet. For barnets skoletrivsel og motivasjon er vurderingen høyest blant foreldre uten SES-risiko, med et gjennomsnitt på 4,0. Foreldre med én, to eller tre eller flere SES-risikoer ligger noe lavere, mellom 3,7 og 3,8. For informasjon og inkludering av foreldre er forskjellene små, og gruppen med tre eller flere SES-risikoer har faktisk det høyeste gjennomsnittet. Også for skolens oppfølging av barnet er forskjellene små. Tilfredshet med kontakt med aktører er noe lavere blant foreldre med to eller flere SES-risikoer enn blant foreldre uten eller med én SES-risiko. Forskjellene er likevel moderate. Funnene er interessante fordi de viser at sosial bakgrunn ikke ser ut til å virke likt på alle deler av skole-hjem-samarbeidet. Informasjon og inkludering kan vurderes relativt positivt, samtidig som tilfredshet med konkret kontakt med aktører er noe lavere i grupper med høyere risiko. Dette peker igjen mot et gjennomgående poeng i kapitlet, Skole-hjem-samarbeid består av flere dimensjoner. Det er forskjell på å få informasjon, å bli inkludert, å oppleve god

oppfølging av barnet og å ha god kontakt med de aktørene som er involvert rundt barnet.

## Holder mønstrene seg når flere forhold ses samtidig?

Til slutt undersøkes det om hovedmønstrene står igjen når støttebehov, SES-risiko, kjønn og trinn ses i sammenheng.

Tabell 7. Lineære regresjoner av sentrale samlemål

| Variabel             | Informasjon og inkludering | Skolens oppfølging | Barnets skoletrivsel/ motivasjon | Kontakt med aktører |
|----------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------------|---------------------|
| Faglig støttebehov   | -0,08                      | -0,10              | -0,20**                          | -0,22**             |
| Sosialt støttebehov  | -0,08                      | -0,17*             | -0,54***                         | -0,03               |
| Enkeltvedtak         | -0,10                      | -0,09              | -0,12                            | -0,11               |
| Kumulativ SES-risiko | 0,07**                     | 0,02               | -0,03                            | -0,06*              |
| Jente                | -0,03                      | -0,09*             | 0,09*                            | 0,02                |
| 8. trinn             | -0,30***                   | -0,22***           | -0,11**                          | -0,13*              |
| Konstant             | 3,73***                    | 4,00***            | 4,10***                          | 3,63***             |
| N                    | 1 485                      | 1 485              | 1 478                            | 1 475               |
| R <sup>2</sup>       | 0,031                      | 0,032              | 0,126                            | 0,023               |

Tabell 7 viser enkle lineære regresjoner der faglig støttebehov, sosialt støttebehov, enkeltvedtak, kumulativ SES-risiko, barnets kjønn og klassetrinn inngår samtidig. Formålet er ikke å forklare årsakssammenhenger, men å undersøke om noen av mønstrene fra de deskriptive analysene står igjen når flere forhold ses i sammenheng. Regresjonsanalysene bekrefter flere av hovedmønstrene. For det første er 8. trinn gjennomgående forbundet med mindre positive foreldrevurderinger enn 5. trinn. Dette gjelder informasjon og inkludering, skolens oppfølging, barnets skoletrivsel og motivasjon og tilfredshet med kontakt med aktører. Det tyder på at skole-hjem-samarbeidet kan oppleves svakere eller mer distansert på ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet.

For det andre er sosialt støttebehov særlig tydelig knyttet til lavere vurdering av barnets skoletrivsel og motivasjon. Sosialt støttebehov er også knyttet til lavere vurdering av skolens oppfølging av barnet. Dette er et viktig funn, fordi det peker mot at skole-hjem-samarbeid ikke bare handler om faglig oppfølging, men også om

hvordan skolen og hjemmet samarbeider når barnet har sosiale utfordringer eller behov for sosial støtte i skolehverdagen. Faglig støttebehov er særlig knyttet til lavere vurdering av barnets skoletrivsel og motivasjon og lavere tilfredshet med kontakt med aktører. Dette kan tyde på at foreldre til barn med faglige støttebehov både vurderer barnets skolehverdag mindre positivt og har noe svakere erfaringer med kontakten rundt barnet. Enkeltvedtak har ikke en tydelig selvstendig sammenheng i modellene når støttebehov, SES-risiko, kjønn og trinn inngår samtidig. Dette betyr ikke at enkeltvedtak er uviktig. En mer nærliggende tolkning er at enkeltvedtak overlapper med faglige og sosiale støttebehov, og at gruppen med enkeltvedtak er relativt liten. Resultatene bør derfor ikke brukes til å konkludere med at enkeltvedtak ikke har betydning for skole-hjem-samarbeidet, men heller at støttebehovene ser ut til å fange opp mye av variasjonen i foreldrenes vurderinger.

Kumulativ SES-risiko viser heller ikke et entydig negativt mønster. Den er positivt forbundet med informasjon og inkludering, men negativt forbundet med tilfredshet med kontakt med aktører. Dette bør ikke tolkes som et enkelt uttrykk for at høyere risiko gir bedre eller dårligere skole-hjem-samarbeid. Det viser snarere at ulike deler av samarbeidet kan fungere forskjellig for ulike foreldregrupper. Regresjonsanalysene bør leses som en støtte til de deskriptive funnene. De viser at særlig trinn og støttebehov har betydning for foreldrenes vurderinger, men de forklarer ikke hvorfor forskjellene oppstår.

## Hva peker analysene mot?

Analysene viser et hovedbilde der mange foreldre vurderer skolen relativt positivt. Dette gjelder særlig barnets trivsel og motivasjon og skolens oppfølging av barnet. Samtidig peker funnene på at skole-hjem-samarbeidet blir mer sårbart når barnets situasjon krever mer tilrettelegging, tettere oppfølging og kontakt med flere aktører. Kontaktlærer framstår som den mest etablerte og best vurderte kontaktflaten mellom skole og hjem. Samtidig viser kapitlet at samarbeidet ikke bare kan hvile på kontaktlærerrelasjonen. For foreldre til barn med støttebehov kan det være avgjørende at samarbeidet mellom kontaktlærer, øvrige lærere, spesialpedagogiske ressurser, assistenter og ledelse oppleves som koordinert og tydelig.

Et annet viktig funn er at informasjon og inkludering vurderes relativt likt på tvers av foreldregrupper, mens vurderinger av barnets skolehverdag, skolens oppfølging og kontakt med aktører varierer mer. Det tyder på at utfordringen ikke nødvendigvis er at foreldre ikke får informasjon, men at informasjon alene ikke er nok. For at

samarbeidet skal oppleves godt, må foreldrene også erfare at skolen følger opp barnets situasjon på en måte som er relevant, samordnet og forståelig. Samlet sett gir analysene et kvantitativt bakteppe for rapportens øvrige funn. De viser at skole-hjem-samarbeid ikke bør forstås som én samlet størrelse, men som flere ulike former for kontakt, informasjon, oppfølging og medvirkning. Foreldre kan være relativt fornøyde med skolen, samtidig som de opplever svakheter i den konkrete kontakten rundt barnet. Dette skillet er særlig viktig når barnet har faglige eller sosiale støttebehov.

Kapitlet viser også hvorfor det er nødvendig å se skole-hjem-samarbeid som mer enn relasjonen mellom foreldre og kontaktlærer. Kontaktlærer er en sentral bærebjelke, men for mange barn og foreldre vil samarbeidet også involvere andre lærere, spesialpedagogiske ressurser, assistenter, ledelse og eventuelt andre tjenester. Når flere aktører er involvert, øker behovet for tydelig ansvarsdeling, koordinering og felles forståelse av barnets situasjon. Hoved bidraget fra Tett på-analysene er dermed å vise hvor samarbeidet ser ut til å stå sterkt, og hvor det framstår mer sårbart. Det står sterkest i den ordinære kontaktlærerrelasjonen. Det framstår mer sårbart i møte med sammensatte behov, flere involverte aktører og spørsmål om skolens tid og ressurser til tilrettelegging. Dette er sentrale dimensjoner å ha med når en vurderer hva som kjennetegner gode og inkluderende former for skole-hjem-samarbeid.

## 6. Overordnet diskusjon

I dette kapittelet utforskes prosjektets tre hovedproblemstillinger for å belyse skole-hjem-samarbeidet fra flere verdifulle perspektiver. Vi ser nærmere på både det formelle og organiserte samarbeidet, slik det kommer til uttrykk gjennom utviklingssamtaler, foreldremøter, FAU og kvalitetsdialoger. I tillegg løftes den uformelle og daglige samhandlingen frem, som gjerne foregår via meldinger, telefonsamtaler, korte møter og en løpende kontakt mellom skole og hjem. Videre gis det god plass til elevenes egne erfaringer og vurderinger av hvordan dette samspillet bidrar til økt læring, trivsel og et trygt skolemiljø.

For å sette funnene inn i en større helhet, drøftes de også i lys av Epsteins rammeverk om overlappende påvirkningssfærer og de seks typene for foreldreinvolvering. En slik teoretisk tilnærming gjør det mulig å få øye på hvilke sider ved samarbeidet som trer spesielt tydelig frem ved våre caseskoler, i tillegg til å utforske hvilke områder som kanskje har et enda større rom for videre utvikling. Til sist i kapittelet rettes oppmerksomheten mot overførbarheten av disse erfaringene. Ved å trekke ut de underliggende organisatoriske, relasjonelle og kulturelle byggeklossene som skaper velfungerende praksiser, belyses forutsetningene for hvordan slikt samarbeid kan tilpasses og tas i bruk på tvers av helt ulike skolekontekster.

### **Hvordan kan skoler og kommuner legge til rette for foreldres medvirkning i elevenes læring, trivsel, og skolens drift og utvikling?**

Funnene i dette prosjektet viser at foreldres medvirkning og opplevelse av mulighet til å medvirke er avhengig av at skoler og kommuner arbeider systematisk med å etablere strukturer, relasjoner og en kultur som inviterer foreldre inn som samarbeidspartnere. Medvirkning handler både om foreldrenes deltakelse i oppfølgingen av eget barn og om deres mulighet til å påvirke skolens arbeid mer overordnet. Selv om disse nivåene henger sammen, stiller de ulike krav til hvordan samarbeidet organiseres.

På individnivå viser både intervjuene og analysene av Tett på-dataene at kontaktlæreren har en nøkkelrolle. Nesten alle foreldre har kontakt med kontaktlærer, og denne relasjonen vurderes klart mer positivt enn kontakten med andre aktører på skolen. Dette understreker betydningen av at kontaktlærere har

tid, kompetanse og støtte til å utvikle tillitsfulle relasjoner til foresatte. I barneskolen har også ansatte i SFO en sentral rolle i skole-hjem-samarbeidet, og kan ses som en del av førstelinja sammen med kontaktlærer i møte med foreldrene. Ansatte i SFO erfarer å få tilgang til viktig informasjon fra foreldrene i bringe og hentesituasjoner som er av betydning for elevens skoledag. Dette understreker betydningen av gode kommunikasjonslinjer internt på skolene. Et gjennomgående trekk i case-skolene er at de investerer i relasjonen til foreldrene tidlig, gjerne før skolestart eller i overgangene mellom skoleslag. Flere skoler beskriver dette som en form for forebygging. Ved å «legge ved på bålet» når samarbeidet fungerer godt, bygges det opp tillit og gjensidig forståelse som gjør det lettere å håndtere krevende situasjoner senere.

Funnene viser samtidig at informasjon alene ikke er tilstrekkelig for å sikre medvirkning. Foreldrene i Tett på-undersøkelsen vurderer skolens informasjon relativt positivt, men tilfredsheten er lavere når det gjelder konkret kontakt med ulike aktører og skolens tid og ressurser til oppfølging. Dette tyder på at medvirkning forutsetter mer enn at skolen formidler informasjon. Foreldre må oppleve at deres erfaringer og vurderinger blir lyttet til og tatt på alvor, og at samarbeidet bidrar til en felles forståelse av barnets situasjon.

I flere av case-skolene kjennetegnes gode samarbeidspraksiser av tydelige strukturer og forventninger. Skolene arbeider aktivt med å avklare roller og ansvar mellom kontaktlærere, skoleledelse, SFO, FAU og andre aktører. Flere skoler har utviklet rutiner, veiledere og faste møteplasser som gjør det lettere for både ansatte og foreldre å vite hvordan samarbeidet skal foregå. Slike strukturer kan redusere risikoen for at samarbeidet blir for personavhengig, i tillegg til at det bidrar til større forutsigbarhet og likhet.

Foreldres mulighet til å delta påvirkes også av sosiale og kulturelle forhold. Skolene som lykkes godt, er opptatt av å tilpasse kommunikasjon og møteformer til ulike foreldres forutsetninger. Dette kan handle om bruk av tolk, tydelig og konkret språk, variasjon i digitale og fysiske kommunikasjonsformer og en bevissthet om at ikke alle foreldre kjenner skolens normer og forventninger. Flere caseskoler understreker at skolen som profesjonell part har et særlig ansvar for å gjøre samarbeidet tilgjengelig og inkluderende.

Foreldres medvirkning styrkes når samarbeidet bygger på tillit, tydelige strukturer og en grunnleggende forståelse av foreldrene som en ressurs i barnas læring og trivsel. Flere av skolene i studien understreket betydningen av å ha et positivt foreldresyn. Dette innebærer å møte foreldre med en forventning om at de ønsker det beste for barnet sitt, og at de har kunnskap og erfaringer som er viktige for skolen. En skoleleder uttrykte det slik: «I Skole-Norge har vi nok et mye mer positivt elevsyn enn foreldresyn.» Videre utdyper en annen skoleleder dette perspektivet ved å peke på at det i bunn og grunn handler om en enda bredere tilnærming:

*Det er menneskesyn egentlig. For jeg tenker at vi møter elever på likt som vi møter foreldre, som vi møter hverandre. Altså, vi må gå vekk fra elevsyn og dette her. Altså, det er menneskesynet vårt. (ledelse)*

Begge utsagnene peker på at selve fundamentet for et godt samarbeid finnes i de underliggende holdningene til de ansatte. Å skape rom for reell medvirkning forutsetter at man møter foreldrene med den samme respekten, varmen og interessen som man møter elevene med i hverdagen.

Ved skolene som lykkes godt, er et positivt foreldresyn noe skoleledelsen arbeider aktivt med å formidle og forankre i personalet. Flere skoleledere forteller at de stadig minner ansatte om at foreldre i utgangspunktet ønsker å samarbeide, og at også kritiske eller frustrerte henvendelser ofte springer ut av omsorg og bekymring for eget barn, samt tillit til at skolen faktisk har noe å bidra med. Ved at ansatte møter foreldrene med respekt og nysgjerrighet, kan det bli det lettere å etablere en god dialog og finne løsninger sammen.

Ved våre caseskoler ser det ut som foreldres medvirkning styrkes når samarbeidet bygger på tillit, tydelige strukturer og en grunnleggende forståelse av foreldrene som ressurser i elevenes læring og trivsel. Våre caseskoler peker på det å kombinere relasjonelt arbeid med organisatoriske grep gjør medvirkning til en integrert del av skolens ordinære virksomhet, både når det gjelder oppfølgingen av den enkelte elev og i skolens drift og utvikling forøvrig.

## Hvordan kan foreldrenes stemme i skoledemokratiet styrkes?

Opplæringslovens kapittel 10 regulerer blant annet samarbeid med foreldrene og skoledemokratiet. Om samarbeide med foreldrene og skoledemokratiet sier loven at «skolen skal sørge for at elevane og foreldra får vere med på å planleggje,

gjennomføre og vurdere verksemda i skolen» (§10-4). Dette omhandler blant annet arbeid med skolemiljø, kvalitetsutvikling i opplæringen og fastsetting av skoleregler. I det følgende rettes oppmerksomheten mot hvordan skolen kan legge til rette for at foreldrenes stemme i skoledemokratiet kan styrkes med utgangspunkt i skolens foreldreutvalg (FAU).

Involvering av foreldrenes stemme er en sentral forutsetning for et velfungerende skole-hjem-samarbeid og for å sikre at skolen ivaretar elevenes og foreldrenes behov på en helhetlig måte. Hvordan skolen legger til rette for reell medvirkning fra et mangfold av foreldre med ulike erfaringer og perspektiver, og hvordan deres stemmer blir hørt og får betydning er viktig i denne sammenheng. Skole-hjem-samarbeidet i den enkelte skole skjer i stor grad ute på enhetene, men også hvilken rolle kommunene og skolemyndigheten inntar påvirker arbeidet som skjer ute i skolene.

Funnene i prosjektet viser at foreldrenes stemme styrkes når skolen gir foreldre reelle muligheter til å påvirke skolens arbeid og utvikling. Det betyr at foreldrenes erfaringer og synspunkter blir etterspurt, lyttet til og brukt i skolens videre arbeid. FAU har en sentral rolle i dette. Ved flere av skolene i studien beskrives FAU som en viktig samarbeidspartner i arbeidet med skolemiljø, trivsel og utvikling av skolen. Når FAU blir involvert tidlig i ulike prosesser, får tilgang til relevant informasjon og tydelige muligheter til å komme med innspill, kan det bidra til å øke sannsynligheten for at foreldrenes perspektiver får betydning. Beskrivelser av et godt organisert FAU viser ofte til at FAU er koblet til strukturer som gjør det mulig å involvere trinnkontakter og klassekontakter. Her kan foreldrerepresentantene formidle erfaringer og synspunkter fra flere foreldre og sikre en tett kontakt mellom FAU og de enkelte klassene. Ved en av skolene hadde ett av FAU-medlemmene et tydelig ansvar for å følge opp og koordinere trinnkontaktene. Ved en annen skole var det utarbeidet egne beskrivelser av rollen, med konkrete punkter for hva en trinnkontakt skal gjøre og hvordan kontakten med foreldregruppen og FAU skal ivaretas. Tydelig rollefordeling og fordeling av ansvar innad i FAU ble av flere løftet frem som viktige faktorer i et velfungerende FAU, og hvordan FAU arbeidet og samarbeid med skolen. Slike ordninger bidro med å få fram et bredere spekter av foreldrestemmer.

Spennet i saker FAU er involvert i synes å være vidt og strekker seg fra mer konkrete praktiske tiltak til mer overordnede diskusjoner om skoleutvikling og rammebetingelser. I noen tilfeller er FAU også involvert i større saker som er mer

politisk og systemorientert. Flere skoler arbeider aktivt med å skape mer dialog på foreldremøter. Funn fra prosjektet viser at et velfungerende FAU kan fungere som et bindeledd mellom skole og hjem i dette arbeidet. FAU kan innhente innspill fra foreldre via møter, klassekontakter og mer uformell dialog og være et viktig ledd i det å videreformidle informasjon fra foreldregruppa til skoleledelsen. Samtidig kan FAU gi tilbakemeldinger og informasjon fra skolen til foreldregruppa. Flere FAU'er jobber aktivt for å øke synlighet og tilgjengeligheten til foreldregruppa gjennom ulike former for informasjonsarbeid, sosiale medier eller presentasjoner på foreldremøter. Noen FAU har også faste poster der de samler opp erfaringer og bekymringer fra foreldre («signal» fra hverdagen) som kan tas videre til skolen. Dette gir flere foreldre mulighet til å dele erfaringer og komme med innspill, og det kan bidra til større engasjement og et sterkere fellesskap i foreldregruppen.

FAU er ofte involvert i praktiske saker i skolen, men som del av skoledemokratiet er det flere FAU'er som er involvert i strategiske saker og har tett samarbeid med skolen i utvikling av skolemiljø og trivsel og ulike former for digital praksis. En viktig del av FAU's arbeid er å bidra i å skape møtearenaer for involvering og samarbeid i skoledemokratiet. Prosjektet viser at foreldremedvirkning styrkes når FAU og andre foreldreprerentanter får tydelige roller og reelle muligheter til å påvirke. Ved caseskolene hvor FAU er en aktiv part i skolens arbeid, beskrives FAU ikke bare som en praktisk arrangør av sosiale aktiviteter, men også som en samarbeidspartner i arbeidet med skolemiljø, trivsel og kvalitetsutvikling. Dette forutsetter at skolen gir foreldrene tilgang til relevant informasjon, involverer dem tidlig i prosesser og skaper arenaer for dialog der foreldrenes perspektiver etterspørres og brukes aktivt. Flere av våre informanter forteller hvordan FAU aktivt jobber med å sikre at foreldregruppa har den informasjon og kunnskap som trengs for reell deltakelse her. FAU samarbeider ofte med ulike aktører utenfor skolen, som kommunale tjenester, politi og ulike faginstanser. FAU i flere av skolene inviterer disse inn i foreldremøter eller arrangerer egne fagkvelder for foreldrene. Slike arrangement har vist seg å være en fremmer for oppmøte på foreldremøtene og som et bidrag inn i styrking av skoledemokratiet.

Datamaterialet viser hvordan både skolen og FAU arbeider aktivt med å mobilisere foreldrene gjennom aktiv rekruttering til FAU: *«Når det er informasjonsmøte til foreldrene i starten av skoleåret, så inviterer rektor inn FAU.»* For å lykkes i dette arbeidet er gode rutiner for rekruttering til FAU og trinnkontaktordningen viktig. Flere skoler har erfart at det fungerer godt når foreldrene selv skriver seg opp til ulike

oppgaver, framfor at enkeltpersoner blir foreslått eller valgt på stedet. Når skolen tydelig formidler at dette er et felles ansvar, og at alle foreldre bidrar til fellesskapet på ulike måter, blir det lettere å få flere til å engasjere seg.

Det er viktig å få fram at om skoledemokratiet skal fungere etter hensiktene, er erfaringer og synspunkter fra et mangfold av foreldre avgjørende, også fra dem som sjelden deltar i møter eller tar ordet. Mange skoler arbeider derfor bevisst med å bruke ulike former for dialog og tilpasse kommunikasjonen slik at flere opplever det som enkelt og trygt å bidra. Flere skoler understreker også betydningen av å gi tilbakemelding til foreldrene om hvordan innspillene deres blir brukt. Når foreldre ser at synspunktene deres får betydning for skolens vurderinger og prioriteringer, kan det bidra til at motivasjonen øker for videre engasjement. Ved en av skolene fortalte ledelsen at foreldrene hadde tatt opp behovet for tydeligere regler for mobilbruk og bedre informasjon om hvordan digitale verktøy ble brukt i undervisningen. Temaet ble drøftet i FAU og på foreldremøter, og skolen utarbeidet deretter nye rutiner og informerte foreldrene om hvilke endringer som var gjort på bakgrunn av innspillene. Slike konkrete tilbakemeldinger gjorde det tydelig for foreldrene at deres synspunkter hadde betydning og bidro til at flere ønsket å delta videre i skolens utviklingsarbeid.

Skoleledelsen har en viktig rolle i å utvikle et velfungerende skoledemokrati. Der ledelsen ser foreldrene som en ressurs og aktivt inviterer dem inn i utviklingsarbeidet, får foreldrenes stemme større betydning. Når ledelsen prioriterer dialog med foreldre og er opptatt av å etablere gode arenaer for samarbeid, blir foreldremedvirkning en naturlig del av skolens arbeid. Kommunene kan støtte dette arbeidet gjennom felles prinsipper for medvirkning, kompetanseutvikling og arenaer der skolene kan lære av hverandre. Intervjuene med skoleeier viser også at foreldremedvirkning blir tydeligere prioritert når temaet inngår i kvalitetsdialogen mellom skoleeier og skolene.

Kommunene har en sentral rolle i å støtte og utvikle skole-hjemsamarbeidet. Intervjuene med skoleeiere viser at dette i flere kommuner er definert som et lokalt utviklingsområde, der kvaliteten i stor grad påvirkes av hvilke prioriteringer, forventninger og støttestrukturer som etableres på kommunenivå. På systemnivå handler skoleeiers rolle i hovedsak om å sette rammer, gi retning og følge opp kvaliteten i skole-hjemsamarbeidet ute på enhetene. I noen kommuner har skole-hjem-samarbeidet vært et tydelig satsningsområde, der det er utviklet planer, veiledere og kompetansetiltak for dette arbeidet. Gjennom slike initiativ bidrar

skoleeier til å etablere felles forventninger og styrke kompetansen i skolene

I andre kommuner er det færre konkrete føringer som er felles for alle. Her vektlegges grunnleggende prinsipper som dialog, relasjon og medvirkning, samtidig som den enkelte skole og rektor har et stort handlingsrom til lokal tilpasning. Samtidig som skolene har høy grad av autonomi ser vi at skoleeier støtter arbeidet gjennom felles verktøy, som maler og rutiner, som bidrar til en viss grad av kvalitet og likhet. Kommunene kan videre støtte skole-hjemsamarbeidet ved å utvikle felles prinsipper, tilby kompetanseutvikling og legge til rette for erfaringsdeling mellom skoler. Slike tiltak kan bidra til å styrke kvaliteten og sikre en mer helhetlig praksis på tvers av skoler.

Kvalitetsdialogen mellom skoleeier og skolene utgjør en særlig viktig arena i denne sammenhengen hvor skolens samarbeid med hjemmet er en av flere områder som får ekstra fokus. Via kvalitetsdialogen kan skole-hjemsamarbeid følges opp, enten eksplisitt eller indirekte. Gjennom denne dialogen får skoleeier innsikt i skolens praksis, samtidig som skolene får støtte og mulighet til å dele erfaringer.

Skoleeiers involvering i skole-hjemsamarbeidet omfatter i flere kommuner direkte dialog med foreldre, blant annet gjennom FAU. Et eksempel her er hvordan skolemyndigheten inviterer representanter fra FAU i alle skolene til direkte dialog vi a teammøte, et annet eksempel er hvordan foreldre inviteres inn i arbeidsgrupper når kommunene arbeider med ulikt utviklingsarbeid. Slik involvering kan bidra til å styrke grunnlaget for overordnet planarbeid og utviklingsprosesser i kommunen. Samtidig som enkelte har gode systemer og faste arena for foreldreinvolvering tyder datamaterialet på at foreldremedvirkning på systemnivå i mange tilfeller skjer litt ad-hoc, og i mindre grad er systematisk forankret i kommunens strukturer og rutiner.

### **Hvordan tenker elevene at skole-hjem samarbeidet kan utvikles for å på best mulig måte bidra til bedre trivsel og læring?**

I opplæringsloven § 10-4 understrekes det at både elever og foreldre skal få være med å planlegge, gjennomføre og vurdere skolens virksomhet. Dette innebærer ikke bare deltakelse i formelle organer, men også medvirkning i praksiser som angår elevens egen skolehverdag, inkludert kommunikasjonen mellom skole og hjem.

Intervjuene med elevene viser at de ser skole-hjem-samarbeidet som viktig både for læring, trivsel og det sosiale miljøet på skolen. Elevene er opptatt av at foreldrene bør

vite hvordan de har det, hva de arbeider med på skolen, og om det er noe de strever med. Samtidig understreker de at samarbeidet må være tilpasset alder og modenhet. Særlig ungdomsskoleelevene beskriver et ønske om større selvstendighet, men også en tydelig forventning om at foreldrene fortsatt følger med og engasjerer seg. Dette er i tråd med det lærere på ungdomsskolen beskriver hvor de starter med tett kontakt og mye informasjon til foreldre på 7. trinn, men gradvis gir elevene mer og mer ansvar for selv å ta imot beskjeder.

I intervjuene framhever elevene også foreldrenes engasjement i klassemiljøet som en viktig del av skole-hjem-samarbeidet. De beskriver foreldrenes deltakelse som sentral for å etablere og opprettholde et inkluderende fellesskap, blant annet gjennom sosiale aktiviteter og felles arenaer som styrker relasjoner mellom elever. Dette peker mot en forståelse av skole-hjem-samarbeid som ikke bare handler om oppfølging av enkeltindivider, men også om å støtte utviklingen av et godt sosialt læringsmiljø på gruppenivå.

Digital tilgjengelighet gjør det mulig å gi foreldre mer innsyn i elevenes hverdag, men samtidig kan dette utfordre elevenes behov for privatliv og utvikling av selvstendighet. At kontakt med hjemmet ofte skjer først ved alvorlige hendelser, kan tolkes som et forsøk på å balansere dette. Elevene oppfatter i stor grad at kontakt med hjemmet dreier seg om det negative eller det som vurderes som alvorlig. Samtidig viser lærernes praksis med «gladmeldinger» at det finnes bevisste forsøk på å nyansere dette bildet. Når kommunikasjonen ikke kun er problemorientert, styrkes elevens opplevelse av mestring, eierskap og rettferdig representasjon.

Ved caseskolene er det tydelig at elevene ønsker at foreldrene skal være opptatt av hvordan de har det, ikke bare av karakterer og skolearbeid. Flere forteller at de snakker med foreldrene om vennskap, konflikter og trivsel, og at dette gir støtte og hjelp til å håndtere utfordringer. Elevene mener også at skolen bør ta kontakt med foreldrene når det oppstår problemer som mobbing, skolefravær, faglige utfordringer eller uro i klassen. Samtidig er de opptatt av at kontakten ikke bare bør handle om det som er vanskelig. Flere elever peker på at foreldrene ofte får informasjon først når noe har gått galt, og at det kunne vært mer kontakt underveis dersom en elev begynner å streve. Dette gjelder særlig når det er fare for svake faglige resultater eller høyt fravær.

Utviklingssamtalene trekkes fram som en viktig arena der elev, foreldre og lærer kan

snakke sammen. Mange elever beskriver disse samtalene som nyttige og opplever at de får være aktive deltakere. Flere forteller at de forbereder egne refleksjoner om hvilke fag de mestrer godt, og hvilke områder de trenger mer støtte i. Dette gir elevene en tydelig stemme i samtalen og gjør det lettere å bli enige om hva som er viktig å arbeide videre med.

Elevene vi har snakket med gir uttrykk for at de setter pris på å bli inkludert i samarbeidet mellom skole og hjem. De beskriver det som positivt å delta på foreldremøter og å være aktiv i utviklingssamtaler, og å få mulighet til å si hva de selv mener om undervisning, klassemiljø og aktiviteter. Flere forteller at det er motiverende å oppleve at både lærere og foreldre lytter til det de sier.

## Overlappende påvirkningssfærer

Epstein sin teori om overlappende påvirkningssfærer blir ofte brukt for å ramme inn skole-hjem-samarbeid. Epstein tar utgangspunkt i at barns læring og utvikling påvirkes av samspillet mellom hjem, skole og nærmiljø, og at elevenes utbytte styrkes når disse sfærene overlapper og trekker i samme retning. Perspektivet bygger på en forståelse av at gode resultater utvikles gjennom et aktivt og tillitsfullt samarbeid mellom flere aktører rundt elevene.

Alle caseskolene i vårt materiale arbeider på måter som kan forstås i lys av dette perspektivet. Rammeverket beskriver seks former for foreldreinvolvering som peker på hvordan skole og hjem kan samarbeide om elevenes læring og trivsel. Dette perspektivet ble lagt til grunn i prosjektets teoretiske rammeverk og også i datainnsamlingen. Det vi ser er at alle de seks formene for involvering finnes ved caseskolene, men i ulik grad og med ulik grad av systematikk.

Den første formen for foreldreinvolvering handler om hvordan skolen støtter foreldrene i å skape gode rammer for barnets utvikling og læring hjemme, det som Epstein kaller *foreldreansvar*. Dette kommer tydelig fram ved våre caseskoler. Skolene gir råd og veiledning om blant annet søvn, skjermbruk, lekser, fravær, vennskap og sosial utvikling. Særlig i saker der elever strever faglig eller sosialt, legger skolene vekt på å etablere en felles forståelse av hva barnet trenger, og hvordan hjem og skole kan bidra på hver sin arena. Flere skoler understreker også betydningen av å møte foreldrene med respekt og anerkjennelse, og av å bygge videre på foreldrenes kunnskap om eget barn.

*Kommunikasjon* er den mest fremtredende formen for foreldreinvolvering ved våre caseskoler. Alle skolene har etablerte strukturer for foreldremøter, utviklingssamtaler, ukebrev og -planer og digitale meldingssystemer som Vigilo eller tilsvarende løsninger. Kontaktlæreren har en sentral rolle som bindeledd mellom skole og hjem. Caseskolene vi har vært på har et bevisst forhold til mengden informasjon som sendes ut. Foreldre vi har snakket med legger stor vekt på å bli lyttet til, og både ansatte og foreldre framhever tillit, tilgjengelighet og gjensidighet som sentrale forutsetninger for et godt samarbeid.

Den tredje formen for foreldresamarbeid handler om hvordan foreldre bidrar i skolens aktiviteter og miljø, altså hvordan man jobber med foreldres *frivillige deltakelse eller dugnadsarbeid*. Dette kan være som hjelpere på turer, klassekvelder, skolefester, dugnader, overnattinger og andre aktiviteter som bidrar til å skape et godt sosialt miljø. På caseskolene våre kommer dette tydelig fram som en viktig del av skole-hjem-samarbeidet, særlig på barnetrinnet. Mange av skolene er avhengige av foreldrenes innsats for å kunne gjennomføre sosiale arrangementer og praktiske aktiviteter som styrker fellesskapet i klassen.

På flere av caseskolene er det FAU og trinnkontakter som tar initiativ til og organiserer slike aktiviteter. Dette kan være nissefester, halloween-arrangementer, klassekvelder og andre sosiale tiltak. Ved en av skolene organiserer FAU også foreldredeltakelse som natteravner. Trinnkontakter og klassekontakter fungerer dermed som et viktig bindeledd mellom FAU og den øvrige foreldregruppen, og bidrar til å mobilisere foreldre til felles aktiviteter. Flere elever gir uttrykk for at de blir skuffet dersom få foreldre stiller opp, fordi dette kan begrense omfanget av aktivitetene, noe som kan tyde på at foreldrenes frivillige deltakelse har stor betydning for både klassemiljøet og elevenes opplevelse av trivsel og fellesskap.

*Læring hjemme* handler om hvordan foreldrene støtter elevens læring og utvikling hjemme, og hvordan skolen gir informasjon og veiledning som gjør dette mulig. På caseskolene våre framstår dette som et område som får mindre eksplisitt oppmerksomhet enn flere av de andre formene for foreldreinvolvering. Dette kan henge sammen med at oppfølgingen av skolearbeid og lekser ofte fungerer godt i det daglige, og at kontaktlærerne allerede har etablerte rutiner for å informere foreldrene om faglige mål, arbeidsmåter og behov for oppfølging. Utviklingssamtaler, foreldremøter, ukeplaner og digitale meldingssystemer brukes til å gi foreldrene innblikk i hva eleven arbeider med på skolen, og hvordan de kan støtte læringen

hjemme. Noen av caseskolene har aktivt valgt å sende ukeplaner i papirform til alle elever, nettopp for å sikre at informasjonen faktisk når fram til foreldrene. Dette gjør de fordi skolene har en bevissthet om at ikke alle foreldre følger like tett med på digitale plattformer, og at informasjon må formidles på måter som er tilgjengelige for alle.

Flere av caseskolene understreker at skolen bør gi foreldrene informasjon om både det eleven strever med og det som går bra. Lærere og skoleledere er opptatt av å trekke fram det eleven mestrer og den framgangen som skjer i fagene. Positive tilbakemeldinger kan styrke elevens motivasjon, i tillegg til å gi foreldrene tro på at barnet utvikler seg faglig. På denne måten blir skolens oppgave like mye å gi foreldrene informasjon og støtte som gjør det lettere å følge opp og oppmuntre barnet i skolearbeidet.

Den femte formen for foreldreinvolvering handler om hvordan foreldre kan *medvirke og få innflytelse på beslutninger* som gjelder skolens arbeid og utvikling. På caseskolene våre ser vi at mange skoler arbeider bevisst for å gi foreldrene en tydelig rolle i skolens utviklingsarbeid. FAU er den viktigste arenaen for dette. Her kan foreldre komme med innspill til spørsmål som handler om skolemiljø, trivsel, digitale verktøy og andre saker som er viktige for elevene og skolen.

Flere skoler har utviklet gode rutiner for å rekruttere foreldrerepresentanter. Mange velger representanter i god tid, slik at foreldrene får tid til å sette seg inn i rollen og planlegge arbeidet. Ved noen skoler velges representanter for flere år av gangen, for eksempel for hele småtrinnet. Dette gir større kontinuitet og gjør det lettere å bygge erfaring og forankre arbeidet over tid. Trinnskontakter og klassekontakter har også en viktig rolle som bindeledd mellom FAU og resten av foreldregruppen. De bidrar til å formidle informasjon, samle inn synspunkter og mobilisere foreldre til aktiviteter og oppgaver. På denne måten får flere foreldre mulighet til å komme med innspill og delta i skolens arbeid.

I minst to av kommunene i studien har skoleeier etablert egne møter med FAU-representanter fra kommunens skoler. Disse møtene gir foreldrene mulighet til å løfte saker som gjelder flere skoler og til å gi innspill direkte til kommunen. Dette kan bidra til at foreldrenes erfaringer og perspektiver får betydning både på den enkelte skole og på kommunenivå. Caseskolene er tydelig på at foreldremedvirkning fungerer best når den er godt organisert og tydelig forankret. Klare roller, gode

rutiner og faste møteplasser gjør det lettere for foreldre å engasjere seg og å bidra i skolens utviklingsarbeid.

Den siste formen for foreldreinvolvering handler om hvordan skolen *samarbeider med aktører utenfor skolen* for å støtte elever og familier. Det kan være samarbeid med frivillige organisasjoner, idrettslag, lokale bedrifter og ulike tjenester i kommunen. På caseskolene våre er dette mindre synlig enn flere av de andre formene for foreldreinvolvering, men vi finner enkelte gode eksempler. En av skolene har etablert egne fritidsaktiviteter for elever som ikke ønsker å delta i tradisjonelle aktiviteter som fotball og håndball. Målet er å gi flere elever tilgang til trygge og lavterskel møteplasser for fysisk aktivitet og sosialt fellesskap. I dette arbeidet samarbeider skolen med lokale idrettslag og andre aktører. Den samme skolen samarbeider også med butikker og bedrifter i nærmiljøet for å skaffe mat og gaver til familier som har behov for ekstra støtte.

Flere av skolene beskriver samtidig at samarbeidet med eksterne tjenester som PPT, BUP og barnevern ofte kan oppleves som krevende og tidkrevende. Skolene forteller at det i noen saker tar lang tid å få hjelp og oppfølging. Samtidig ser vi at skolene ofte har et godt samarbeid internt. Mange trekker fram den tette kontakten mellom skole og SFO, og samarbeidet mellom lærere, miljøterapeuter, rådgivere og andre ansatte som en viktig styrke. Dette gjør det mulig å følge opp elever og familier raskt og koordinert innenfor skolens egne rammer.

## **Hva kan overføres? - forutsetninger for godt samarbeid på tvers av kontekst**

Selve kjernen i dette prosjektet har vært å utforske hvordan kunnskap fra noen skoler kan gjøres relevant for andre, uavhengig av om man befinner seg på en liten barneskole eller en stor ungdomsskole. Selv om alle skoler opererer innenfor sin unike virkelighet, viser funnene våre at det finnes noen underliggende byggeklosser som går igjen hos de som lykkes godt. Slike erfaringer peker mot at overførbarhet forutsetter en dypere forståelse av de mekanismene, betingelsene og organisatoriske grepene som understøtter det gode samarbeidet. Ved å trekke ut disse fellestrekkene, blir det enklere å vurdere under hvilke forutsetninger praksisene kan tilpasses og tas i bruk i nye sammenhenger.

Et fellestrekk ved mange av de velfungerende praksisene er at de hviler på solide organisatoriske grep. Samarbeidet forankres i tydelige systemer og rutiner for å

skape forutsigbarhet og kontinuitet uavhengig av enkeltpersoner. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom klare beskrivelser av ansvarsområder for FAU og trinnkontakter, faste overgangsmøter, eller kommunale veiledere som setter en felles standard. Med avklarte roller og rammer senkes terskelen for at foreldre ønsker å engasjere seg, samtidig som de ansatte opplever større trygghet i samhandlingen med hjemmet.

Videre viser materialet at de relasjonelle mekanismene spiller en sentral rolle i dette arbeidet. Skolene som lykkes, arbeider bevisst med å bygge tillit tidlig og etablere en solid grunnmur i forkant av mulige utfordringer. Dette beskrives blant annet som å «legge ved på bålet». Gjennom lavterskel kommunikasjon, jevnlig oppdateringer om det som fungerer godt, gjerne omtalt som gladmeldinger, og etablering av uformelle møteplasser, skapes en robust relasjon. En slik buffer gjør gjerne at samarbeidet tåler betydelig mer i møte med situasjoner som krever felles innsats.

Til sist forutsetter en vellykket overføring av gode tiltak at de kulturelle betingelsene på skolen er til stede. Et gjennomgående trekk er et anerkjennende og positivt foreldresyn blant de ansatte, der foreldre betraktes som en verdifull ressurs med et felles ønske om barnets beste. Å etablere en slik kultur krever en skoleledelse som går foran som lyktebærere, og som aktivt støtter lærerne i det daglige relasjonsarbeidet. Etableringen av disse organisatoriske, relasjonelle og kulturelle byggeklossene skaper et solid fundament for foreldresamarbeid. Det er med denne forståelsen som bakteppe de konkrete lærende eksemplene nå presenteres, for å illustrere formen disse mekanismene kan ta i praksis.

## 7. Lærende eksempler på skole-hjem-samarbeid

Dette kapitlet presenterer en rekke lærende eksempler på skole-hjem-samarbeid. Eksempelene er hentet fra seks skoler i fem kommuner som deltok i prosjektet, og bygger på intervjuer med skoleledere, lærere, miljøterapeuter, spesialpedagoger, skoleeiere, FAU-representanter, foreldre og elever. I tillegg har vi brukt innspill fra en workshop med representanter fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), KS, Skolelederforbundet, Utdanningsforbundet, Utdanningsdirektoratet, Elevorganisasjonen og andre som er opptatt av skole-hjem-samarbeid.

Målet med disse eksemplene er å vise hvordan ulike skoler og kommuner arbeider i praksis for å få til et godt samarbeid mellom skole og hjem. Eksempelene er valgt fordi de illustrerer konkrete måter å arbeide på som ser ut til å fungere godt. De er ikke ment som ferdige oppskrifter som kan kopieres direkte. Alle skoler er ulike, og det som fungerer godt ett sted, må alltid tilpasses lokale behov og rammer.

Noe av det som har blitt særlig tydelig i dette prosjektet, er hvor tett skole-hjem-samarbeidet henger sammen med den enkelte skolens kontekst. En stor ungdomsskole i en bykommune står ofte overfor andre utfordringer og muligheter enn en liten barneskole med et svært sammensatt elevgrunnlag. Skoler varierer i størrelse, organisering, ressurser, elevsammensetning og hvilke behov familiene har. Dette påvirker både hvilke former for samarbeid som er mest hensiktsmessige, og hvordan foreldre og skole best kan involveres. Det finnes derfor ikke én modell som passer for alle. Tvert imot er det en styrke at skolene utvikler løsninger som er tilpasset sine egne forutsetninger og behov. Dette er også i tråd med forskning som viser at verdien av gode eksempler først og fremst ligger i at andre kan vurdere hva som kan være relevant i sin egen sammenheng.

Tanken bak lærende eksempler er at vi kan lære av andres erfaringer. Ved å beskrive konkrete praksiser, hvem som er involvert og hva som ser ut til å fungere godt, blir det lettere å få ideer til eget utviklingsarbeid. Forskning på case-studier viser at slike eksempler kan gi verdifull innsikt, nettopp fordi de er nært knyttet til virkelige situasjoner og konkrete erfaringer. Poenget blir dermed ikke å kopiere løsningene

(selv om dette også kan gjøres), men å reflektere over hva som kan være relevant i egen skole eller kommune.

Et sentralt perspektiv når man leser disse eksemplene, er verdien av å starte i det små. Målet er å la seg inspirere til å teste ut enkelte justeringer i egen praksis. Kanskje dukker det opp en idé man tidligere har oversett, eller kanskje gir fortellingene det lille dyttet som trengs for å sette i gang noe man har tenkt på en stund. Skolene i prosjektet erfarer at vellykket utviklingsarbeid gjerne kan skje uavhengig av omfattende, langsiktige planer. Flere av de mest virkningsfulle tiltakene har ofte oppstått organisk, som umiddelbare svar på konkrete behov skolen har valgt å handle på i hverdagen. Utvikling av skole-hjem-samarbeidet kan med andre ord skje gjennom trinnvise justeringer. Disse lærende eksemplene gir rom for å tenke både smått og stort, der selv mindre utprøvinger kan skape svært positive ringvirkninger for relasjonen mellom skole og hjem.

Samtidig er det viktig å anerkjenne det reelle utfordringsbildet skolene står i. Flere av de skolehverdagene vi har fått innblikk i, utspiller seg i komplekse kontekster med store sosioøkonomiske forskjeller, et bredt mangfold og familier med svært sammensatte behov. Slike utgangspunkt stiller store krav til de ansatte, spesielt i det kontinuerlige og ressurskrevende arbeidet med relasjonsbygging og kommunikasjon. Det kan derfor være nyttig å ha med seg at de praksisene vi trekker frem, sjelden fungerer som enkle løsninger eller «quick fixes» som umiddelbart kan rulles ut. Vellykkede tiltak er oftere resultatet av et langsiktig og tålmodig nærvær der tillit gradvis har fått bygge seg opp. Å la seg inspirere av disse eksemplene innebærer en forståelse for at justering og endring av praksis tar tid, at gode relasjoner krever engasjement, og at tiltakene med fordel kan forankres og tilpasses skolens egen, lokale virkelighet.

Hvert eksempel er bygget opp på samme måte. Først beskriver vi praksisen og hvordan den er organisert. Deretter følger en oversikt over hvem som er involvert, hva som ser ut til å fungere godt, hvilke forhold det er viktig å være oppmerksom på, og noen refleksjonsspørsmål til slutt. Disse spørsmålene kan brukes av skoler, kommuner, FAU og foreldre som ønsker å videreutvikle samarbeidet mellom skole og hjem.

## Lavterskel digital kommunikasjon for elever med skoleutfordringer

Ved en av caseskolene beskrives en praksis der det etableres en egen digital kommunikasjonskanal for foreldre til elever som trenger tett oppfølging, for eksempel ved bekymringsfullt skolefravær. Kommunikasjonen organiseres i små, avgrensede grupper der både foresatte, kontaktlærer og skoleledelse deltar. I noen tilfeller deltar også andre ansatte, som miljøterapeut eller rådgiver. Hensikten er å sikre rask informasjonsflyt, en felles forståelse av situasjonen og en koordinert oppfølging mellom skole og hjem.

Tilbudet om en slik måte å kommunisere digitalt på gis til foreldre når det oppstår en eller annen type utfordring, og det gjøres en avklaring rundt dette i et fysisk møte eller en telefonsamtale før den digitale gruppechatten etableres. Kommunikasjonsformen brukes i saker der det er behov for tett kontakt over en avgrenset periode. Foreldrene kan for eksempel gi beskjed om hvordan morgenen har vært, om eleven er på vei til skolen, eller om det har oppstått forhold som skolen bør kjenne til. Skolen kan på sin side gi raske tilbakemeldinger og justere oppfølgingen underveis. Det er samtidig tydelige avklaringer om hva som tas i den digitale kanalen, og når det er mer hensiktsmessig å ta kontakt på telefon eller møtes fysisk.

Dette framstår som et lærende eksempel fordi det kombinerer lav terskel for kontakt med struktur og tydelig ansvarsdeling. Foreldre opplever å bli sett og tatt på alvor, og får en trygghet i at flere personer på skolen kjenner saken og kan bidra ved behov. Ved at skoleledelsen i større grad involveres i de mest krevende sakene, avlastes kontaktlærer samtidig som oppfølgingen blir mindre sårbar dersom noen er borte.

Slike løsninger kan være særlig nyttige når alternativet er at eleven blir hjemme, eller når det er behov for tett koordinering over tid. Samtidig ble det pekt på at ordningen stiller høye krav til tydelige rammer. Det må være avklart hvilken kanal som brukes, hva som kan deles, hvordan informasjon lagres og dokumenteres, og hvilke forventninger som gjelder for tilgjengelighet og responstid. Dersom slike spørsmål er uavklarte, kan det skape usikkerhet og urealistiske forventninger hos både foreldre og ansatte. Dette innebærer også at hensynet til informasjonssikkerhet og personvern må ivaretas gjennom bruk av godkjente løsninger og tydelige rutiner for håndtering av sensitiv informasjon. Eksempelet illustrerer hvordan digitale verktøy kan brukes strategisk for å støtte relasjonelt arbeid og forebygge at utfordringer eskalerer. Det viser også at teknologi i seg selv ikke er løsningen. Det er de tydelige rammene,

forventningsavklaringene og tilliten mellom partene som gjør at en slik praksis kan fungere godt.

#### Hvem er involvert

- Kontaktlærer
- Foreldre
- Skoleledelse
- Eventuelt miljøterapeut eller andre støttepersoner

#### Hva ser ut til å fungere godt

- Foreldre og skole får en rask og direkte kommunikasjonskanal.
- Informasjon deles fortløpende, slik at utfordringer kan håndteres tidlig.
- Kontaktlærer, ledelse og foreldre får en felles forståelse av situasjonen og får samme informasjon alle parter.
- Flere personer på skolen kjenner saken og kan bidra ved behov.
- Foreldrene opplever kontinuitet i oppfølgingen.
- Tydelige avtaler om hva som tas digitalt og hva som tas i møter eller på telefon.
- Ordningen brukes i avgrensede perioder med klart formål.

#### Oppmerksomhetspunkter

- Avklar med hjemmet hvem som skal være involvert i den digitale kommunikasjonen
- Avklar mellom skole og hjem hvilken kanal som skal brukes og til hva
- Lag tydelige forventninger om tilgjengelighet og responstid, og vær tydelig på at lærere ikke har like stor anledning til å delta på disse i skoletiden
- Bruk sikre løsninger og informer om lagring og dokumentasjon.
- Sørg for at flere ansatte kan følge opp ved behov, inkluder SFO der det er naturlig.
- Avgrens tiltaket i tid og vurder det fortløpende.
- Unngå at læreren og andre ansatte «må være» tilgjengelig døgnet rundt.
- Se digital dialog som en del av skolens samlede kommunikasjonsstrategi.

#### Refleksjonsspørsmål

- Hvilke situasjoner egner seg for tett digital oppfølging?
- Hvordan kan vi kombinere tilgjengelighet med tydelige grenser?
- Hvordan sikrer vi at både foreldre og ansatte opplever ordningen som trygg og håndterbar?

## **Møter før skolestart – relasjonsbygging og forventningsavklaring**

Ved en av caseskolene har skolen utviklet et tydelig og omfattende opplegg for skole-hjem-samarbeid før skolestart. Dette framstår som en viktig del av skolens arbeid med å bygge tillit og etablere gode relasjoner tidlig. Allerede høsten før skolestart sender skolen ut informasjon til kommende foreldre. I februar inviteres foreldrene til et eget foreldremøte, og gjennom våren arrangeres flere samlinger som skolen omtaler som «skoleklubb».

På skoleklubben møtes barn og foreldre på skolen flere ganger før oppstart. Her blir de kjent med skolebygget, ansatte og hverandre. Ledelsen, miljøterapeut, SFO og etter hvert kontaktlærere deltar. På noen av samlingene inviteres også helsesykepleier, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnevern for å presentere seg og fortelle om hvordan de kan bidra dersom familier trenger støtte. Dette gjør det lettere for foreldre å vite hvem de kan kontakte, og bidrar til å gjøre hjelpetjenestene mer tilgjengelige og mindre fremmede.

Skolen er opptatt av at disse møtene skal være både informative og relasjonsskapende. Foreldrene får informasjon om hva som møter dem i skolen, samtidig som de blir kjent med andre foreldre og får mulighet til å bygge nettverk før skolestart. På siste møte før sommeren velges FAU-representanter for de to første skoleårene. På denne måten starter skolen opp med foreldrerepresentanter og en struktur for medvirkning allerede på plass.

Praksisen framstår som et lærende eksempel fordi den viser hvordan tidlig kontakt kan legge et godt grunnlag for samarbeidet gjennom hele skoleløpet. Foreldre som selv har hatt utfordrende erfaringer med skolen, kan få en ny og mer positiv inngang til samarbeidet. Samtidig får skolen en mulighet til å tydeliggjøre forventninger og invitere foreldrene inn som aktive deltakere i fellesskapet rundt barna.

Prinsippet om å knytte foreldrene til seg tidlig har stor overføringsverdi. Omfanget kan tilpasses lokale behov og ressurser. Det viktigste er at skolen skaper møteplasser der barn og foreldre blir kjent, opplever trygghet og får en tydelig opplevelse av at skolen ønsker dem velkommen og ser dem som viktige samarbeidspartnere.

**Hvem er involvert**

- Skoleledelse
- Kontaktlærere
- SFO, miljøpersonalet
- FAU
- Foreldre og elever

**Hva ser ut til å fungere godt**

- Tidlig inkludering og samarbeidet mellom skole og hjem gir foreldre og barn rom for å bli kjent med skolen, ansatte og hverandre i forkant av skolestart.
- Skaper trygghet og senker terskelen for kontakt.
- Foreldrene får tidlig informasjon om forventninger og samarbeidsformer.
- Ved å ha mange møter, og variasjon mellom møtetidspunkt på dagtid eller ettermiddag/kveld, sikrer man at mange foreldre har mulighet til å delta
- Hjelpetjenester presenteres og synliggjøres. Foreldre får informasjon om hva den enkelte kan bistå med
- FAU-representanter velges eller melder seg før skolestart, sikrer medvirkning fra første dag.

**Oppmerksomhetspunkter**

- Start relasjonsbyggingen tidlig, dette kan bidra til at foreldre knytter tettere bånd til skolen og hverandre
- La både barn og foreldre delta sammen
- Viktig med ulike aktiviteter for foreldre og barn
- Variasjon i aktiviteter treffer bredden av barne- og foreldregrupper
- Bidrar til tydelige forventninger til samarbeidet. Hva kan skolen bidra med, og hva kan foreldre bidra med
- Sørg for at lærerne og andre ansatte kobles på så tidlig som mulig. Om man ikke vet hvem som skal være lærer på 1. trinn, ta med en avdelingsleder!
- Bruk eksisterende foreldre som ressurser, inviter de med på møter i «skoleklubben».
- Tilpass omfanget til lokale ressurser og behov.
- Viderefør samarbeidet etter skolestart.

### Refleksjonsspørsmål

- Hvordan møter vi foreldre før skolestart?
- Hvordan kan vi gjøre overgangen tryggere både for elever og foreldre?
- Hvordan kan skolen legge til rette for at foreldre bli kjent med hverandre tidlig?
- Hvilken rolle kan eksisterende foreldre/FAU ha i slike møter før skolestart ved vår skole?
- Skolen som møteplass – samarbeid mellom foreldre, elever og skole

## Skolen som møteplass – samarbeid mellom foreldre, elever og skole

Ved en av ungdomsskolene i studien har skolen utviklet en praksis der FAU og elevrådet samarbeider tett om arrangementer og temakvelder gjennom skoleåret. Arbeidet er organisert rundt konkrete aktiviteter og temaer som oppleves som relevante for både elever og foreldre, for eksempel nettvett, sosiale medier, rus og skolemiljø. Foreldre og elever deltar på de samme møtene, og får anledning til å diskutere spørsmål som angår elevenes hverdag på skolen og i fritiden.

Skolen beskriver denne arbeidsformen som en måte å skape møteplasser på som både styrker fellesskapet og gir rom for medvirkning. Ved å samle foreldre, elever og ansatte på samme arena får deltakerne en felles forståelse av utfordringer og mulige løsninger. Samtidig får foreldrene innsikt i elevenes perspektiver, og elevene får erfare at foreldrene engasjerer seg i spørsmål som er viktige for dem.

Praksisen framstår som et lærende eksempel fordi den kombinerer sosialt fellesskap med demokratisk deltakelse. FAU og elevrådet får en tydelig rolle i å planlegge og gjennomføre aktiviteter, og samarbeidet bidrar til å styrke både foreldrenes og elevenes opplevelse av å kunne påvirke skolehverdagen. Slike møteplasser kan gjøre det lettere å bygge relasjoner, inkludere nye familier og skape et bredere engasjement rundt skolen.

Eksempelet illustrerer hvordan skolen kan fungere som en felles møteplass der elever, foreldre og ansatte samarbeider om spørsmål som angår læring, trivsel og skolemiljø. Det viser også hvordan skoledemokrati og foreldremedvirkning kan utvikles gjennom konkrete aktiviteter og samtaler som oppleves som meningsfulle for alle involverte.

### Sentrale aktører

- FAU
- Elevråd
- Ledelse og ansatte i skolen

### Hva ser ut til å fungere godt

- Foreldre, elever og ansatte møtes rundt temaer som oppleves som viktige og relevante for flere.
- Sosiale aktiviteter kombineres med dialog og erfaringsdeling.
- FAU og elevråd får en aktiv rolle i planlegging og gjennomføring.

- Foreldre blir bedre kjent med hverandre og bygger nettverk.
- Elevene opplever at de voksne samarbeider om spørsmål som angår dem.
- Møteplassene styrker fellesskap, tilhørighet og medvirkning.
- Øker sannsynlighet for deltakelse fra foreldre dersom elevene er med eller har gjort et forarbeid
- Skolen blir en arena for både sosialt og demokratisk engasjement.

#### **Oppmerksomhetspunkter**

- Velg temaer som oppleves relevante både for foreldre og for elever
- Kombiner sosialt fellesskap med faglig innhold, husk at det også skal være en hyggelig og sosial arena.
- Gi både foreldre og elever reelle muligheter til å bidra, og sørg for balanse mellom aktiviteter og medvirkning.
- Legg til rette for bred deltakelse, varier oppgavene slik at de ikke føles for store for noen

#### **Refleksjonsspørsmål**

- Hvordan kan vi skape møteplasser som engasjerer både elever og foreldre?
- Hvilke temaer er viktigst å samarbeide om?
- Hvordan kan slike møter styrke fellesskap og medvirkning i skolen?

## Kommunalt satsningsområde og kollektive utviklingsprosesser

To av caseskolene ligger i samme kommune. Skolene peker på hvordan et godt skole-hjem-samarbeid er utviklet gjennom en helhetlig forståelse på tvers av nivå i kommunen og på tvers av nivå og profesjoner i skolen. Kommunenes arbeid med skole-hjem-samarbeidet har vært et av flere satsningsområder i kommunen. Skoleeier har satt tydelig retning, bygd kapasitet og fulgt opp skolene via kvalitetsplan og dialog. Dette har ført til at skole-hjem-samarbeidet har stått på agenda hos ledelse og ansatte i samtlige kommunale skoler. Utviklingsarbeidet rundt skolenes samarbeid med hjemmet har vært et samspill mellom skoleeier, skoleledelse og ansatte, og er i stor grad realisert i møtet mellom ansatte og foresatte i det daglige arbeidet i skolen. Utover å sette retning har skoleeier lagt til rette for skolebasert kompetanseutvikling med egen modell for kompetanseutvikling som gjelder for alle skolene, samarbeid med UH og nettverk på tvers av skolene. For å sikre foreldrenes stemmer inn i kommunenes utviklingsarbeid, inviterer skoleeier ledere av FAU til årlig digital dialog. Disse møtene gir foreldrene mulighet til å få informasjon, stille spørsmål og løfte saker på vegne av foreldregruppa. Samtidig får kommunen direkte innspill fra foreldregruppa om opplevelsen av elevens skolehverdag. Dette forutsetter at FAU-representantene aktivt innhenter synspunkter fra foreldrene slik at disse møtene blir en reell kanal for foreldremedvirkning og styrking av foreldredemokratiet. Videre er det utviklet egen veileder for skole-hjem-samarbeidet i kommunen. Denne tydeliggjør blant annet forventninger, rutiner og roller, og gir et felles og forutsigbart utgangspunkt for praksis på tvers av skolene. Kommunenes satsningsområder følges opp av skoleledelsen, som har fokus på å oversette føringene til lokale strukturer og praksiser.

Noe som særlig kjennetegner disse caseskolene, er en gjennomgående holdning til viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid hos både ledelse og ansatte. Ledelsen og de ansattes beskrivelser av praksis gir et bilde av et skole-hjem-samarbeidet som i stor grad bæres av ansattes forståelse av å bygge relasjon til foreldrene. Kontaktlærer framstår som en nøkkelperson, med tett og ofte uformell kontakt med foresatte gjennom telefon, meldinger og hyppige oppdateringer. Et viktig kjennetegn er også lav terskel for kontakt og tidlig dialog når utfordringer oppstår. Videre ser vi at flere profesjoner bidrar aktivt i samarbeidet. I en av caseskolene har man løftet frem hvordan samarbeidet på tvers av profesjoner i skolen bidrar i et trygt og godt skole-hjem-samarbeid. For å ivareta dette samarbeidet har skolen organisert timeplanen slik at hvert trinn har ukentlige møter hvor alle de voksne som inngår på trinnet deltar i møte, på tvers av profesjoner. Dette for å blant annet sikre informasjonsflyt

som vedkommer skolens samarbeid med hjemmet. Betydningen av sterke profesjonsfellesskap er også noe som preger disse skolene. Ansatte beskriver en «vi-kultur» der ansvar for elever og foreldresamarbeid deles, og der kollegaer og ledelse brukes aktivt til støtte i krevende situasjoner. Dette gir trygghet i samarbeidet med foreldre og bidrar til en mer samstemt praksis.

Selv om det fra skoleeiers side er lagt tydelige føringer og rammer for skolenes samarbeid med hjemmet, er man opptatt av høy grad av autonomi hos ansatte i skole-hjem-samarbeidet. Dette har blant annet ført til utvikling av en relasjonsorientert kultur preget av tillit, tilgjengelighet og et tydelig forebyggende perspektiv i begge caseskolene.

Dette fremstår som et lærende eksempel da arbeidet med skole-hjem-samarbeid er forankret og utviklet systematisk på tvers av nivåer og aktører i kommunen. En tydelig retning fra skoleeier, kombinert med kapasitetsbygging. Oppfølging og kollektiv kompetanseutvikling, har skapt en felles forståelse og prioritert praksis i skolene. Samtidig realiseres utviklingsarbeidet i det daglige samspillet mellom ansatte og foresatte, der relasjonsbygging, lav terskel for kontakt og tidlig dialog er sentralt.

#### **Sentrale aktører**

- Skoleeier
- Skoleledelsen
- Lærere, ansatte
- Foreldre

#### **Hva ser ut for å fungere godt**

- Skoleeier setter en tydelig retning og følger opp skole-hjem-samarbeidet som et langsiktig utviklingsområde.
- Felles kompetanseutvikling og nettverk bidrar til en delt forståelse og mer samstemt praksis på tvers av skolene.
- Felles veiledere og forventninger gir et felles utgangspunkt, samtidig som skolene kan tilpasse praksisen lokalt.
- Skoleledelsen oversetter kommunale mål til konkrete strukturer og arbeidsformer.
- Profesjonsfellesskapet brukes aktivt til refleksjon, erfaringsdeling og støtte i samarbeidet med foreldrene.
- Samarbeidet med foreldrene er integrert i skolens daglige praksis og bæres av en felles relasjonsorientert kultur.

**Oppmerksomhetspunkter**

- Utviklingsarbeidet forutsetter forankring og eierskap hos både skoleeier, ledelse og ansatte.
- Felles satsinger må følges opp over tid for å bli en del av skolens praksis.
- Felles føringer bør kombineres med handlingsrom slik at skolene kan tilpasse arbeidet til lokale behov.
- Kompetanseutvikling bør involvere hele personalet for å bygge en felles kultur og forståelse.
- Strukturer for samarbeid og erfaringsdeling mellom skolene kan bidra til videre utvikling og læring.
- Foreldrenes erfaringer bør inngå som en del av kommunens kvalitets- og utviklingsarbeid.

**Refleksjonsspørsmål**

- Hvordan kan vi sikre at kommunale mål og føringer blir omsatt til en felles praksis på skolen?
- Hvordan kan skoleeier/skoleledelse samarbeide om å følge opp utviklingsarbeidet over tid?
- Hvordan kan vi utvikle en sterk profesjonskultur der ansatte støtter hverandre i samarbeidet med hjemmet?
- Hvordan kan vi legge til rette for god informasjonsflyt og samarbeid mellom profesjoner rundt elevene?

## Ledelsen som spydspiss i skole-hjem-samarbeidet

I flere av caseskolene fremheves skoleledelsen som en sentral drivkraft i arbeidet med å utvikle et godt og tillitsfullt samarbeid mellom skole og hjem. Ledelsen beskrives å være tydelig til stede i skolens samarbeid med hjemmet gjennom konkrete rutiner og i arbeidet med å bygge en felles kultur der foreldrene møtes med respekt og anerkjennelse. I dette ligger en tradisjon med stor grad av tilgjengelighet og åpne dører, med fokus på hvordan både formelle og uformelle arena i møte mellom skole og hjem bidrar til å skape trygge samarbeidsrelasjoner.

Ved en av skolene er det utarbeidet egne verdier, rutiner og forventninger som ledelsen har samlet i et eget dokument som brukes aktivt i det daglige arbeidet. De ansatte forteller hvordan denne gjennomgås ved skolestart hver høst. Dokumentet inneholder blant annet råd og tips som kan være fint å ta med seg i egen arbeidshverdag. I skole-hjem-samarbeidet er blant annet et av rådene og være tidlig ute med forventningsavklaringer i samarbeidet mellom skole og hjem. Verdiene, rutinene og forventningene fungerer som en felles referanse for ansatte, og brukes også i møte med foreldre. Målet er å sikre at foreldre og elever møter en skole som framstår forutsigbar og samstemt, uavhengig av hvilken lærer eller ansatt de møter.

Utover nedfelte verdier og rutiner løfter ledelsen ved skolen frem skolekultur når de beskriver hvordan de jobber. Dette er ikke konkrete tiltak som kan knyttes til enkelte hendelser og konkrete retningslinjer. Ledelsen er opptatt av å bygge psykologisk trygghet blant ansatte, styrke fellesskap og samarbeidsånd internt, mellom ansatte og mellom ledelsen og ansatte. I tillegg legger ledelsen vekt på å vise tillit, blant annet ved å gi ansatte autonomi i eget arbeid. Samtidig ser vi hvordan ledelsen praktiserer de verdiene den ønsker skal prege skolen og blir en modell for en kollektiv praksis i skolen og hos ansatte. Tillit, åpenhet og et positivt foreldresyn må komme til uttrykk i konkrete handlinger, ikke bare i planer og dokumenter. Ansatte beskriver det som en stor trygghet å vite at ansatte og ledelse spiller på lag, noe som er spesielt viktig når samarbeidet med foreldre blir krevende. Ledelsen er tilgjengelig, deltar ved behov og bidrar til å avklare forventninger og støtte ansatte i vanskelige saker.

Dette framstår som et lærende eksempel fordi det viser hvordan skoleledelsen kan skape gode rammer for samarbeid gjennom tydelig verdiforankring, felles rutiner og aktiv støtte til ansatte. Eksempelet illustrerer at godt skole-hjemsamarbeid i stor grad er et spørsmål om kulturbygging, og med en ledelse som går i front og viser vei både gjennom egne handlinger, samt ved å gi ansatte autonomi i eget arbeid. Slik blir ledelsen en lyktebærer i å utvikle en god kultur for skole-hjem-samarbeidet.

### Sentrale aktører

- Rektor og øvrig ledelse
- Øvrige ansatte

### Hva ser ut til å fungere godt

- Ledelsen er tydelig på at foreldrene er en ressurs, og kommuniserer dette tydelig ut til personalet.
- Verdier og forventninger formidles og følges opp i hverdagen, både i større og mindre møter.
- Hele personalet arbeider ut fra felles prinsipper og rutiner.
- Nye ansatte og vikarer introduseres til skolens praksis
- Ledelsen går foran som et godt eksempel ved å omsette skolens verdier til handling i møte med ansatte, elever og foreldre.
- Tilgjengelighet og Åpen dør for både ansatte, elever og foreldre
- Ledelsen er tilgjengelig, synlig og deltar på ulike arena
- Samarbeidet med foreldrene forstås som nødvendig for et godt elevarbeid
- Kulturmarkører i skolen som plakater, bilder, tekst og slagord

### Oppmerksomhetspunkter

- Ledelsen må selv praktisere de verdiene og holdningene som ønskes utviklet i organisasjonen.
- Verdier, forventninger og rutiner bør følges opp jevnlig slik at de blir en del av den daglige praksisen.
- Hele personalet må involveres i kulturbyggingen for å sikre en felles forståelse og praksis.
- Nye ansatte og vikarer trenger en god innføring for å bli en del av skolens kultur fra starten.
- Tilgjengelighet og åpen dialog bør kombineres med tydelige roller og forventninger.
- Et positivt foreldresyn må komme til uttrykk i konkrete handlinger og kommunikasjon med hjemmet.

### Refleksjonsspørsmål

- Hvilke verdier preger samarbeidet med foreldrene hos oss?
- Hvilke dører holder vi åpne, hvordan gjør vi oss tilgjengelig for foreldre?
- Hvordan støtter ledelsen ansatte i krevende situasjoner?
- Hvordan sikrer vi at alle ansatte arbeider ut fra de samme prinsippene?

## Hele skolens miljøterapeut – en brobygger mellom skole, hjem og nærmiljø

Ved en av caseskolene har miljøterapeuten en rolle som skiller seg fra mange andre skoler. Her er miljøterapeuten ikke knyttet til enkeltbarn eller enkeltsaker, men har hele skolen som sitt arbeidsområde. Det betyr at hun arbeider på tvers av trinn og klasser, og at hun samarbeider tett med elever, lærere, ledelse og foreldre. Rollen er forankret i kommunale retningslinjer som tydeliggjør at miljøterapeuten skal brukes som en faglig ressurs, og ikke som en ekstra assistent eller vikar.

Miljøterapeuten beskriver selv rollen som en støtte for alle som er rundt barnet. Hun er tilgjengelig for elever som trenger noen å snakke med, for lærere som ønsker råd og støtte, og for foreldre som opplever at hverdagen er krevende. Hun omtaler seg selv som en som «holder på hjertet», og legger stor vekt på å bygge tillit og senke terskelen for kontakt. Allerede før barna begynner i første klasse møter miljøterapeuten alle nye foreldre og presenterer seg som en person de kan kontakte dersom de trenger hjelp, enten det gjelder økonomiske utfordringer, psykisk helse, ensomhet eller vansker i familien.

Et sentralt prinsipp i arbeidet er at foreldrene skal oppleve at skolen er på deres side. Miljøterapeuten understreker at alle foreldre ønsker det beste for barna sine, og at dette må være utgangspunktet for samarbeidet: *Det er min kanskje største oppgave på jobben her. Det er å skape det rommet for foreldrene til å være sårbare.* Denne holdningen preger måten skolen møter familier på. Når skolen er bekymret for et barn, inviteres foreldrene til det som kalles et «undringsmøte». Her brukes en enkel tiltaksplan som beskriver hva skolen er bekymret for, hvilke mål man ønsker å nå, hvilke tiltak som skal gjennomføres, og hvem som har ansvar for hva. Tiltakene omfatter gjerne både skolen, hjemmet og eleven selv. Møtene avsluttes alltid med en konkret plan og avtale om nytt møte.

Miljøterapeuten spiller også en viktig rolle i arbeidet med mobbesaker og andre vanskelige situasjoner. Miljøterapeuten leder møter, modererer samtaler og sørger for at både foreldre, elever og lærere opplever seg sett og ivaretatt. Samtidig støtter hen lærere i krevende situasjoner og deler konkrete verktøy og rutiner som kan gjøre samarbeidet enklere.

En annen sentral del av rollen er å koble familier til ressurser i nærmiljøet. Miljøterapeuten administrerer aktivitetsmidler, matkort, gavekort og støtteordninger

for familier med økonomiske utfordringer, hjelper til med å skaffe sykler, fritidsutstyr og deltakelse i organiserte aktiviteter. Gjennom samarbeid med frivillige organisasjoner, lokale bedrifter og kommunen bidrar hen til at flere barn får delta i sosiale og fritidsrelaterte aktiviteter. Miljøterapeuten beskriver selv arbeidet som en «symbiose» mellom foreldre, lærere, ledelse og nærmiljø. Rollen framstår som et lærende eksempel fordi den viser hvordan én person kan fungere som en sosial brobygger og et bindeledd mellom skole og hjem. Ved å kombinere relasjonsarbeid, konkrete støtteordninger og systematiske rutiner bidrar miljøterapeuten til å skape trygghet, redusere belastninger og styrke samarbeidet rundt barnet.

Eksempelet illustrerer hvordan en miljøterapeut med et tydelig mandat og gode arbeidsbetingelser kan bli en sentral ressurs for hele skolen. Rollen gir støtte til elever, avlastning for lærere og en lav terskel for foreldre som trenger hjelp. Samtidig viser eksempelet hvordan godt skole-hjem-samarbeid ofte handler om å ha personer i skolen som har tid, tillit og handlingsrom til å se hele familiens situasjon.

#### Sentrale aktører

- Miljøterapeut
- Kontaktlærere og øvrige lærere
- Skoleledelse
- Skoleeier

#### Hva ser ut til å fungere godt

- Foreldre, elever og ansatte har en tydelig kontaktperson med tid til oppfølging.
- Miljøterapeuten bygger tillit og senker terskelen for å be om hjelp.
- Bekymringer tas opp tidlig og på en strukturert måte.
- Lærerne og ledelsen får støtte i krevende saker.
- Familier får hjelp til å finne støtteordninger og ressurser.
- Enkle maler og tiltaksplaner gjør oppfølgingen konkret og forutsigbar.
- Rollen skaper sammenheng mellom skole, hjem og nærmiljø.

#### Oppmerksomhetspunkter

- Rollen må være tydelig definert og godt forankret i skoleledelsen og i kommunen.
- Miljøterapeuten bør ha hele skolen som arbeidsområde og ikke brukes som vikar eller ekstra assistent.
- Det bør være lav terskel for at både foreldre, elever og lærere kan ta kontakt.

- Arbeidet bør bygge på et tydelig foreldresyn der foreldrene møtes med respekt og tillit.
- Det er nyttig å ha enkle maler og rutiner for møter, tiltaksplaner og oppfølging.
- Miljøterapeuten må ha tid og handlingsrom til å bygge relasjoner over tid.
- Rollen fungerer best når miljøterapeuten samarbeider tett med lærere, ledelse og andre ansatte.
- Kommunale støtteordninger og lokale ressurser bør være godt kjent og lett tilgjengelige.
- Arbeidet kan bli sårbart dersom kun én person sitter med all kompetansen og kontakten.

#### **Refleksjonsspørsmål**

- Hvem hos oss har et særlig ansvar for å støtte familier som trenger ekstra oppfølging?
- Hvordan kan vi gjøre det enklere for foreldre å be om hjelp?
- Har vi gode rutiner for å ta opp bekymringer på en respektfull og løsningsorientert måte?
- Hvordan kan vi støtte lærere i krevende saker?
- Hvordan kan skolen koble familier til støtteordninger og ressurser i nærmiljøet?

## Klassekvelder på arealet – møteplasser for foreldre og ungdom

Ved en av ungdomsskolene i studien arrangerer trinnkontakter og klassekontakter jevnlig klassekvelder på skolens fellesareal, kalt «Arealet». Her møtes elever og foreldre til en uformell kveld med enkel mat, spill, quiz, kafé og ulike aktiviteter. Arrangementene planlegges og gjennomføres av foreldrene, ofte med støtte fra FAU, mens skolen stiller lokaler til disposisjon. Lærere og andre ansatte deltar som hovedregel ikke.

Klassekveldene er en av de få arenaene på ungdomstrinnet der foreldre og elever møtes sammen. Flere foreldre peker på at slike møteplasser blir ekstra viktige når elevene kommer fra flere ulike barneskoler, og mange foreldre ikke kjenner hverandre fra før. Kveldene gir anledning til å bygge nettverk, bli kjent med andre foreldre og skape kontakt på tvers av etablerte vennegrupper.

Arrangementene brukes ofte også til å samle inn penger til klasseturer. Samtidig understreker foreldrene at den sosiale funksjonen er minst like viktig. Ved å møtes i en uformell setting blir det lettere å etablere relasjoner og å ta kontakt med andre foreldre dersom det oppstår spørsmål eller utfordringer senere. Flere foreldre beskriver dette som en viktig del av arbeidet med å forebygge utenforskap og skape robuste klassemiljøer.

Eksempelet viser hvordan foreldre selv kan ta ansvar for å bygge fellesskap rundt klassen. Når skolen bidrar med lokaler og en positiv holdning, kan slike lavterskel møteplasser bli en viktig støtte for både foreldresamarbeidet og elevenes trivsel.

### Sentrale aktører

- Klassekontakter og trinnkontakter
- Foreldre og foresatte
- Elever
- Skoleledelsen

### Hva ser ut til å fungere godt

- Foreldre og elever møtes i en uformell og hyggelig setting.
- Foreldrene blir bedre kjent med hverandre, og bedre kjent med elevene i klassen eller på trinnet.
- Det blir lettere å ta kontakt dersom det oppstår utfordringer senere.
- Arrangementene bidrar til å styrke klassemiljøet og elevenes trivsel.

- Klassekontakter og trinnkontakter får en tydelig og meningsfull rolle.
- Skolen støtter opp ved å stille lokaler til disposisjon.
- Kveldene kombinerer sosialt fellesskap med praktiske formål, som innsamling til klasseturer.

#### **Oppmerksomhetspunkter**

- Viktig med foreldre som engasjerer seg, tar ansvar for planlegging og gjennomføring. Klassekontaktene kan få et eksplisitt ansvar.
- Oppgaver bør fordeles slik at arbeidet ikke faller på noen få, og gjerne rullerer fra gang til gang.
- Aktivitetene bør være enkle og inkluderende, alle skal kunne delta.
- Tidspunkt og form bør tilpasses familienes hverdag.
- Det kan være nødvendig med aktiv mobilisering for å få godt oppmøte, man kan også reklamere for dette på foreldremøter
- Målet bør være å skape fellesskap, ikke å arrangere noe stort og krevende.

#### **Refleksjonsspørsmål**

- Hvilke møteplasser har vi der foreldre og ungdom kan bli bedre kjent?
- Hvordan kan klassekontakter og FAU bidra til å bygge nettverk mellom foreldrene?
- Hva skal til for å motivere for deltakelse og oppmøte hos elever og foreldre?
- Hvordan kan slike kvelder bidra til å forebygge utenforskap og styrke klasse miljøet?

## FAU i system: Skriftliggjøring av roller og rutiner i foreldresamarbeidet

Ved en av caseskolene er FAU videreutviklet fra å primært være en arrangør av sosiale aktiviteter til å bli en aktiv og strategisk samarbeidspartner i skolens utviklingsarbeid. Samarbeidet er systematisert gjennom faste dialogmøter mellom skoleledelsen og FAU-ledelsen, der sentrale temaer knyttet til læringsmiljø, trivsel og skolens prioriteringer drøftes.

Et sentralt grep i dette arbeidet har vært at skolen, i tett samarbeid med FAU, har utviklet og skriftliggjort felles rutiner for foreldresamarbeidet. Dette omfatter blant annet tydelige ansvarsbeskrivelser for trinnkontakter på hvert trinn, samt et årshjul for FAU som synliggjør oppgaver, møtepunkter og aktivitet gjennom skoleåret. Formålet har vært å skape forutsigbarhet og tydelighet i rollene, både for foreldre og skole, og samtidig gjøre det enklere å delta. Ved å konkretisere hva som forventes, og når oppgaver skal gjennomføres, reduseres usikkerhet og terskelen for å engasjere seg senkes. Arbeidet bidrar også til en mer systematisk kobling mellom FAU sitt arbeid og skolens øvrige utviklingsområder, noe som styrker foreldrenes rolle som samarbeidspartner i skolens virksomhet.

Skolen involverer FAU tidlig i prosesser, for eksempel i utviklingen av handlingsplaner, i arbeidet med skolemiljø og ved valg av tema for foreldremøter. FAU fungerer på den måten både som talerør for foreldregruppen og som sparringspartner for ledelsen. Gjennom tydelige strukturer og forutsigbare møteplasser får foreldrenes perspektiver en reell plass i skolens utviklingsarbeid. Det er viktig å synliggjøre FAUs arbeid i skolens ordinære kommunikasjon med foreldre, for eksempel gjennom kanaler som sosiale medier, informasjonsbrev eller andre felles informasjonsarenaer. Dette bidrar til økt bevissthet om FAUs rolle og aktiviteter, og kan samtidig styrke engasjementet og deltakelsen i foreldregruppen.

I arbeidet med å strukturere og styrke foreldredeltakelsen har skolen gjort et bevisst valg om å gå bort fra tradisjonelle valg av trinnkontakter. I stedet rekrutteres foreldre til rollen som trinnkontakter i et av de fire første skoleårene før skolestart. De tre siste årene har tilsvarende rekruttering på slutten av 4. trinn. Dette gir større kontinuitet og forutsigbarhet i arbeidet som gjøres som trinnkontakt.

Et annet sentralt grep har vært å utarbeide tydelige og konkrete beskrivelser av hva rollen som trinnkontakt innebærer på de ulike trinnene. Dette åpner for å rekruttere

foreldre med ulike interesser og kompetanser, også foreldre som kanskje ikke ellers ville meldt seg. Ved enkelte trinn knyttes ansvaret til spesifikke aktiviteter eller tema, noe som gjør det lettere for foreldre å engasjere seg. For eksempel kan et trinn ha særlig fokus på sykling, der trinnkontakten får ansvar for å organisere eller bidra til aktiviteter (eks. sykkel dag) knyttet til dette. Slike koblinger mellom oppgaver og interesser ser ut til å senke terskelen for deltakelse og øke motivasjonen hos foreldrene. Det samme gjelder i forbindelse med større fellesarrangementer, som den årlige dugnaden. Her inviteres foreldre inn med utgangspunkt i egne ressurser og kompetanser, og erfaringene viser at mange er villige til å bidra når de blir spurt konkret.

For å sikre god informasjonsflyt og sammenheng i foreldresamarbeidet er det etablert en tydelig kobling mellom trinnkontakter og FAU. Hver trinnkontakt er knyttet til en fast kontaktperson eller «fadder» i FAU, som fungerer som bindeledd mellom trinnet og FAU. Denne strukturen gjør det enklere å løfte saker fra foreldregruppen inn i FAU, samtidig som informasjon og beslutninger fra FAU lettere kan formidles tilbake til de enkelte trinnene. Ordningen bidrar til tettere dialog, bedre koordinering og en mer systematisk erfaringsdeling på tvers av trinn. Den gir også støtte til trinnkontaktene i rollen, ved at de har en konkret person å rådføre seg med, noe som kan senke terskelen for å ta opp spørsmål og bidra til mer aktiv deltakelse.

#### **Sentrale aktører**

- FAU-representanter
- FAU-leder
- skoleledelse (rektor/inspektør)
- Trinnkontakter

#### **Hva ser ut til å fungere godt**

- Tydelige strukturer og forventninger: FAU og trinnkontakter vet hva som er deres rolle, og hvordan de kan påvirke
- Tidlig involvering: Foreldre trekkes inn før beslutninger tas, ikke bare til orientering i etterkant
- Jevn dialog og åpenhet gir lavere terskel for å ta opp saker og bidrar til å skape tillit
- System for å formidle informasjon og for å hente inn innspill fra hele foreldregruppen

- Kobling til skolens utviklingsarbeid: FAU arbeider ikke isolert, men som del av skolens helhetlige arbeid
- Denne måten å organisere foreldredeltakelsen på ser ut til å bidra til et bredere engasjement og en opplevelse av eierskap til både aktivitetene og skolen som fellesskap.

#### Oppmerksomhetspunkter

- Risiko for at noen få foreldre blir bærende for arbeidet dersom rekrutteringen er svak
- Behov for tydelig avgrensning mellom FAU-rolle og skolens profesjonelle ansvar
- Viktig at saker som drøftes er relevante og oppleves meningsfulle for foreldre
- Krever kapasitet fra skoleledelsen til å følge opp dialog og gi tilbakemeldinger
- Ulik grad av engasjement mellom foreldre kan påvirke representativiteten

#### Refleksjonsspørsmål

- Hvordan kan vår skole legge til rette for at FAU blir en mer aktiv samarbeidspartner i utviklingsarbeid?
- På hvilke tidspunkter i beslutningsprosesser involveres foreldre i dag – og kan involveringen skje tidligere i prosessen?
- Hvordan sikrer vi at FAU representerer et bredt foreldreperspektiv?
- Hvilke saker egner seg best for dialog mellom FAU og skoleledelse?
- Hvordan kan vi tydeliggjøre roller og forventninger i samarbeidet?

## Overgangsmøter i FAU

Ved en av caseskolene har FAU etablert en praksis for å sikre gode overganger mellom avtroppende og nyvalgte foreldrerepresentanter. FAU-representantene velges for to år av gangen, og valgperiodene er organisert slik at omtrent halvparten av representantene fortsetter fra ett skoleår til det neste. Ordningen gir kontinuitet i arbeidet og bidrar til at FAU beholder kunnskap om saker, rutiner og samarbeidspartnere.

Neste års FAU-representanter blir valgt før sommerferien. Før sommerferien inviteres også både avtroppende, videreførte og nyvalgte FAU-representanter til et overgangsmøte. Møtet brukes til å oppsummere arbeidet i perioden, dele erfaringer og gi de nye representantene innsikt i hva FAU-arbeidet innebærer. Deltakerne kan gå gjennom aktuelle saker, faste arrangementer, ansvarsfordeling og planer for det kommende skoleåret. Møtet gir nye representanter anledning til å stille spørsmål og få et konkret bilde av rollen før de skal ta ansvar. Mange foreldre kan være usikre på hva et FAU-verv innebærer. Kontakt med erfarne representanter kan gjøre oppgaven mer oversiktlig og bidra til at flere opplever vervet som håndterbart. De som avslutter vervet, får samtidig mulighet til å dele kunnskap om arbeidsformer, pågående saker og kontaktflater mot skolen. Overgangsmøtet brukes også til å velge FAU-leder, nestleder og eventuelt øvrig styre. FAU kan dermed starte opp høstsemesteret med avklarede roller og en felles forståelse av hva som skal prioriteres. Arbeidet får en tydeligere struktur fra starten av skoleåret.

En tilsvarende praksis kan være relevant for klassekontakter eller trinnkontakter. Disse har ofte ansvar for å bidra til sosiale aktiviteter og kontakt mellom foreldre på klasse- eller trinn. Et møte mellom avtroppende og nye klassekontakter kan gi oversikt over tidligere aktiviteter, kommunikasjonskanaler, praktiske erfaringer og tilgjengelige ressurser. FAU kan for eksempel informere om midler som klassekontaktene kan bruke til sosiale tiltak.

Eksempelen viser hvordan planlagte overganger kan styrke foreldremedvirkningen over tid. Kontinuitet forutsetter at erfaringer, rutiner og relasjoner overføres til dem som kommer etter. Et overgangsmøte kan gjøre FAU-arbeidet mer forutsigbart for foreldrene og gi skolen en mer stabil samarbeidspartner.

### Sentrale aktører

- FAU-representanter som avslutter eller fortsetter i vervet
- Nyvalgte FAU-representanter
- Skoleledelsen, dersom det er hensiktsmessig

### Hva ser ut til å fungere godt

- Toårige valgperioder gjør at erfarne representanter fortsetter i FAU fra ett år til det neste, det sikrer kontinuitet og gjør at man slipper å velge hvert år.
- Overgangsmøter gir nye representanter innsikt i roller, ansvar, arbeidsformer og aktuelle saker. Det å møtes å snakke sammen oppleves som nyttig og meningsfullt, og gir mulighet for å stille spørsmål både om rolle og oppgaver.
- Erfaringer fra tidligere FAU-arbeid blir overført til nye representanter.
- Valg av leder, nestleder og styre før sommerferien gir en mer effektiv oppstart om høsten.
- Møtet kan bidra til at flere foreldre opplever FAU-vervet som oversiktlig og gjennomførbart.
- Samme modell kan brukes for klassekontakter og trinnkontakter.

### Oppmerksomhetspunkter

- Valg av nye representanter bør gjennomføres i god tid før overgangsmøtet.
- En enkel skriftlig oversikt over FAUs mandat, årshjul, kontaktpersoner, pågående saker og praktiske rutiner kan gjøre overføringen enklere.
- FAU bør ha en plan for hvordan informasjonen deles med representanter som ikke kan delta på overgangsmøtet. Det kan for eksempel være et kort referat, en digital oversikt eller en samtale med FAU-leder eller en erfaren representant.
- Nye representanter bør få reell mulighet til å påvirke prioriteringer og arbeidsformer. Erfaringene fra tidligere FAU-arbeid kan gi et godt utgangspunkt, men nye foreldre kan ha andre perspektiver og oppmerksomhet på saker som bør løftes.

### Refleksjonsspørsmål

- Hvordan velges FAU-representanter og klassekontakter hos oss, og skjer valgene tidlig nok til å muliggjøre en god overgang?
- Hva vet foreldre om hva det innebærer å sitte i FAU eller være klassekontakt?
- Hvordan kan erfaringer og pågående arbeid overføres til nye representanter?
- Kan en overgangsordning også styrke arbeidet til klassekontakter eller trinnkontakter?
- Hvordan kan FAU sikre kontinuitet og samtidig invitere inn nye perspektiver?

## Skole-hjem-samarbeid også i utviklingssamtalene

En av caseskole bruker utviklingssamtalene bevisst og aktivt som et verktøy for å tilrettelegge for og opprettholde et trygt skole-hjem-samarbeid. Skolens tilnærming bygger på tanken om at tillit og samarbeidsklima styrkes i møter der foreldre og elever erfarer en reell intensjon om å drive frem en positiv utvikling. De ansatte er opptatt av respekt og anerkjennelse i disse møtene med elev og foreldre. For å oppnå dette, holdes fokuset stramt på tilbakemeldinger som fremmer vekst. Saker og beskjeder som faller utenfor en slik konstruktiv ramme, velger skolen med fordel å gå gjennom på et annet tidspunkt.

I denne praksisen forberedes samtalene grundig, der både elever og foresatte inviteres inn som aktive deltakere. En sentral og strukturert del av metoden er bruken av det skolen kaller «relasjonsbildet». Dette fungerer som et konkret verktøy i tillegg til det ordinære kommunale skjemaet, og fylles ut som en fast avslutning på hver eneste utviklingssamtale for bevisst å bygge opp elevens selvbylde. I forkant av møtet får foreldrene i oppgave å skrive ned to positive ting eller egenskaper ved barnet sitt. Elevene i klassen får en tilsvarende oppgave om sine medelever, og læreren forbereder også to positive trekk ved eleven. Under selve utviklingssamtalen bes eleven deretter om å dele to positive ting om seg selv.

Alle disse tilbakemeldingene samles opp og danner til sammen elevens relasjonsbilde for det aktuelle halvåret. Praksisen videreføres systematisk gjennom hele ungdomstrinnet. Ved utgangen av 10. klasse får alle elevene utdelt et eget hefte som inneholder samtlige relasjonsbilder de har samlet gjennom sine utviklingssamtaler. Dette heftet deles ut som et verdifullt tillegg sammen med vitnemålet. Både selve heftet og den kontinuerlige prosessen fram mot det, regnes av skolen som en helt konkret og integrert del av samarbeidet med hjemmet.

Dette framstår som et lærende eksempel fordi det endrer den grunnleggende dynamikken i utviklingssamtalen. Ved å sette av tid til en strukturert, felles utforskning av elevens styrker gjennom relasjonsbildet, skapes det en positiv fellesopplevelse mellom hjem, skole og medelever. Det bidrar til å trygge eleven, samtidig som det viser foreldrene i praksis at skolen har et oppriktig ønske om å løfte fram det beste i barnet deres.

### Sentrale aktører

- Elever
- Foreldre eller foresatte
- Kontaktlærer
- Medelever i klassen

### Hva ser ut til å fungere godt

- Det skapes en positiv, trygg og utviklingsorientert ramme rundt samtalen.
- Både elev, foreldre og medelever gjøres til aktive deltakere i å bygge opp elevens selvfølelse.
- En felles forståelse mellom hjem og skole styrkes gjennom et bevisst og anerkjennende menneskesyn.
- Samtalen forblir en ren arena for vekst, i og med at utfordringer som ikke driver utviklingen fremover tas utenfor dette møtet.
- Det fysiske heftet ved utgangen av 10. klasse gir elevene og foreldrene et varig og verdifullt produkt av skoleløpet.

### Oppmerksomhetspunkter

- Det kreves gode forberedelser og struktur fra kontaktlæreren i forkant for å samle inn tilbakemeldingene fra alle parter.
- Læreren bør styre samtalen bevisst slik at fokuset holdes på utvikling og styrker, og unngå at møtet preges av andre typer beskjeder.
- Det er nyttig at læreren følger opp medelevenes tilbakemeldinger i forkant, slik at de oppleves som oppriktige og meningsfulle for den enkelte.
- Praksisen er avhengig av kontinuitet gjennom hele skoleløpet for at det endelige heftet skal bli komplett.

### Refleksjonsspørsmål

- Hvordan kan vi i enda større grad bruke utviklingssamtalen til å drive frem positiv vekst og samarbeid?
- Hvordan sikrer vi at både foreldre og elever får være aktive deltakere i samtalene våre?
- Hvilke saker og tilbakemeldinger hører hjemme i selve utviklingssamtalen, og hva kan vi med fordel løse på andre tidspunkter?
- Hvordan kan vi involvere medelever og foreldre systematisk for å bygge opp under den enkeltes positive egenskaper?

# Litteraturliste

- Andreassen, R. Z., Bahdanovich Hanssen, N., & Riekkinen, M. (2025). Building efficient parents–school collaboration in Norway: A focus on immigrant parents’ voices. I S. L. Blair & T. J. Madigan (Red.), *Education and the Family: Parental Involvement Practices in the Home and School (Contemporary Perspectives in Family Research, Vol. 29, s. 83–105)*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1530-353520250000029005>
- Badiuzzaman, M., Lee, J.-S., & Cumming, T. M. (2025). A systematic review of the impact of the multilevel digital divide in technology-integrated family–school partnerships. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543251400771>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Barneombudet
- Berg, A., & Rogstad, J. (2024). «Skolevegring tilhører ikke skolen alene»: The importance of the quality of school-home cooperation in facilitating an inclusive school environment. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2–3), 38–52. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.4>
- Bakken, A. (2023). *Ungdata 2023. Nasjonale resultater. NOVA rapport 5/23*. NOVA, OsloMet.
- Bell, M., Fandrem, H. “It Takes a Village”: Parental Experiences with Cooperation to Overcome Cyberbullying in Norwegian Schools. *Int Journal of Bullying Prevention* (2025). <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00277-y>
- Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56(3), 349–364. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>
- Bønnhoff, H. E. D. (2020). Foreldresamarbeid på nett: Erfaringer til mødre med migrasjonsbakgrunn. *Fontene forskning*, 13(1), 4–17.

- Calderon-Villarreal, A., Garcia-Hernandez, A., Olvera-Gonzalez, R., & Elizondo-Garcia, J. (2025). Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education. *Education and Urban Society*, 57(4), 327-346.
- Drisko, J. W. (2025). Transferability and generalization in qualitative research. *Research on Social Work Practice*, 35(1), 102–110. <https://doi.org/10.1177/10497315241256560>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Evensen, T. (2015). «Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skole-samarbeid». NAFO OsloMet.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). (2025). *Foreldreundersøkelse om skole–hjem-samarbeid for foreldre til barn med ekstra behov*. Oslo: FUG
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). (2022). *Medvirkning og skoledemokrati – Foreldreundersøkelse*. Oslo: FUG
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). (2026). *Skole-hjem-barometer 2026*. Oslo: FUG.
- Gaspar, C. R., & Sahay, D. (2025). Expanding the concept of parent involvement to special education: Considerations for inclusivity. *Journal of Family Theory & Review*, 17(3), 423–445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12634>
- Gram, I., Heidenreich, V., El-Amrani, S., & Busch, R. (2025). *Erfaringer med arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet (SFS 2213) (Proba-rapport 2025-11)*. Proba samfunnsanalyse. Utarbeidet for KS

- Goodall, J. (2025). Parent involvement through a practice theory lens. *Education Sciences*, 15(7), 793. <https://doi.org/10.3390/educsci15070793>
- Hejl, C., Ezzaaf, N., Hansen, R. B., Nielsen, K., & Thastum, M. (2025). A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(7), 1490–1504. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434822>
- Ingelsrud, M. H., Bergene, A. C., & Gotehus, A. (2025). Tid, tillit og trivsel: Praktisering av og erfaringer med SFS 2213 – Særavtale for undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring (AFI-rapport 2025:06). Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2024). Forskrift til opplæringslova. FOR-2024-06-03-900. Lovdata.
- Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (2023). LOV-2023-06-09-30. Lovdata.
- Ma, T., Tellegen, C. L., Hodges, J., & Sanders, M. R. (2024). The associations between parenting self-efficacy and parents' contributions to the home–school partnership among parents of primary school students: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 112. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09937-3>
- Mathisen, T., Seeberg, M. L., Fretheim, I. S., Harsheim, I. G., & Falch, N. S. (2024). Barn i familier med fluktbakgrunn: Sluttrapport – tiltak for inkludering, medvirkning og tilhørighet (NOVA-rapport 3/2024). Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet, i samarbeid med Oslo Economics

- MiR Mangfold, inkludering, respekt. (2025). <https://www.mirnett.org/wp/skole-hjem-samarbeid/>
- Mocho, H., Martins, C., dos Santos, R., Ratinho, E., & Nunes, C. (2025). Measuring parental school involvement: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(6), Article 96. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15060096>
- Munthe, E., & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences: A systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 136, Artikkel 104355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104355>
- Norozi SA and Moen T (2022) The teacher's self-constructed approaches to collaborate with newcomer parents in the Norwegian elementary reception class. *Front. Educ.* 7:963460. doi: 10.3389/educ.2022.963460
- OECD. (2023). PISA 2022 results: Learning during – and from – disruption (Vol. II). OECD Publishing.
- Pietran, K. & Wikstøl, E. A. (2024). «Jeg gikk igjennom lærerstudiet uten å ha noe særlig med foreldre å gjøre»: Newly Qualified Teachers' Experiences with Training in School-Home Cooperation during Teacher Education. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 108(1), 78–89. <https://doi.org/10.18261/npt.108.1.8>
- Salvanes, K. G. (2017). Inntektsforskjeller og sosial mobilitet i Norge. I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Red.), *Oppvekstrapporten 2017* (s. 64–75).
- Singhal, A., & Dura, L. (2017). Positive deviance: A non-normative approach to health and risk messaging. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*.
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Mononen, R. (2025). Parents' experiences of home-school collaboration via the digital platform Wilma. *Nordic Studies in Education*, 45(3), 228–246. <https://doi.org/10.23865/nse.v45.6972>

- Stalmeijer, R. E., Brown, M. E. L., & O'Brien, B. C. (2024). How to discuss transferability of qualitative research in health professions education. The clinical teacher, 21(6), e13762. <https://doi.org/10.1111/tct.13762>
- Stewart, M., Skinner, B., D'Arcy, E., & Murphy, C. (2024). A systematic literature review of home-school partnership for learners with English as an Additional Language (EAL): A way forward for the UK and Ireland. Irish Educational Studies. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2074072>
- Tangen, S., Mordal, S., & Smedsvik, B. (2025). Skolelederes arbeidshverdag: Arbeidstidsavtalen SFS 2213 sett fra et skolelederperspektiv. NTNU Samfunnsforskning AS. ISBN 978-82-7570-791-6 (web).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Slik kan skolen håndtere bekymringsfullt fravær. <https://www.udir.no/>
- Walker, S., & Bond, C. (2025). Strength in partnership: A systematic review of key characteristics underpinning home-school collaboration. European Journal of Special Needs Education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2478335>
- Christensen, H., & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. Norsk pedagogisk tidsskrift, 105(1), 17–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Sønderskov, M., Connolley, S., Hagaseth, I. T., Myklebø, S., Nyhus, L., & Mælan, E. N. (2024). Kjennetegn ved positivt avvikende samarbeidsprosesser. Tidsskrift for velferdsforskning, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.27.1.4>
- Toreid, H. E., & Kuvoame, M. D. (2025). Foreldreinvolvering kan hindre skjult mobbing blant barneskoleelever: Parental involvement can reduce subtle bullying among pupils. Norsk pedagogisk tidsskrift, 109(2), 90–102. <https://doi.org/10.18261/npt.109.2.3>

Vold, E., Carlsten, T. C., & Nilsen, T. (2024). Spørsmål til Skole-Norge 2024. NIFU.

Wendelborg, C., & Hygen, B. W. (2023). Elevundersøkelsen 2022. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022–23. NTNU Samfunnsforskning.

Wendelborg, C. (2024). Elevundersøkelsen 2023. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023–24. NTNU Samfunnsforskning.



## NTNU Samfunnsforskning AS

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterte problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning AS eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.