



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Mødres erfaringer og utfordringer under hjemmeskolen 2020

Jørn Egil Persen

Masteroppgave i Pedagogikk

Emnekode: PED-3904

Mai 2021

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt mødrenes erfaringer og utfordringer omkring hjemmeskolen. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan erfarte mødre å være lærer under skolenedstengningen mars 2020 som følge av koronapandemien*. I denne kvalitative masteroppgaven har jeg benyttet meg av semi-strukturert intervju av fem informanter. Informantene mine er alle mødre med barn i fjerde klasse på barneskolen i 2020. Intervjuene fant sted på høsten etter at barna hadde kommet tilbake til skolen. Grunnen for dette var for at skolenedstengningsperioden skulle ligget så ferskt i minnet som mulig slik at inntrykkene og erfaringene de satt med i etterkant ikke skulle forsvinne, i tillegg til at de fikk tid til å reflektere over situasjonen. Datamaterialet ble analysert i kodingsprogrammet NVivo12 ut fra en tematisk analyse. Funnene ble delt i seks kategorier for å strukturere oppgaven. Kategoriene tar for seg de ulike delene av mødrenes erfaringer. Analysens funn har blitt drøftet mot tidligere forskning, både fra skole-hjem-samarbeid perspektiv og hvordan hjemmeskolen har påvirket andre deler av samfunnet. Videre drøftes det mot teoretisk rammeverk hvor en finner Helgøy & Hommes (2017) teori om foreldredeltakelse i skolen og Epsteins rammeverk for seks typer inkludering (Epstein & Sanders, 2002).

Studien min viste at mødre hadde noe ulike erfaringer og utfordringer omkring å være lærer under skolenedstengningen. Majoriteten beskrev hjemmeskolen med kombinasjon av å være lærer samt å tilfredsstillende kravene til sine egne jobber som krevende og stressende. Videre viste de til stor variasjon av praksis i skolen. Skolene varierte både når det kom til kommunikasjon og hvordan de hadde valgt å gjennomføre hjemmeskolen for elevene, alt fra digital samtidsundervisning med tilhørende gruppearbeid, via «hjemmelagde» videolæringsnutter til et ark fylt med individuelle oppgaver. Dette beskriver variasjonen av praksisene som skolene praktiserte. Videre kunne flere av informantene mine fortelle om økning av tid disponert på barnet og dens skoleoppgaver under nedstengningen, noe som førte til mindre tid til egne oppgaver. Noe som trekkes frem som positive utfall fra perioden var at kvalitetstid med barna økte. Undersøkelsen viser at det finnes forbedringspotensial i gjennomføringen av hjemmeskolen. Det kunne i større grad blitt tatt mer hensyn til mødre. Med hjelp av læringsvideoer om hvordan de ulike programmene fungerer, slik at mødre kan hjelpe barna både med de tekniske oppgavene og faglig leksehjelp. Videre kan det i større grad være digital samtidsundervisning hvor barna lærer sammen med andre.

Abstract

In this study I have researched the challenges experienced by mothers when it comes to home schooling. The question I try to answer in this assignment is: *“How did mothers experience taking on the task of becoming teachers after the schools closed as a result of the March 2020 pandemic lockdown.”* In this quantitative assignment for my master dissertation i have interviewed five subjects by using a semi-structured interview format. My subjects are all mothers with 4th grade children who attended elementary school in 2020. The interviews took place in the fall after the children returned to school. The reasons for this were that the experience and impressions they obtained during the school closures would be as fresh as possible in their minds and not have fadeed away but at the same time they would have had some time to reflect on their experience. The data was then analyzed by the coding program NVivo 12 by using a theme analysis. In order to organize the assignment properly, the findings were divided into six categories. Each category address a different issue experienced by the mothers. The findings have been compared with prior research both from a school-home- and cooperative perspective and also how home schooling has influenced other areas in our society. Furthermore, theoretical framework is being discussed where we find the Helgøy & Hommes (2017) theory about parent participation in schools and Epsteins framework for six types of inclusion (Epstein & Sanders, 2002).

My study shows that mothers had various experiences and challenges when it came to taking on the role of being a teacher during the school closures. The majority described home schooling, where teaching had to be combined with satisfying the demands from their own jobs, as challenging and stressful. Furthermore, it was pointed out that there were large variations in school practices. There were variations between schools both when it came to communication and how they had decided to organize home schooling for the students. These variations ranged from on-line lectures with corresponding groupwork to “home-made” educational short videos and even a sheet with individual assignments. Many mothers said that the time spent with their children helping them with school assignments increased during the school closures, this again led to less time available for their own tasks. Something that was mentioned as a positive outcome from this period was that the quality of the time spent with their children increased. The study shows that there is potential for improvements when it comes to home schooling. More attention should be given to the mothers. Educational videos explaining how the various programs work could be helpful. Parents could then help

their children with the technical assignments and what they entail. Furthermore, on-line education where children learn along with their peers should be implemented to a greater degree.

Forord

Mine fem år som pedagogikkstudent ved UIT er ved veis ende. Det har vært en lang og gledelig reise som har gitt meg mye både faglig og sosialt. Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og interessant da tematikken treffer meg. Det har også krevd tid og tålmodighet, noe som periodevis opplevdes frustrerende. Dette har medført til at jeg har utviklet meg både personlig og faglig. Store deler av mine to år på masterstudiet har dessverre vært under de strenge restriksjonene som følger av pandemien. Det har naturlig- og beklageligvis begrenset store deler av den sosialinteraksjon med mine medstudenter. Forelesninger og seminarer har i store deler foregått over internett som har resultert i at jeg har mistet mye av den faglige «pausepraten» som en ellers ville ha hatt.

Det er flere som fortjener en stor takk for bidrag de har kommet med tilknyttet denne masteroppgaven. Jeg ønsket å takke mine informanter som har stilt opp til intervju. Intervjuene ble holdt i en tid der det var smitte og usikkerhet, men de valgte fremdeles å stille opp. Videre vil jeg takke min veileder Yngve Antonsen for tett oppfølging, støtte og motivasjon gjennom hele prosessen. Innsatsen din har vært uvurderlig.

Til slutt vil jeg takke mine venner fra studiet for bidrag og motivasjon gjennom et langt løp.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Abstract	II
Forord	IV
1. Innledning.....	1
1.1 Studiens struktur.....	3
1.2 Tidligere forskning	4
1.1.1 Endring i skole - hjem - samarbeidet	4
1.1.2 Digitale rammevilkår under hjemmeskolen	4
1.1.3 Lærer-elev-kontakt	6
1.1.4 Kontakt mellom skole og hjem	7
1.1.5 Familieforhold og foresattes rolle i elevenes læring	7
1.2 Internasjonale studier	8
1.3 Lover og forskrifter	10
2. Teoretisk rammeverk.....	11
2.1 Foreldredeltakelse i skolen.....	11
2.1.1 Dialogbasert samarbeid.....	11
2.1.2 Forpliktet samarbeid.....	12
2.2 Epsteins rammeverk for seks typer involvering.....	13
2.2.1 Foreldre	13
2.2.2 Kommunikasjon	14
2.2.3 Frivillighet.....	15
2.2.4 Læring i hjemmet	16
2.2.5 Beslutninger	17
2.2.6 Samarbeid med lokalmiljøet.....	17
3. Metode.....	19
3.1 Forskningsdesign.....	19

3.2	Metodikk – kvalitativ forskning.....	19
3.3	Epistemologisk ståsted	20
3.4	Hermeneutikk	20
3.5	Utvalg	21
3.6	Informasjonsskriv	21
3.7	Intervjuguide	21
3.8	Lydopptak.....	22
3.9	Transkribering	23
3.10	Tematisk analyse	23
3.11	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	25
3.12	Etikk	27
4.	Presentasjon av empiri	29
4.1	kommunikasjon og kommunikasjonsplattform.....	29
4.2	Økt kommunikasjon	30
4.3	Hjemmeskole.....	31
4.4	Foreldrelæreren hjemme versus jobb	33
4.5	Pressede foreldre	36
4.6	Relasjoner og sosialt samspill	38
5.	Diskusjon.....	41
5.1	Kommunikasjon og kommunikasjonsplattform.....	41
5.2	Hjemmeskole.....	43
5.3	Foreldrelæreren hjemme versus jobb	45
5.4	Pressede foreldre	46
5.5	Relasjoner og sosialt samspill	48
6.	Avslutning	51
	Litteraturliste	54
	Vedlegg 1	58

Vedlegg 2	61
Vedlegg 3	65

1. Innledning

I mars 2020 ble verdens befolkning utsatt for en pandemi som skyldes koronaviruset Covid-19. Dette viruset førte til en total nedtegnelse i mange av verdens land, der restriksjoner som reiseforbud, besøksforbud, permitteringer, stengte butikker, stengte skoler og et generelt stengt samfunn ble en realitet. Dette medførte at alle elever og studenter rundt om i verden ble tvunget ut av skolene og hjem for hjemmeundervisning. Ifølge UNESCO, som er FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, har opp mot 80 prosent av elever og studenter i verden blitt påvirket av skolenedstengning fordelt på 138 land. Skolenedstengningen har gitt utfordringer for regjeringer som skulle sørge for kontinuitet i utdanningen til barn og unge samt lærere, elever og foreldre som fikk en endret hverdag (Chang & Yano, 2020).

I Norge stengte skolene 12.Mars. Foreldre i Norge fikk utvidet rett til omsorgspenger for å være hjemme med barn når skoler og barnehager stengte ifølge regjeringen (jf. Midlertidig forskrift om unntak fra folketryktdloven og arbeidsmiljøloven i forbindelse med covid-19-pandemien, 2020. § 4-1). Gjenåpningen av skolene startet ikke før 27.april. For elever i Norge var en konsekvens av skolenedstengningen at elever på barneskolen gikk glipp av 20 timer i uken med fysisk undervisning og samhandling med andre (Meld. St. 149-20 (2020)). For de fleste skoler ble hjemmeundervisningen løst ved hjelp av digitale læremidler.

Et godt Skole-hjem-samarbeid ble særlig viktig under skolenedstengningen og er, og har vært en sentral del i barns skolegang (Opplæringslova, 1998). I dag tar skolene utgangspunkt i læreplanene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) som i følge Bæck (2019) forutsetter i større grad enn tidligere at foreldrene er støttespillere i sine barns skolegang, hvor foreldre møter en skole der et visst nivå av engasjement og en mer aktiv rolle er forventet. Skole-hjem-samarbeid handler om ulike forhold som både skolen og foreldrene deltar sammen om, dette kan være seg på skolen, eller utenfor skolen. Samarbeidet kan være av formell art som dekkes av lover og forskrifter, og det kan være av en mer uformell art som finner sted på skolen eller i hjemmet. Den formelle delen vil være foreldremøter og utviklingssamtaler, mens det uformelle vil være det foreldrene gjør når de involverer og engasjerer seg i sine barns skolegang, som for eksempel ved leksehjelp, være hjelpelærer under skolenedstengning

eller generelt vise interesse for skolearbeidet og for det som foregår i skolen. Ifølge Bæck (2019) er det tre prinsipp som danner utgangspunkt for hvordan relasjonen mellom skole og hjem skal forstås innenfor det norske utdanningssystemet, dette er også et innfelt i barneloven. Prinsippene er at det primære ansvaret for barns opplæring, oppdragelse og utdanning ligger hos foreldrene (Barnelova-bi, 1982). Det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere godt (Opplæringslova, 1998). Sist, men ikke minst er det barnets beste som skal ligge til grunn for beslutninger som tas omkring barnets opplæring og utdanning (Opplæringslova, 1998).

Under og i etterkant av skolenedstengningen har det kommet flere forskningsartikler som tar for seg ulike perspektiver til skoleledelse, lærere, foreldre og elever (Caspersen et al., 2021, Federici og Vika, 2020., Fjørtoft, 2020., Gilje, Thuen & Bolstad, 2020, Nordahl., 2020).

Mødres perspektiv og deres erfaring og utfordringer fra hjemmeskolen har derimot i mindre grad blitt belyst. Dermed vil jeg i denne studien undersøke deres perspektiv.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan erfarte mødre å være lærer under skolenedstengningen mars 2020 som følge av koronapandemien?*

1.1 Studiens struktur

Oppgaven er bygd opp av seks ulike kapitler. I kapittel én presenteres tidligere forskning med delkapittel som skole-hjem-samarbeid, digitale rammevilkår under hjemmeskolen, lærer-elev kontakt under hjemmeskolen, skole-hjem-kontakt og familieforhold samt foreldres rolle når skolene var stengt. Videre presenteres internasjonale studier fra Pakistan og ulike land i Europa for å se hvordan andre land håndterte situasjonen da skolene stengte som følger av covid-19. Før jeg kommer til neste kapittel presenteres lover og forskrifter som er relevant for oppgaven, hvor noen er tilpasset covid-19 og gjaldt hjemmeskolen spesifikt.

I kapittel to tar jeg for meg det teoretiske rammeverket. Her presenterer jeg Helgøy & Hommes (2017) begreper om ulik foreldredeltakelse i skolen i form av dialogbasert samarbeid og forpliktet samarbeid. Videre presenteres Epsteins rammeverk for seks typer involvering (Epstein & Sanders, 2002).

Kapittel tre inneholder metodekapittelet. Her beskrives forskningsdesignet i oppgaven, utvalg av informanter og gjennomføringsprosessen av intervju. Videre blir analyseprosessen beskrevet samt reliabilitet, validitet og overførbarhet, før kapittelet avsluttes med etikk. I kapittel fire presenteres oppgavens empiri. I empirien finner en kategoriene som ble temaer fra intervjuene hvor mine informanternes stemme kommer frem. For oversiktighetens skyld blir diskusjon, som er kapittel fem, presentert med de samme temaene fra forrige kapittel. Her knyttes empirien opp mot tidligere forskning, internasjonale studier, lover og forskrifter og det teoretiske rammeverket. I siste kapittel kommer avslutningen med konklusjon og forslag til videre forskning.

1.2 Tidligere forskning

1.1.1 Endring i skole - hjem - samarbeidet

Thomas Nordahl sier i sin bok «hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevens beste? (2007)», at opplæring og oppdragelse er noe som foregår ikke bare på skolen, men også i hjemmet, av foreldrene. Dette gjelder seg ikke bare ulike former for kunnskap, men også hvilken atferd og hvilke sosiale ferdigheter som en ønsker at barna skal tilegne seg. Alle mennesker er ulik og har ulike framgangsmåter for formidling. Ifølge Nordahl (2007) er det viktig at både lærere og foreldre har mest mulig like fremgangsmåter når en skal lære sitt barn. Samtidig må skolen og hjemmet ha nærmest like verdier og regler, og også samarbeid omkring dette. Dette er for at barnet ikke skal bli dratt i forskjellige retninger av sine foreldre og lærer, noe som kan føre til forvirring. (Nordahl, 2007).

Grunnet endringer i skolens mål og oppgaver gjennom tid kan foreldres erfaring (avhengig av alder) fra egen skolegang ifølge Nordahl (2007) ha noe begrenset gyldighet for deres barn. Målsettingene i dagens skole knyttes til barnas sosiale og personlige utvikling og barnas læring i skolefag. En annen forskjell fra skolehverdagen da nåtidens barns foreldre gikk på skolen er at skolen i dag har et større fokus på oppdragelse gjennom personlig og sosial utvikling. Med andre ord vil både skolen og foreldrene bidra til en hensiktsmessig sosial atferd og en positiv selvoppfatning hos egne barn (Nordahl, 2007). Dessuten er dagens skole i større grad digitalisert enn tidligere. Derfor er det viktigere enn noen gang at samarbeidet mellom hjem og skole styrkes.

1.1.2 Digitale rammevilkår under hjemmeskolen

I en spørreundersøkelse av Fjørtoft (2020) om læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020, uttrykte et klart flertall av lærerne at de hadde de digitale verktøyene som trengtes for å gjennomføre digital hjemmeundervisning og hjemmeskole. Dette verktøyet var primært en bærbar datamaskin det var snakk om. Det var et fåtall elever på barneskolen som hadde egne datamaskiner, så enkelte benyttet seg av familiens egne datamaskiner og telefoner for gjennomføring av hjemmeskole (Caspersen et al., 2021). Når det kom til elevers digitale ferdigheter, viste undersøkelsen til Caspersen et al., (2021) at en tredjedel av småtrinnslevene ikke var kjent med utstyret eller den digitale plattformen som skulle

anvendes på forhånd. Elever på 1-4. trinn hadde mindre digital kompetanse og var avhengig av at foresatte kunne hjelpe til (Caspersen et al., 2021).

Ifølge undersøkelsen til Federici og Vika (2020) hadde grunnskolene ingen eller i liten grad tidligere erfaringer for gjennomføring av undervisning for barn og unge som ikke er fysisk på skolen (Federici og Vika, 2020). Samtidig mener majoriteten av skolelederne i undersøkelsen at skolene har en felles forståelse av hva som utgjør god vurderingspraksis ved skolearbeid hjemme. Når det kommer til faglige prioriteringer i perioden etter 12. mars viser en spørreundersøkelse at skoleledelsen har gitt råd til lærere om disse. Videre oppga de fleste skoleledelsene at ingen eller et mindretall av lærere kunne rapportere om pedagogiske vanskeligheter med å gjennomføre skolearbeid hjemme for elevene (Federici og Vika, 2020). Dette kan være grunnet at lærerne fikk styre dette selv der de ofte ga ut individuelle arbeidsoppgaver og presenterte lite nytt fagstoff.

Skoleledere ble spurt i undersøkelsen til Federici og Vika (2020) om skolen hadde en plan for gjennomføring av undervisning når skolene var fysisk stengt. På barneskolene hadde 70 prosent laget en egen plan etter 12. mars, 18 prosent hadde ingen plan og 6 prosent hadde planene integrert i andre planer. Videre ble skoleledere spurt om de hadde de nødvendige digitale verktøyene for å gjennomføre digital undervisning når skolene var stengt. Dette gjaldt datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser. På barneskolen svarte 69 prosent av skolelederne at de hadde alt på plass, mens 27 prosent hadde det delvis på plass og 4 prosent hadde ingen forutsetninger for å gjennomføre digital undervisning (Federici og Vika, 2020). Studien viste og at et klart flertall av lærere oppga ingen, eller få hinder for gjennomføring av digital undervisning. Fjørtoft (2020) oppga at noen lærere ga uttrykk for at digital undervisning ikke var optimalt å drive via bærbare pc-er, og at de selv måtte bekoste nødvendig utstyr som trengtes for å gjennomføre en optimal undervisning. Videre kommer det frem at flere elever på barneskolen manglet nødvendig utstyr for gjennomføring av digital undervisning samt at hjemmeforholdene med internettkapasitet og annet støy gjorde det vanskelig (Fjørtoft, 2020).

Ifølge Caspersen et al., (2021) var undervisningsoppleggene som ble brukt under hjemmeskolen preget av variasjon når det gjaldt hvor mye felles undervisning elever fikk i løpet av ei uke. Av elevene, oppga 36,9 prosent at de hadde daglig undervisning fra lærere på digitale plattformer mens 23 prosent svarte at de sjeldent eller aldri hadde hatt dette (Caspersen et al., 2021). Den digitale hjemmeskolen bar preg av bruk av selvstendige

oppgaver og mindre fellesundervisning. Lærerne forklarte at hjemmesituasjonen deres gjorde det vanskelig for å gjennomføre digitale undervisninger og de brukte individuelle repetisjonsoppgaver fremfor å introdusere for mye nytt stoff for elevene. En annen begrunnelse var at det kunne bli vanskelig for elever å følge en vanlig timeplan og for å unngå å legge for mye press på foreldrene som hadde hjemmekontor med begrenset kapasitet til å hjelpe sine barn (Caspersen et al., 2021). Gilje et al., (2021) fant imidlertid i en kvalitativ studie at lærere har brukt læringsvideoer og omvendt undervisning mer i hjemmeskolen enn tidligere. I en spørreundersøkelse gjort av Fjørtoft (2020) kom det frem at 64,8 prosent av lærerne hadde «live» undervisning daglig, og 24,4 prosent hadde «live» undervisning ukentlig. En får derimot ikke vite noe om varigheten på timene (Fjørtoft, 2020). Dessuten forteller Caspersen et al., (2021) at tekniske problemer fra lærer eller elev, gjorde det vanskelig å kommunisere og følge opp elever når de var hjemme.

I en spørreundersøkelse gjort av Nordahl (2020) i gamle Hedmark fylke, kommer det frem hvilken grad elever har deltatt i digital undervisning under skolenedstengningen. 23 prosent har aldri eller sjelden deltatt i digital undervisning. 29 prosent har aldri eller sjeldent deltatt i drøftinger på nett, og 40 prosent av elevene har sjelden eller aldri arbeidet i grupper, digitalt. Elevene uttrykte derimot at de i stor grad hadde arbeidet alene med oppgaver hjemme (Nordahl, 2020). Forskning viser til variasjon blant lærerne om hvordan de har brukt digital undervisning der det har vært overvekt med individuelle arbeidsoppgaver.

1.1.3 Lærer-elev-kontakt

Forskning på hjemmeskolen under pandemien synliggjør utfordringer som lærere hadde for å følge opp elevene faglig og psykososialt under nedstengningen. I spørreundersøkelsen til Fjørtoft (2020) kommer det frem at kontakten mellom lærer og elev ble i større grad planlagt enn tidligere. De faglige diskusjonene som en ellers ville hatt i klasserommet, ble og endret til å ta dette digitalt. Noe som kunne være utfordrende da elevene i mange tilfeller hadde avskrudd kamera og mikrofon (Fjørtoft, 2020). I en rapport kommer det fram om hvorvidt lærere klarte å følge opp hver enkel elev, og vite hvordan elevene hadde det, svarte 28 prosent at de klarte den oppgaven, mens 62 prosent kunne meddele at de bare delvis klarte det. (Caspersen et al., 2021). Videre kunne studien fortelle at det er forskjell i hyppigheten på kontakten elevene hadde med lærer. Ungdomskolelever hadde mer kontakt med lærer enn

yngrer elever. Noe av dette er grunnet i oppmøteplikt for de eldre elevene (Caspersen et al., 2021).

1.1.4 Kontakt mellom skole og hjem

Fjørtoft (2020) viser til delte erfaringer om hvordan skole-hjem-kontakten var, sammenlignet med når elevene var på skolen. 72,2 prosent av lærerne på 1.-4.trinn kunne fortelle at de hadde mer kontakt enn tidligere, mens de resterende hadde lik kontakt eller mindre. Kontakten med foresatte foregikk via kommunikasjonsapp, SMS og/eller e-post og telefon. Noen foreldre hadde i tillegg kontakt på video. Kontaktformen var tilpasset formålet (Fjørtoft, 2020). Det kommer og frem i studien at barneskolelærere hadde mer kontakt med foreldrene under pandemien enn ellers, og mer enn hva ungdomsskolelærere hadde.

For å opprettholde kvalitet i undervisningen var kontakt med elevene og foreldrene viktig. Hjemmeundervisning kan være krevende for alle. I en undersøkelse om kontakt mellom skole og hjem i perioden etter 12. mars gjort av Federici, R og Vika, K (2020), viser til at 98 prosent av skoleledere som deltok i undersøkelsen at skolen i stor grad har klart å opprettholde jevnlig kontakt med samtlige elever. Samme spørsmål ble stilt til lærerne, og der kunne en finne ulike svar. Her var det 62 prosent som svarte at de i stor grad opprettholdt kontakten med samtlige elever, mens 34 prosent opprettholdt kontakten i noen grad og 3 prosent i liten grad. Barneskolelærere i undersøkelsen fikk spørsmål om endring i kontakten under skolenedstengningen kontra før. 61 prosent kunne fortelle om økt kontakt, mens 27 prosent erfarte ingen endring (Federici, Vika, 2020). Medvirkning og medbestemmelse fra foreldre er det høyeste nivået i et skole-hjem samarbeid ifølge Nordahl (2007). Det er gjennom gode dialoger at felles beslutninger blir tatt for elevens læring og utvikling. Det er ofte nok at foreldres oppfatninger og meninger blir tatt hensyn til av lærerne og skolen (Nordahl, 2007).

1.1.5 Familieforhold og foresattes rolle i elevenes læring

Foreldres engasjement vil ha betydning for elevenes skolearbeid. Dette kan være i form av positive holdninger til skolen eller aktiv hjelp til skolearbeid (Nordahl, 2007). Ifølge lærerne i studien til Caspersen mfl. (2021) uttalte de at elevenes alder, faglig nivå, motivasjon og

konsentrasjonsvansker kunne påvirke utbytte de fikk av hjemmeskolen. Fjørtoft (2020) fortalte at lærerne mente at foreldres rolle i hjemmeskolen var svært viktig for elevens mestring og læring. Undersøkelsen viser til noe splittet erfaringer om hvorvidt elevene har fått hjelp hjemme av foreldrene. Ulike grunner for dette kunne være sosial bakgrunn, egne forutsetninger, tid og tilgjengelighet (Fjørtoft, 2020).

I en undersøkelse i Tysvær kommune kunne 80 prosent bekrefte at de hadde fått «nok hjelp fra voksne hjemme» (Bubb og Jones, 2020). I en kvantitativ foreldreundersøkelse viser Caspersen et al., (2020) til foreldres tidsbruk i oppfølging av barnets skolearbeid med og uten hjemmeskole. Før hjemmeskolen kunne 2 prosent si at de brukte mer enn to timer på barnets skolearbeid og 16 prosent brukte en til to timer. Sammenlignet med tidsbruken under hjemmeskolen, oppga 27 prosent at de brukte mer enn 2 timer og 33 prosent brukte en til to timer på barnets skolearbeid (Caspersen et al., 2020). Utfordringen mange foreldre har, er å kombinere hjemmeskolen med hjemmekontor. De positive sidene som har kommet fra dette, er at foreldre sitter med bedre innsikt i barnas læring på grunn av hjemmeskole, kunne Bubb og Jones (2020) fortelle. I tillegg til bedre innsikt i skolearbeidet, var familietiden de fikk til å gjøre noe hyggelig sammen, positiv. Elevene på 1.-4.trinn syntes at det som var mest positivt med hjemmeskolen var at de kunne være hjemme og organisere sin egen døgnrytme. Barna syntes det var negativt med hjemmeskolen at de ikke fikk sett sine medelever og venner samt det å være borte fra læreren sin (Bubb og Jones. 2021).

1.2 Internasjonale studier

I en kvantitativ studie gjort i syv europeiske land, kommer det frem at i gjennomsnitt, brukte barn 50 prosent av skoletiden på selvstudier (Thorell et al., 2020).

I en studie gjort i Pakistan, erfarte foreldre at det ikke var gjort gode nok tiltak for å håndtere utdanningskrisen som var, grunnet covid19. Det private utdanningssystemet i Pakistan ga barn hjemmelekser så de kunne følge læreplanen som var planlagt for året (Bhamani mfl. 2020).

Gjennomsnittet i Thorells et al., (2020) studie fra Europa, viste at opp mot 20 prosent av foreldrene rapporterte om veldig dårlig kvalitet på hjemmeskolen. I tillegg var det en høy andel av foreldre som kunne fortelle om utilstrekkelig støtte fra skolen. Studien antyder at hjemmeskolen var utilstrekkelig fordi skoler og hjem ikke klarte å tilpasse undervisningen på

nett, slik at foreldrene hadde vært hovedansvarlige for skolegangen i mange Europeiske land (Thorell, 2020).

Studien til Bhamani et al., (2020) fra Pakistan viste at foreldre fant nedstengingen av skolene utfordrende og det skapte bekymringer for deres barns rutine. Mange foreldre følte at barna var fratatt deres tilgang til skolen, venner og aktiviteter. Bekymringer omkring barnas sosiale og emosjonelle utvikling var til stedet hos de fleste foreldre i studien. De erfarte at pandemien tok vekk muligheten til skolen for å disiplinere å utvikle sosiale evner, og så derfor etter løsninger for å ikke ødelegge denne utviklingen til deres barn (Bhamani et al., 2020). Foreldre kunne fortelle om at deres barn så på skolenestengningen som ferie. De ville ikke ha skolerelatert rutine eller legge seg og stå opp til rimelig tid. Barna brukte dagen på videospill og barne-tv. Foreldre synes det var vanskelig å håndtere hverdagen sin da de selv var i full jobb (Bhamani et al., 2020) Foreldre til barn og unge i Europa kunne rapportere om økt følelse av isolasjon, samt mer bruk av digitale verktøy og sosiale medier som ikke er skolerelatert (Thorell et al., 2020). Thorell et al., (2020) viser til at foreldre med yngre barn har flere problemer og økende grad av stress når det kommer til hjemmeskole enn hva foreldre med eldre barn har. Én tredjedel av foreldrene i studien kunne fortelle at hjemmeundervisningen hadde for høye krav til barna. Noen kunne til og med rapportere at barna ikke var i stand til å delta på alt hjemmeundervisningen krevde. Videre indikerte resultatene at barn og foreldre over Europa hadde negative opplevelser under hjemmeskolen. Dette var grunnet i økning i konflikter i hjemmet, foreldres alkoholbruk og en hjemmeskole av dårlig kvalitet. Selv om det fantes negative sider med hjemmeskolen rapporterte flere foreldre i studien til Thorell et al., (2020) om positive erfaringer med hjemmeundervisning både for barnet og seg selv, som for eksempel mer tid sammen som familie.

I følge Bhamani et al., (2020) krevde nettundervisning at alle deltakende parter var tilgjengelige med både datamaskiner og internett på det tidspunktet undervisningen skulle foregå. Tekniske utfordringer som internettrøbbel kunne resultere i tapt undervisning for barna. Dette var spesielt utfordrende om det var flere barn i samme husstand som skulle ha undervisning samtidig. Foreldre kunne og fortelle om sjenerte barn, da de ikke turte å stille spørsmål til læreren på nettundervisningene (Bhamani et al., 2020).

I studien fra Pakistan (Bhamani et al., 2020) følte både barna og lærerne at den nye formen for læring var uvanlig. Lærerne måtte omstille seg fra tradisjonell klasseromsundervisning til fjernundervisning. Undervisningsverktøy som Zoom og «Google Classroom» ble benyttet og

de fleste barn i studien fikk lytte til undervisning noen timer i løpet av en uke. Kunngjøringer og andre interaksjoner ble lagt ut på andre sosiale medieplattformer, som facebook og «whatsapp». Lekser som barna skulle gjøre utenfor dataskjermen med innleveringsfrister ble og gitt (Bhamani et al., 2020). Studien viste at kun enkelte skoler har hatt tilstrekkelige tiltak for å sikre at utdanningen ikke ble forgjeves og at barna kunne opprettholde deler av sine dagligdagse rutiner, selv om de ikke kunne gå på skolen.

1.3 Lover og forskrifter

Etter utbruddet av covid19 kom den norske regjeringen ut med midlertidige forskrifter om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring. 16. mars ble det vedtatt med tilbakevirkende kraft fra 13. mars, at foreldre kunne få omsorgspenger for å være hjemme med barna når skoler og barnehager ble stengt. Omsorgsdager ble fordoblet for alle foreldre, og gjaldt ut kalenderåret 2020. Dette var fordi foreldre ikke skulle trenge å tenke på bekymringene om hvordan dagene skulle gå opp når de måtte være hjemme med sine barn grunnet stengte skoler (Midl. Forskrift om unntak fra folketrygdloven og arbeidsmiljøloven i forbindelse med covid-19-pandemien, 2020)

Videre kom det en kunngjøring den 27.03.2020 om endring i forskrifter i grunnskoleopplæring. Kommunen, fylkeskommunen og statlige og private skoler skulle sørge for at barn fikk grunnskoleopplæring selv om skolene var stengt, eller hadde redusert kapasitet på grunn av utbruddet av covid-19 (jf. Midl. Forskrift om tilpasning i lovgivningen om grunnskoleopplæring, §2. Skoleeiers plikt til å sørge for opplæring, 2020). Videre står det fast i barneloven §30 at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas opplæring og utdanning (Barneloven §30).

Midlertidig forskrifter sies at elever i 1-4. trinn skal så langt som mulig motta et fulltidstilbud på skolen. Denne forskriften ble ikke kunngjort før 26.05.2020. Da hadde barna i barneskolen allerede vært hjemme i 11 uker, så fremst ikke skolene åpnet før forskriften ble kunngjort. Videre står det i §3. «tilbud på skolen og hjemme under utbruddet av covid-19». Alle elever skal primært ha opplæringen på skolen. Her skal skoleeiere sørge for hjemmeopplæring dersom dette er nødvendig grunnet smitte.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Foreldredeltakelse i skolen

Ifølge Helgøy & Homme (2017) er skolene i Norge forpliktet til å fremme foreldresamarbeid i samsvar med foreldrenes rettigheter som interessenter i utdanningen. Ut ifra det har de presentert to ulike typer samarbeid. Disse to er, dialogbasert samarbeid og forpliktet samarbeid. Analysen som de presenterer i sin artikkel, baserer seg på kvalitativ casestudie hvor de sammenligner foreldredeltakelse i syv forskjellige grunnskoler i tre norske kommuner. Videre delte de opp skolene i dialogbasert og forpliktet samarbeid og oppsummert hva de har funnet ut i de ulike forsøksskolene (Helgøy & Homme, 2017).

2.1.1 Dialogbasert samarbeid

Det som kjennetegnet skolene som praktiserte dialogbasert samarbeid er at de prøvde å involvere foreldrene som likeverdige partnere. Dette var både i å definere foreldresamarbeidet med skolen og i å gjennomføre tiltak. Endring av strukturen av obligatoriske møter mellom skole og hjem var her et tiltak som skulle tjene samarbeidet positivt. Fordelene med endringene på møtene var for å inkludere flere foreldre og gjøre de mer relevante og interessante for dem (Helgøy & Homme, 2017). Møtene var og gode muligheter for partene til å bli bedre kjent. Et annet tiltak var å endre den etablerte praksisen fra informasjonsmøter, med ensidig, hierarkisk dialog fra lærer til forelder, til dialogmøter med fokus på å inkludere å alle foreldrene aktivt. Positive utfall var et styrket samarbeid mellom lærer og foreldre, samt foreldre seg imellom (Helgøy & Homme, 2017). Ifølge Helgøy & Homme (2017) ville vennskap blant foreldre og også føre til vennskap mellom elevene. Videre på dialogbaserte samarbeidsskoler fikk foreldrerepresentanter delvis planlegge og gjennomføre møtene, der noen av møtene ble holdt utenfor skolens område. Dette ble sett på som en uformell setting og økte dermed foreldrenes deltakelse og engasjement. Alle foreldre ble invitert til å foreslå temaer for dagsorden eller for felles sosiale aktiviteter. Møtene ble gjerne avsluttet med en felles begivenhet som et måltid eller en aktivitet (Helgøy & Homme, 2017). I møtene ble foreldrene oppdatert om deres barns læringsutvikling og hvordan foreldrene kunne hjelpe med lekser for å øke læringen. Gjennom samtaler kunne foreldre be om hjelp til lekser eller få informasjon om hvordan å støtte elevenes læring hjemme. Vurdering for læring er et program

som forplikter norske skoler til å ha prosedyrer for å sikre elevers løpende vurdering med spesifikk informasjon om hvordan de presterer og hva de kan gjøre for å forbedre prestasjonene. Og gi foreldre, informasjon om elevenes prestasjoner representerer styrking av «vurdering for læring» og dialogbasert samarbeid mellom foreldre og skole (Helgøy & Homme, 2017)

2.1.2 Forpliktet samarbeid

På den andre siden presenterte Helgøy & Homme (2017) gruppen av skoler som praktiserte forpliktet samarbeid. Det som kjennetegnet denne typen for samarbeidspraksis, var at skoler og lærere tok de viktigste beslutningene uten å inkludere foreldrene i prosessen. I et slikt samarbeid ble ikke foreldrene inkludert og fra et ovenfra og ned perspektiv var det et mål å få presset foreldrene til å involvere seg i barnas utdanning. Etter hvert som skolene definerte ulike prosjekter eller tiltak, definerte de og hvilken rolle foreldrene skulle ha i foreldresamarbeidet. Skolene med forpliktet samarbeid oppfattet manglende engasjement fra foreldrene som forårsaket av en type foreldremotstand. Skolene prøvde å påvirke foreldrenes holdninger med å innføre samarbeidsavtaler for hver elev for å øke foreldrenes støtte med hensyn til barnas skolegang. Avtalen skulle signeres både av foreldrene og skolen, men fremdeles være frivillig. Skolene med forpliktet samarbeid innførte spesifikke standarder for elevenes mestringsnivå i alle fag. Hver elev ytelse ble rangert fra svak til sterk. Hver uke skulle foreldrene kommunisere med elevene om prestasjonene og måloppnåelse som en del av samarbeidsavtalen. Avtalen kunne sees på som at skolen syns foreldrene tok for lite ansvar for barnas velvære og læring (Helgøy & Homme, 2017). Avtalen ble for noen sett på som en kontrakt, med andre ord at foreldrene og skolen var forpliktet til å samtykke målet om å forbedre elevens læring. Men flere av foreldrene nektet å skrive under på avtalen, så det var derfor vanskelig å gjennomføre en slik avtale. Noen mente avtalen kunne vært effektiv for å engasjere foreldre som ikke var involvert i barnas skolearbeid, mens andre hevdet at økt ansvar kunne ha negativ effekt på foreldre som allerede ikke klarte å følge opp barna sine (Helgøy & Homme, 2017).

2.2 Epsteins rammeverk for seks typer involvering

Epstein er en amerikansk forsker og har spesialisert seg innenfor skole og familie. Epstein har utviklet et rammeverk som består av seks typer involvering som fremmer samarbeidet mellom familie, skole og nærmiljø (Epstein & Sanders, 2002). Rammeverket tar utgangspunkt i Amerikansk kontekst, men er fremdeles relevant i norsk kontekst. Epstein understreker at hver type involvering skal være et toveis samarbeid. Ideelt er samarbeidet utviklet av lærere og familier som samarbeider sammen og ikke bare ensidige avgjørelser som tas enten av skolen eller foreldre alene. Rammeverket består av seks ulike involveringer der Epstein presenterer forslag med praksisøvelser, utfordringer, revurderinger og forventende resultater. Videre tar rammeverket for seg resultater for elever, foreldre og lærere. Kategoriene i rammeverket er: Foreldre, Kommunikasjon, frivillig arbeid, læring hjemme, beslutningstaking og samarbeide med felleskapet. Jeg vil presentere de ulike kategoriene i rammeverket og trekke frem det vesentlige til min oppgave (Epstein & Sanders, 2002).

2.2.1 Foreldre

Denne kategorien handler om å hjelpe familier til å etablere hjemmemiljøer som støtter barns læring i skolen. Forslag til praksisøvelser vil her være forhold som støtter læring og barneoppdragelse på hvert klassetrinn. Dette kan være ulike praksisøvelser som workshops, foreldreutdanning, videosnutter eller kurs. Støtteprogrammer for å hjelpe familier med helse, ernæring og andre tjenester vil også være et alternativ (Epstein & Sanders, 2002). Under skolenedstengningen var noen foreldre hjemme grunnet permisjon eller hjemmekontor, og da kunne de hjelpe barna sine med skolearbeid. For at foreldrene skulle kunne hjelpe på best mulig måte, kunne det vært presentert nødvendig informasjon ved bruk av korte videoer om for eksempel hvordan videochatteprogrammene zoom eller teams fungerer, og hvordan en skulle levere oppgaver over nett. Epstein & Sanders (2002) mener hjemmebesøk av lærer i overgangsfasen - barnehage til barneskole og barneskole til ungdomsskole vil være hensiktsmessig støtte for barnet og kan fremme læring. Familiens nærmiljø kan være behjelpelig med forståelse av skolestrukturer. Dette kan være med på å unngå misforståelser mellom familiene og skole som gjelder kultur eller ulike bakgrunner (Epstein & Sanders, 2002). Det finnes ulike utfordringer som kan dukke opp i samspillet med foreldrene. Om det viser seg at det er vanskelig for noen å delta på ulike kurs eller workshops på skolen, er det

viktig at informasjon når ut til de som ønsker eller trenger det. Informasjonen som deles ut må være nyttig, tydelig og omhandle barnas progresjon i skolen for de familier det gjelder. Om de tiltakene og programmene som nevnt ovenfor blir gjennomført, kan de forventede resultatene være respekt for foreldrene, positive personlige egenskaper som vaner, tro og verdier. Det kan også bidra til at barna bruker sin tid godt når det kommer til husarbeid, skole, samt andre aktiviteter. Resultater for foreldre vil være selvtillit i sin egen måte å utøve barneoppdragelse på og endringer i hjemmeforhold når det kommer til læring av barna i skolen. bevissthet om egne og andres utfordringer i barneoppdragelsen og en følelse av støtte fra skolen og andre foreldre. Ifølge Epstein & Sanders (2002) kan resultatene en kan finne hos lærerne være en bedre forståelse for familiers bakgrunn, kulturer, bekymringer, mål, behov, og synspunkter på egne barn. Læreren vil være mer bevisst på forståelse av elevmangfold og omkring sine egne ferdigheter for deling av barnas progresjon med foreldrene.

2.2.2 Kommunikasjon

Denne involveringen handler om å lage seg effektive metoder for kommunikasjon mellom hjem og skole for å følge barnas progresjon. Som grobunn for kommunikasjon må skolens politikk, programmer og reformer være klart synlig for alle. Forslag som Epstein & Sanders (2002) har til praksisøvelser i denne typen involvering vil være konferanser med alle foreldrene minst én gang i året, gjerne med oppfølging og konferanser om forbedring av skoleprestasjoner. Om det er noen foreldre som sliter med å forstå språket, så bør det være en mulighet å ha tolk til de familiene som trenger det. For at foreldrene skal holde tritt med barnas progresjon vil det bli sendt hjem mapper med arbeidet de holder på med på skolen for gjennomgang og kommentarer. Epstein & Sanders (2002) sier det er viktig å ha en tidsplan for når nyttige notater, telefonsamtaler og annen kommunikasjon skal finne sted. De utfordringer som kan finne sted på dette punktet kan være å gjennomgå og forstå alle beskjeder som kommer. Om det er noen foreldre som ikke snakker samme språk eller har samme skriftspråk som læreren, vil dette også kunne ha konsekvenser for kommunikasjonen. Gjennomgang av kvalitet på store kommunikasjonsplattformer som timeplanen, innhold og struktur på konferanser eller samtaler vil være en utfordring en kan møte. Ifølge Epstein & Sanders (2002) vil det være utfordrende å ikke bare ha en enveiskommunikasjon, men sørge for at lærer, foreldre, elever og samfunnet er inkludert. Forventede resultater en kan se på dette punktet for elever, vil være bevissthet omkring egen framgang i skolen og hvilke

handlinger som trengs for å opprettholde eller forbedre sine karakterer. Elevene vil forstå skolepolitikken bedre, samt vite hvordan atferd som forventes av dem. For foreldrene vil det være å forstå de skoleprogrammene som er, og skolepolitikken den gjeldende skolen har. Interaksjonen med skolen vil falle mer naturlig. Foreldrene vil også kunne være bedre rustet til å løse de problemer elever kan støte på. Når det kommer til forventede resultater for lærere, vil det å være seg bevisst på egen evne til å kommunisere tydelig, være svært viktig. Lærerne vil være takknemlig for et nettverk som skal gjøre kommunikasjonen med de ulike familiene enklere. Det vil kunne bidra til at lærerne får informasjon om hva foreldrene tenker om barnas skoleprogrammer og fremgang (Epstein & Sanders, 2002).

2.2.3 Frivillighet

Frivillighet innenfor skole-hjem-samarbeid har som mål å rekruttere og organisere hjelp og støtte til foreldrene. Det kan gjøres ved skolerelaterte frivillige program som skal hjelpe lærere, administratorer, studenter og andre foreldre. Å være «frivillig» handler om å støtte skolens formål og barns læring eller utvikling på flere plan, dette vil også gjelde utenfor skoletiden og skolens område (Epstein & Sanders, 2002). Det kan være utfordrende å rekruttere frivillige deltakere med tanke på samkjøring og samlokalisering. Dermed vil det være viktig å klargjøre tidspunkt og møtested for frivillige om det skal arrangeres møter eller lignende, slik at foreldre som jobber kan delta. Det vil og være essensielt å gi alle familier nødvendig informasjon. Utfordringene kan være å lage fleksible planer slik at flest mulig kan delta på arrangementer. Epstein & Sanders (2002) ser det kan bli en utfordring å organisere frivillig arbeid med å matche tid og den frivilliges egenskaper, med skolens, lærerens og elevens behov, og også gi anerkjennelse for jobben de legger ned. Forventede resultater for elever vil være økt ferdigheter i å kommunisere med voksne, samt økt læring av ulike ferdigheter for de som får veiledning eller annen målrettet oppmerksomhet fra frivillige. Forventede resultater for foreldrene er økt forståelse av lærernes jobb som igjen vil kunne øke komforten foreldrene har til skolen og dens overføring av aktiviteter til hjemmet. De kan og være bevisst på at de er verdsatt og velkomne på skolen. Foreldrene kan oppleve å få økt selvtillit og kunnskap om hva det vil si å jobbe med barn i skolen. Det kan også bidra til at enkelte foreldre vurderer mulighetene for å videreutdanne seg (Epstein & Sanders, 2002). Resultatene som kan komme for lærerne, er bredere forståelse om foreldreinteresse i skolen og i barna. Det vil i tillegg gi støtte til individuell oppmerksomhet til de ulike elevene, med

hjelp fra de frivillige. Det kommer alltid til å være noen som ikke kan delta som frivillig av ulike årsaker, da alle ikke kan være med hver gang. Derfor må lærere være villig til å involvere familier på nye måter, samt inkludere de som ikke melder seg som frivillig i skolen.

2.2.4 Læring i hjemmet

Læring i hjemmet handler om å gi informasjon og ideer til familier om hvordan de kan planlegge og hjelpe barna sine hjemme med lekser eller andre skolerelaterte aktiviteter. I praksis vil det ifølge Epstein & Sanders (2002) gå ut på å spre informasjon og kunnskap knyttet til hjemmelekser og hvordan en som forelder løser det. Lærerne gir ut informasjon om hvilke ferdigheter som kreves for elevene i alle fag i gitte klassetrinn, samt hvordan en som forelder skal følge med og diskutere leksene og skolearbeidet generelt. Slik kan elevene sette hensiktsmessige mål og forbedre sine skoleferdigheter. Ifølge Epstein & Sanders (2002) deler lærere ut planer for lekser som stiller krav til at elevene må samhandle og diskutere med sin familie om hva de lærer på skolen, eksempelvis kan lærere dele ut kalendere med ulike aktiviteter for familien til å løse sammen, som for eksempel familiematematikk. På sommeren når elevene ikke er på skolen over en lengre periode, kan lærerne dele ut sommerlæringspakker eller aktiviteter som elevene skal gjøre hjemme, slik at de ikke går glipp av måneder uten skolerelatert læring. utfordringer lærere kan oppleve er organisering av regelmessige tidsplaner for interaktive lekser som sendes ut ukentlig eller et par ganger i måneden, disse skal hjelpe elevene med å diskutere viktig stoff de lærer med sine foreldre. I tillegg kan det være krevende å legge til rette til å koordinere familiekoblede lekseaktiviteter om eleven har ulike lærere i ulike fag (Epstein & Sanders, 2002). Forventede resultater for elever vil være økte ferdigheter, evner og testresultater knyttet til lekser og skolearbeid, samt en positiv holdning til skolearbeid. Videre i skolesammenheng vil barna se foreldrene mere lik lærerens praksis og hjemmets praksis vil være mer lik skolens. Videre vil forventede resultater for foreldre være bevissthet rundt hvordan en skal støtte opp under, oppmuntre og hjelpe barnet sitt i hjemmet. Det innebærer også bredere forståelse av undervisningen og hva barnet lærer i hvert fag. Lærerne sine forventede resultater er bedre utforming av lekser, respekt for familietiden, og en anerkjennelse av at enslige foreldre, mindre utdannede foreldre trenger like mye hjelp når det kommer til å motivere og styrke elevens læring (Epstein & Sanders, 2002).

2.2.5 Beslutninger

Beslutninger handler om å inkludere foreldre i avgjørelser som blir tatt på skolen, utvikle foreldreledere og representater (FAU). Foreldregruppen skal arbeide for å forbedre skolereformer, og gi informasjon om skole eller lokalvalg for skolerepresentanter.

Foreldreorganisasjonene er et nettverk for å knytte alle familier til foreldrerepresentanter, slik at utvalget kan ta beslutninger i samråd med familiene (Epstein & Sanders, 2002). Ifølge Epstein & Sanders (2002) kan utfordringene være inkluderingen av foreldrerepresentanter fra ulike etniske og sosioøkonomiske grupper. En annen utfordring vil være tilbudet om opplæring til foreldrerepresentanter. Forventede resultater for elevene vil være bevissthet om representasjon av familier når det tas skolebeslutninger og forståelsen for studentrettigheter. Resultater for foreldrene vil være innspill til politikk som berører deres barns utdanning samt en følelse av eierskap til skolen. Resultater for lærere vil være bevissthet om foreldreperspektiv som en faktor i beslutningstaking (Epstein & Sanders, 2002).

2.2.6 Samarbeid med lokalmiljøet

Samarbeid med lokalmiljøet handler om å identifisere og integrere ressurser og tjenester fra samfunnet for å styrke skoleprogrammer, familiepraksiser og elevenes læring og utvikling. Praksisøvelsene vil ifølge Epstein & Sanders (2002) være informasjon for elever og familier om helse, kultur, sosial støtte og andre programmer eller tjenester. Det skal og gis informasjon om ulike samfunnsaktiviteter som relaterer seg til læringsevner, inkludert sommerprogrammer. Utfordringene kan være å løse problemer med ansvar, midler, personale og lokasjoner for samarbeidsaktiviteter, informere familier om felleskapsprogrammer for elever som for eksempel veiledning. Forventede resultater for elever vil være økte ferdigheter gjennom berikede læreplaner og utenomfaglige opplevelser, bevissthet om karriere og muligheter for framtidig utdanning og arbeid. Resultat for foreldre vil være økt kunnskap og bruk av lokale ressurser av familie og barn for å øke ferdigheter, eller for å skaffe nødvendige tjenester. Videre vil en få interaksjoner med andre familier i samfunnsaktiviteter og en bevissthet om skolens rolle i samfunnet og av samfunnets bidrag til skolen. Forventet resultat for lærere er bevissthet om samfunnets ressurser for å berike pensumet, være villig til å bruke mentorer, forretningspartnere, frivillige i samfunnet og andre for å hjelpe elever og øke lærlingepraktiser. Videre vil lærere kunne henvise elever og foreldre til nødvendige tjenester (Epstein & Sanders, 2002).

3. Metode

3.1 Forskningsdesign

Det metodiske og vitenskapsteoretiske grunnlaget for å svare på problemstillingen baserer seg på en modell utviklet av Crotty (1998). Modellen består av fire elementer. Metoder, metodologi, teoretisk perspektiv og epistemologi. Den type metode jeg har benyttet meg av, har vært semi-strukturert intervju og tematisk analyse. Kvalitativ forskning har vært min strategi (metodologi). Mitt teoretisk perspektiv var innen hermeneutikk. Og epistemologien var innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Ifølge Crotty (1998) vil en bevege seg opp og ned gjennom modellen. Det handler ikke om hvor en starter eller slutter, men at hver del henger sammen.

3.2 Metodikk – kvalitativ forskning

En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative tilnæringer gir grunnlag for å oppnå en forståelse av de sosiale fenomener på bakgrunn av data om intervjupersoner og situasjoner (Thagaard, 2013). Intervju som kvalitativ metode vil fungere for å svare på min problemstilling. Siden jeg ønsker å skape en forståelse av de fenomener som finnes under en skolenedstengning. Kvalitative metoder egner seg best for å studere personlige og sensitive emner som kan omfatte private forhold i personers liv (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning innebærer i praksis et tett samarbeidsforhold mellom forsker og deltaker. Et mål for kvalitative forskere er å komme med deltakernes perspektiver, som i min forskning vil være foreldres (Postholm, 2005). Som forsker besittet jeg ikke erfaringer av hverken det å ha barn i barneskolen eller være forelder. Uten forkunnskaper om foreldres erfaringer fra skolenedstengingen ønsket jeg at deres perspektiver skulle komme frem i studien.

3.3 Epistemologisk ståsted

Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Vår forståelse vil dermed alltid være preget av den kulturen vi lever i. Dette betyr at ulike mennesker kan konstruere forståelsen av kunnskap på forskjellige måter, selv om det er om det samme fenomenet (Crotty, 1998). Forskningskunnskap vil være et resultat av relasjonen mellom meg som forsker og mine informanter (Thagaard, 2013). Kunnskapen i denne oppgaven er utformet i samarbeid med informantene mine.

3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2017). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Det er å forstå og fortolke mening i et datamateriale og å konstruere nye meningssammenhenger av den virkeligheten som studeres (Brottveit, 2018). Den hermeneutiske sirkel vil være til hjelp når en skal fortolke en tekst. Her må en se på deler og helhet om hverandre. Når en skal fortolke en tekst i sin helhet, må en fortolke delene, og sette delene sammen på ny, ut fra fortolkningene (Kvale & Brinkmann, 2017). Hensikten med sirkelen er å studere mening og gjøre sosiale fenomener forståelig via den helheten de er en del av (Brottveit, 2018). I en romantisk film kan en forvente å finne forelskelse. I en actionfilm kan en forvente voldsepisoder. Og i en vitenskapelig tekst kan en forvente å finne velbegrunnet kunnskap. Forventningene en har legger føringer for hvordan en forstår og fortolker omgivelsene rundt en, og en tolker hele tiden uten at en trenger og være seg bevisst over det (Brottveit, 2018).

Hermeneutikken har tidligere vært til hjelp i tolkningen av tekster innenfor lovverk og bibelen. I dag er hermeneutikken en teori om hvordan menneskeskapte virkeligheten kan forstås (Brottveit, 2018). I den hermeneutiske fortolkningsprosessen, tolkes den opprinnelige teksten og skapes om til en annen tekst ved hjelp av nye ord og begreper. I mitt forskningsprosjekt tolker jeg hva mine informanter gir meg av informasjon. I form av tekst blir dette transkripsjoner. Fra transkripsjonene utvikles analysen, der min fortolkning av intervjupersonenes utsagn blir uttrykt og gitt ny mening på en ny og annerledes måte.

Forskningsresultatet mitt er et resultat av min forståelse og fortolkning av undersøkelsen. Med andre ord er dette konstruert kunnskap. Brottveit (2018) presiserer at jeg som forsker ikke kan tolke fritt og uavhengig, men jeg vil ta bakgrunn i en bestemt teori eller antakelse som det er ønskelig å utforske nærmere.

3.5 Utvalg

Jeg startet med et strategisk utvalg som jeg ville ha med i prosjektet mitt. Kvalifikasjonene for deltakelse var at de måtte være mødre og ha barn i barneskolen (Thagaard, 2013). For å få et utvalg av informanter, kontaktet jeg venner og bekjente lærere som jobbet på ulike barneskoler. Ved hjelp av dem kom jeg i kontakt med foreldre, mer spesifisert mødre med barn i fjerde klasse, fra ulike skoler rundt om i fylket. Informantene kontaktet meg direkte via epost for å forhøre seg videre om forskningsprosjektet før de sa seg villige til å delta. På et tidspunkt hadde jeg flere informanter enn hva jeg hadde behov for, og jeg måtte derfor velge slik at jeg fikk informanter fra flest mulig ulike skoler.

3.6 Informasjonsskriv

Etter at kontakten var etablert, sendte jeg ut et informasjonsskriv med et påfølgende samtykkeskjema. I informasjonsskrivet kommer bakgrunn og formål med prosjektet frem samt hva det innebærer å være deltaker. Noen overordnede spørsmål ble presentert i skrevet, slik at informantene kunne få en liten pekepinn på hva som ventet dem. Videre ble informantene opplyst om personvern. Her fikk de svar på hvordan opplysningene ble håndtert, før, under og etter prosjektets slutt. Videre ble det understreket at det var frivillig å delta og informantperson kunne trekke seg når som helst i studien. Informasjonsskrivet har fulgt de krav som UIT og NSD har for informasjon til informantene før intervju (Vedlegg 2).

3.7 Intervjuguide

I datainnsamlingen min benyttet jeg meg av semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju er målet at intervjupersonen gir en fri beskrivelse av opplevelsen av et tema (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg valgte denne typen intervju, slik at jeg som forsker ikke er bundet til

en fast struktur, selv om spørsmålene i intervjuguiden er satt opp i en rekkefølge som forteller i hvilken rekkefølge spørsmålene vil komme (Brottveit, 2018). Selv om rekkefølgen på spørsmålene er satt står jeg i fri posisjon til å endre rekkefølgen på spørsmålene i det enkelte intervju, dersom det er naturlig. Jeg valgte semi-strukturert intervju grunnet dens tilbøyelighet for å stille oppfølgingsspørsmål slik at mine informanter kunne dele fritt om de erfaringene de sitter på. En vil og kunne omformulere spørsmålet og stille oppfølgingsspørsmål der det måtte passe. Dermed var ikke alle intervjuene like, slik det ville vært om jeg benyttet meg av et strukturert intervju (Brottveit, 2018).

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en semi-strukturert intervjuguide (Vedlegg 3).

Intervjuguiden inneholdt spørsmål og oppfølgingsspørsmål som dekket tematikken «skole-hjem-samarbeid under skolenedstengningen 2020. Tematikken ble etter hvert endret til «mødres erfaringer og utfordringer omkring hjemmeskolen». Spørsmålene var bygget opp for å få flyt i samtalen og oppfølgingsspørsmålene var ment for å innhente mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til temaer og begreper som informantene beskrev. Det hendte at informanten svarte utfyllende og godt, slik at oppfølgingsspørsmål ikke ble benyttet. Å benytte en slik struktur på intervjuguide, kan ses i sammenheng med «tre-med-grener-modellen» som Thagaard (2013) nevner i boken systematikk og innlevelse. Stammen er hovedtema, og grenene er de enkelte temaer, f.eks. «kontakt, beskrivelse av samarbeid, osv.», som jeg har i min intervjuguide. Hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål. Modellen passer godt når forskeren på forhånd er klar over hvilke temaer som skal belyses i intervjuet (Thagaard, 2013). I tillegg fungerte intervjuguiden slik at intervjuene ble til en grad systematiske, på den måten at alle spørsmålene ble besvart i en naturlig rekkefølge (Postholm, 2010).

3.8 Lydopptak

Jeg benyttet meg av lydopptak ved hjelp av mobiltelefonen, slik at jeg som forsker kunne fokusere på intervjupersonen og dens reaksjoner under intervjuet. I tillegg fikk jeg bevart intervjuene i sin helhet. Siden jeg bruker sitater fra informantene i analysen, er det greit at utsagnene finnes på lydfilen (Thagaard, 2013).

3.9 Transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg så raskt som mulig. Dette for at nøkkelord, setninger og kroppsspråk fra intervjuet lå friskt i minnet. Under transkriberingen var jeg nøye på at all tekst ble presentert på bokmål og ikke dialekten til hver enkelt informant. I alle intervju var det ordlyder som «hmm, eh, mm, osv.» Disse ble ikke tatt med i transkripsjonene. Transkriberingen var en tidkrevende prosess og resulterte i et rikt materiale som kunne arbeides videre med i analysen. I presentasjonen av mine funn, bruker jeg utsagn og direktesitater fra transkriptene. Sitatene vil være tydelig markert og fiktive navn vil være bak alle sitat, for å sikre anonymitet hos informantene. Janne, Elise, Nina, Ingelin og Signe er de tildelte navnene som ble brukt i analysen. Under transkriberingen var jeg opptatt av å gjengi foreldrenes beskrivelser så nøyaktig som mulig.

3.10 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en systematisk metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamaterialet. Tematisk analyse kan anvendes for å organisere og beskrive datasett i detaljer (Braun & Clarke, 2012). Jeg har benyttet tematisk analyse for å vise klarhet i prosessen og fremgangsmåten i analysen av datamaterialet samt bearbeidelsen av det. Analysen vil bli presentert i seks faser. Fasene trenger ikke følges slavisk fra 1-6 men en kan gå frem og tilbake etter behov gjennom hele fasen (Braun & Clarke, 2012).

I fase én handlet det om å bli kjent med dataene som er samlet inn (Braun & Clarke, 2012). Mitt første møte med datamaterialet var allerede ved det første intervjuet. Etter transkriberingen leste jeg gjennom materialet jeg hadde fra samtlige informanter mens jeg hørte på lydopptakene. Her markerte jeg og noterte meg nøkkelord, setninger, betydninger eller mønstre som potensielt kunne bli sentrale videre i analysen. Jeg begynte i denne fasen å revurdere tematikken jeg hadde da jeg startet med intervjuene.

Fase to begynte når jeg hadde gjort meg kjent med datamaterialet mitt ved hjelp av en oversikt om hva som kunne være interessante med dem. I denne fasen startet jeg med de første kodene av transkripsjonene. Disse var ment for å organisere dataene mine hensiktsmessig, samt være relevante for problemstilling min. Koder identifiserer ulike trekk som virker interessante og refererer til det grunnleggende i rådataen som kan vurderes på en

meningsfull måte (Braun & Clarke, 2012). For å få kodingen til å være mest mulig oversiktlig og systematisk i hele datasettet, ble dataprogrammet «NVivo12» benyttet. Transkripsjonene ble lastet opp i programmet, og senere gått gjennom. Kodingen ble gjort ved at jeg merket av valgt tekst og lagde en «node» eller en kode av teksten. Slik fant jeg gjentatte mønstre som kunne identifiseres på tvers av intervjuene, i tillegg til at de kunne sorteres i samme «node» dersom de hørte sammen. I denne fasen handlet det om å finne hva som kunne være relevant videre i analysen og luke ut det jeg med sikkerhet ikke trengte. Dette endte med mange ulike «nodes», der kanskje et utsagn passet inn i flere ulike «nodes» (Braun & Clarke, 2012). I fase to forstod jeg at datamaterialet jeg hadde var i stor grad knyttet til mødres erfaringer og utfordringer omkring hjemmeskolen, og syntes dette virket veldig interessant. Jeg valgte derfor å bytte tema for oppgaven, noe jeg ikke har angret på.

Når dataene var kodet og samlet, og listen var lang med mange ulike koder fra alle intervjuene, kunne jeg starte med fase tre. I denne fasen fokuserte analysen på et overordnet nivå av temaer istedenfor koder. Her handlet det om å analysere og sortere de forskjellige kodene inn i temaer slik at det blir en oversiktlig struktur over det hele (Braun & Clarke, 2012). Når kodene skulle sorteres i ulike temaer, benyttet jeg et ark til å fremstille de ulike kodene, slik at jeg enklere kunne organisere dem. Slik ble hovedtemaer dannet med tilsvarende undertemaer. Noen koder ble slettet underveis. De kodene jeg ikke visste hvor å plassere, havnet i et eget «tema» som jeg kalte for «skole-hjem-samarbeid generelt».

I fase fire ble de ulike temaene gjennomgått. I denne fasen finnes det to nivåer av gjennomgang og fordeling. Nivå én er en gjennomgang av fase to. De temaene som allerede var utviklet ble tilspisset og forbedret i denne fasen, mens tema som for eksempel hadde lite data (koder) ble slettet. Data som fremdeles var relevant, men ligger under temaet som ble slettet, ble omplassert under et passende tema, mens koder som ikke passet inn i analysen ble slettet eller i enkelt tilfeller omarbeidet. Videre reviderte jeg kodene som ligger under temaene. Passet de inn der og ga en sammenheng, eller burde koden vært under et annet tema. Koder som ikke fungerte i eksisterende tema og som jeg vurderte å kaste, satte jeg til side i tilfelle det ville bli bruk for de i analysen. (Braun & Clarke, 2012). Nivå to innebærer hele datasettet. Her vurderte jeg gyldigheten til individuelle temaer i forhold til datasettet. Her måtte jeg se om det var nødvendig å kode tilleggsdata innen temaer som jeg følte jeg burde ha. Behovet for omkoding fra datasettet kan ifølge Braun & Clarke (2012) forventes siden koding er en pågående prosess. Jeg sjekket dette ved å lese igjennom datasettet i sin helhet for å se om temaene fanget opp dataene på en meningsfull måte.

Definering og navngivning av temaer er fokusområde i fase fem. Her fant jeg «essensen» i hvert av temaene. Essensen presenteres i en analyse som ble skrevet for hvert tema. Som en del av forberedningen til fase fem ble aktuelle undertemaer identifisert. Undertemaer er temaer innenfor et tema. Slik får en struktur i temaene, samt en framstilling av et hierarki med de ulike temaene. (Braun & Clarke, 2012). Selv om temaene allerede var navngitt ved denne fasen, var det rom for å endre disse om et annet navn presenterer temaet på en bedre måte (Braun & Clarke, 2012). Jeg beholdt de opprinnelige temaene.

I fase seks utarbeides analyseteksten. Oppgaven med å skrive en tematisk analyse er å fortelle den kompliserte historien om dataene som er hentet inn på en måte som overbeviser leseren om verdien og gyldigheten av analysen (Braun & Clarke, 2012). Når analysen ble skrevet, var det nødvendig at den ga tilstrekkelig med dataekstrakter for å demonstrere forekomsten av temaet. Her var eksemplene eller utdragene som ble beskrevet nøye utvalgt, slik at hovedpoengene ble fanget opp. Utdragene skal være lett identifiserbare som eksempler på problemer. Presentasjon av empirien inneholder derfor utdrag av data og en beskrivelse av dataene for å belyse oppgavens forskningsspørsmål.

3.11 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I kvalitativ forskning vil en ha med seg sine teorier, tro og oppfatninger om temaet en skal forske på (Maxwell, 2004). Jeg som forsker kunne ha en påvirkning på de jeg intervjuer, men jeg er nøytral når det kommer til forskningsspørsmålet. Jeg besitter ikke erfaringer med å være lærer, eller være forelder med barn i barneskolen.

Målet i en kvalitativ studie er ikke å eliminere denne påvirkningen, men å forstå den, og bruke den til sin fordel (Maxwell, 2004). Jeg som intervjuer har tilstrebet å forhindre at forskjeller mellom meg og informant skal kunne bli en årsak til variasjon i svarene som blir gitt. I en intervjusetting vil forskeren være en del av den verden han eller hun studerer og vil derfor ha innflytelse på tema. Derfor vil det informanten sier alltid bli påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen. Her måtte jeg finne faktorer som demper denne uønskede konsekvensen av dette. Jeg har prøvd å ikke stille ledende spørsmål for å unngå at informanten svarte slik jeg forventet (Maxwell, 2004). Jeg var også bevisst på å validere underveis i intervjuet ved å

gjenta det informantene hadde sagt for å forsikre meg om at jeg hadde forstått det riktig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningens validitet og transparens kan styrkes ved å anvende begrepet «gjennomsiktighet». Det innebærer at jeg som forsker tydeliggjør grunnlaget for mine fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner jeg har kommet frem til. Gjennomsiktighet er avhengig av hvor grundig jeg som forsker redegjør for forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Det er viktig at jeg som forsker beskriver hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjoner til deltakerne gir grunnlag for de konklusjonene en kommer frem til. I min intervjuguide hadde jeg ikke noen sensitive spørsmål som jeg tenkte kom til å påvirke svarene, men fremdeles var jeg påpasselig at intervjuet følte trygt der at alt kunne deles fordomsfritt.

Et annet grep jeg anvender i oppgaven min er å koble forskningsresultater med andre tilsvarende undersøkelser og ulike teorier. Dette for å redusere risikoen for tilfeldige assosiasjoner og skjevheter, og for å understøtte mine egne funn. Når flere kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien. En utfordring er at sammenligning kan gi en falsk trygghet i oppgaven. Som i andre metoder vil jeg tenke over hvilke skjevheter og feilkilder som finnes og se etter spesifikke måter å håndtere disse på (Postholm, 2010).

Begrepet reliabilitet brukes om påliteligheten til forskningen og forteller hvor sikker og nøyaktig en undersøkelse er. Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet, og behandles i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det handler om intervjupersonen ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale, Brinkmann 2017). Jeg har styrket reliabilitet i oppgaven ved å høre på lydopptaket fra intervjuet flere ganger. Når en hører på intervjuer flere ganger kan eventuelle ulikheter oppdages (Kvale & Brinkmann, 2017). Når jeg hørte igjennom intervjuene for andre gang, oppdaget jeg noen få enkelt setninger som jeg hadde transkribert feil grunnet bakgrunnsstøy under intervjuet. Dette ville ikke blitt oppdaget om jeg bare hadde hørt igjennom det den gangen jeg transkriberte.

3.12 Etikk

Min rolle som person og min integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning, ifølge Kvale & Brinkmann (2017). Det stilles noen etiske krav til meg som forsker og krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem. Dette innebærer at offentliggjøring av funn er så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017). Postholm (2010) sier videre at gjensidighetsforhold mellom intervjuer og informant bør ligge i grunnen i forskningsarbeidet. Forskeren bør se på seg selv som en av deltakerne, og behandle alle informanter og andre aktører med respekt. Denne oppfatningen tar hensyn til behovet for å innhente gode data, samt at deltakerne i forskningsarbeidet blir verdsatt i prosessen (Postholm, 2010). Prosessen starter med en forberedelsesfase, før datainnsamlingen, og vil fortsette etter datainnsamlingen er over og rapporten ligger som et ferdig produkt.

Før jeg ga ut informasjonsskriv til deltakerne, hadde jeg fått godkjent prosjektet av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). UIT og NSD sine retningslinjer har blitt fulgt for innhenting og lagring av datamaterialet.

Det har vært viktig for meg at mine informanter har fått tilstrekkelig med informasjon om hensikten med forskningen og om intervjuene de skal delta på. Informantene ble også tydeliggjort om de konsekvenser prosjektet kan ha for dem. For å trygge informantene informerte jeg om at både de og skolen de tilhører ville bli anonymisert i teksten, og at pseudonymer ville bli benyttet, som Postholm (2010) anbefaler. Deltakerne i prosjektet mitt ble gjort kjent med det overnevnte i form av et informasjonsskriv i forkant av prosjektet. Det dekker Kvale & Brinkmann (2017) sine fire områder for etiske retningslinjer som er, informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Samtlige informanter ga sitt samtykke til deltakelse i intervju og lydopptak av intervju og lagring av det.

4. Presentasjon av empiri

Resultatene viste at informantene opplevde ulike erfaringer fra skolenedstengningen mars. 2020. I denne resultatdelen vil jeg presentere temaene kommunikasjon og kommunikasjonsplattform, hjemmeskole, samt relasjoner og sosialt samspill med tilhørende undertemaer.

4.1 kommunikasjon og kommunikasjonsplattform

På spørsmål om hvem foreldrene hadde kontakt med fra skolen og hvor hyppig denne kontakten var før skolenedstengningen, var samtlige av informantene samstemte. Alle informantene erfarte at de fikk tilstrekkelig med informasjon fra skolen. Her er det i all hovedsak kontaktlærer som hadde den overordnede kontakten med foreldrene. I tilfeller hvor kontaktlærer var fraværende, var det parallell-lærer eller vikarlærer som fulgte opp kontakten. Tre av de fem skolene jeg har vært innom gjennom prosjektet mitt brukte transponder som kommunikasjonsplattform. Sitatene nedenfor illustrerer erfaringer med kommunikasjon

Vi får ukeplanen tilsendt på e-post ukentlig sammen med informasjon fra skolen om hva som skal foregå fremover. Så er det opp til oss å ta kontakt om vi har spørsmål eller lurer på noe. Fra skolen sin side, er kontakten ukentlig, (Ingelin).

Det er mye bedre enn hvordan det var tidligere da alt var på e-post. Da var man avhengig av at personen du sendte mail til er på jobb den dagen. Mens på transponder kan vikarlærer gå inn og se meldingene som er kommet inn fra foreldre, eller sende ut beskjeder om nødvendig, så trykker man ok for lest melding slik at utsender ser at meldingen har nådd frem, (Janne).

I likhet med Janne, er Elise og Nina veldig tilfredsstilt med verktøyet. Ingelin og Signe bruker ikke transponder og har ikke noen kjennskap til denne applikasjonen. De får sine beskjeder på e-post og uttrykker at de synes denne kommunikasjonsplattformen er helt greit. Konsekvenser av kommunikasjon på e-post er om læreren ikke er på jobb den aktuelle dagen e-posten går ut, og at personen som sender ut beskjeden ikke kan kvalitetssikre at mottaker har lest den. Selv om mye tyder på at transponder har noen styrker som kommunikasjonsplattformen i skolen,

er ikke dette innført hos alle. Spesielt under pandemien har transponder hatt noen fordeler som nevnt i følgende utsagn.

Nå under korona har transponder vært kjempenyttig med tanke på at det kan komme seint varsel om at skolene stenger igjen. Og da får læreren opp hvem som har sett meldingen og ikke, (Janne).

Utsagnet til Janne er svært dagsaktuelt. Om det er påvist smitte på skolen og klassen ikke kan møte opp, vil det ifølge Janne bli sendt ut beskjed på transponder der en må respondere på at meldingen er sett. Da vil læreren ha oversikt over de foreldrene som ikke har sett meldingen slik at de kan ringe hjem. Når Ingelin og Signe får samme beskjed på mail sammen med mye reklame og annen søppelpost er det ikke sikkert at denne når fram eller blir respondert om den er lest. Konsekvenser av dette kan være at barna møter opp på skolen og blir utsatt for smitte eller at læreren blir tvunget til å ringe ut til samtlige foreldre for å gi informasjonen. Noe som vil kreve dyrebar tid og som kunne vært unngått.

Når spørsmålene om hvordan kontakten var før skolenedstengningen var det noe splittende erfaringer. To av fem synes kontakten er lik som før skolene stengte som nå når barna er tilbake i skolen. Mens tre erfarer at kontakten har økt. Nina erfarer at ukesoppdateringene er noe som er nytt, etter at skolene åpnet igjen og er glad for at de kommer.

4.2 Økt kommunikasjon

Under skolenedstengningen erfarte majoriteten av deltakerne en økt kommunikasjon og kontakt fra skolen. Det var ikke bare foreldrene som hadde kontakt med skolen gjennom uken, men barna var og involvert. I tillegg var kontakten ikke lengre kun med kontaktlærer, parallell-lærer eller vikarlærer, men samtlige lærere som barnet ellers hadde timer med.

Man hadde mer kontakt med kontaktlærere og andre lærere samt bedre oversikt over ungen sitt skolearbeid, (Elise).

En ble mye mer vant til den digitale kommunikasjonen. Man har blitt tvungen til digital kommunikasjon, og det er lettere. Det er sånn det liksom skal være for alle. Og da er terskelen for å skrive en e-post mye lavere, (Ingelin).

Det er flere som delte erfaringene til Elise angående digital kommunikasjon. Signe erfarte at lærerne var tilgjengelig hver dag i tidsrommet hvor det egentlig ville vært undervisning på skolen. Denne kontakten var for å hjelpe barna som satt hjemme. Dessuten erfarte Ingelin at terskelen for å ta kontakt med skolen var blitt mye lavere

Når det kommer til inkludering av foreldrene erfarte ikke Elise, Janne, Ingelin og Signe at de ble sett eller hørt.

Inkludering var fraværende. Det var ikke tenkt på hvordan en nedstengning av skolen var for foreldre som er i fulltidsjobb, (Elise).

Det var aldri noen medvirkning i avgjørelser som skolen kom med under denne perioden, (Janne).

Jeg kommenterte at arbeidsmengden til barna var i overkant mye, da fikk jeg bare beskjed om at dette var noe alle måtte igjennom, (Ingelin).

Ingelin forsøkte å gjøre seg involvert i skolens praksis i denne perioden, men ble ikke hørt. Dette skapte frustrasjon i hjemmet til Ingelin. I motsetning til Elise, Janne, Ingelin og Signe satt Nina med en erfaring der hun både var hørt, sett og inkludert i skolens avgjørelser. Nina kunne fortelle at hun kom med tilbakemeldinger på hvordan ukeplanen var satt opp. Uken etterpå var den justert. I tillegg fikk Nina på et senere tidspunkt et spørreskjema som omhandlet skoleopplegget. Med kontinuerlige spørsmål om forbedringer og hva hun som forelder mener burde være gjort annerledes. Oppsummert sitter hun igjen med en god følelse av inkludering fra skolens side. Dette belyser at det er et stort spenn mellom Ninas erfaringer, til resten av informantene. Det viser også hvordan skolepraksisen kan være ulik når det kommer til inkludering av foreldre i en slik situasjon, som en skolenedstengning.

4.3 Hjemmeskole

For å drive hjemmeskole var det viktig at nødvendig utstyr var på plass slik at dette var gjennomførbart. Elise kunne fortelle om at ikke alle hadde egne datamaskiner tilgjengelig når skolene først stengte. Hun viste om flere foreldre som kjøpte dette til sine barn i etterkant, slik at skolearbeidet kunne gjennomføres. Selv hadde hun akkurat kjøpt datamaskin til sitt barn.

Videre kunne hun fortelle at skolene var disponible til å låne ut utstyr til de hjemmene som ikke hadde det. Datamaskiner var noe av det skolen kunne kjøre ut.

På spørsmål omkring hjemmeskole kan en dele informantene inn i to kategorier. De barna som fikk undervisning fra skolen og de som ikke gjorde det. I kategorien som fikk undervisning fra skolen er det kun Janne som befinner seg i. Barnet til Janne hadde undervisning i videochattetjenesten zoom, sammen med klassen hver dag fra og med dag to av skolenedstengningen. Denne skolen klarte å gi et tilbud raskt inn i skolenedstengningen.

De var ganske snare til å sette opp vanlige klassesituasjoner på zoom, noe de gjorde umiddelbart, det som egentlig ble borte under korona-nedstengningen var det sosiale med de andre, og det og ha de rutinene på plass, hun hadde skole hver morgen fra halv 9 gjennom hele perioden og hadde egentlig lagt opp til flere forskjellige fag og det var gruppearbeid og de snakket med hverandre i klassen. Jeg vet om mange skoler der det bare ble delt ut oppgaver så sendte elevene det inn. Mens her var det reel klassesituasjoner bare at de var på zoom, (Janne).

Janne erfarte at klasseromsundervisningen på zoom fungerte fint. Underveis i timene kunne Janne fortelle at barna fikk oppgaver å jobbe med, både selvstendig og i grupper. Disse skulle leveres inn til den læreren som hadde faget. Noen av oppgavene kunne handle om å gjøre husarbeid eller måke innkjørselen som en del av en gymtime. Om de trengte hjelp behøvde de ikke spørre foreldrene som var hjemme, eller ringe til de som var på jobb. De kunne i praksis snakke direkte til læreren som var på zoom eller teams gjennom hele skoledagen. Janne sitter igjen etter skolenedstengningen med en erfaring om at skolen har gjort skolesituasjon så optimal som en kan gjøre i en slik periode. Hun mener fremdeles det er forbedringspotensialer og at om en ny skolenedstengning skulle bli en realitet, ville både lærerne og foreldrene være bedre rustet. Hun drar frem fjernhjelp som optimalisering, der lærerne kan hjelpe barna med it-problemer om det oppstår, da trenger ikke foreldrene være til bistand like ofte.

Elise, Ingelin, Signe og Nina derimot måtte selv sørge for at barna deres fikk gjort noe skolearbeid hele den første uken der skolene var stengt. Ut ifra Elises forklaring av ukeplanen, var den slik at barnet hennes fikk et ark med tre a4sider med punkter nedover om hva de skulle gjøre i løpet av den første uken. Dette endte med at hun selv måtte sette opp en arbeidsplan for sitt barn som var oversiktlig og overkommelig. Dette endret seg imidlertid etter uke to.

Fra uke to hadde skolen reflektert over at de måtte ha et annet opplegg på hvordan de skulle gjennomføre skoleukene. Vi fikk og en oversikt som var akkurat som skoledagen tidligere, på hva de skulle gjøre til hvilket tidspunkt, det var detaljert ned til lunsjpauser, (Elise).

Ingelin, Signe og Nina hadde noe like erfaringer som Elise omkring endringen av timeplanen. Nina erfarte mangel på tidspunkter i timeplanen, men synes det var betraktelig bedre enn i uke én. Ingelin erfarte timeplanen som litt i overkant mye, både for henne selv og sitt barn. De fire mødrene i samme kategori kunne fortelle at skolene etter hvert begynte å gjøre seg tilgjengelige over digitale plattformer. Signe fortalte at lærerne var tilgjengelig digitalt for elevene gjennom skolehverdagen. Dette var om barna trengte hjelp med noe som hun ikke kunne bistå med. Nina og Elise erfarte at lærerne til deres barn la ut digitale undervisninger som de hadde lagd på forhånd, noe som gjorde det interessant å følge med på siden det var deres egne lærere på videoen. De digitale undervisningene skulle barna se i løpet av dagen. Lærerne til Signe og Ingelins barn la derimot ut linker til videoklipp fra youtube og lignende som en del av undervisningen. De følte at dette ikke var tilstrekkelig da det var en del stoff som virket irrelevant for oppgavene de jobbet med. Et par ganger i løpet av perioden opplevde de at læreren ringte for å høre om alt gikk fint. Elise fortalte at barna skulle logge seg inn i teams hver morgen. I teams skulle de få ut og levere inn oppgaver, hver dag. Én gang i uken hadde kontaktlærer en samtale med hver enkelt elev for å få oversikt over hvordan skolearbeidet gikk. Det var ingen kontakt utover dette med lærer eller andre klassekamerater i teams, med mindre det var noe elevene trengte hjelp med, fortalte Elise.

4.4 Foreldrelæreren hjemme versus jobb

Foreldrene kan også deles inn i to kategorier i forhold til de som var hjemme, og de som var på jobb. Signe var permittert og måtte være hjemme, Ingelin og Janne hadde hjemmekontor og Elise hadde fleksitid og kunne starte på jobb senere på dagen. Til forskjell hadde Nina valget mellom hjemmekontor og å være på jobb, der hun valgte å være på jobb. Selv om Janne sitt barn hadde samtidsundervisning på nett, blir hun tatt med i denne kategorien siden hun fremdeles måtte hjelpe sitt barn med ulike tekniske og faglige oppgaver.

Du ble 100% lærer og 100% arbeidstaker i egen jobb. Jeg var heldig og kunne bestemme arbeidstidene mine selv, så jeg startet senere på jobb så jeg fikk fulgt opp mitt barn, (Elise).

Elise mente hun måtte være hjemme for å følge opp sitt eget barn. Elise erfarte en fjerdeklassing som ikke var klar til å være alene hjemme og jobbe selvstendig med skolearbeid uten en voksen til stede. Elise nevnte hverdagslige ting som mat og stell som et potensielt problem uten en voksenperson til stede. Dette forsterkes da hun flere ganger i løpet av uken har sitt barns klassevenninner over telefonen som hadde behov for hjelp og ikke hadde voksne til stede, eller voksne de kunne ringe. Elise kunne fortelle at det ville vært noe lettere med heldigital undervisning, for da hadde det vært mer forpliktende for barna. Ingelin som hadde hjemmekontor synes det tidvis var strevsomt og gjennomføre leksene til barna i en vanlig hverdag. Hun følte sin egen hverdag var snudd opp ned. Ungene skulle ha skolehverdagen sin hjemme og det var hun som måtte lære de, samtidig var det oppgaver som skulle gjøres som hun måtte hjelpe til med, samtidig som hun hadde sine egne arbeidsoppgaver å svare til i jobben sin. Ingelin kunne fortelle at hun ikke følte seg pedagogisk kompetent eller dyktig nok for å gi sitt barn den hjelpen hun fortjener. Det var ikke lett å vite hva hun kunne si og hva hun ikke kunne si. Det å gi barnet sitt svaret slik at hun kunne gå tilbake til sitt eget arbeid, kunne hun si at fristet mer enn én gang.

Janne hadde og, i likhet med Ingelin hjemmekontor, men legger til at om hun fikk valget mellom hjemmekontor eller å være på jobben, så hadde hjemmekontor vært det eneste alternativet for å kunne følge opp sitt eget barn. Som nevnt tidligere var barnet til Janne den eneste med digital undervisning gjennom skolenedstengningen. Tross digital undervisning, følte Janne at hun måtte være til stede for å følge opp sitt barn. Dette for å logge på zoom eller teams, lage næringsrik mat, minne på når pausene var over og neste time begynte, samt det å levere oppgaver. Videre kunne Janne fortelle at barnet alltid søkte hjelp hos henne før hun spurte læreren sin som var tilgjengelig på zoom. Dette til tross for at Janne og sitt barn befant seg i to forskjellige etasjer, slik at de kunne jobbe med hvert sitt arbeid. Tidvis klarte ikke Janne å fullføre sine egne arbeidsoppgaver når hennes barn trengte mye hjelp, samtidig er hun sikker på at hun ville ha hatt enda mindre tid til egne oppgaver om undervisningen til barnet hennes ikke var heldigital.

Ingelin savnet digital undervisning i perioden med skolenedstengning.

Jeg savnet for eksempel digitale undervisninger, selv om hun bare gikk i fjerde klasse. Da kunne de gått igjennom matematikken på tavlen foran alle der de kunne stilt spørsmål. Isteden for å bare sitte dag inn og dag ut, time etter time å jobbe med skoleoppgaver. Omså bare én time i løpet av dagen, bare for å bryte opp et mønster, (Ingelin).

Elise og Signe er enige i at bare det å ha noe å feste blikket på, en tavle som vises ville hjulpet mye. Så kunne de heller jobbet med oppgaver mellom tavleundervisningen.

Det som var vanskelig var å ha han hjemme 24/7. Og det å holde han fokusert i så lang tid. Vi fikk som regel gjort det vi sku gjøre, men jeg føler overhodet ikke at det var en optimal skolehverdag, (Signe).

Signe som var permittert og ikke hadde egne arbeidsoppgaver fra jobben og stilte seg til rådighet med å være hjelpelærer til sitt barn. I tillegg kom søskenbarnet over hver dag for å jobbe med skolearbeid, siden Signe allerede var tilgjengelig. Signe kunne fortelle at det var litt hjelp i å ha de to elevene sammen, selv om de ikke gikk i samme klasse. Signe merket at de ble litt motiverte av hverandre, men når én begynte å bli lei, smittet det også over på den andre. Signe erfarte at selv om lærerne var tilgjengelige på teams gjennom skoledagen, spurte barna alltid henne om hjelp først og lærerne kun om det var noe hun ikke kunne hjelpe med. Signe kunne fortelle at det ble litt søking på internett før læreren ble kontaktet.

På spørsmål om hvordan skolen skal kunne legge til rette for at hjemmeskole skal kunne fungere optimalt svarer Janne:

Det viktigste er at de klarer å tilrettelegge for alle elevene og få alle med på den undervisningen som skal være, og at nivået ikke legges for høyt at de ikke klarer det, det er hindringer nok i at de må sitte hjemme, så det er ikke den tiden av året du legger de vanskeligste matteoppgavene eller den hardeste engelsken. Det viktigste er at de holder seg i rutiner, og at de ser sine klassekamerater, (Janne).

I motsetning tar Elise første uken som eksempel på hvordan hjemmeskole kan være på sitt verste, der ingenting fungerte og kontakten var fraværende. Elise mente grunnen for at en ny nedstengning ikke er et faktum et år senere med mer smitte enn mars 2020. Er at skolene og

regjeringen har tatt lærdom av situasjon under skolenedstengningen der ingenting var optimalt og elevene satt igjen med et dårligere læringsutbytte.

4.5 Pressede foreldre

På spørsmål om hvilke forventninger det var av de som foreldre fra skolen og fra sitt eget barn i en slik situasjon som en skolenedstengning kjente nesten alle mødrene på det om å være til stede. Til motsetning fikk ikke Nina disse forventningene mot seg og valgte derfor å være på jobb.

Hun forventer at jeg skal være 100% til stede og at jeg skal kunne ha en løsning og et svar til alt. Hun forventer mer tid enn hva jeg har til rådighet, (Elise).

Ingelin, Janne og Nina erfarer i likhet med Elise forventninger fra sitt barn om at de skal være til stede og hjelpe til i den grad at de får skoleoppgavene sine ferdiggjort. Signe sitter med forventninger fra sitt barn om at hun skal tre inn i lærerrollen og gjøre en like god jobb som sin lærer.

Til motsetning av erfaringene til de andre mødrene, sitter Nina med en helt annen oppfatning av forventninger fra sitt barn. Nina kunne fortelle at de forventningene hennes barn hadde var at hun kunne svare på telefonen når hun trengte hjelp. Det var aldri snakk om at hun måtte være hjemme og hjelpe henne. Nina oppfatter sin fjerdeklassing på det tidspunktet som selvstendig nok til å utføre de oppgaver som møter en i løpet av en dag. Dette gjelder skolearbeid, samt matlaging og stell. Videre kunne Nina fortelle at om en ny skolenedstengning hadde skjedd, så ville hun vært mer hjemme enn hva hun var.

Utsagnet til Ingelin samsvarer med hva Elise og Signe også erfarer. Skolen Janne tilhører hadde, som nevnt tidligere, digital undervisning gjennom perioden. Selv om skolehverdagen til sitt barn var heldigital, satt Janne med forventninger fra skolen om hun skulle være til stede å følge opp sitt barn. Hun kunne fortelle om at problemer kunne oppstå i pausene i den digitale skolehverdagen, der pausene kunne vare i over én time. I slike tilfeller var Janne nødt til å minne sitt barn på når det var oppstart igjen, så hun ikke mistet timen, og da var hun avhengig av å være hjemme. Janne kunne fortelle om erfaringer fra datteren sine timer om at flere av hennes medelever falt av timene etter slike pauser og ikke kom tilbake. Og dette er en direkte konsekvens av mangel på oppfølging hjemmefra, sier Janne.

I motsetning til de nevnte mødrene sitter ikke Nina med de samme forventningene fra skolen. Hun kunne fortelle at forventningene var at hun så til at hennes barn sendte inn oppgavene på e-post. På direkte spørsmål om hun kjente på forventninger om at hun burde vært hjemme kunne Nina svare:

Nei, det har jeg ikke hørt noe om. Men jeg kunne ønske at noen sa til meg at jeg skulle være hjemme, for det går jo på samvittigheten ovenfor jobben og samvittigheten ovenfor barnet. Og være hjemme alene fra syv til fire hver dag, det er veldig mange timer å skal aktivisere seg selv. Så det kjente jeg litt på. Men det var ingen som sa hva vi foreldre burde gjøre, (Nina)

Nina sitter igjen med dårlig samvittighet siden hun ikke tilfredsstiller de kravene som sitt barn, skolen og jobben stiller henne. Hun klarer bare å gjøre den ene fornøyd på bekostning av den andre. Dette setter Nina i en vanskelig posisjon der hun måtte velge mellom sin arbeidsgiver og sitt barn. Ingelin som hadde hjemmekontor og var nødt til å gjøre sine arbeidsoppgaver kjente også på de forventninger som blir dratt mellom skole og arbeidsgiver.

Alle vet jo hvordan det er å arbeide med noe mens man blir avbrutt hvert 5. minutt, da får man ikke vært særlig produktiv. De fire første timene på dagen var det nesten så man ikke fikk gjort noe, siden jeg måtte hjelpe barnet mitt med skolearbeidet sitt, (Ingelin).

Man ville heller ikke holde seg hjemme siden man ikke ville bli permittert. Jeg tror mange satt og kjente på det presset som var å opprettholde et godt forhold med sin arbeidsgiver å gjøre den dagligdagse jobben i tillegg til det og følge opp ungene på skolen, (Ingelin).

I sum fortalte informantene om dårlig samvittighet for både sine arbeidsgivere og sitt barn. Når en ikke kunne leve opp til de kravene som arbeidsgiver satt, og heller ikke de kravene som skolen satt, ble det halvveis for begge to.

4.6 Relasjoner og sosialt samspill

Samtlige informanter kunne enes om at dette var en tid der sosialt samspill var svært begrenset. I starten da alt var svært usikkert var ingen av barna sammen med noen andre utenfor husets fire vegger. Etter den første bølgen med mye usikkerhet og panikk kunne reglene i hjemmene slakkes litt etter litt. Det sosiale samspillet var i store perioder fraværende og ble kompensert med tv-spill og sosiale medier.

I starten fikk hun ikke være med noen. Etter hvert fikk hun ha én fast lekevenn. De var for det meste ute og lekte og det funket greit, (Elise).

I tillegg til en lekevenn, hadde barnet til Elise «engelske venner» via tv-spill som hun pleide å prate med mens de spilte. Ingelin kunne fortelle at det var krevende for sitt barn å ikke være sammen med noen av sine venninner på lang tid. Noe som gikk på humøret. Dette førte til amper stemning mellom mor og barn i noen perioder. Det som hjalp henne i denne krevende perioden var at hun kunne kommunisere med sine klassevenninner på mobiltelefonen. For de som ikke hadde fått seg mobiltelefon enda, var de sosiale med hverandre over teams.

Janne følte at det som kanskje var mest problematisk med nedstengningen av skolen var det sosiale for sitt barn. Dette ble midlertidig dekket noe opp av fra skolen. Den heldigitale skolen la opp til spisepauser et par dager i uken i mindre grupper på zoom. De gjorde det slik at det alltid var forskjellige barn fra klassen som spiste sammen. Her kunne de prate løst og fast om det de måtte ønske sammen, i stedet foran hele klassen. Janne kunne også fortelle at en «lekevenn» var noe hennes barn fikk ha, etter hvert. Nina erfarte at hennes barn var sosiale gjennom snapchat og facetime og det gikk flere uker før hun hadde fått truffet noen av sine venninner.

Det kan jo ta skade av at de ikke fysisk møter opp på skolen og er sosiale med sine klassekamerater, (Signe).

Signe kunne fortelle at det tok tre til fire uker før hennes barn fikk møte noen av sine kamerater igjen. Energien som hennes barn ellers fikk utløp for i form av skole og organisert idrett fikk de utløp for hjemme. Noe hun erfarte som svært krevende. Tiltak som Signe gjorde, var å benytte akebakken for å holde sitt barn i aktivitet. Via en foreldregruppe som de hadde i klassen kunne noen legge ut forespørsler for å møtes iblant annet akebakken så barna deres kunne være litt sosiale. Siden det var strenge regler kunne Signe fortelle at det var de

første til å melde seg som fikk bli med. Ellers var det sosiale gjennom TV-spill og snapchat som de andre i analysen.

Om forholdet mellom mor og barn ble preget av situasjonen var erfaringene splittet. Signe erfarte dager med mye klaging og frustrasjon fra både mor og datter som følge av skolenedstengningen og avlyste fritidsaktiviteter. Bortsett fra forbedring i den digitale kommunikasjonen hevder ikke Signe at det har kommet så mye positivt ut av skolenedstengningen. Uheldige situasjoner oppstod oftest der hun prøvde å forklare de oppgavene som hennes barn ikke forstod, noe som førte til irritasjon og uvennskap.

Det er lettere å bli sur på mamma enn på læreren, og når skoledagen er over går hun ned på rommet sitt og jeg får endelig satt meg ned for å jobbe. Det er ikke en heldig situasjon (Signe).

Janne erfarte derimot at skolenedstengningen ga henne mer tid sammen med sin datter enn hva hun ellers ville gjort, noe som hun var svært positiv til. I likhet med Janne har Nina positive erfaringer med tanke på forholdet mellom henne og sitt barn, som følger av skolenedstengningen. Janne, sammen med flere foreldre kunne fortelle at de hadde kommet litt nærmere hverandre som følge av at de begge var hjemme oftere.

5. Diskusjon

I mitt møte med mødre med barn i barneskolen fikk jeg gjennom fem individuelle intervju, innsikt i hvordan deres hverdag var under nedstengningen av skolen. Foreldrene fortalte om ulike skolepraksiser og støtte, samt stressende dager med balansering av egen jobb og barnas skolehverdag. Jeg vil i diskusjonen drøfte og tolke funnene fra empirien, i lys av teori og forskning. I denne delen benyttes de samme kategoriene som i kapittelet ovenfor for å gjøre kapitlet mer oversiktlig.

5.1 Kommunikasjon og kommunikasjonsplattform

I denne kategorien vil kommunikasjon og kommunikasjonsplattformen mellom skole og hjem under nedstengningen av skolen diskuteres. Mine informanter kunne fortelle om ulike erfaringer omkring hyppigheten av kontakten med skolen under skolenedstengningen sammenlignet med tidligere. Ingen av mine informanter har erfart mindre kontakt under skolenedstengningen enn tidligere. Det kan tyde på at den generelle kontakten mellom skole og hjem enten hadde økt eller er tilsvarende lik da skolene var stengt som den var før skolenedstengningen og som samsvarer Fjørtofts (2020) funn. Tradisjonelt har skole-hjem kontakten hatt et minimum av en gang i uken da ukeplanen kom sammen med ukesoppdateringer for uken som hadde vært, samt informasjon om den kommende uken.

Samtlige av mine informanter var til dels fornøyde med kontakten de hadde med skolen og lærerne når det kom til hyppighet og kommunikasjonsmetoder. Til forskjell fra tidligere undersøkelser under pandemien (Caspersen et al., 2021), var den dominerende kommunikasjonsplattformen til mine informanter, applikasjonen «transponder», mens andre plattformer var SMS og epost. Brukerne av «transponder» hadde hyppigest kontakt i løpet av uken, grunnet korte, enkle beskjeder. Som i rapporten til Caspersen et al., (2021) viste mine funn at det var sprik i kontakten mellom lærere og foreldre, men at kontakten på barneskolen virket tilfredsstillende. Informantene mine erfarte lærere som var tilgjengelig digitalt gjennom skoledagen for barna, om de trengte hjelp med noe.

Noen av mine informanter uttrykte at barna manglet egne datamaskin for å kunne gjennomføre skolearbeidet sitt. Fjørtoft (2020) sier at lærere hadde de digitale verktøyene som trengtes for å gjennomføre digital hjemmeundervisning og hjemmeskole, men barna på

barneskolen derimot, var det færre som hadde egne datamaskiner for gjennomføring. En informant kunne fortelle om foreldre som kjøpte nødvendig utstyr til sine barn. Forskjellen fra Fjørtofts (2020) funn var at skolene til mine informanter var disponible og lånte ut datamaskiner til de barna som trengte det. Da trengte ikke familien å få ekstra utgifter for skoleverktøy som de ellers hadde på skolen. Dette var de som kjøpte nye datamaskiner til sine barn bevisste på, men valgte å kjøpe egne allikevel.

I Epsteins rammeverk for involvering vises det til viktigheten av effektive metoder for kommunikasjon mellom skole og hjem og om barnas progresjon i skolen (Epstein & Sanders, 2002). For å sikre god kommunikasjon er det viktig å være sikker på at kommunikasjonsplattformen som blir brukt fungerer for alle involverte samt at språket er forståelig for mottaker. Det er viktig at lærere er bevisst på egen evne til å kommunisere tydelig (Epstein & Sanders, 2002). Det var ikke gitt at kommunikasjonen som funket før skolenedstengningen, skulle fungere under den. En kan konkludere med at kommunikasjon ut til mine informanter under skolenedstengningen samsvarer med Epstein & Sanders (2002) rammeverk, der de når ut til alle. Det er derimot ikke sikkert at kommunikasjonen inneholdt informasjon av kvalitet som hjalp både foreldre og barn med hjemmeskolen.

Inkluderingen av foreldrene i perioden var en mye større utfordring i min undersøkelse. Det ble gjort forsøk fra foreldrene på involvering i skolens praksis under skolenedstengningen, men de nådde ikke frem. En slik praksis samsvarer med Helgøy & Hommes (2017) begrep «forpliktet samarbeid», hvor skolene tok beslutninger uten å inkludere foreldrene. Til motsetning var det ikke grunnet manglende engasjement fra foreldrene her. Det var kun én av fem som erfarte inkludering fra skolen under skolenedstengningen. En kan ut ifra det tolke at denne skolen praktiserer dialogbasert samarbeid med foreldrene ut fra Helgøy & Hommes (2017) begrep. Det er ifølge Epstein & Sanders (2002) uheldig for foreldre å ikke føle seg inkludert og støttet fra skolen, som igjen kan gi negative konsekvenser for barna, både faglig og sosialt (Epstein & Sanders, 2002). Mangel på inkludering kan ses i lys av beslutninger som Epstein og Sanders (2002) har med i rammeverket, som nettopp handler om å inkludere foreldre i avgjørelser som tas i skolen. Om en ikke føler seg hørt eller inkludert i skolen kunne foreldrene, som et alternativ kontaktet foreldrerepresentantene som kan ta beslutninger i samråd med familier. Som Epstein & Sanders (2002) nevner kan det være en utfordring å inkludere samtlige foreldre. Men om en føler at en selv ikke når igjennom til læreren og skolen kan foreldreutvalget være en løsning. Skolene kunne for eksempel innkalt foreldrene til et ekstraordinært foreldremøte på ZOOM eller teams med en gang skolene stengte. Her

kunne umiddelbare tanker og planer blitt delt og de kunne ha hatt en ideutveksling om hvordan og hva som kunne og burde blitt gjort. Da kan man være mer sikre på at ingen sitter på gode ideer som ikke er belyst. I tillegg vil foreldrene føle mer eierskap i tiltakene som ble gjort da de har vært med og påvirket de, som igjen kan føre til økt engasjement og tjene barna positivt.

5.2 Hjemmeskole

Når det kommer til hvordan undervisningen var lagt opp var det splittede erfaringer fra mine informanter. Hovedvekten for elevene lå i å arbeide med, og levere individuelle oppgaver. I starten var det foreldrene som måtte ta styring, helt til lærerne gjorde seg tilgjengelig over digitale plattformer for elevene, etter hvert som skolene fikk reflektert over sine egne metoder. Dette kan sees i sammenheng med Caspersen et al., (2021) der 36,9 prosent av elevene oppga at de hadde daglig undervisning fra lærere på digitale plattformer og bare 23 prosent svarte at de sjeldent eller aldri hadde det. Videre kan dette ha noe sammenheng med Federici og Vika (2020) sin forskning, der 70 prosent av barneskolene i undersøkelsen lagde sine egne gjennomføringsplaner etter at skolene hadde stengt og der 18 prosent ikke hadde noen plan for gjennomføring i det hele tatt. Det ser derimot ut til at mine informanter hadde barn i skoler der en gjennomføringsplan fantes mens skolene var steng, men var noe variert. Fjørtoft (2020) sier at noen lærere erfarte at digital undervisning ikke var optimalt å gjennomføre grunnet mangel på utstyr og krevende hjemmesituasjoner, og Caspersen et al., (2021) sier at flere barn på barneskolen ikke var kjent med hverken utstyr eller de digitale plattformene som ble anvendt. Videre sier Federici og Vika (2020) at det ikke fantes hinder for lærere til gjennomføring av digital undervisning. Samtidig er det kun én av mine informanter som har erfart at skolen har gjennomført samtidsundervisning med arbeid både individuelt og i grupper, digitalt. Det gir grunnlag til å tro at gjennomføringen av digital samtidsundervisning ikke var like enkelt for lærerne å gjennomføre, som studien til Federici & Vika (2020) viser. Noen av de samme utfordringene omkring digital undervisning og de tekniske utfordringene som hører til, fant Bhamani et al., (2020) i Pakistan. Når barna blir eksponert for digitale verktøy og sosiale medier gjennom skolen kan de i større grad benytte seg av det selv om det ikke er skolerelatert og, ifølge Thorell et al., (2020). Lærerne erfarte ifølge Fjørtoft (2020) at det var utfordrende å ha faglige diskusjoner med elever digitalt da

kamera ofte var avskrudd og mikrofonen av. Det samme kan en se i erfaringer fra Pakistan, der sjenerte barn gjorde diskusjonen vanskelig (Bhamani et al., 2020).

Ifølge Epstein & Sanders (2002) er det viktig at skolen gir foreldre nok informasjon og ideer om hvordan de kan planlegge og hjelpe barna sine med lekser og andre skolerelaterte aktiviteter. For å hjelpe foreldrene med god oppfølging som mulig i en tid som samfunnet var i da skolene var stengt, ville det vært nyttig, ifølge Epstein & Sanders (2002) om lærerne i hjemmeskolen sendte ut noen form for «bruksanvisning» for diverse digitale plattformer som ble benyttet samt hvordan innleveringer fungerte. Noen av informantene mine kunne fortelle om at enkelte skoleoppgaver som barna fikk, krevde foreldreoppmerksomhet og en viss kompetanse hos foreldrene som det ikke var gitt at de hadde. Enkelte av mine informanter kunne fortelle om situasjoner der de sto fast med barnets tekniske arbeid, som utførelse i et nytt program eller innlevering. Da kunne for eksempel en innleveringsmanual eller bruksanvisning vært behjelpelig. Slike tiltak mener Epsteins (2002) seks typer rammeverk for inkludering er viktig for barnets skoleferdigheter. Spesielt under hjemmeskolen, hvor foreldre kanskje har egne arbeidsoppgaver de må gjøre i stedet for å delta aktivt i barnets hjemmeskole. Det kan være noe uheldig for foreldrenes arbeid i sin egen jobb om de må bruke mye tid på å lære seg hvordan man utfører barnets skolearbeid hjemme, når det i grunn kunne stått fremgangsmåte på et notat. Ved bedre foreldrestøtte ville foreldrene også ha et bedre grunnlag for å hjelpe elevene faglig. Med et dialogbasert samarbeid (Helgøy & Homme, 2017) kunne foreldrene gjennom samtaler be om faglig hjelp til å løse de skolerelaterte problemene de måtte ha i hjemmene, men dette ble ikke gjort.

Alle elevene i min studie fikk et skoletilbud under skolenedstengingen, men tilbudet varierte fra digital samtidsundervisning til videosnutter lagd for allmenheten. Skolene var lovpålagte å gi et tilbud (jf. midl. forskrift om tilpasning i lovgivningen om grunnskoleopplæring, 2020), men det er ikke presisert noe om hvordan denne grunnskoleopplæringen skal foregå. Som for eksempel om det skal være et gitt antall timer i uken der lærerne må ha undervisning digitalt. Eller er det å sende ut oppgaver per e-post med tilhørende videosnutter fra youtube, som skal sørge for at elevene får gått igjennom det pensum de skal slik at de ikke henger etter når skolene åpner igjen? Kanskje om det hadde vært mer presisert fra regjeringen om hvordan grunnskoleopplæringen bør fungere mens skolene er stengt, ville de fleste skoler fått tilnærmet lik opplæring. Flere retningslinjer kunne redusert den store variasjonen som både

mellom mine informanter og tidligere studier som er gjort på området (Bubb & Jones, 2020. Caspersen et al., 2021. Federicia og Vika, 2020. Gilje et al., 2020. Nordahl, 2020).

5.3 Foreldrelæreren hjemme versus jobb

Analysen min viste at foreldre er forskjellige. Foreldrene hadde ulike prioriteringer og ulike valgmuligheter når det kommer til å være hjemme for å følge opp sitt barn eller å gå på arbeid. De foreldre som hadde muligheten til å være hjemme og som valgte dette, fikk og muligheten til å hjelpe barnet sitt til mestring og læring i skolearbeidet sitt, som er i samsvar med resultatene til Fjørtoft (2020). I min studie var det én som valgte å være på jobb hver dag, fremfor å ha hjemmekontor og samtidig kunne hjelpe sitt barn. Grunnlaget for valget var at hun så på sitt fjerdeklassebarn som selvstendig nok til å kunne gjennomføre skoledagen hjemme alene uten fysisk assistanse. Valget kan igjen ha med faktorer som bakgrunn, forutsetninger, tid og tilgjengelighet å gjøre (Fjørtoft, 2020). Om vi tar en annen av mine informanter til sammenligning, uttrykker hun at hennes barn ikke er selvstendig nok til å være hjemme med skolearbeid en hel dag, noe som blir bekreftet at flere barn på hennes alder ikke er. Som da barnets venninner ringer gjennom dagen etter skolerelatert hjelp, fordi de selv ikke har en voksenperson hjemme. Selv barnet som hadde digital undervisning, var avhengig av å ha en forelder til stedet. Ifølge Nordahl (2007) foregår opplæring og oppdragelse både på skolen og i hjemmet. Dette er i form av kunnskap, atferd og sosiale ferdigheter. Alle har ulik tilnærming til oppdragelse, og derfor kan det være en grunn til ulikhet blant individer, som studien min viser. Studien til Bubb og Jones (2020) kunne vise at 80 prosent av elevene var fornøyde med hjelpen de hadde fått fra de voksne som var hjemme. En kan og se forskjeller fra tidsbruken foreldre hadde på barnas skolearbeid før hjemmeskolen og under hjemmeskolen, der det er en tydelig økning i antall timer brukt på barnets læring under hjemmeskolen. Dette samsvarer med hva majoriteten av mine informanter forteller når det kommer til tidsbruken på barnets skoleoppgaver i hjemmeskolen. Enkelte av mine informanter erfarte og at hjemmeskolen tok mer tid enn hva de hadde til rådighet. Dette medførte dårlig samvittighet ovenfor jobben for de som hadde hjemmekontor å ikke fikk gjort den jobben de ønsket, og for barnet som ikke fikk den pedagogiske hjelpen de trengte, siden foreldrene ikke var like pedagogiske som lærerne. Fra et hjemmekontor kan det være utfordrende å håndtere alle rollene en har og de nye en får. For å lette på samvittigheten fra jobben, og gi foreldre en bedre mulighet til å være støttespillere for deres egne barn under en

slik periode, kom det en endring i omsorgsdager for foreldre. Disse dagene ble fordoblet (Midl. Forskrift om unntak fra folketrygdloven og arbeidsmiljøloven i forbindelse med covid-19-pandemien, 2020). Om mine informanter var bevisst på denne endringen, kommer ikke frem i analysen. Det ser derimot ikke ut til at informanten som valgte å holde seg på jobb valgte å benytte seg av muligheten. At hjemmeskolen tok tid fra foreldrene, blir støttet av Caspersen et al., (2021) som sier at lærere bevisst unnlot å introdusere mye nytt stoff og benyttet heller å bruke repetisjonsoppgaver for at det ikke skulle kreve kapasitet fra foreldrene.

5.4 Pressede foreldre

Majoriteten av foreldrene i min undersøkelse følte seg på en måte presset til å være hjemme da forventningene rundt dem var på at de skulle være til stede der hvor barna hadde hjemmeskole. Dessuten virker det slik at enkelte av oppgavene barna fikk, baserte seg på at noen var der for å hjelpe. Dette er grunnet i at barna ikke hadde noe særlig form for digital opplæring før hjemmeskolen og at enkelte av oppgavene var lagt i programmer som ikke var kjente for dem. Samtidig var noen av oppgavene rent fysiske oppgaver som ofte krevde en voksen. Forelderen som var på jobb under skolenestengningen, ønsket en konkret beskjed fra skolen om at forventningene lå på at hun skulle være hjemme, for samvittigheten sin skyld. Om samarbeidet med skolen hadde vært dialogbasert, kunne slike forventningsdefinisjoner vært klart presisert tidlig gjennom samtaler med skolen. For eksempel om skolen hadde praktisert dialogbasert samarbeid (Helgøy & Homme, 2017). Negative følelser grunnet presset mellom jobb og hjemmeværende hjelpelærer viste seg å være realiteten for flere av mine deltakere. En kan kanskje tenke seg at mangelen på digital undervisning var en av grunnene til at foreldrene måtte være til stede rundt barnet siden ikke lærerne var det. Dette blir imidlertid avkreftet da barnet som hadde digital undervisning fremdeles var avhengig av å ha forelderen hjemme. Det tok derimot vekk litt arbeidspress fra forelderen, slik at hun fikk jobbe med sine egne arbeidsoppgaver imellom. Det kan se ut til at foreldre har møtt situasjonen ulikt og håndtert den på hver sin måte. At det har gått bra med mine informanter, trenger ikke være tilfelle for alle mødre med barn i barneskolen. I en slik presset situasjon med hjemmekontor samtidig som en har fått flere oppgaver som en vanligvis ikke har, over en lengre periode kan resultere i psykiske plager (Andersen & Vågenes, 2021)

Det er viktig i skolen at foreldre og lærere har tilnærmet like fremgangsmåter i oppdragelsen til sitt barn, slik at barnet ikke blir dratt i forskjellige retninger mellom skole og hjem. Under hjemmeskolen foregikk oppdragelse og opplæring kun i hjemmene over en lengre periode hvor foreldrene har tatt del i skolens oppgaver. Siden mange av foreldrene hadde sine egne oppgaver var ikke all deres tid viet til barnet og barnets læring. Dessuten var ikke dagene like lange som i en normal skolehverdag. I lys av Epstein og Sanders (2002) rammeverk poengteres viktigheten med lekser og skolearbeid som inkluderer foreldrene. Som følger av dette, vil en positiv konsekvens av skolenestengingen være at foreldrene har fått mer innsikt i skolen Det kan og sees i sammenheng med Helgøy & Hommes forpliktet samarbeid (2017) hvor det å få foreldre til å engasjere seg mer, men som allerede føler de ikke strekker til både tidsmessig og faglig, kan gi negativ effekt. Økt ansvar med hjemmekontor og lærer for eget barn, kunne ha negativ effekt på foreldrene som allerede slet med å følge opp barna før skolene stengte.

Frivillighet er en av typene i Epsteins (2002) rammeverk. Selv om pandemien stengte ned all form for sosiale interaksjoner, trengte barna og skolen en form for frivillighet fra foreldrene for å gjøre det beste av situasjonen og ikke minst gjennomførbar. Informantene mine gjorde seg deltagende i barnets hjemmeskole i form av å lage næringsrikt måltid til deres barn, hjelpe med skoleoppgaver, eller om barna hadde fått i oppgave om å lage middagen hjemme, hjalp foreldrene til med å legge til rette for at dette lot seg gjøre. Om barnet hadde fått i oppgave om å vaske huset som en gymtime, kunne foreldrene delta å gjøre det lettere for barnet å gjennomføre, noe som enkelte informanter uttalte seg om at de gjorde. Eller som den ene informanten som var hjemme der barnets venner ringte for å søke hjelp hos henne, siden hun var tilgjengelig. Hjelpen hun ga var av fri vilje og er i stor grad med på å støtte skolens formål og barns læring og utvikling (Epstein & Sanders, 2002). Pandemien ble i Norge på mange måter sett på som en nasjonal dugnad, der alle måtte bidra for å bedre situasjonen. Det å hjelpe sitt barn og kanskje andres barn i skolesituasjonen i perioden kan og støtte opp om dugnaden.

5.5 Relasjoner og sosialt samspill

Alle mine informanter kunne fortelle om en tid uten sosialt samspill utenfor husets fire vegger. Mangel på sosial kontakt ble kompensert med tv-spill og sosiale medier. Dette er noe en kan se i flere land i Europa (Thorell et al., 2020). Ifølge Thorell et al., (2020) var det i tillegg en økt følelse av isolasjon blant barn og unge. Nordahl (2007) påpeker at foreldrene står til ansvar for utviklingen av barns sosiale ferdigheter. I en periode der alle andre var utilgjengelige falt dette ansvaret ekstra sterkt på foreldrene. Noen av barna var flinke til å sosialisere seg selv gjennom kommunikasjon på sosiale medier og mens de spilte tv-spill. For de barna som ikke spilte tv-spill og ikke hadde fått seg mobiltelefon, var ikke denne typen kontakt tilgjengelig. Her hjalp foreldrene til med å avtale slik at de kunne prate med hverandre over teams. Det er kanskje slik at de barna har kontakt med på fritiden, ikke er de samme som de går i klasse med, eventuelt et fåtall av dem de går i klasse med. Dette gjør at interaksjonen med klassekamerater/venninner kan forsvinne. I motsetning hadde skolen som praktiserte digital undervisning fra og med dag to av nedstengningen gjennomført tiltak som derimot støttet sosial interaksjon mellom barna i klassen. Dette var tiltak som gruppearbeid og spisepauser med et variert utvalg av medelever.

Et annet problem var barnas aktivitet. For å holde barna aktive gjennom en periode der lek med andre barn ikke var aktuelt og all organisert idrett var avlyst, var det foreldrene som måtte ta grep om barnas aktivitet. Utendørs fysisk aktivitet var et tiltak som ble gjort. Bubb og Jones (2020) sier at dette var en tid for positiv familietid. For noen av mine informanter var det ikke utelukkende positivt. Enkelte kunne fortelle om amper stemning etter å ha omgått hverandre uten andres innflytelser over en lengre periode, og frustrasjon over et stengt samfunn. Mens andre igjen fant situasjon som en gylden mulighet til å dyrke forholdet. Faktorer som kan spille inn er foreldres tilgjengelighet i hverdagen ellers. En kan tenke seg at travle foreldre som har liten tid til barna i en stressende hverdag fikk brukt tiden godt da samfunnet var stengt. Mens de foreldrene som ellers hadde god tid og omgås mye fra før, var ikke like kreativ til å finne på nye ting å gjøre, og dermed fikk de litt i overkant mye av hverandre enkelte dager. Dette kunne slå negativt ut å skape unødvendige konflikter i hjemmet.

Ifølge Epstein og Sanders (2002) kategori «foreldre» er det viktig å etablere hjemmemiljøer som støtter barneoppdragelse og barns læring i skolen. I dialogbasert samarbeid (Helgøy & Homme, 2017) ville det kommet forslag fra skolen om aktiviteter som kunne gjennomføres med forelder og barn som hjelp til å aktivisere et barn over en lengre periode, dette kunne hjulpet de foreldrene som slet med ideer. Én av informantene mine kunne fortelle om en aktiv foreldregruppe der de organiserte aktiviteter for barna i løpet av skolenedstengningen. Dette kan sees i lys av Epstein og Sanders (2002) frivillighet i rammeverket. Selv om ikke foreldregruppen kanskje er satt sammen av skolen, kan en dra nytte av å treffes gjennom frivillige tiltak innenfor de til enhver tid gjeldende smitteverntiltakene. Vennskap blant foreldre fører til vennskap mellom elever (Helgøy & Homme, 2017). Det var flere foreldre i min undersøkelse som hadde barn som drev med idrett før samfunnet ble stengt ned. At aktivitetstilbudene plutselig ikke fantes lengre ble en ekstra påkjenning for dem. Når tilbudene åpnet igjen og barna fikk delta på organisert idrett, eller ulike kulturaktiviteter ble det en litt lettere hverdag for både barna og foreldrene. Epstein og Sanders (2002) sier det er viktig for lærere å gi informasjon om kultur, samfunnsaktiviteter sosial støtte og andre programmer eller tjenester. En slik støtte vil hjelpe foreldrene i å tilrettelegge for barnas hverdager, slik at de ikke blir ensformige og lang, noe de i stor grad var da samfunnet var stengt.

6. Avslutning

Formålet med studien har vært å forstå og belyse de erfaringer som mødre sitter med omkring hjemmeskolen etter skolenedstengningen mars 2020. Majoriteten av mine informanter har erfart betydelige endringer i sin hverdag, hvor stengte skoler, butikker, arbeidsplasser og aktivitetstilbud har satt en stopper for alt sosialt samvær. Hjemmeskole og hjemmekontor, gjerne dem kombinert, var hverdagen gjennom en god periode våren 2020. Studien min viser at de færreste skoler var forberedt på en slik situasjon og manglet en rask omstilling til et fullverdig skoletilbud som de fleste mødrene var tilfreds med. Isteden gikk det tid før skolene hadde undervisningstilbud, noe som skapte uro og frustrasjon for mødre som plutselig hadde barn hjemme fra skolen, som noen måtte ta seg av. Det var ikke bare skolene som møtte skolenedstengningen uforberedt. Samtlige av mine informanter erfarte hjemmeskolen som et lite sjokk. Noen om hvor mye arbeid deres barn fikk, andre om de ukjente digitale plattformene barna trengte hjelp med. Mine informanter kan og enes om at en av de tyngste bitene var det sosiale for sitt barn. Pedagogiske opplegg fra skolene var det varierende kvalitet på. Kommunikasjonen under skolenedstengningen var tilnærmet lik som tidligere, noe informantene mine var til dels fornøyde med. Skolens inkludering av foreldrene var derimot mangelvare til foreldres frustrasjon. Det var kun én informant som opplevde inkludering. Det kan se ut til at de fleste skoler praktiserte forpliktet samarbeid fremfor et dialogbasert samarbeid med mødrene i skolenedstengningsperioden (Helgøy & Homme, 2017). At situasjonen var ny og overveldende for skolene kan være grunn for dette og trenger ikke være gitt at det er forpliktet samarbeid som styrer til vanlig. Undervisningen under hjemmeskolen var og forskjellig fra skole til skole. Noen elever mottok et fullstendig tilbud med samtidsundervisning med tilhørende gruppearbeid og klassediskusjoner gjennom uken, mens andre måtte nytte seg med et oppgaveark som skulle gjennomføres og leveres individuelt gjennom hele perioden. Felles for alle var at skolene til slutt gjorde seg tilgjengelig digitalt for de barna som trengte hjelp. Permitteringer, hjemmekontor og fleksitid i egen jobb, var grunner for at foreldrene kunne være hjemme da skolene var stengt. Én forelder skilte seg ut ved å være på jobb hele perioden. Majoriteten fortalte at de ikke kunne prioritert annerledes om de hadde valget, siden barnet deres trengte hjelpen og støtten fra foreldrene ved å være til stede under hjemmeskolen. Barnas avhengighet skapte og dilemmaer for foreldrene som hadde egne arbeidsoppgaver i sin egen jobb noe som førte til dårlig samvittighet. Presset fra skolen og jobben var noe samtlige av informantene kjente på og ga negative følelser. I tillegg

til å hjelpe barna med det faglige som skolen ga dem, måtte mødre og veie opp for det sosiale de mistet, noe som viste seg og være om ikke mer krevende. Det positive som kom ut av situasjonen var tid til dyrking av familieforholdet der et tettere bånd ble bygd.

Jeg vil konkludere med at de fleste skoler ikke var godt nok forberedt på en slik situasjon der undervisningen måtte foregå i barnas hjem. Konsekvenser av dette ble til at barna ikke fikk et fullverdig utdanningstilbud fra skolen. Videre fikk dette konsekvenser for foreldrene som måtte sette til side sin egen jobb og vie tiden sin til barna slik at de skulle komme seg igjennom perioden med et utbytte. Det var heller ikke tenkt på hvordan mødre skulle håndtere situasjonen og hva skolenedstengningen hadde å si for dem. Det virker til at skolene manglet støttestrukturer for foreldrene hvor fokuset lå på gjennomføringen av hjemmeskolen. Når det er sagt, så virker det slik at skolene har gjort en god jobb med å omorganisere slik at de fikk gjort det de kunne med de forutsetningene de hadde for å hjelpe elevene i situasjonen. Dette var en vanskelig tid for både skolen og lærere og.

Denne undersøkelsen avdekker noen praktiske implikasjoner eller lærepunkter om lignende situasjoner oppstår, hvor nye perioder med tvunget hjemmeskole blir en realitet. Det kan være nyttig om skolene lager introduksjonsvideoer om bruk av digitale plattformer eller lignende så både barna og foreldrene kan få hjelp. Skolene bør også tilstrebe å gjennomføre digital samtidsundervisning der barna har deler av skoledagen digitalt sammen med klassen og lærer. Spesielt når det ser ut til at det gir barna mulighet til å lære mer sammen og at det kan gi lettelser for foreldrene som er hjemme med egne oppgaver. Om lærerne har hjemmekontor eller ikke, så tror jeg nødvendig utstyr ikke vil være et problem for noen lærere eller elever. Da de ser nødvendigheten er stor og gjennomføringen er tilgjengelig. Det er også grunn til å tro at foreldrene blir i større grad tatt hensyn til, da de i stor grad har vært deltakende i hjemmeskolen til barna og at det finnes konsekvenser for foreldre som er under hardt press og stress fra flere hold.

Denne studien har også avdekket noen nye forskningsbehov. Det bør naturligvis undersøkes i hvilken grad skolenedstengningen og pandemien generelt faktisk har påvirket barnas progresjon både faglig og sosialt nå som de er tilbake på skolen igjen. Videre kan det og være av interesse å se om digital undervisning har hatt positiv effekt på læring, da dette er noe som kan utvikles og innføres i større grad i den norske skole. For eksempel kan det bli en løsning hvor barn og unge sliter med skolevegring, er langtidssyke eller andre årsaker der de ikke kan møte fysisk opp. I etterkant av den nasjonale skolenedstengningen i Norge har det vært

tilfeller av oppblomstring av smittetilfeller hvor skoler har sett seg tvunget til å stenge på nytt, i flere perioder. I Oslo har 60 prosent av skolene vært stengt i perioden 4. januar til 12. mars og 45 prosent i Viken. Tilbudet elevene fikk var både digital klasseromsundervisning og hjemmeoppgaver. De største problemene hadde vært å få tak i elever som ikke dukker opp i nettundervisninger. Hva fraværet skyldes kommer ikke frem i analysen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det vil og være av interesse å få belyst fedres erfaringer og utfordringer omkring hjemmeskolen og vite hva deres oppgaver var i hjemmeskolen.

Litteraturliste

Andersen, E. R. & Vågenes, H. (2021, 13. Mai) Hilde kollapset på hjemmekontoret. Her er seks tegn på at du begynner å bli utbrent. VG. Hentet fra

<https://www.vg.no/>

Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., Ahmed, D. (2020) Home Learning in Times of Covid: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development. Vol 7, No 1.*

<http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v7i1.3260>

Barnelova-bi, (1982), §30. (LOV-2020-06-19-72) Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K.J. Sher (Eds), APA handbooks in psychology of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs, American Psychological Association.*

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13620-004>

Brottveit, G. (2018). Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Gyldendal Akademisk, Oslo

Bæck, U. D. K., (2019) Hjem-skole-samarbeid. (1. utg, 1. opplag). Fagbokforlaget

Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021) Koronapandemien i grunnskolen – Håndtering og konsekvenser. NTNU Samfunnsforskning – Mangfolk og inkludering. Mars 2021.

https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/2733034/Rapport_korona%20gsk_Samforsk_NIFU_1_1032021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chang, G. C. & Yano, S. (24. mars, 2020) How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>

Crotty, M (2010). The foundations of social research. I (s.1-17). London: SAGE Publications Inc

Federici, R. A og Vika, K. S. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) (mai 2020) Spørsmål til Skole-Norge – Analyser og resultater fra utdanningsdirektorates spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. (Rapport 2020:13)
https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/rapport13_2020.pdf

Fjørtoft, S. O. (2020-08-19) Nær og fjern – Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. (Rapportnr:2020:00805) (Prosjektnr:102022123-4)

Gilje, Ø., Thuen, F., Bolstad, B. Hjemmeskolen under korona-pandemien – Hva forskning kan fortelle. Bedre skole nr.3/2020 -32.årgang
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/hjemmeskolen-under-korona-pandemien---hva-forskningen-kan-fortelle-.pdf>

Helgøy, I. & Homme, A. (2017). Increasing parental participation at school level: a citizen to serve or a customer to steer? *Nordic journal of studies in Educational policy*. Vol 3, 2017.
Hentet fra:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2017.1343625>

Kunnskapsdepartementet. (2021) Korona-pandemien vinteren 2021: En av fire skoler måttestenge (Meld. St. 11.05.21) hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/en-av-fire-skoler-matte-stenge/id2848954/>

Kvale, S. & Brinkmann, S, 3. utgave (2015) 3. opplag (2017) Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal akademisk Oslo

Maxwell, J. A. (2004) A model for Qualitative Research Design (Kap.1) Hentet fra:
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/5055_Maxwell_Chapter_1.pdf

Midl. Forskrift om unntak fra folketrygdeloven og arbeidsmiljøloven i forbindelse med covid-19-pandemien (2020). (LOV-1997-02-28-19-§25-16, LOV-2005-06-17-62-§12-16) Lovdata.
Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-03-20-368>

Midl. Forskrift om tilpasning i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19. (2020). (LOV-2020-03-27-17-§2). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-03-27-492>

Meld. St: 149-20 (2020) Education at a Glance 2020: *Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>

Nordahl, T. (2020) Høgskolen i innlandet (28. mai 2020) - Skole er best på skolen
<https://www.inn.no/om-hoegskolen/nyheter/skole-er-best-paa-skolen>

Postholm, M. B. 1.utgave (2005) Universitetsforlaget 2010. Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier 2. utgave. Oslo

Thorell, L., B. Skoglund, C., Giménez de la Pena. A., Baeyens, D., Fuermaier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., Oord, S., Hoofdakker, B. J., Luman, M., Miranda, D., Siu, A. F. Y., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U. M., Roch, M., Crisci, G., & Christiansen, H. (2020). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. (Published online: 07. January 2021).
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00787-020-01706-1.pdf>

Thagaard, T. (2013) 4. utgave. Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget Bergen

Vedlegg 1

Tilbakemelding og vurdering fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 286225 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.10.2020. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Skole-hjem-samarbeid under skolenedstengningen våren 2020?»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved UiT Norges arktiske universitet på studiet Pedagogikk. I mitt masterarbeid skal jeg undersøke hvordan foreldre med barn i grunnskolen opplevde samarbeidet med skolen under skolestengningen som resultat av pandemien covid19. Jeg skal og se hvordan dette påvirket undervisningen skolen hadde i barnas hjem. Temaet skal jeg undersøke gjennom individuelle intervjuer av foreldre som har barn i grunnskolen.

Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?

Det vil bli gjennomført 6-10 individuelle intervju samtaler med foreldre med barn i grunnskolen, som hver tar ca. 1 time. Intervjuet finner sted i deltakerens kommune. Det vil bli benyttet diktafon under intervju samtalen. Deltakerne vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og i eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant, og det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet.

Følgende overordnede spørsmål vil være utgangspunkt for intervju samtalen:

- *hvordan var skole-hjem samarbeidet under nedstengningen av skolen våren 2020?*
- *hvordan påvirket det deg som forelder at barna fikk hjemmeskole?*
- *hvordan var oppfølgingen til skolen av barna i hverdagen?*
- *Hvordan var det for deg å følge opp barna dine under nedstengningen? Var det noen utfordringer?*
- *Hvilke forbedringer kan bli gjort dersom en ny skolenedstengning skulle kommet i fremtiden?*

Til hvert av spørsmålene vil det stilles oppfølgingsspørsmål.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og i henhold til UiT retningslinjer for personvern i forskning- og studentprosjekt. Det er kun Jørn Persen og hans veileder som vil få tilgang til disse opplysningene under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument.

Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at du som informant kun vil bli nevnt som forelder 1 ,2 eller 3 etc. Det vil ikke bli nevnt hvilke skoler informantene er knyttet til. Du vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom måten du blir beskrevet i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, vil opptak og transkribering av intervju bli slettet.

Frivillig deltakelse

Masterprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du har også rett til følgende:

- å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og datakopi av oppgaven
- å klage inn til Datatilsynet

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under samtykkedelen nedenfor. Om du trenger tid kan dette signeres senere og returneres til meg:
Fodg Drejers Gate 18, 9008, Tromsø

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Jørn Persen, student, jpe058@uit.no – 46813546

Yngve Antonsen, veileder/prosjektleder (yngve.antonsen@uit.no) – 776 60 495

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT (personvernombud@uit.no) - 776
46 32/976 91578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller
telefon: 55 58 21 17.

UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd takk ☺!

Med vennlig hilsen

Jørn Persen

Mastergradsstudent i Pedagogikk

Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «Skole-hjem-samarbeid under skolenedstengningen våren 2020», og jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom individuell intervjusamtale i prosjektet. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Navn (blokkbokstaver)

Dato

Signatur

Samtykkeskjemaet returneres til

Jørn Persem

Fogd Drejers Gate 18

9008 Tromsø

Skjemaet kan også scannes og sendes til jpe058@uit.no

Vedlegg 3

Intervjuguide

<p>Løs prat</p> <ul style="list-style-type: none">- Uformell prat, presentasjon av hverandre
<p>1. Informasjon</p> <ul style="list-style-type: none">- Si litt om bakgrunn og formål med intervjuet- Forklare hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet- Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål- Informere om opptak og informere om samtykke til opptak samt underskrift- Starte opptak
<p>2. Kontakt</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan legger skolen til rette for god kommunikasjon med foreldre? <i>Er det lett eller vanskelig å få kontakt med skolen?</i> <i>Hvem er det som oppretter kontakten vanligvis?</i>- Hvor ofte har du kontakt med skolen?- På hvilken plattform er det kontakten vanligvis foregår på?- Har du kontakt med bare kontaktlærer eller med flere forskjellige lærere? <i>Er det forskjell fra lærer til lærer om hvordan kvaliteten i samarbeidet er?</i> <i>Hva er det som gjør det bra/dårlig?</i>
<p>3. Beskrivelse av skole-hjem-samarbeidet</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan var skole-hjem-samarbeidet før skolenedstengningen våren 2020?- Kan du beskrive hvordan skole-hjem samarbeidet har fungert under skolenedstengningen våren 2020? <i>Hvor hyppig var kontakten mellom skolen og hjemmet?</i>

Hvordan var skole-hjem-samarbeidet organisert etter at skolene stengte?

Hvilke verktøy ble tatt i bruk?

- Kan du gi eksempler på hva et godt skole-hjem-samarbeid er og hvorfor?
 - Kan du gi eksempler på et dårlig samarbeid og hvorfor?
 - Hva kan bidra til et godt skole-hjem-samarbeid og hvorfor?
 - Hvordan erfarte du skole-hjem-samarbeidet var våren 2020?
 - Var du som forelder forbedret på å følge opp skolesituasjonen til ditt barn faglig?
- Sosialt?

Hvordan fulgte du barnet ditt opp?

Hvilke verktøy benyttet du deg?

- Var ditt barn forberedt på skolesituasjonen sin?
- Hvordan er skole-hjem-samarbeidet i dag?

4. Betydning av samarbeidet

- Hvor viktig er det at skole-hjem-samarbeid fungerer i slike situasjoner som det nå har vært?
- Hvordan erfarer du at et godt samarbeid er viktig for elevens læring og trivsel i skolen?
- Hvilke konsekvenser kan det få dersom samarbeidet ikke fungerer i slike situasjoner?

5. påvirkninger og forventninger

- Ble du som forelder tatt hensyn til og tatt del i avgjørelser som skolen kom med?
- Hva forventer skolen av deg som forelder i situasjoner som pandemien Covid19?
- Hva forventer ditt barn av deg i en slik situasjon?
- Hva forventer du av samarbeidet fra skolen i en slik situasjon?
- Opplevde du støtte fra skolen i hverdagen?

6. Din hverdag

- Hvordan opplevde du din hverdag under nedstengningen i forhold til hvordan den var før skolene stengte?
- Ble ditt forhold til ditt barn preget av skole-hjem-samarbeidet?
Negativt/positivt?

7. Digital kompetanse

- Føler du at du som forelder besitter tilstrekkelig med digital kompetanse for å hjelpe ditt barn med skolearbeidet?
- Føler ditt barn at han/hun besitter nok digital kompetanse til å utføre skolearbeidet på en overkommelig måte?
- Har skolen hatt kurs i noen form for digital kompetanse til deg som forelder?
Har ditt barn hatt noen form for kurs i digital kompetanse?

8. Lovverk

- Er du som forelder orientert om hva lovverket sier om samarbeidet?
Ja: Føler du at skolen tar utgangspunkt i lovverket når en samarbeider med hjemmet?
Nei: Er det noe du føler du burde visst mer om?

9. Avsluttende spørsmål

- Hva var mest utfordrende med skolenedstengningen?
Enn med skole-hjem-samarbeidet?
- Har det kommet noe positivt ut av skolenedstengningen?
- Mener du at skole-hjem-samarbeidet burde fungert bedre under en slik pandemi?
Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Tror du at skolene er godt nok forberedt om en slik situasjon skulle oppstå på nytt?
Hvorfor/hvorfor ikke?

