



UiT Norges arktiske universitet

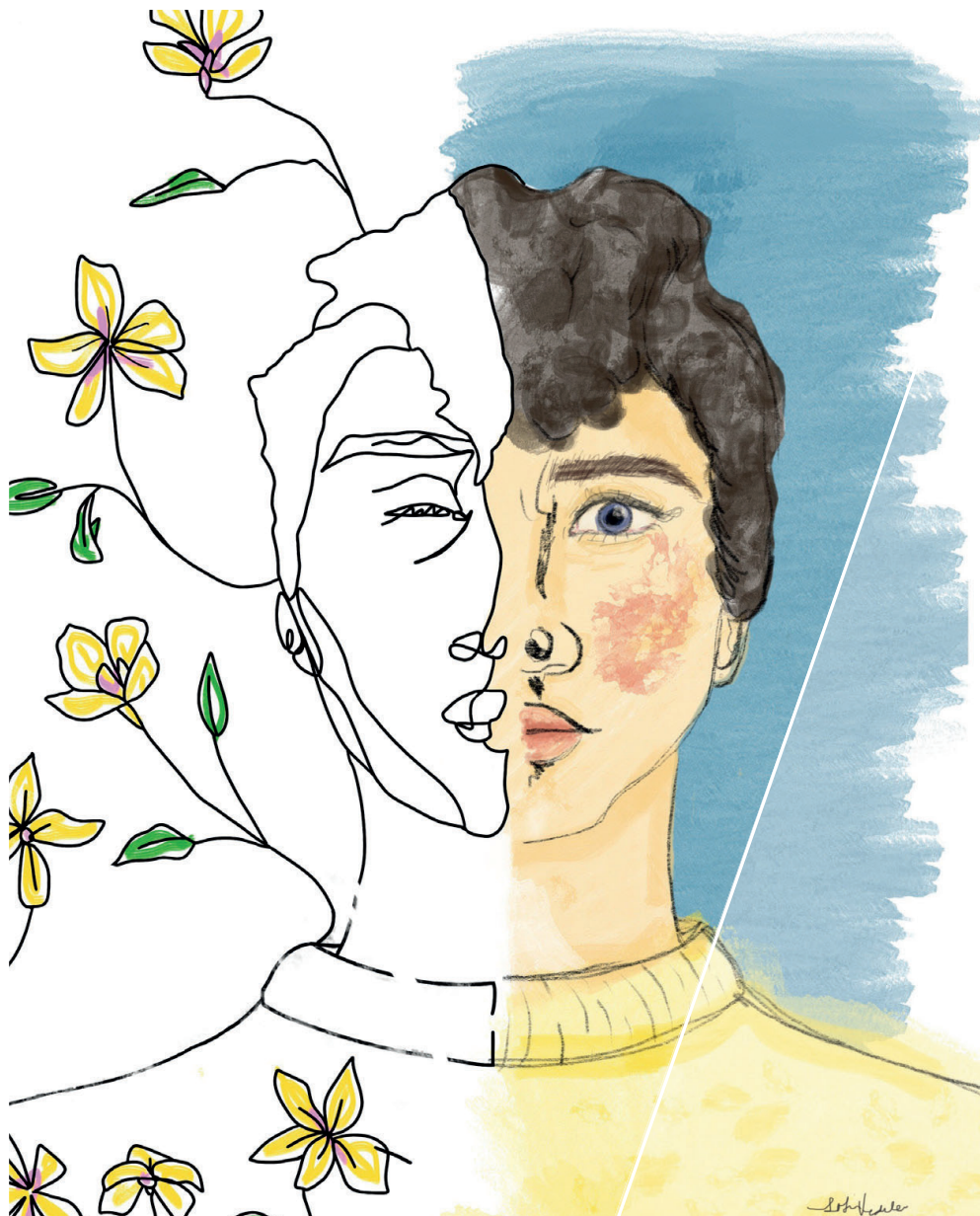
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

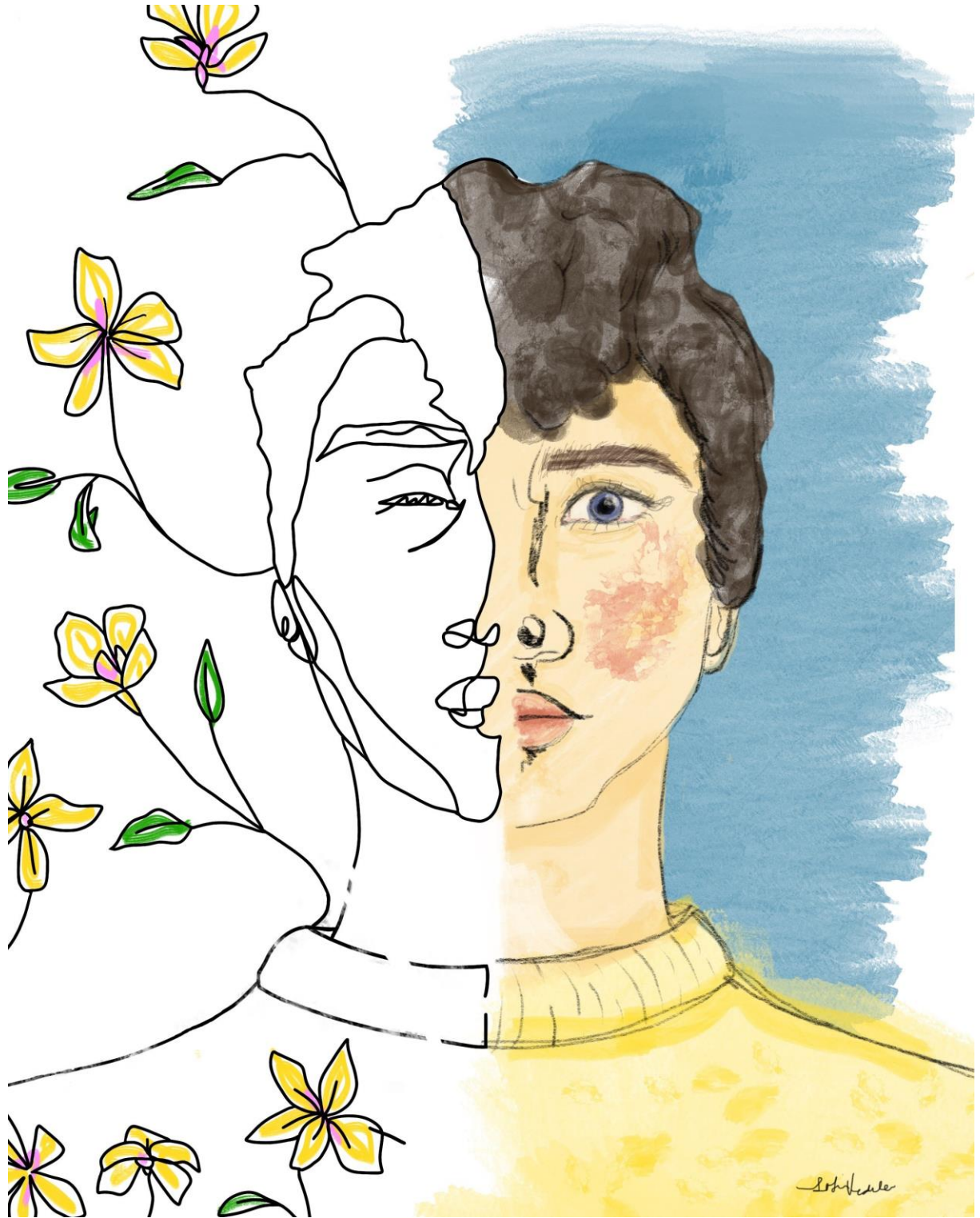
Samarbeidende autonomistøtte

Skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole

Gørill Warvik Vedeler

Avhandling levert for graden philosophiae doctor – oktober 2021





Sofie Warvik Vedeler, 2019

Samarbeidende autonomistøtte

Skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole

Gørill Warvik Vedeler

Avhandling levert for graden philosophiae doctor – oktober 2021



Forord

Det er mange som skal takkes når dette ph.d.-prosjektet er ved veis ende. Jeg vil spesielt takke for solid veiledning og god støtte fra hovedveileder professor Astrid Strandbu. Ikke minst for hennes gjennomgående tro på prosjektet, oppriktige interesse for prosjektets bidrag og vennlige akademisk-kritiske blikk på alle fasene i arbeidet. Tusen takk også til biveileder professor Elaine Munthe, for også å ha vært med hele veien, gode innspill til prosjektets utvikling og veiledning på publikasjonene på en forbilledlig måte. Jeg vil benytte anledningen til å takke professor Kari Søndena og førsteamanuensis Pål Anders Opdal, for betydningsfulle innspill i sluttseminaret våren 2021.

Jeg vil takke UiT Norges arktiske universitet ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, for at jeg fikk anledningen til å gjøre dette prosjektet, og til ILP-kolleger, som gjennom årene har vært der for gode samtaler og godt fellesskap. Takk også til forskningsgruppene *Skoleutvikling og utdanningsledelse* og *RITE (Research in Teacher Education)* og *ProTed Senter for fremragende lærerutdanning*, som har bidratt med faglig og økonomisk støtte underveis. Den siste tiden har jeg hatt god støtte i prodekan Lars Aage Rotvold ved *Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*. Tusen takk for jevnlige og vennlige påminnelser om at ferdigstillelse av ph.d.-arbeidet også skulle prioriteres i en arbeidshverdag med mange konkurrerende og interessante oppgaver.

Stor betydning for min faglige utvikling har vært deltakelse i forskernettverket *PEP International*. Gjennom nettverket deltok jeg på et internasjonalt doktorgradskurs om praksisteori og ble invitert på årlige nettverkssamlinger. Jeg vil takke hele nettverket for et unikt og uvurderlige kollegafellesskapet. Det var også gjennom dette nettverket at et opphold på *Monash University* i Melbourne Australia ble mulig i 2018-2019. Jeg vil rette en særskilt takk til professor Jane Wilkinson, som inviterte meg til *Monash University* og inkluderte meg i det lokale PEP-fellesskapet, og som tok imot meg og hele min familie på en helt eksepsjonell måte.

Avgjørende for prosjektet har vært samarbeidet med skolene. Tusen takk til universitetsskolekoordinator Geir Gabrielsen, rektorene på universitetsskolene og deltakelse fra elever, foreldre, lærere og skoleledere. Samme takk går til studentene på lektorutdanningen, som delte egne erfaringer fra videregående skole. Tusen takk til *Barneombudet*, *Elev- og mobbeombudet*, *Foreldreutvalget for grunnskolen*, *Organisasjonen Voksne for Barn*, *Ullern videregående* og *Lyngen kommune* for opplysende samtaler om tematikken. En takk går også til alle dere andre, som jeg har møtt i private sammenhenger gjennom årene, som har drøftet temaet med meg fordi dere er foreldre eller lærere. En helt spesiell tusen takk går til familie og venner som har oppmuntret meg hele veien.

Til slutt, og aller viktigst, tusen hjertelig takk kjære Sofie, Ingrid og Gjert-Henrik. Takk for at dere ble med på denne lange og seige prosessen, og for at dere med varme og kjærlig oppmuntring har gitt meg ubetinget støtte i disse årene. Jeg vil for alltid være takknemlig for at dere ble med på reisen til Australia, og for at vi fikk oppleve den sammen.

29. oktober 2021,
Gørill Warvik Vedeler

Artikkeloversikt

Vedeler, G.W. (2021). Practicing school-home collaboration in upper secondary school: To solve problems or to promote adolescents' autonomy? *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>

Vedeler, G.W. (2020). Collaborative Autonomy-Support – A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School-Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:7, 1187-1202.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>

Vedeler, G.W. & Strandbu, A. (under publisering). Skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess.

Sammendrag

I denne avhandlingen har jeg utforsket og teoretisert skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole, gjennom å identifisere samarbeidspraksiser og å utforske elevenes behov for slikt samarbeid. Prosjektet har hatt ei kvalitativ, praksisnær og fenomenologisk tilnærming. Denne tilnærmingen er forankret i en forståelse om at *fenomenologi om praksis* baserer seg på en erkjennelse av at vi lever våre liv i praksiser og at praksis forstås og skjer på bestemte steder. Forskningsdesignet inkluderte metoder som involverte praksiserfaringer, skapte dialoger og analyserte dokumenter. Dialogkafé ble anvendt som dialogbasert forskningsmetode, for å involvere større grupper med deltakere til utforskende samtaler, der hensikten var å avdekke og verifisere skole-hjem-samarbeid som fenomen.

Forskningsfelt, med relevans for avhandlingens tema, bidrar til å identifisere skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Forskning dokumenterer at samarbeid med foreldre bidrar positivt til elevenes utvikling. Empiriske studier peker på elevenes faglige prestasjoner, motivasjon, emosjonelle fungering og psykiske helse, frafall og aktørskap. Forskning belyser også praktisering av skole-hjem-samarbeid som en multidimensjonal og kompleks pedagogisk praksis, ved å peke på aktørenes roller og relasjoner, foreldreengasjement og foreldrekunnskap, modeller for foreldreinvolvering og barrierer som kan være til hinder for samarbeid.

Avhandlingen bygger på to overordnede teoretiske perspektiver. *Praksisteori* er anvendt for å redegjøre for og analysere samarbeidet som pedagogisk praksis. *Teori om danning og autonomistøtte* er anvendt for å analysere elevenes behov og posisjon i samarbeidet.

Den første artikkelen drøftet følgende problemstilling: *Hvordan praktiseres skole-hjem-samarbeid i videregående skole som et pedagogisk fenomen?* Denne studien analyserte datamaterialet fra tre dialogkaféer, som involverte deltakere fra seks skoler. Analysene avdekket tre aspekter som krever oppmerksomhet ved utvikling av skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis: a) klargjøre lærerprofesjonens juridiske forpliktelser; inkludert å håndtere spenningene mellom elevenes rettigheter versus foreldrenes ansvar og mellom ansvaret som både lærerne og foreldrene har for å støtte elevene, b) engasjere og myndiggjøre elevenes aktørskap i samarbeidet og c) unngå ei problemorientert tilnærming som driver i skolenes samarbeid med foreldrene. Artikkelen konkluderte med et behov for videre forskning, både når det gjaldt elevenes og foreldrenes rettigheter og elevenes behov for støtte i samarbeidet. Konklusjonen spilte opp til studiene som ble utforsket og drøftet i henholdsvis artikkel II og III.

Den andre artikkelen drøftet følgende problemstilling: *Hvordan påvirker gjeldende lovgivning skole-hjem-samarbeidet i forhold til ungdoms behov for autonomistøtte?* Denne studien analyserte juridiske

dokumenter, som regulerer skolenes virksomhet. Analysene avdekket tre spenninger i gjeldende lovgivning, som kan påvirke ungdoms tilgang til støtte i skole-hjem-samarbeidet: elevenes selvbestemmelse versus foreldrenes forpliktelser, foreldregruppas manglende representasjon i videregående skole og til dels motstridende språklig omtale av foreldre på tvers av juridiske dokumenter. Artikkelen redegjorde blant annet for hvordan lovgivningen understøtter elevenes rett til personlig veiledning, når det gjelder utvikling av kompetanse, tilknytning og autonomi. I tillegg introduserte artikkelen begrepet *samarbeidende autonomistøtte* for å belyse elevenes behov for å både bli selvstendige og å få tilgang til støtte i skolerelaterte saker.

Den tredje artikkelen drøftet følgende problemstilling: *Hva er elevenes behov når det gjelder støtte i skole-hjem-samarbeid og hvordan posisjoneres eleven som aktør i dette samarbeidet?* Studien som presenteres i denne artikkelen analyserte materialet fra en dialogkafé som involverte 113 tidligere videregåendeskolerelever. Resultatene viste at skole-hjem-samarbeid er en følelsesladet og personlig praksis for elevene. De positive erfaringene forsterket elevenes motivasjon, stimulerte skolearbeidet og bidro til håndtering av ulike utfordringer. Det var likevel de negative erfaringene som dominerte, og mange deltakere fortalte om ubehag relatert til skole-hjem-samarbeidet. Resultatene viste en ambivalens mellom elevenes behov for økt selvstendighet og elevenes ønske om nærværende og støttende foreldre. I tillegg avdekket studien elevenes posisjon som både objekt for samarbeidet og subjekt i samarbeidsrelasjonene. Diskusjonen utdypet *samarbeidende autonomistøtte* som et begrep for å forstå elevenes behov for støtte i elevenes dannelsingsprosess, samt betydningen av å styrke elevenes subjektposisjon i samarbeidet. Studien redegjorde for hvordan foreldrenes tilstedeværelse i elevenes skolegang kan fremme, for ikke å hemme, elevenes selvstendigjøringsprosess, der verken elevenes dannelsingsprosess eller grad av selvbestemmelse betinger uavhengighet fra foreldrene.

Avhandlingen har teoretisert skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. Teorien om praksisarkitekturer har vært anvendt som analytisk verktøy for å identifisere, beskrive og analysere praksisprosjektet (fenomenet), praksislandskapet og de arkitektoniske forholdene som opprettholde, muliggjøre og begrense den praksisen som har vært utforsket. Danningsteori og teori om autonomistøtte har vært anvendt for å utforske elevenes behov og posisjon i samarbeidet. Som et resultat av teoretiseringsarbeidet har avhandlingen introdusert begrepssettet *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess*. Forskningsbidraget er en redegjørelse for elevenes behov for at foreldrene og lærerne tilpasser og fortsetter samarbeidet til elevene har fullført videregående skole og en synliggjøring av det mulighetsrommet som ligger i hvordan skole-hjem-samarbeid kan fremme elevenes eierskap til egen dannelsings- og utdanningsprosess.

Abstract

The purpose of this dissertation has been to explore and theorize school-home collaboration, as a pedagogical phenomenon in upper secondary education; by identifying collaborative practices and exploring students' needs for this kind of collaboration. The project has had a qualitative, practice-oriented, and phenomenological approach. This approach is rooted in the understanding that phenomenology of practice is based on the recognition that we live our lives in practices and that practice is understood and happens in particular places. The research design included methods that involve practice experiences, create dialogues, and analyse documents. Dialogue café was used as a research method to involve larger groups of participants in exploratory conversations. The purpose was to uncover and verify school-home collaboration as a phenomenon.

The field of research, which is relevant in terms of the topic of this dissertation, helps to identify school-home collaboration as a phenomenon in upper secondary school. This is done by research documenting that collaboration with parents contributes positively to students' development. Empirical studies refer to students' academic performance, motivation, emotional functioning and mental health, dropout, and agency. Research also sheds light on school-home collaboration as a multidimensional and complex pedagogical practice, by pointing to the actors' roles and relationships, parental involvement and parenting knowledge, models for parental involvement, and barriers that may hinder collaboration.

This dissertation is based on two overarching theoretical perspectives. Practice theory is used to account for and analyse the collaboration as a pedagogical practice. Theory of *bildung* (Nordic) and autonomy-support is used to analyse students' needs and position in the collaboration.

The first article discussed the following question: *How is school-home collaboration practiced in upper secondary school as a pedagogical phenomenon?* This study analysed the data from three dialogue cafés involving participants from six schools. The analyses revealed three key aspects, that require attention when developing school-home collaboration as a pedagogical practice: a) clarify the legal obligations of the teaching profession; including dealing with the tensions between students' rights versus parents' responsibilities and between the responsibilities of both teachers and parents in support of students, b) engage and empower students' participation in the collaborative efforts, and c) avoid a problem-oriented approach that drives the schools' collaboration with the parents. The article concluded a need for further research, both in terms of the students' and parents' rights, and the students' need for support in school-home collaboration. This conclusion led to the studies that were explored and discussed in articles II and III, respectively.

The second article discussed the following question: *How does current legislation affect school-home collaboration in relation to young people's need for autonomy-support?* This study analysed legislative documents regulating the collaborative practices. The analyses revealed three tensions in current legislation: students' self-determination versus parental obligations, the parent group's lack of formal representation in upper secondary school, and partly contradictory linguistics about parents across the legal documents. The article explained, among other things, how the legislation regulates students' right to personal guidance, in support of competence, relatedness and autonomy. In addition, the article introduced the concept of *collaborative autonomy-support* to shed light on students' need to both become self-determined and gain access to parental support in school-related matters.

The third article discussed the following question: *What are the students' needs when it comes to support in school-home collaboration and how is the student positioned as an actor in this collaboration?* The study presented in this article analysed a dialogue café that involved 113 former upper secondary school students. The results showed that school-home collaboration is an emotional and personal practice for students. The positive experiences strengthened the students' motivation, stimulated schoolwork, and contributed to dealing with various challenges. However, it was the negative experiences that dominated, and many participants reported discomfort related to the school-home collaboration. The results showed an ambivalence between the students' need for increased independence and the students' desire for present and supportive parents. In addition, the study revealed the students' position as both the object of the collaboration and a subject in the collaborative relationships. The discussion elaborated *collaborative autonomy-support* as a concept for understanding the students' need for support in the students' *bildung* process, as well as the importance of strengthening the students' subject position in this collaboration. The study showed how the parents' presence in the students' schooling can promote the students' process of independence and explained that neither the students' *bildung* process nor the degree of self-determination conditions independence from the parents.

This dissertation has theorized school-home collaboration as a pedagogical phenomenon in upper secondary school. The theory of practice architectures has been used as an analytical tool to identify, describe, and analyse the practice project (phenomenon), the practice landscape and the architectural conditions that maintain, enable, or constrain the practice. *Bildung* theory and theory of autonomy support have been used to explore students' needs and positions in the school-home collaboration. As a result of the theorizing work, the dissertation has introduced the set of concepts: *collaborative autonomy-support in the students' bildung process*. The research contribution is an account of the students' need for the parents and teachers to adapt and continue the collaboration until the students have completed upper secondary school and a visualization of the opportunity that lies in how school-home collaboration can promote students' ownership of their own *bildung* and education process.

Tabelliste

Tabell 1. Anvendte begreper om skole-hjem-samarbeid.....	18
Tabell 2. Ordliste – teorien om praksisarkitekturer fra engelsk til norsk	24
Tabell 3. Ordliste – teori om autonomi og autonomistøtte fra engelsk til norsk	36
Tabell 4. Oversikt over institusjoner involvert i prosjektet	44
Tabell 5. Oversikt over datasettene i prosjektet	45
Tabell 6. Oversikt over deltakere og datamaterialet i de fire dialogkaféene	46
Tabell 7. Oversikt over studentenes fødselsår	47
Tabell 8. Analysemodell anvendt i dokumentanalysen	57

Figurliste

Figur 1. Sammenstilling av helhet og sammenheng i avhandlingen	4
Figur 2. Forløpet i det utforskende forskningsdesignet	42
Figur 3. Rotasjon av deltakere og akkumulasjon av dialog i dialogkaféene	49
Figur 4. Oversikt over lovverkets føringer når det gjelder elevenes rett til samtaler	69
Figur 5. Praksisprosjektet i et praksislandskap.....	74
Figur 6. Praksisarkitekturer som opprettholder, muliggjør og begrenser praksisprosjektet.....	78
Figur 7. Skole-hjem-samarbeid som samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess.....	81
Figur 8. Teoretisk rammeverk - skole-hjem-samarbeid som fenomen i videregående skole	85

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	1
1.1	Aktualitet – norsk skolekontekst	1
1.2	Forskningstilnærming, forskningsspørsmål og disposisjon.....	3
2	Forskningsfeltet	5
2.1	Elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid	5
2.1.1	Faglige prestasjoner.....	6
2.1.2	Motivasjon.....	7
2.1.3	Emosjonell fungering og psykisk helse.....	7
2.1.4	Frafall	7
2.1.5	Aktørskap	8
2.2	Skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis.....	8
2.2.1	Aktørenes roller og relasjoner	8
2.2.2	Foreldreengasjement og foreldrekunnskap.....	9
2.2.3	Foreldreinvolveringsmodeller	10
2.2.3.1	Grolnick og Slowiaczek – foreldre som ressurs	10
2.2.3.2	Hoover-Dempsey og Sandler – foreldrenes motivasjon.....	11
2.2.3.3	Epstein – rammeverk for foreldreinvolvering	12
2.2.4	Barrierer for foreldrenes involvering.....	13
2.3	Om norsk skolekontekst	14
2.3.1	Utdanningsmodellen og politiske strømninger.....	15
2.3.2	Om elever	15
2.3.3	Om foreldre	16
2.3.4	Om lærere	17
2.4	Begrepsoversikt.....	18
3	Teoretisk rammeverk.....	19
3.1	Praksisteori	19
3.1.1	Teorien om praksisarkitekturer.....	20
3.1.1.1	Praksisprosjektet og praksislandskapet	21

3.1.1.2	Intersubjektive rom og praksisarkitekturer.....	22
3.1.2	Teorien fra engelsk til norsk.....	23
3.2	Teori om danning og om autonomistøtte.....	24
3.2.1	Danningsprosessen – pedagogisk-filosofisk perspektiv	25
3.2.1.1	Elevens danningsprosess	25
3.2.1.2	Elevenes objekt- og subjektposisjon	28
3.2.2	Autonomistøtte – pedagogisk-psykologisk perspektiv.....	30
3.2.2.1	Ungdoms autonomi	31
3.2.2.2	Ungdoms behov for autonomistøtte	32
3.2.3	Teori fra engelsk til norsk.....	35
4	Vitenskapsfilosofi.....	37
4.1	Filosofiske antagelser og fortolkningsparadigme.....	37
4.2	Fenomenologisk tilnærming.....	38
4.2.1	Fenomenologi om praksis.....	39
4.2.2	(Steds)ontologisk fenomenologi.....	40
4.3	Et utforskende forskningsdesign	41
5	Metodologi.....	43
5.1	Samarbeidspartnere	43
5.2	Forskningsmetodene, deltakerne og datamaterialet.....	44
5.2.1	Dialogkafé som forskningsmetode	45
5.2.1.1	Deltakerne	46
5.2.1.2	Oppgavetekstene	47
5.2.1.3	Gjennomføring av metoden.....	48
5.2.1.4	Refleksjoner om bruk av dialogkafé som datainnsamlingsmetode	50
5.2.2	Gruppesamtaler med lærere, foreldre og elever	52
5.2.3	Dokumentanalyse – juridiske dokumenter	53
5.2.4	Andre utforskende strategier	54
5.3	Analyseprosessene.....	55
5.4	Teoretisering som utforskende prosess	57
5.4.1	Fenomen – begrep – ord.....	59

5.4.2	Å problematisere meningsinnhold.....	60
5.4.3	Alternere mellom to språk	61
5.5	Forskningsetiske vurderinger	61
5.5.1	NSD – Norsk senter for forskningsdata.....	61
5.5.2	Frivillig informert samtykke.....	62
5.5.3	Anonymisering	62
5.6	Situering av forsker	62
5.6.1	Selvbiografisk situering.....	63
5.6.2	Feltsituering.....	64
5.6.3	Tekstsituering	65
6	Resultater	67
6.1	Artikkel I: Skolenes samarbeidspraksiser	67
6.2	Artikkel II: Det norske lovverket	68
6.3	Artikkel III: Elevenes behov og posisjon	70
6.4	Sammenheng mellom artiklene	71
7	Diskusjon.....	73
7.1	Praksisprosjektet og praksislandskapet	73
7.1.1	Lokasjon: skolen.....	74
7.1.2	Sektor: det norske skolesystem	75
7.1.3	Fenomen: skole-hjem-samarbeid.....	76
7.2	Praksisarkitekturer.....	77
7.2.1	Kulturelle-diskursive arrangement	78
7.2.2	Materielle-økonomiske arrangement.....	79
7.2.3	Sosiale-politiske arrangement	80
7.3	Samarbeidende autonomistøtte.....	81
7.3.1	Elevenes dannelsesprosess	82
7.3.2	Elevenes behov for autonomistøtte	83
8	Oppsummering av forskningsbidraget.....	85
9	Videre forskning	87
	Referanseliste	89

Appendiks.....	97
Appendiks 1 Oppgavene anvendt i dialogkaféene	99
Appendiks 2 Lydfiler og transkripsjoner	101
Appendiks 3 Dokumentoversikt – dokumentanalysen.....	103
Appendiks 4 Meldeskjema NSD.....	105
Appendiks 5 Tilbakemelding NSD.....	113
Appendiks 6 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	115
Artiklene I – III	119

1 Introduksjon

I denne avhandlingen belyses elevenes behov og elevenes utvikling av selvstendighet, som et sentralt mål for skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Skole-hjem-samarbeid er et pedagogisk fenomen som har med oppdragelse, utdanning og dannelse å gjøre. Inspirert av Opdal (1983, 2008), som redegjorde for betydningen av å forstå pedagogiske begreper perseptuelle, funksjonelle og intensjonelle art, er ikke beskrivelser av fenomenets handlinger tilstrekkelig for utvikling av god pedagogisk praksis. Det er hva elevene skal utvikle eller utvikle seg til som er avgjørende, og derfor er det av betydning å utforske de pedagogiske handlingenes hensikter og målsettinger (Opdal, 1983, 2008). Opdal (1983) presiserte at det er *det intenderte*, ikke hva elevene faktisk utvikler, som legitimerer handlingene. Hva elevene utvikler kan ikke nødvendigvis isoleres til støtten de opplever å få gjennom samarbeidet mellom skolen og hjemmet, det er gjerne resultat av en rekke ulike forhold. I denne avhandlingen beskrives og utdypes handlinger og det intenderte som relateres til praktisering av fenomenet skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Dette gjøres ved å utforske forskningslitteratur, teoretiske perspektiver, juridiske dokumenter og ulike praksiserfaringer. Når det gjelder pedagogikkens normative dimensjon, hvordan praksis bør være, drøftes elevenes behov i lys av verdier assosiert med norsk skolekontekst.

1.1 Aktualitet – norsk skolekontekst

I norsk skolekontekst har samarbeid med elevenes foreldre lange tradisjoner. Prinsippet om at skolene gjennom sitt samfunnsoppdrag har en hjelperolle i relasjon til foreldrene, ble formulert allerede i Almueskolelova av 1848 (Vestre, 2012, s 164). I formålsparagrafen sto det den gang: «Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige oppdragelse...». Lovendringene frem til i dag har langt på vei fulgt tilsvarende tankegang. Gjeldende opplæringslov (1998) regulerer både grunnskolen og videregående opplæring, altså grunnopplæringen for trinn 1-13. Formålet for grunnopplæringen er formulert i opplæringslovens § 1, som innledningsvis stadfester følgende: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Skole-hjem-samarbeid er dermed godt forankret som en sentral del av skolens virksomhet, og lovverket legger til grunn at det skal etableres en forståelse mellom skolen og elevenes hjem om dette. I formålsparagrafen står det videre: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» I denne formuleringa trer skolens doble oppdrag frem. Elevene skal både dannes og utdannes, der dannelse og utdanning er uløselig bundet sammen. I tillegg tydeliggjøres ei forventning om at skolen skal sørge for like muligheter og likebehandling for alle elevene. Elevenes dannelsesprosess, som formål for den norske skolen, presiseres i læreplanverkets *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*

(Kunnskapsdepartementet, 2020): «Grunnopløringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» I denne formuleringen knyttes dannelsingsprosessen til elevenes utvikling av selvstendighet og ansvar. I løpet av årene elevene går på videregående skole blir de også formelt myndige. Det er derfor et sentralt aspekt ved skole-hjem-samarbeid, for denne aldersgruppen, å imøtekomme elevenes behov for å bli gradvis mer selvstendige. Det faktum at skole-hjem-samarbeid i videregående skole er et samarbeid både *om* og *med* unge mennesker i overgangen mot å bli voksen, står sentralt i dette forskningsprosjektet.

I 1998 ble lovverket som regulerte henholdsvis grunnskolen og videregående opplæring slått sammen til en felles opplæringslov. Loven pålegger skoleeierne (kommunene, fylkeskommunene og private skoleeiere) ansvaret for å sørge for et systematisk samarbeid med foreldrene (Opplæringslova, 1998, § 13-3d). Det betyr at opplæringslovens formålsparagraf (§1-1), som forankrer skole-hjem-samarbeid også i videregående skole, har vært gjeldende siden 1998. Formålet med foreldresamarbeid ble presisert i forskriften til opplæringsloven som kom i 2006. Der står det at samarbeidet skal «støtte elevens faglige og sosiale utvikling, bidra til gode læringsmiljø og -resultater og til at flere fullfører videregående opplæring» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Paragraf 20-4 i forskriften til opplæringsloven, som ytterligere presiserer foreldresamarbeid i videregående skole, ble tilført så sent som i 2010. Følgende er formulert i paragraf 20-4 som minimumskravene når det gjelder gjennomføring av samarbeidet:

«Skolen skal i starten av opplæringsåret på Vg1 og Vg2 halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.

Foreldra til ikkje myndige elevar på Vg1 og Vg2 har første halvår av opplæringsåret rett til minst ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om den sosiale utviklinga og anna utvikling hos eleven. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven har rett til å vere med i samtalen med foreldra.»

Basert på de juridiske føringene når det gjelder skoleverkets plikt til å følge opp foreldresamarbeidet, er det av både allmenn og pedagogisk interesse å utforske skole-hjem-samarbeid som fenomen i videregående skole. Dette for å belyse hvordan lovverket forvaltes og praktiseres i denne delen av skoleverket. Kommunene, som har ansvar for grunnskolen, har over lengre tid enn fylkeskommunene, som har ansvar for de videregående skolene, vært lovregulert om systematisk skole-hjem-samarbeid. Skole-hjem-samarbeid i videregående skole er derfor mindre utforsket enn hva tilfellet er for grunnskolen.

Skole-hjem-samarbeid er en oppgave som inngår i lærerprofesjonens virke. Lærere har gitt uttrykk for at samarbeid med foreldre kan være krevende og at det øker presset på læreryrket (Bæck, 2013). Lærere har håndtert dette gjennom en profesjonell distanse til foreldre, ved å posisjonere foreldrene som støttespillere (Bæck, 2010b) og ikke som samarbeidspartnere. Det kan være mange grunner til at lærere opplever samarbeidet som krevende og utfordrende. Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) har tatt til ordet for at skole-hjem-samarbeid må få en større plass i lærerutdanningene (Beckham & Syversen, 2012; Mejlbo, 2019). Ivaretagelse av ungdoms behov, lovverkets presiseringer og manglende fokus i lærerutdanningene, motivere dette prosjektet.

1.2 Forskningstilnærming, forskningsspørsmål og disposisjon

Avhandlingen har ei fenomenologisk forskningstilnærming og faller inn under et sosialkonstruktivistisk fortolkningsparadigme. Forskningsdesignet er kvalitativt og utforskende, og inkluderer metoder som utforsker praksiserfaringer, skaper dialoger og analyserer dokumenter. Resultatene fra det erfarings- og dialogbaserte datamaterialet er presentert i artiklene I og III, mens en gjennomgang av juridiske dokumenter er presentert i artikkel II. I kappeteksten presenteres i tillegg et utvalg av forskningslitteratur og teoretiske perspektiver. Resultatene som skrives frem i avhandlingen er stedbunden til den norske skolekonteksten. Det er likevel mulig å anta at forskningsbidraget kan ha relevans ut over den norske skolekonteksten.

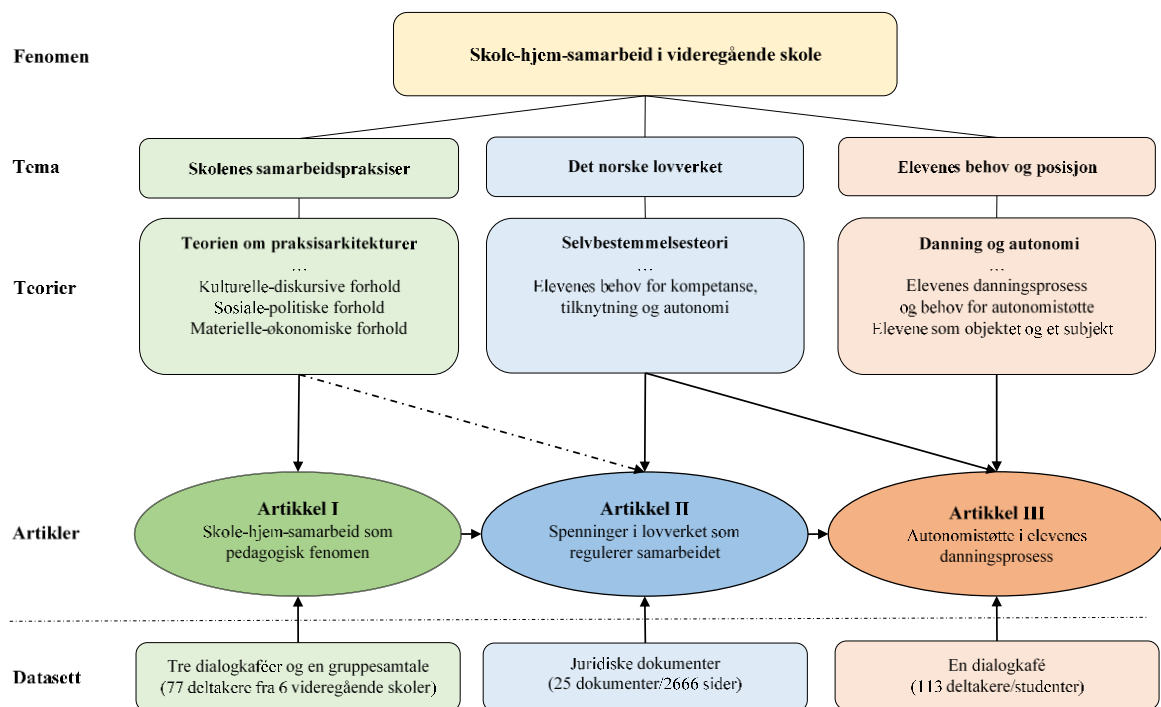
Formålet med avhandlingen har vært å bidra til teoretisering av skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. Det har vært gjort ved å identifisere samarbeidspraksis og å utforske elevenes behov for denne typen samarbeid. Problemstillingene som besvares i artiklene er som følger:

Artikkel I: *How is school-home collaboration practised in upper secondary school as a pedagogical phenomenon?* [Hvordan praktiseres skole-hjem-samarbeid i videregående skole som et pedagogisk fenomen?]

Artikkel II: *How does current legislation affect school-home collaboration in relation to adolescents' need for autonomy-support?* [Hvordan påvirker gjeldende lovgivning skole-hjem-samarbeid i forhold til ungdoms behov for autonomistøtte?]

Artikkel III: *Hva er elevenes behov når det gjelder støtte i skole-hjem-samarbeid og hvordan posisjoneres eleven som aktør i dette samarbeidet?*

Kappeteksten er inndelt i ni kapitler. I kapittel 1, *Introduksjon*, presenteres prosjektets aktualitet i norsk skolekontekst, forskningstilnærming, forskningsspørsmålene og avhandlingens disposisjon. I kapittel 2, *Forskningsfeltet*, sammenstilles en litteraturgjennomgang under følgende overskrifter; elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid, skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis og om norsk skolekontekst. Kapittel 3, *Teoretisk rammeverk*, presenterer avhandlingas teoretiske rammeverk. Praksisteori anvendes for å analysere skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis. Teori om danning og autonomistøtte anvendes for å analysere elevenes behov for støtte og elevenes posisjon i skole-hjem-samarbeidet. I kapittel 4, *Vitenskapsfilosofi*, redegjør jeg for avhandlingens fenomenologiske forskningstilnærming og prosjektets utforskende forskningsdesign. I kapittel 5, *Metodologi*, presenteres de metodologiske sidene ved gjennomføring av forskningsprosjektet. Dialogkafé som forskningsmetode beskrives noe mer utfyllende enn øvrige metoder. I tillegg redegjør jeg for forskningsetikk og forskerrollen i dette kapitlet. I kapittel 6, *Resultater*, oppsummeres hver av de tre artiklene med en kort kommentar om sammenhengen mellom dem. Kapittel 7, *Diskusjon*, sammenstiller og drøfter resultatene i helhet. De teoretiske perspektivene som introduseres i kapittel 3 og empirisk forskning som presenteres i kapittel 2 anvendes. Kapittel 8 gir ei kort oppsummering av forskningsbidraget. Helt til slutt, i kapittel 9, deler jeg noen refleksjoner om forslag til videre forskning. Figur 1 sammenstiller helheten i avhandlinga ved å illustrere sammenhengen mellom de tre artiklene når det gjelder tema, teori og datamaterialet.



Figur 1. Sammenstilling av helhet og sammenheng i avhandlinga

2 Forskningsfeltet

Et bredt spekter av empiriske, teoretiske og filosofiske bidrag fra flere forskningsfelt kan anvendes for å beskrive og redegjøre for skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. Det er sammensatte og mangfoldige forskningsfelt som belyser ulike tilnærminger, perspektiver og problemstillinger. Som pedagogisk fenomen er ikke skole-hjem-samarbeid bare influert av pedagogikk som fagdisiplin, med vekt på oppdragelse, utdanning og danning, men også av andre disipliner, som blant annet psykologi, sosiologi, historie og juss. Ulike forskningsbidrag vil oppleves som mer eller mindre relevant, sett ut fra ulike skolesystemer, kulturelle kontekster og oppgaver som skal løses. Lokale aktører, ned på enkeltskolenivå, vil kunne vurdere hvorvidt et kunnskapsbidrag er nyttig og anvendbart for utvikling av pedagogisk praksis på et gitt sted. I dette kapitlet viser jeg til forskning som kan opplyse utvikling av skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Hovedvekten av litteratur er hentet fra forskning som er gjort innenfor dette skoleslaget, men også forskning som dekker hele skoleløpet fra trinn 1 til 13 eller «secondary school/education» (sammenslåing av ungdomstrinnet og videregående skole) er inkludert når det er relevant.

Forskning belyser ulike tematiske vinklinger, stiller varierte spørsmål, anvender et bredt spekter av forskningsdesign og drøfter fenomenet i forhold til ulike kontekster. Eksempelvis har fenomenet vært utforsket i forhold til urbane og rurale skolekontekster, majoritets- og minoritetsbefolkning, familier med høy eller lav sosioøkonomisk status, eller relatert til elevers personlige utfordringer/problemer, elever som er høyt- eller lavtpresterende, elever i offentlig eller privat skole. Det er ikke uvanlig at forskningsprosjekter kombinere flere perspektiver og kontekster. Det er også gjort komparative analyser, for eksempel ved å sammenligne skole-hjem-samarbeid i ulike land eller mellom skolesystemer. Det er ikke rom for en fullstendig oversikt over dette forskningsmangfoldet i denne avhandlingen. Jeg redegjør for et utvalg med relevans for denne avhandlingen.

Forskningsgjennomgangen sammenstilles under følgende overskrifter: elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid, skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis og om norsk skolekontekst. Avslutningsvis presenteres sentrale begreper som anvendes i avhandlingen.

2.1 Elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid

Forskning dokumenterer at skole-hjem-samarbeid og involvering av foreldre i videregående skole bidrar positivt til elevenes utvikling og utbytte av skolegangen. Empiriske studier peker på et spekter av forhold som fremmer elevenes faglige prestasjoner, motivasjon, emosjonell fungering og psykisk helse, frafall og aktørskap. Disse forholdene redegjøres for, for å belyse noen av nyansene som er forsket frem når det gjelder å forstå elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid.

2.1.1 Faglige prestasjoner

De siste tiårene har oppsummerende forskning dokumentert positive sammenhenger mellom foreldreinvolvering og elevenes faglige prestasjoner i skolen (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018; X. Fan & Chen, 2001; Huat See & Gorard, 2015; Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011; Wilder, 2014). Wilder (2014) gjennomførte en metasyntese, som inkluderte ni metaanalyser, og fant en sammenheng mellom foreldreinvolvering og elevenes akademiske resultater. Sammenhengen var sterkest når foreldreinvolvering ble definert som «foreldres forventninger til akademiske prestasjoner» og svakest når foreldreinvolvering ble definert som «støtte til hjemmelekser». I en litteraturgjennomgang om foreldreinvolvering i videregående skole fant Shute et al. (2011) at elevenes faglige utbytte økte når foreldrene samtalte med barnet om skoleaktiviteter, hadde høye ambisjoner og forventninger til sitt barn, og viste en varm og autoritativ foreldrestil. Andre positive variabler, men med svakere sammenheng, var når foreldrene modellerte og støttet lesing hjemme, sjekket lekser, førte tilsyn og drev regelstyring hjemme. Andre variabler viste ingen sammenheng med elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid, for eksempel disiplinær foreldrepraksis, eller sammenhengen ble forstyrret, for eksempel hvis foreldre hadde negative erfaringer med skolen eller når minoritetsforeldre følte seg ukomfortabel i møte med skolen.

Shute et al. (2011) fant en negativ sammenheng når foreldrene økte sitt tilsyn med barnet på grunn av bekymring for at barnet underpresterte i skolen. McNeal Jr (2012) utforsket denne negative sammenhengen, som omtales som den reaktive foreldreengasjementshypotesen. Denne hypotesen antyder at når en elev har vansker på skolen, så fører dette til økt foreldreengasjement. Hypotesen legger til grunn at det er en negativ sammenheng mellom foreldrenes økte engasjement, på grunn av økt bekymring, og elevenes akademiske prestasjoner. McNeal Jr (2012) avkreftet i sin studie denne hypotesen. Hans analyser viste at når videregående skoleeleven presterte dårligere eller fikk problemer så reduserte støtten fra foreldrene. Han forklarte dette med at det i videregående skole kreves andre involveringsstrategier enn for yngre barn, og videre at foreldre ikke er forberedt på dette når barnet begynner på videregående skole. Ungdom avviser også oftere foreldrenes tilbud om støtte enn yngre barn, selv om mange elever i denne aldersgruppen fortsatt har behov for støtte. Ungdom står derfor i større grad alene når de opplever personlige og skolerelaterte utfordringer og «kamper».

Når det gjelder hva som er den viktigste komponenten i foreldreinvolvering konkluderer McNeal Jr (2014) med at foreldre-elev-relasjonen er av større betydning enn foreldre-lærere-relasjonen, og at det er foreldre-elev-samtalene som ser ut til å ha størst betydning for elevenes oppførsel, adferd og prestasjoner. McNeal Jr (2014) trekker frem betydningen av at foreldre får tilstrekkelig innsikt i skolens virksomhet, slik at de kan samtale med sitt barn om skolerelaterte saker, at de får formidlet til barnet at skolen er viktig for dem som foreldre, og ikke minst at de får formidlet at de ønsker at skolen skal være viktig også for barnet. Forskning belyser i tillegg at skoler som anvender eller utvikler et

program for systematisk og edukativ (kunnskapsformidlende) foreldreinvolvering får bedre akademiske resultater hos elevene (Jeynes, 2012).

2.1.2 Motivasjon

Økt motivasjon ser ut til å være positivt relatert til foreldrenes tro på og forventninger til at eleven vil lykkes. Dette begrunnes med at slike forventninger bidrar til at eleven opplever større grad av trygghet, tro på egne evner og økt engasjement til å gjøre skolearbeid (W. Fan, Williams, & Wolters, 2012). Det kan imidlertid oppstå en negativ sammenheng mellom foreldreinvolvering og elevens motivasjon hvis foreldreinvolvering knyttes til elevens dårlige prestasjoner eller problematferd (W. Fan & Williams, 2010; W. Fan et al., 2012). Fan et al (2012) fant også at forskjeller i kulturell bakgrunn påvirker sammenhengen mellom foreldreinvolvering og elevenes motivasjon. De skrev om at det er utfordrende for skolene å gjøre seg kjent med ulikhet i kulturell bakgrunn og hvordan dette påvirker foreldrenes forhold til skolen, og skolens forhold til foreldrene. Når elevene opplever foreldreinvolvering som tilfredsstillende, og det er positivitet i kommunikasjon med foreldrene og skolen, påvirker det positivt flere dimensjoner ved elevens motivasjon: elevenes engasjement, indre/ytre motivasjon, opplevelse av egen kompetanse, opplevelse av kontroll, selvregulering, mestring, målorientering og motivasjon til å lese (W. Fan & Williams, 2010; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005).

2.1.3 Emosjonell fungering og psykisk helse

Visse typer foreldreinvolvering, for eksempel når foreldrene bidrar til å styrke elevens selvtillit og elevens opplevelse av å få det til på skolen, ser ut til å fremme emosjonelle fungering og psykiske helse (Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Det være seg involvering i form av at foreldrene modellerer mestringsstrategier, stimulere elevens tro på seg selv, eller reduserer elevenes opplevelse av hjelpeløshet. Det kan også være når foreldrene tar del i elevenes glede og trivsel i hverdagen. Et mål for skole-hjem-samarbeid er å fremme elevens selvstendighet, arbeidslyst og selvfølelse på en måte som bidrar til at eleven gradvis fungerer mer autonomt (Deslandes & Cloutier, 2002). Deslandes og Cloutier (2002) poengterer at elevene trenger støtte for å utvikle psykososial modenhet og for å fungere sammen med andre. Det foreligger en del forskning som omhandler samarbeid med foreldre når eleven har utfordringer relatert til funksjonsnedsettelse eller psykiske helseutfordringer. Denne avhandlingen retter seg ikke spesifikt mot slike utfordringer og jeg redegjøre derfor ikke for den delen av forskningslitteraturen her.

2.1.4 Frafall

Forskning viser at når det gjelder frafall har elever fra familier med høyere sosioøkonomisk status større sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014). I tillegg predikerer foreldrestil dropout mer enn foreldreinvolvering. En autoritativ foreldrestil, hvor foreldrene er lydheøre, imøtekommende, varme og oppmuntrende overfor barna sine, der barna opplever å få høy

grad av psykologisk autonomi, forebygger frafall (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009). En foreldre-barn-relasjon som forsterker elevens skoleengasjement er av særlig betydning for å redusere risiko for frafall (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014). I en kunnskapsoppsummering gjennomført av Kunnskapscenteret for utdanning, om frafall i videregående skole, ble det avdekket at tilstrekkelig og lett tilgjengelig informasjon har betydning for at foreldre får god oversikt, og derigjennom også lettere involveres (Lillejord et al., 2015). I denne kunnskapsoppsummeringen kom det fram at foreldrenes utdanningsnivå også har betydning, mens hvordan skolen og foreldrene samarbeider for å redusere frafall ikke ble belyst.

2.1.5 Aktørskap

Det er særlig elevens opplevelse av egen situasjon som er avgjørende for om eleven er åpen for og ønsker foreldreinvolvering og skole-hjem-samarbeid (Deslandes & Cloutier, 2002). Deslandes og Cloutier (2002) avdekket at de fleste elever er positive til foreldreinvolvering, men mange opplever relasjonen til foreldrene som privat, og elevene var minst komfortable når foreldrene ble invitert inn på arenaer hvor klassekamerater og lærere var til stede (for eksempel besøk i klasserommet). De belyste hvordan foreldre til elever i videregående skole i større grad er avhengig av å få elevens aksept før de kan engasjere seg. Når en elev markerer at han/hun ikke ønsker foreldrene involvert, vil foreldrene oftere trekke seg unna. Deslandes og Barma (2016) foreslo å gi elevene i denne aldersgruppen et tydeligere aktørskap og en mer aktiv rolle i samarbeidet med foreldrene, for å redusere spenningene som kan oppstå mellom elevene og foreldrene i samarbeidet.

2.2 Skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis

Forskning belyser praktisering av skole-hjem-samarbeid som en flerdimensjonal og kompleks pedagogisk praksis, ved å blant annet å peke på aktørenes roller og relasjoner, foreldreengasjement og foreldrekunnskap, modeller for foreldreinvolvering og ulike barrierer som kan være til hinder for skole-hjem-samarbeid.

2.2.1 Aktørenes roller og relasjoner

Hovedaktørene i skole-hjem-samarbeid er elever, foreldre og lærere, men også skoleledere har et ansvar. Rapp og Duncan (2012) belyste aktørenes roller når det gjelder å skape et foreldrevennlig skolemiljø. De beskrev skoleledelsens ansvar for å utvikle og legge til rette for et godt system, kommunisere betydningen av skole-hjem-samarbeid og motivere for at samarbeid og foreldreinvolvering faktisk finner sted. Når det gjelder lærerne poengterte de at det er viktig at lærerne forstår hensikten med skole-hjem-samarbeid for å kunne sette retningslinjer for å samarbeide med foreldre på en effektiv måte (Rapp & Duncan, 2012, s 11). De beskrev videre hvordan lærernes rolle er å skape et åpent og inkluderende skolemiljø, bli kjent med elevenes bakgrunn (om enkeltelevne,

elevgruppa og familiene – om kulturene og tradisjonene som de bringer inn i miljøet), etablere kontakt med og involvere foreldrene, samt å være proaktiv og positiv (oftere enn reaktiv og negativ). Det inkluderer også at lærerne har en god strategi for å få kontakt med de foreldrene som skolene historisk sett har hatt lite kontakt med. De understrekte at det er viktig at lærerne ikke holder ting hemmelig for foreldre. Når det gjelder foreldrerollen kan foreldrene bidra til et godt skole-hjem-samarbeid ved å delta på aktiviteter som skjer på skolen. Like viktig er det hva foreldrene gjøre hjemme og hvordan de stimulere til læring utenom skolen. Foreldre kan være oppmerksomme på elevens utvikling, kommunisere forventninger og sette faglige mål sammen med elevene, samt kommunisere med skolen på en støttende måte. Rapp og Duncan (2012) beskrev i den refererte artikkelen ikke elevenes rolle i samarbeidet, ut over at de nevnte at når eleven selv inviterer foreldrene inn i skolerelaterte aktiviteter er det mer virkningsfullt. Elevens rolle i skole-hjem-samarbeidet virker å være svakt beskrevet i forskningslitteraturen, noe forskning også har påpekt. I videregående skole bør elevene få en sterkere stemme, slik at de får anledning til å fungere som moderatorer, både i forhold til foreldrefungering og når det gjelder skole-hjem-samarbeid (Deslandes & Barma, 2016).

Bæck (2010b, 2013, 2015) forsket på forholdet mellom lærere og foreldre, og finner at samarbeidet kan oppleves som problematisk for begge aktørene. Hun synliggjorde hvordan manglende tillit i relasjonene og ulikheter i kulturell kapital er mulige forklaringer, på noen av utfordringene som oppstår mellom lærere og grupper av foreldre. I tillegg at lærernes relasjon til foreldrene kan forstyrres hvis lærerne opplever at foreldrenes forventninger til skolen blir mer krevende. Foreldre har behov for å forstå egen rolle i samarbeidet, og foreldre som erfarer at eleven og lærerne ønsker at de involverer seg lar seg lettere involvere, enn de som ikke føler seg ønsket (Deslandes, Bertrand, Deslandes, & Bertrand, 2005). Skolens invitasjon virker å være viktig for foreldrene, og skolene bør gjøre seg kjent med familiens kulturelle bakgrunn for å forstå hvordan foreldre velger å forholde seg til skolen med tanke på involvering (Reynolds, Crea, Medina, Degnan, & McRoy, 2015).

2.2.2 Foreldreengasjement og foreldrekunnskap

Hvilken plass og posisjon foreldreansvaret får i skolene er viktig for skole-hjem-samarbeidet (Pushor & Murphy, 2004). Gjennom foreldreansvaret har foreldre en annen rolle i samfunnet og overfor elevene enn den rollen som lærere har som profesjonsutøvere. Lærerne er profesjonsutøvere og forvalter profesjonskunnskap, profesjonsetikk og pedagogisk praksis i et kollegialt fellesskap (Green, 2009). De er utdannet for denne rollen og de representerer også kontinuitet i skolekonteksten. Foreldrene er i skolen i en avgrenset periode, parallelt med at de følger eget barns skoleløp. De er ikke profesjonelle, men private, og foreldrekunnskap er vesens forskjellig fra lærernes akademiske og profesjonsrelevante kompetanse. Den kunnskapen foreldre har om eget barn er personlig og tilegnet over tid gjennom langvarige, relasjonelle og intime erfaringer med barnet (Pushor, 2015a). Når det gjelder begreper om foreldre i skolen bruker Pushor (2012) begrepet «foreldrenes engasjement» bevisst, til fordel for foreldreinvolvering. Hun problematiserer begrepet foreldreinvolvering fordi dette

begrepet gir assosiasjoner til at skolen er den dominerende part i en hierarkisk struktur, der det er skolen som involverer foreldrene og det er foreldrene som skal hjelpe skolen til å få elevene til å prestere godt på skolen. Hun etterlyser et alternativt språk, som i større grad får frem hva skolen kan gjøre for å involvere seg i foreldrene og elevenes agenda, i form av å bli kjent med foreldrene og elevenes håp, drømmer og intensjoner. Hun problematiserer også begrepet «partnerskap med foreldre». Ikke fordi begrepet i seg selv er problematisk, men fordi hun har erfart at skolene ofte omtaler foreldrene som partnere uten at foreldrene erfarer at så er tilfelle. I jakten på et bedre begrep foreslår Pushor (2012) å bruke begrepet «foreldrenes engasjement». Ifølge henne har dette begrepet et dypere aspekt ved seg, og betyr at foreldrene blir integrert i og gitt en essensiell posisjon i prosesser som bidrar til elevenes utvikling. Hun poengterer at en vesentlig egenskap ved foreldreengasjement er foreldrekunnskap, og at et foreldreengasjement fordrer at foreldre blir en del av skolens miljø. Pushor (2012) er opptatt av hvordan foreldrekunnskap og lærerkunnskap supplerer hverandre og skriver:

«Let's stop pretending that we know one another, and let's start attending to what parent knowledge is, how it's held and used by parents, and how it can be held and used by teachers as they lay parent knowledge alongside their own teacher knowledge in planning and decision making for children. Let's change the story of whose knowledge counts on school landscapes.»
(Pushor, 2012, s 9-10)

Bare foreldre kan ha foreldrekunnskap, denne spesielle kunnskapen som man får ved å ha omsorg for et barn over tid, håndtere kompleksiteten i barneoppdragelse og navigere innenfor rammene av familien som en kompleks kontekst (Pushor, 2015a). Pushor (2015) beskriver foreldrekunnskapen er relasjonell, iboende og kroppslig, intuitiv, intim og til dels preget av usikkerhet, og at det bare er foreldrene som omsorgspersoner for barnet som besitter denne kunnskapen. Det unike med å være foreldre handler om nærhet, familietid, kultur- og verdioverføring og håndtering av ulike personlig og familiære utfordringer (Pushor, 2015b). Pushor foreslår en pedagogikk i skole-hjem-samarbeidet som hun omtaler som «å gå sammen med foreldre» og å forholde seg til foreldrenes autentiske, meningsfulle og unike engasjement (Pushor, 2019).

2.2.3 Foreldreinvolveringsmodeller

Skole-hjem-samarbeid er som nevnt en flerdimensjonal pedagogisk praksis. Forskning synliggjør på ulike måter dimensjoner, komponenter og sammenhenger, som skolesektoren kan anvende for utvikling av et systematisk og helhetlig opplegg for skole-hjem-samarbeid. I denne delen presenteres tre tilnærminger til flerdimensjonalitet som synliggjør kompleksiteten i praktisering av dette fenomenet.

2.2.3.1 Grolnick og Slowiaczek – foreldre som ressurs

Grolnick og Slowiaczek (1994) beskriver en flerdimensjonal konseptualisering av foreldres involvering i barns skolegang. De definerte foreldreinvolvering som de ressursene som foreldrene

dedikeres til barnet når foreldrene involverer seg. Det være seg foreldrenes oppførsel og atferd, foreldrenes personlige og emosjonelle involvering eller foreldrenes kognitive-intellektuelle involvering. Foreldrenes *oppførsel og atferd* viser til foreldrene som ressurs når de aktiv deltar og involverer seg i aktiviteter som skjer på skolen eller skolerelaterte aktiviteter som skjer hjemme. Det kan for eksempel være å delta på åpen dag på skolen eller å støtte leksearbeidet hjemme. Foreldrenes *kognitive-intellektuelle involvering* viser til foreldrene som ressurs når de eksponerer og engasjerer seg sammen med barnet for intellektuelt stimulerende aktivitet, for eksempel ved å lese sammen, se på nyheter, oppsøke et museum eller dra på reiser. Foreldrenes *personlige involvering* viser til foreldrene som ressurs når de gjennom innsikt og nærhet forholder seg til hva som skjer med barnet på skolen og hva barnet jobber med på skolen, og er den affektive dimensjonen i foreldreinvolveringen.

2.2.3.2 Hoover-Dempsey og Sandler – foreldrenes motivasjon

I perioden 1995-1997 introduserte Hoover-Dempsey og Sandler (1997) en teoretisk modell for foreldreinvolvering, der de redegjorde for en flerstegsprosess som begynner med foreldrenes beslutning om å bli involvert og kulminerer med elevenes faglige og sosioemosjonelle utbytte. Denne modellen dreier fokus i skole-hjem-samarbeid fra resultatbasert til prosessbasert (Whitaker, 2019). Hoover-Dempsey og Sandler tok som utgangspunkt at det er avgjørende å forstå hvorfor foreldre blir involvert i barnets skolegang. De la til grunn at når foreldre velger å involvere seg kan de ha et bevisst eller ubevisst forhold til dette valget. Foreldre vokser seg inn i og utvikler foreldrerollen over tid og foreldreinvolvering inkluderer en rekke aktiviteter (både hjemmebaserte og skolebaserte). Modellen redegjør for ulike nivåer i foreldrenes involveringsprosess (C. L. Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005; Whitaker, 2019):

- Nivå 1 *Faktorer som påvirker foreldrenes motivasjon til involvering:* Foreldrenes rolleforståelse og egen mestringstro, foreldrenes opplevelse av å være invitert til involvering og foreldrenes opplevelse av egen livssituasjon.
- Nivå 2 *Aktiviteter som foreldrene gjør når de involverer seg:* Foreldrene fremmer verdier, mål, forventninger og ambisjoner. Foreldrenes involveringsaktiviteter hjemme og på skolen. Foreldrenes deltakelse i foreldre-/lærer-/skolekommunikasjon.
- Nivå 3 *Læringsmekanismer som foreldrene bruker når de involverer seg:* Oppmuntring, modellering, forsterkning og instruksjon.
- Nivå 4 *Elevenes oppfatning av læringsmekanismer brukt av foreldrene:* Oppmuntring, modellering, forsterkning og instruksjon.
- Nivå 5 *Hvilke av elevenes læringsgenskaper støtter foreldreengasjementet:* akademisk mestringsevne, indre motivasjon for å lære, evne til selvregulering, bruk av kunnskap, sosial mestringsevne og forholdet til lærerne.

Nivå 6 *Om foreldrenes involvering påvirker elevenes utbytte: elevenes faglige og sosioemosjonelle resultater.*

Deslandes og Bertrand (2005) anvendte denne foreldreinvolveringsmodellen i sin forskning og fant at foreldrenes oppfatning av å være ønsket og invitert av eleven virket å være særlig viktig i videregående skole. Det var ikke bare enkelt for foreldrene å navigere prosessuelt i relasjon til egen ungdom; foreldrene erfarte mangemotsetninger mellom forventinger og realiteter (Deslandes & Barma, 2016). En motsetning var mellom foreldrenes ønske om å bli involvert versus opplevelsen av at ungdommen ikke var mottakelig for at de involverte seg. En annen motsetning var mellom foreldrenes ansvar for å bli involvert versus foreldres forventninger til at ungdommen skulle fungere selvstendig. En tredje motsetningen var skolens forventning om at foreldrene skulle involvere seg versus foreldres opplevelse av å ikke være invitert. Og sist, en fjerde motsetning var mellom foreldrenes initiativ til positiv kommunikasjon med skolen versus foreldres opplevelse av at kommunikasjon med læreren handlet om problemer. Modellen til Hoover-Dempsey og Sandler er nyttig for å forstå hvorfor foreldre blir involvert, men den er mindre tydelig på hva som må gjøres for å øke foreldrenes involvering (Whitaker, 2019). Whitaker (2019) poengterte at modellen tar utgangspunkt i foreldre og elevers behov og ikke skolens og lærernes behov, og at modellen bygger på en antagelse om at skolene ønsker involvering fra foreldrene.

2.2.3.3 Epstein – rammeverk for foreldreinvolvering

Epstein (1995/2010) utviklet et rammeverk for foreldreinvolvering som legger til grunn at det er tre overlappende sfærer som møtes: familien, skolen og lokalmiljøet. Disse miljøene kan enten dra i samme eller i hver sin retning. Epstein plasserte eleven i sentrum for det som hun omtalte som et partnerskap mellom disse sfærene. Hun understrekte at forskning har vist at elevens rolle i partnerskapet er helt avgjørende for hvorvidt samarbeidet lykkes. Det er ofte elevene som er foreldrenes hovedkilde til informasjon om skolen. Epstein refererer til forskning som viser at partnerskapet reduseres etter hvert som elevene blir eldre, at samarbeidet er preget av å være mer positivt i velstående bomiljø, at skoler i dårligere stilte sosioøkonomiske miljøer oftere kontakter foreldre om problemer og vanskeligheter, og at foreldre som har det vanskelig i mindre grad møter på skolen. Hun trekker også frem at forskning finner at de fleste familier har god omsorg for sine barn og ønsker at de skal lykkes, at de fleste lærere ønsker å involvere foreldre og at de fleste elever ønsker foreldrene sine som kunnskapspartnere. Epsteins rammeverk redegjør for seks typer involvering som kan inngå i et partnerskap mellom skolen, elevenes hjem og skolens nærmiljø, og som bygger på tillitt og respekt:

- 1) *Foreldreskap*: Støtte foreldrene i å etablere støttende hjemmemiljø
- 2) *Kommunisere*: Etablerer effektiv kommunikasjon hjemmet-til-skolen og skolen-til-hjemmet

- 3) *Frivillig arbeid*: Rekrutterer foreldre som kan støtte og hjelpe til på skolen ved behov
- 4) *Læring hjemme*: Tilbyr informasjon og ideer til foreldre om hvordan de kan støtte eleven i skolerelaterte saker hjemmefra
- 5) *Beslutningstaking*: Inkluderer foreldre i beslutninger på skolen (foreldrerepresentasjon)
- 6) *Samarbeide med lokalmiljøet*: Identifiserer og integrerer ressurser i lokalmiljøet for å styrke elevenes læring og utvikling

Pushor og Murphy (2004) viste til Epsteins modell når de beskrev hvordan de hadde erfart å være involvert i alle disse typene involvering, uten at de opplevde å være i et reelt partnerskap med sine barns skoler. De hadde erfart at samarbeidet fortsatt hvilte på lærernes kunnskap og beslutninger, og at foreldrene var forventet å støtte lærerne. Deres poeng var at det ikke er gitt at implementering av Epsteins rammeverk i seg selv skaper et reelt partnerskap. De støttet likevel Epsteins poeng om at det er gjennom planmessig og systematisk samarbeid med foreldre, uavhengig av demografisk bakgrunn, at skolen kan bidra til at barn og unge får den foreldrestøtten de trenger i skolesammenheng (Epstein, 2008). Epstein (2008) understrekte at uten et helhetlig system for samarbeid sitter mange ungdommer igjen med et ufullstendig støttesystem i skolerelaterte saker. Skoler som har en forskningsbasert og helhetlig strategi (policy), i tillegg til et tydelig lederskap, ser ut til å fremme at foreldre blir mer engasjert og at elevgruppen derigjennom får mindre fravær (Epstein & Sheldon, 2016). Systematikk i foreldreinvolvering vil være helt avgjørende for noen elevgrupper, for eksempel er foreldreinvolvering ansett som en beskyttelsesfaktor i overgangen til videregående skole for elever som presterer dårlig (Chen & Gregory, 2009).

2.2.4 Barrierer for foreldrenes involvering

Hornby og Lafaele (2011) har utviklet en forklaringsmodell som utdyper mulige barrierer for foreldrenes involvering i skolen. De redegjorde for fire typer barrierer: foreldre- og familiefaktorer, faktorer ved barnet, faktorer ved foreldre-lærer-relasjonen og sosiale faktorer. Når det gjelder barrierer relatert til foreldre- og familiefaktorer trakk de frem utfordringer relatert til foreldres tro på foreldreinvolvering, foreldres nåværende livssituasjon, foreldres opplevelse av å være invitert, samt faktorer knyttet til klasse, etnisitet og kjønn. Når det gjelder faktorer ved barnet trakk de frem barnets alder, lærevansker og funksjonshemminger, evner og talenter og atferdsproblemer. Faktorer ved foreldre-lærer-relasjonen relaterte de til å ha ulike mål og ambisjoner, ulik atferd og ulik bruk av språk. Til slutt trakk de inn sosiale faktorer, som historiske og demografiske forhold, politiske forhold og økonomiske forhold. Hornby and Lafaele (2011) konkluderte med at involvering av foreldre i skolen er en kompleks oppgave, som krever at lærerne beveger seg ut over enkle forestillinger om faktorene som påvirker skole-hjem-samarbeid positivt. Det er viktig å være oppmerksom på hvordan barrierer som kan forstyrre samarbeidet eller i verste fall føre til at foreldre uteblir fra å bli en del av et samarbeid.

I en studie av Williams og Sánchez (2013), om identifisering av barrierer i foreldreinvolvering, avdekket de fire utfordringer: tidsklemma som oppstår når foreldre må prioritere jobb samtidig med håndtering av familielivets utfordringer, manglende tilgang til skolens aktiviteter på grunn av strukturelle forhold, mangel på økonomiske ressurser hvis involvering i skolen koster noe og foreldres mangel på innsikt i skolens virksomhet hvis de ikke er tilstrekkelig informert. Williams og Sánchez (2013) drøftet hva som skal til for å redusere slike barrierer. For eksempel ved at skolene legger bedre til rette for og gjør det mulig for foreldre å involvere seg, i tillegg til å ta ansvar for å få til en gjensidig og effektiv kommunikasjon mellom skolen og elevenes hjem. De problematiserte at forskning i liten grad har vurdert den byrden som skolene påfører elevene, ved å være de som formidler informasjon mellom skolen og hjemmene, og ved at skolene ser ut til å ha upresis kontaktinformasjon til foreldre. De understrekte at kommunikasjon via elevene ikke er tilstrekkelig pålitelig.

Når det gjelder elevens alder, som barriere, viste en litteraturgjennomgang gjort av Spera (2005) at foreldreinvolvering reduseres i ungdomstiden, blant annet for å imøtekomme barnets behov for autonomi. En annen barriere er om det er noe ved måten skole-hjem-samarbeid gjennomføres på som kan føre til å skolens praksis systematisk begrenser foreldrenes rolle relatert til barnets skolegang (Baquedano-López, Alexander, & Hernandez, 2013). Det kan for eksempel være at samarbeidet favoriserer en dominerende foreldregruppe. Skolene kan være oppmerksomme på og adressere ulike emosjonelle, fysiske, språklige eller kulturelle barrierer (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011) og ta ansvar for å flytte fokus bort fra mangler eller svakheter hos foreldrene (Kim, 2009).

2.3 Om norsk skolekontekst

I norsk skolekontekst foreligger det mindre forskning om skole-hjem-samarbeid i videregående opplæring/skole enn i grunnskolen. Det kan være flere grunner til dette. I introduksjonen kommer det frem at lovverket som regulerer videregående skole er av nyere dato enn det som har vært gjeldende for grunnskolen. Følgelig er skole-hjem-samarbeid en nyere pedagogisk praksis i videregående skole enn i grunnskolen. Det kan virke som om kunnskapsgrunnlaget og strategier som anvendes om dette fenomenet i videregående skole er arvet fra grunnskolen. Det foreligger ikke forskning som redegjør for forskjeller og nødvendige tilpasninger mellom skolenivåene, verken om elevenes ulike behov eller konkretisering av ulik praksis. Jeg er i denne avhandlingen særlig opptatt av å belyse elevenes behov og å identifisere pedagogisk praksis i videregående skole. Et annet poeng, som ble fremmet i artikkel III og ikke redegjøres for her, er at elevenes selvstendighet er en verdi som står sterkt i norsk skolekontekst. Jeg vil videre belyse forskning fra og om norsk kontekst, ved å først gi en kort presentasjon av den norske utdanningsmodellen, før jeg setter elevene, foreldrene og lærerne som omdreiningspunkt for oppsummering av forskning i denne konteksten.

2.3.1 Utdanningsmodellen og politiske strømninger

Sammen med andre nordiske land videreutviklet Norge et offentlig skolesystem i tiårene etter andre verdenskrig. Den nordiske utdanningsmodellen er forankret i en sosialdemokratisk ideologi og en egalitær filosofi. Kjerneverdier i denne utdanningsmodellen er likeverd og like muligheter, inkludering og sosial rettferdighet, selvregulerende individualisering og demokratisk deltakelse, som sammen med mantraet «en skole for alle» viser til at utdanning skal redusere sosiale forskjeller og øke sosial mobilitet i befolkningen (Telhaug, Mediås, & Aasen, 2006). Foreldres rettigheter, plikter og formelle representasjon er anerkjent som en hjørnestein i denne modellen. Foreldre er ansvarlige for barna sine og utdanningssystemet har som oppdrag å hjelpe foreldre med barns oppvekst og utdanning, noe som igjen underbygger foreldres rettigheter når det gjelder tilgang til informasjon, deltakelse og representasjon (Vestre, 2012). Den nordiske utdanningsmodellen har siden årtusenskiftet blitt utfordret av transnasjonal nyliberal politikk. Det er økt bekymring for at de sosialdemokratiske verdiene som demokrati, likhet og inkludering trues, og at dette igjen kan resultere i en økning i elevsegregering, sosiale forskjeller og frafall (Imsen, Blossing, & Moos, 2017). Senere nasjonal utdanningspolitikk har beveget skolen mot mer markedsorienterte strategier. I form av mer fokus på effektivitet og konkurranse, styrt av detaljerte mål og kontroll, noe som har fremkalt frykt blant forskere for om forholdet mellom skole og hjem er i ferd med å omdanne foreldre fra samarbeidspartnere til kunder (Imsen & Volckmar, 2014).

2.3.2 Om elever

Ungdata er en landsomfattende longitudinell ungdomsundersøkelse som årlig ber elever i grunn- og videregående skole svare på en rekke spørsmål. Det gjelder også spørsmål om elevenes forhold til foreldrene. Denne ungdomsundersøkelsen har dokumentert at avstanden mellom foreldre og ungdom virker å være mindre i dag enn tidligere. Den viser til en positiv tendens, når det gjelder hvor fornøyd elevene er med egne foreldre og hvordan forholdet mellom ungdom og foreldre preges av tillit (Bakken, 2018, 2020). Ungdomsundersøkelsen har avdekket at ungdom som bruker narkotiske stoffer i mindre grad er fornøyd med foreldrene sine (Bakken, 2018). Videre viser den til en sammenheng mellom svake relasjoner til foreldrene (tilsvarende for svake relasjoner til skole og venner) og hvor utsatt ungdom er for forverret helse, mobbing, problematferd, rusmiddelmisbruk, svak deltakelse i fritidsaktiviteter, tanker om framtida og bruk av øvrig hjelpeapparat (Andersen & Dæhlen, 2017).

Basert på intervjuer av 53 ungdommer har Eriksen (2020) sett nærmere på hvordan ungdom fra den økonomiske og kulturelle middelklassen tolket foreldrenes verdier og forventninger til skoleprestasjoner og hvilke innvirkning disse hadde på ungdommens mentale helse relatert til skolearbeid. Ungdommene beskrev hvordan foreldrene uttrykte forventninger til dem implisitt mer enn eksplisitt, og de knyttet mentale helseutfordringer til prestasjonspress, og da særlig til frykten for å ikke lykkes. Hegna og Smette (2017) fant at både negative og sterke foreldremeninger kompliserte

ungdommenes beslutningsprosesser og at foreldrenes meninger truet ungdommenes opplevelse av autonomi. De trakk også frem at i de tilfellene der ungdom følte ubesluttsomhet og behov for veiledning, kunne foreldrenes støtte og engasjement bli en forutsetning for ungdommens evne til å ta en selvstendig beslutning.

2.3.3 Om foreldre

Når det gjelder foreldre viste en undersøkelse av Bakken og Seippel (2012, s. 37) at skoler med størst fremgang i elevprestasjoner hadde foreldre med en del høyere inntekt og utdanningsnivå enn andre skoler. Bæck (2010a) fant også at grad av foreldreinvolvering varierte etter foreldrenes utdanningsnivå, i den forstand at foreldre med mer formell utdanning var mer aktive enn foreldre med mindre utdanning. Bæck viste til at foreldre med lavere formell utdanning var mer usikker på egen kunnskap om faglige spørsmål, og at dette ble en barriere for disse foreldrenes deltakelse i samarbeidet med skolen. Bæck (2017) redegjorde også for akademisk sosialisering som et aspekt ved den innflytelsen som foreldre har på barns skoleprestasjoner. Akademisk sosialisering handler ifølge Bæck om hvordan foreldre introduserer for barnet normer, verdier og kunnskap relatert til utdanning, om hvordan de formidler betydningen av utdanning og om hvordan foreldre involverer seg i barnas skolegang. Elevene kommer fra familier med ulik sosial, kulturell og etnisk opprinnelse, som fører til et mangfold av ulikheter blant elever i skolen. Bæck (2017) drøftet hvordan utdanningssystemet kan bidra til å produsere og reprodusere sosiale ulikheter, hvis systemet ikke legger opp til strategier som bidrar til å utjevne sosiale ulikheter. For eksempel kan en skole opprettholde ulikheter ved å favorisere et spesielt sosialt segment. Utjevning av sosiale ulikheter handler, ifølge Bæck (2017, s. 130), om at skolene iverksetter tiltak som kompensere for manglende akademisk sosialisering hjemmefra.

Westergård og Galloway (2004, 2010) drøftet det de omtalte som ei underkommunisert problemstilling i norsk skolekontekst. De fant og beskrev foreldrenes desillusjon i møte med skolen. Desillusjonen de referer til handler om at foreldre møter skolene med forventning om samarbeid og gjør et forsøk på å bli involvert i skolen, men at foreldrene erfarer at det ikke er mulig å få til et samarbeid. Selv om foreldre formelt har juridisk rett til samarbeid med skolen ser det ut til at mange foreldre selv må legitimere disse rettighetene overfor skolene (Tveit, 2009). Tveit (2009) avdekket at foreldre forventes å innta en passiv rolle i skolen, mens lærernes rolle forventes å være aktiv. Det kom også frem i studien til Tveit at foreldre kan gi opp sitt engasjement hvis de erfarer at lærerne har et annet perspektiv på saken enn dem, eller at foreldre trekker seg unna når det kreves av dem å utdype og påvirke samtalen med skolen.

Ved hjelp av begrepet sosialitet – evnen til å leve fredelig sammen mens vi forhandler om spenninger – fant Danielsen og Bendixen (2019) at noen foreldre, som var engasjert i skolens FAU (foreldrenes arbeidsutvalg), handlet i forhold til et håp om sosial inkludering for alle elevene mer enn for elevenes individuelle akademiske suksess. Disse foreldrene fremmet inkluderingspolitikk for å utjevne sosiale

forskjeller og for å ikke reprodusere ulikheter. Ved å bruke begrepet sosialitet i sine analyser, fant de at foreldrenes innsats ikke nødvendigvis var enkel å få til i praksis og at gode initiativ og forsøk fra foreldrene kunne førte til både inkluderende og ekskluderende utslag.

Drugli og Nordahl (2016) løftet frem at i norsk skolekonteksten må foreldre forstås som en del av elevenes læringsmiljø. De og problematiserte at når skolene *ikke* involverer foreldre så griper de inn i foreldrenes oppdragerrolle på en måte som de ikke har anledning til, med fare for at foreldre fratras mulighet til å være en ressurs for eget barn i forhold til barnets skolegang.

2.3.4 Om lærere

Nordahl (2007) beskrev ulike nivåer i skole-hjem-samarbeid, der skolen på lavest nivå deler informasjon med foreldre, på neste nivå legger til rette for dialog og på høyest nivå gir foreldre reell medvirkning. Han beskrev også at skole-hjem-samarbeid i Norge skal bære preg av å ha felles mål, være gjensidig forpliktende og sørge for medvirkning (Nordahl, 2007). Det er lærerne som i det daglige har ansvar for å praktisere skole-hjem-samarbeidet. En studie av Faugstad og Jenssen (2019) avdekket at lærerne i stor grad utviklet sitt skole-hjem-samarbeid ut fra egne erfaringer og oppfatninger, og at de hadde lite støtte i strukturer og rutiner ved skolene. De utforsket skole-hjem-samarbeid som et spenningsfelt mellom krav og muligheter, og drøftet hvordan lærerne brukte det handlingsrommet de opplevde å ha. De avdekket at lærerkollegium kan påvirke handlingsrommet til enkeltlærerne i både positiv og negativ retning, men at kollegiene de ble kjent med bar preg av lite samarbeid og kollektiv utvikling. Lærerne i deres studie opplevde at enkelte forpliktelser, for eksempel foreldremøter og utviklingssamtaler, langt på vei var pliktløp. Formaliteter ble viktigere enn intensjonene. Formaliteter så dermed ut til å stå i veien for foreldresamarbeid (Faugstad & Jenssen, 2019).

Bæck (2015) drøftet hvordan, sett fra lærernes synspunkt, det kan være vanskelig, krevende og stressende å ha kontakt med foreldrene til elevene. Omgang med foreldre kan, ifølge Bæck, derfor påvirke lærernes forståelse og erfaringer med sitt eget yrke og følgelig påvirke hvordan de opptrer når de utøver profesjonen. I studien til Bæck (2015) ble det avdekket at selv om lærerne erkjente viktigheten av foreldrenes involvering og betydningen av skole-hjem-samarbeid, ble denne delen av jobben ofte dårligere utført på grunn av mangel på tid og ressurser. I en annen studie undersøkte Bæck (2010b) lærernes holdninger og erfaringer angående skole-hjem-samarbeid. Den la til grunn at lærerne utgjør en mektig gruppe på skolen, sammenlignet med foreldrene. Resultatene viste at mens lærerne opplevde samspillet med foreldrene på en positiv måte, prøver de å begrense foreldrenes innflytelse ved å legge vekt på egen profesjonalitet, og dermed la foreldrene få rollen som støttespillere og ikke samarbeidspartnere. Lærerne som forholdt seg til velutdannede foreldre, var spesielt bevisste på å holde avstand til foreldrene, for å holde dem på plass.

2.4 Begrepsoversikt

I forskningsfeltet, som omhandler skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen, anvendes mange begreper med referanse til omtrent det samme. For å gjøre søk i litteraturlister er det avgjørende å være oppmerksom på begreper og søkeord som tangerer. Jeg har aktivt tatt stilling til de begreper jeg anvender i avhandlingens tekster, både på norsk og engelsk. I tabell 1 har jeg synliggjort alternativer, markert de begrepene jeg anvender og gitt en kort begrunnelse for de valgene jeg har gjort. Hensikten med denne oversikten er å være transparent når det gjelder begrepsbruk, uten at jeg begir meg inn på en systematisk begrepsanalyse. Jeg er heller ikke gjennomgående konsekvent i begrepsbruken, spesielt gjelder det når jeg refererer til andres forskning. I slike tilfeller vil begreper som anvendes av de jeg refererer til tre frem i tekstene.

Tabell 1. Anvendte begreper om skole-hjem-samarbeid

Begreper	Anvendt	Begrunnelse
Norske begreper		
Videregående opplæring		<i>Videregående skole</i> er valgt fordi materialet omhandler skole og ikke samarbeid med foreldre når eleven er i lære (lærling)
Videregående skole	A	
Skole-hjem-samarbeid	A	<i>Skole</i> nevnes før <i>hjem</i> for å betone at det er skolen som har ansvar for å initiere og sørge for at samarbeidet faktisk skjer
Hjem-skole-samarbeid		
Foreldresamarbeid		Begrepet <i>samarbeid</i> er anvendt i opplæringsloven (ikke partnerskap) og fokus er på skolens <i>samarbeid med foreldre</i> (ikke på samarbeid mellom foreldre)
Samarbeid med foreldre	A	
Partnerskap med foreldre		
Foreldreengasjement		Disse begrepene anvendes noen steder i avhandlingen, men de er ikke de mest sentrale
Foreldreinvolvering		
Foreldre	A	Begrepet <i>foreldre</i> anvendes i barneloven og favner de som har rollen som foreldre og som har det formelle foreldreansvaret for barnet
Foresatte		
Familie		
Engelske begreper		
High School		<i>Upper secondary school</i> anvendes i internasjonal forskningslitteratur om videregående skole på tvers av skolekontekster i større grad enn for eksempel <i>high school</i>
Secondary School		
Secondary College		
Upper Secondary School	A	
Parent engagement		Begrepet <i>school-home collaboration</i> er valgt fordi det er ekvivalent med <i>skole-hjem-samarbeid</i>
Parent involvement		
School-home collaboration	A	
School-home cooperation		
Partnership with parents		
Parents	A	Begrepet <i>parents</i> er valgt fordi det er ekvivalent med <i>foreldre</i> og fordi samarbeid med foreldre oftere er fokus når tematikken omtales i norsk kontekst. I amerikansk forskningslitteratur betones oftere samarbeid med <i>family</i> og <i>community</i>
Family		
Community		
Legal guardian		

3 Teoretisk rammeverk

Avhandlingens teoretiske rammeverk er resultat av teoretiseringsarbeid som har pågått fra prosjektets start til siste analyse. En driver i dette arbeidet har vært nysgjerrighet når det gjelder erfaringene til deltakerne fra praksisfeltet og deres «konstruksjon av virkeligheten, deres måte å konseptualisere og å gi mening» (Blaikie, 2010, s 19). Hensikten har vært å oppdage og bli kjent med motiver, hendelser og meninger om fenomenet som utforskes (Blaikie, 2010). Avhandlingen har hatt ei fenomenologisk tilnærming til praksis (utdypes i kapittel 4), som blant annet innebærer å analysere «hva betyr dette?» og «hvordan skjedde dette?» ved å få tilgang til erfaringer fra handlinger som slike spørsmål refererer til (Van Manen, 2016). Et utforskende forskningsdesign (utdypes i punkt 4.3) har bidratt til å fremskaffe beskrivelser og begrunnelser for å forstå fenomenet (Blaikie, 2010, s 89-90). Det er i denne prosessen, der jeg har alternert mellom å utforske erfaringer fra praksisfeltet og å søke i litteratur og teoretiske perspektiver, at det teoretiske rammeverket har vokst frem. Hvordan jeg har jobbet med teoretisering som forskningsarbeid redegjør jeg for i metodologikapitlet (utdypes i punkt 5.4).

Avhandlingen inkluderer to overordnede teoretiske perspektiver, som begge bidrar til å identifisere og utforske skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. *Praksisteori* anvendes for å redegjøre for og analysere skole-hjem-samarbeid som praksis, mens *teori om danning og autonomistøtte* anvendes for å analysere elevenes behov for støtte og posisjon i samarbeidet. Når det gjelder praksisteori har jeg valgt *teorien om praksisarkitekturer* og når det gjelder elevens behov og posisjon anvender jeg både *pedagogisk-filosofisk teori* (teori om danning) og *pedagogisk-psykologisk teori* (teori om autonomistøtte). I dette kapitlet sammenstilles disse perspektivene i et helhetlig teoretisk rammeverk.

I teoretiseringsarbeidet har det vært utfordrende å oversette mellom det norske og engelske språket. Jeg har hatt et aktivt forhold til det norske språket og unngår å bruke engelske begreper i norsk tekst, med mindre det engelske alternativet er ei bedre løsning. Etter presentasjonen av hver av de to teoretiske perspektivene, presenterer jeg derfor ei ordliste over engelske begreper med henvisning til norsk oversettelse.

3.1 Praksisteori

Å se til praksis, for å identifisere og utforske skole-hjem-samarbeid som et praktisk pedagogisk fenomen, bidrar til at analyser og teoretiseringsarbeid kobles til virkelige hendelser (Nicolini, 2012). Praksisteori er ikke én enhetlig teori, men teorier som belyse en rekke forhold ved vår samtid og som rommer et mangfold av impulser, forhold og motsetninger (Schatzki, 2001). I følge Schatzki (2001) kan man tenke om praksis som handlinger og aktiviteter som utøves når aktører møtes indirekte eller direkte. Praksisteorier avdekker dimensjoner ved praksis, som aktiviteter og handlinger, aktører og

medvirkning, ting og objekter, kunnskap, mening og diskurser, i tillegg til makt, konflikt og politikk (Nicolini, 2012). Nicolini (2012) redegjør for ulike teoretiske tilnærminger til praksis og argumenterer for at «det er mye å hente» på å kombinere flere praksisteorier, istedenfor å rendyrke eller å sammensmelte alle dimensjonene i en større syntese. Jeg har i denne avhandlingen valgt *teorien om praksisarkitekturer*, samtidig som jeg er kjent med at det finnes andre gode alternativer, for eksempel aktivitetsteori. Begrunnelsen er at teorien om praksisarkitekturer springer ut av pedagogisk forskning, anvendes av aktive utdanningsforskere og adresserer nyanser som er relevant i dette prosjektet. Jeg redegjør for og anvender teorien om praksisarkitekturer som analytisk verktøy i artikkel I og i denne kappeteksten. Det vil derfor være noe overlappende tekst mellom disse publikasjonene.

3.1.1 Teorien om praksisarkitekturer

Teorien om praksisarkitekturer ble utviklet for å identifiserer og beskrive forutsetningene for pedagogisk praksis (Kemmis & Grootenboer, 2008). Hensikten var å bidra til endring og utvikling av utdanningspraksis, ved å utvikle et analyseverktøy for å vurdere forhold ved praksis som kan være skadelig, unødvendig, ineffektiv, uproduktiv eller uholdbar (Kemmis et al., 2014). Det er dermed både en praktisk og en etisk begrunnelse for utvikling av teorien. Kemmis og hans kollegaer (i forskernettverket PEP-International) har møttes jevnlig over flere tiår for å drøfte hvordan globale trender påvirker og produserer stedbundne utdanningspraksiser rundt om i verden. Formålet med teorien er å tjene en utdanningskritisk funksjon i globale tider (Kemmis & Mahon, 2017).

Praksis kan belyses og observeres sett fra det «objektive» perspektivet til observatøren og den utenforstående eller det «subjektive» perspektivet til aktørene og de/den som er på innsiden. Utgangspunkt kan også være å belys hva praksis representerer for «individet» (psykologisk) eller for det «sosiale» (sosiologisk). I følge Kemmis (2017) inntar teorien om praksisarkitekturer et refleksivt-dialektisk perspektiv, som favner i spennet mellom nettopp det objektive og subjektive og mellom det individuelle og sosiale. Praksis påvirkes i stor utstrekning av omstendigheter og forhold som strekker seg ut over enkeltindivider, og praksis skjer ved at individer inngår i intersubjektive relasjoner med andre (Kemmis & Grootenboer, 2008). Utgangspunkt er dermed at praksis ikke utelukkende kan forstås som individuelle erfaringer, intensjoner og handlinger. Individer blir innviet i og ledet inn i praksiser av forhold utenfor dem selv og sammen med andre. Teorien om praksisarkitekturer forstås dermed som sosialt og historisk konstituert, der praksisarkitekturer rekonstrueres gjennom individers aktørskap og deres sosiale handlinger. Teorien anerkjenner at praksis bare er mulig fordi den opprettholdes av spesifikke praksisarkitekturer. I mitt forskningsprosjekt anvendes teorien for å utforske og drøfte de praksisarkitecturene som opprettholder, muliggjør og er til hinder for praktisering av skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Jeg vil videre redegjøre for noen av de dimensjonene som inngår i denne praksisteorien.

3.1.1.1 Praksisprosjektet og praksislandskapet

Den praksisen som utforskes og analysers ved hjelp av teorien om praksisarkitekturer omtales av Kemmis et al (2014) som *praksisprosjektet*. I dette forskningsprosjektet er praksisprosjektet *skole-hjem-samarbeid i videregående skole*. Praksisprosjektet er det som aktørene vil svare når noen stiller spørsmålet «hva gjør du/dere?» For å beskrive et praksisprosjekt redegjøres det for intensjoner og formål som motiverer praksisen, handlingene som skjer og de resultatene som aktørene oppnår (Mahon, Kemmis, Francisco, & Lloyd, 2017). Praksisprosjektet oppstår og finner sted i et *praksislandskap*. Landskap referer her til de stedlige omgivelsene hvor praksisprosjektet utspilles. I praksislandskapet vil flere praksisprosjekter finne sted parallelt og overlappe hverandre. Parallell og overlappende praksiser preges av aktører, praksisarkitekturer og praksistradisjonene som over tid har etablert seg i omgivelsene (Mahon et al., 2017). En fyldig beskrivelse av et praksislandskap redegjør for personer som befinner seg der, rollene disse personene innehar og ivaretar, objekter som anvendes, prosessuelle stadier i et tidsforløp og andre relevante aspekter som kan identifiseres. Praksisprosjektets landskap kan i denne sammenhengen også forstås som det «stedet» der prosjektet praktiseres. Inspirert av Schatzki (2003, 2005) kan «sted» forstås på tre måter: 1) den spesifikke lokasjon der praksisprosjektet skjer (her: i de involverte skolene og kommunene), 2) den aktuelle sektoren der praksisprosjektet utspilles (her: det norske skolesystemet og den nordiske utdanningsmodellen) og 3) det pedagogiske fenomenet der praksisprosjektet naturlig inngår som praksis (her: skole-hjem-samarbeid). Forstått på denne måten strekker det stedbundne landskapet seg utover det fysiske stedet der aktørene er i kontakt med hverandre. Det kan være måter aktører opptrer, agerer og praktiserer på i sin hverdag, som ikke skjer på skolen eller i fysiske møter mellom skolen og hjemmene, med som henger sammen med at aktørene er del av dette spesifikke praksisprosjektet. Det er for eksempel ting aktørene gjør hver for seg eller sammen som assosieres med at de inngår i et skole-hjem-samarbeid. Det er også viktig å være oppmerksom på at når skole-hjem-samarbeid skjer møter aktørene (elevene, foreldrene og lærerne) hverandre på måter som fører til at den ene aktørens praksis(er) påvirker de andre aktørenes praksis(er) (Kemmis et al., 2014). Det betyr at måten lærere opptrer og agerer på, vil påvirke hvordan foreldre tilnærmer seg skolen og opptrer på, og vice versa. Aktørene inngår i relasjoner til hverandre, både når de møtes fysisk og ved å vite at de er i en relasjon til hverandre. Hvordan aktørene påvirkes av praksislandskapet og hvordan de selv påvirker dette landskapet må forstås i vid forstand. Å utforske praksis, som virkelige hendelser, i virkelige omgivelser, på bestemte steder, omtales av Schatzki (2003, 2005) som en stedsontologisk tilnærming i utforsking av praksis. Hensikten med en stedsontologisk tilnærming er å oppdage og avdekke hvordan fenomenet realiseres i dagligdagse og faktiske praksiser (Malpas, 2012). I følge Kemmis er en stedsontologisk tilnærming¹ et

¹ Forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske ståsted redegjøres for i kapittel 4.

oppriktig ønske om å avdekke og forstå de stedlige omstendighetene, og en forutsetning for forstå den praksis som utforskes (Kemmis & Mahon, 2017).

3.1.1.2 Intersubjektive rom og praksisarkitekturer

Elever, foreldre og lærere som skal samarbeide, møter hverandre direkte eller indirekte i det som i teorien om praksisarkitekturer omtales som *intersubjektive rom* (Kemmis et al., 2014). Aktører blir innviet eller ledet (engelsk: stirred) inn i slike rom (engelsk: spaces) hvor praksiser oppstår som faktiske hendelser (engelsk: happeningness). De intersubjektive rommene er preget av stedsspesifikke forhold og omstendigheter (engelsk: arrangement) som var der fra før, men som aktørene også kan påvirke, endre og arrangere på nye måter. I henhold til teorien om praksisarkitekturer består intersubjektive rom av tre dimensjoner eller sammenbindinger som opptrer samtidig og henger sammen: semantiske, fysiske og sosiale rom. Stedsspesifikke forhold og omstendigheter bidrar til å opprettholde, muliggjøre eller hindre det som skjer i disse rommene. Omstendighetene utgjør det som i teorien omtales som praksisarkitekturer og det engelske begrepet *arrangement* kan assosieres med noe som er arrangert, kan arrangeres og kan re-arrangeres, som noe som var der, er der, og som det kan gjøres noe med. I det språklige og meningsbærende *semantiske rommet* oppstår «det som sies», for eksempel måten aktørene begrepsfester og uttrykker foreldrenes rolle i skolen, elevens behov eller lærerens forpliktelser. I det som *sies* inngår også det som ikke sies og det som sies mellom linjene. Det som sies, er meningsbærende (semantisk) informasjon som aktørene formidler for seg selv eller seg imellom. I henhold til denne teorien opprettholdes de semantiske rom av *kulturelle-diskursive arrangement*, som realiseres gjennom språk, og som påvirkes av blant annet egne og andres erfaringer, tradisjoner, kunnskap, etiske regler og lovverk. I det *fysiske rommet* skjer det som *gjøres* og det som ikke *gjøres*, for eksempel det som skoler og lærere faktisk gjør når de inviterer til og samarbeider med foreldrene. Fysiske rom opprettholdes av *materielle-økonomiske arrangement*, som realiseres gjennom handlinger, gjøremål og aktiviteter, og som påvirkes av for eksempel økonomiske og menneskelige ressurser, skolens fasiliteter, tidsressurser, informasjon, praktiske og digitale verktøy og formelle prosedyrer. I det *sosiale rommet* oppstår *relasjoner* mellom aktørene som deltar eller blir innblandet i skole-hjem-samarbeidet. Sosiale rom opprettholdes av *sosiale-politiske arrangement*, som realiseres gjennom aktørenes roller og ansvar, moral og etikk, samt tradisjoner og verdier og som påvirkes av fordeling av makt og solidaritet.

Måten «rom» som begrep anvendes i denne teorien gir assosiasjon til det norske begrepet «handlingsrom». Handlingsrom er et begrep som ikke så lett lar seg oversette til engelsk. Samtidig rommer dette begrepet noe av det jeg mener er kjernen i teoriens bruk av begrepet «rom». Det handler om hvordan stedlige omstendigheter muliggjør eller begrenser aktørene når det gjelder hva de kan gjøre og hvordan de kan agere. Aktørene i skole-hjem-samarbeidet vil erfare at de har språklige, fysiske og sosiale handlingsrom, som de mer eller mindre aktivt forholder seg til. Ulike aktører kan oppleve å ha ulike handlingsrom, betinget av hvordan de erfarer kulturelle-diskursive, materielle-

økonomiske og sosiale-politiske arrangementer. De vil erfare å få bekreftelse eller bli korrigerert, hvis miljøet opplever det som skjer som passende eller upassende. Som individ vil hver og en erfare å ha et språklig, fysisk og sosialt handlingsrom, som vedkommende kan tilpasse seg, utforme eller utfordre.

3.1.2 Teorien fra engelsk til norsk

I arbeidet med teorien om praksisarkitekturer har jeg over tid beveget meg frem og tilbake, mellom å tenke og forstå teorien, både på engelsk og norsk. Via det engelske språket har jeg utforsket teorien og tatt del i faglige samtaler i forskernettverket PEP-International. Det å oversette teorien til norsk, og å anvende den på tilsvarende måte i norsk språkdrakt, har ikke bare vært enkelt. Teorien om praksisarkitekturer er en kompleks teori som består av et velutviklet begrepsapparat. Mahon, Kemmis, Francisco og Lloyd (2017) har sammenstilt en begrepsoversikt og noen av disse er listet i tabell 2. Jeg begrunner ikke oversettelsen til norsk, men det er noen begreper jeg har grublet mer på enn andre. Begrepet «arrangement» er et slikt begrep. Det engelske begrepet «arrangements» kan tilsynelatende enkelt oversettes til det norske begrepet «arrangement». I en av de første artiklene fra Kemmis og Grootenboer (2008) skrev de om «conditions for practice» når de beskrev omtrent det samme som ligger i begrepet «arrangements». Jeg anvender derfor også de norske begrepene omstendigheter og forhold. Det handler om de forutsetningene, omstendighetene, ressursene og ordningene som rammer inn en praksis. Jeg har vært opptatt av å få et forhold til teorien på norsk og å la det norske språket tre frem. Hensikten har vært å få teoriens meningsbærende aspekter frem på en god måte. Dette er også i tråd med ambisjonene til miljøet som har ledet an i utvikling av teorien; forskernettverket PEP-International med forskere fra Australia, Norge, Sverige, Finland, Nederland, New Zealand og Columbia. PEP-International har vært opptatt av at ulike språk og språklige uttrykk får frem ulike semantiske og stedsontologiske nyanser. Begreper er ikke bare ord, de bærer meningsinnhold, og i oversettelsen fra et engelsk begrep til et norsk begrep vil det engelske og norske begrepet sjeldent være fullt og helt ekvivalent.

Tabell 2. Ordliste – teorien om praksisarkitekturer fra engelsk til norsk

Engelske uttrykk	Norsk oversettelse
The project of practice	Praksisprosjektet
Practice landscape	Praksislandskap
Practice architectures	Praksisarkitekturer
Practice	Praksis, praktisere
Site	Sted
Stirred into practices	Innviet i praksis, ledet inn i praksis
Sayings	Sies, ytringer
Doings	Gjøres/handlinger
Relatings	Relasjoner
Intersubjective space	Intersubjektive rom/handlingsrom
Semantic space	Semantiske rom
Physical space-time	Fysiske rom
Social space	Sosiale rom
Cultural-discursive arrangements	Kulturelle-diskursive forhold/omstendigheter/arrangement
Material-economic arrangements	Materielle-økonomiske forhold/omstendigheter/arrangement
Social-political arrangements	Sosiale-politiske forhold/omstendigheter/arrangement
Hanging together	Henger sammen
Enmeshed, bundled together	Sammenvevd
Happeningsness	Det som skjer, hendelser

3.2 Teori om danning og om autonomistøtte

I denne avhandlingen legger jeg til grunn at det som legitimerer skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole er elevenes behov for dette samarbeidet; forstått som støtte relatert til oppdragelse, utdanning og danning, som pedagogisk kjernevirksomhet. Som nevnt innledningsvis, har Opdal (1983) presisert at det er det *intenderte*, hva eleven skal utvikle eller utvikle seg til som det er avgjørende å redegjøre for. Det er derfor dette intenderte som må identifiseres og utforskes.

Grunnleggende premisser for skole-hjem-samarbeid er forankret og beskrevet i lov- og læreplanverket som regulerer skolens virksomhet. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det blant annet at skolen «skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». I dette ligger premisset om skolens doble oppdrag: elevene skal dannes og utdannes. Slike premisser fundamentierer skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen. I den overordnede delen av læreplanverket knyttes danning blant annet til målsettingen om at elevene i økende grad skal bli mer *selvstendig*, formulert på følgende måte: «Grunnoppfølgingen er en viktig del av en livslang danningssprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» og videre at «Oppfølgingen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og

verden, og for å gjør gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9-10). Elevene blir i løpet av videregående skole juridisk sett voksne. De er i en fase i livet hvor det forventes at de i økende grad opptrer og fungerer ansvarlig og selvstendig. Foreldre har en betydningsfull rolle i de fleste elevenes liv gjennom ungdomstid og tidlig voksenliv. Formelt forplikter barneloven foreldreansvaret til barnet har fullført videregående skole (Barnelova, 1981, § 68). Skolen på sin side skal respektere de rettighetene og forpliktelsene som følger foreldreskapet (Barnekonvensjonen, 1991, artikkel 3).

For å utdype og utforske elevenes behov for skole-hjem-samarbeid trekker jeg veksler på både filosofisk og psykologisk teori. Fra et pedagogisk-filosofisk perspektiv belyses elevens *danning og dannelsingsprosess*, der utvikling av elevene som selvstendige subjekt i egen kultur trekkes inn som et vesentlig aspekt. Fra et pedagogisk-psykologisk perspektiv belyses elevens behov for *autonomistøtte* for å fungere *autonomt* ved å trekke inn blant annet selvbestemmelsesteori. Begrepet selvstendighet kan anvendes synonymt med det som i både pedagogisk-filosofi og pedagogisk-psykologi begrepsfestes som autonomi. Autonomi som begrep anvendes på norsk, men det er ikke like utbredt i det norske hverdagspråket som det virker å være i det engelske. Jeg redegjør for og anvender teori om autonomistøtte i artikkel II og III og teori om danning i artikkel III, det vil derfor være noe overlappende tekst mellom kapp og disse publikasjonene.

3.2.1 Dannelsingsprosessen – pedagogisk-filosofisk perspektiv

Pedagogisk filosofi utforsker grunnstammen i pedagogiske problemstillinger, som for eksempel spørsmål relatert til hvordan vi skal forstå og legge til rette for oppdragelse, utdanning og danning. Det er av betydning å identifisere og etablere en omforent forståelse om hva som er det pedagogiske bidraget i skole-hjem-samarbeidet. Biesta (2009) understreker at formålet med utdanningsvirksomhet variere på tvers av kulturer og skolesystemer, men redegjør for tre kulturuavhengige konstituerende funksjoner ved utdanning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. *Kvalifisering* handler om at utdanning skal gi elevene kunnskap, ferdigheter, forståelse og vurderingsevne, som de trenger for å mestre fremtidig arbeids- og samfunnsliv. *Sosialisering* handler om at utdanning skal lede elevene inn i sosiale, kulturelle og politiske sammenhenger, som de trenger for å fungere i og videreføre kultur og tradisjoner. *Subjektivering* handler om at utdanning skal føre til at elevene blir gradvis mer autonome og uavhengige i tenkning og handling. Også foreldre vil være opptatt av elevenes kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I det videre retter jeg oppmerksomhet mot elevenes dannelsingsprosess som en overordnet målsetting for skole-hjem-samarbeid og for å identifisere elevenes posisjon i samarbeidet.

3.2.1.1 Elevens dannelsingsprosess

Danning omtales som et vagt definert begrep eller som et «ullent pedagogisk landskap» (Steinsholt & Dobson, 2011). Likefult er det et begrep som knyttes til skolens pedagogiske virksomhet og i den

overordna delen av læreplanverket nevnes danning hele 17 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Til forskjell nevnes begrepet oppdragelse kun én gang og da knyttet til foreldrenes ansvar. Når danning nevnes i den overordna delen understrekes det at skolen har et ansvar for danning, og da forstått som ansvar for å fremme danning og lærelyst. Dette konkretiseres ved at *danning skjer* gjennom ulike pedagogiske prosesser. Den overordnede delen trekker inn samarbeidet med foreldrene som særlig betydningsfullt for at skolen på best mulig måte skal lede og støtte elevenes danning, læring og utvikling. Det er imidlertid vanskelig å beskrive hvordan skole-hjem-samarbeidet kan fremme danning, hvis begrepet er vagt definert. Jeg redegjør i det følgende for hvordan begrepet kommer til anvendelse i denne avhandlingen.

Pedagogisk filosofi anerkjenner dannelsesbegrepet som et pedagogisk fundamentalbegrep på lik linje med oppdragelse og utdanning. Opdal (2010) redegjør for disse begrepenes forhold til hverandre. Til forskjell fra oppdragelse (aktivitet som virker oppdragende) og utdanning (aktivitet som bidrar til utdanning i, for eller til noe) skriver Opdal følgende om dannelsesbegrepet:

«Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrep og utdanningsbegrep ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i ønskverdig (verdifull) retning og ved (substansielt) å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse. Dette begrepet utgjør dermed et plausibelt utgangspunkt for pedagogens bestrebelser. Den doble vektleggingen er dessuten i samsvar med skolens målsetting, idet den gjør det mulig å hevde både at skolen har etiske forpliktelser, og et ansvar for tilrettelegging for kunnskapsutvikling.» (Opdal, 2010, s 21)

Danning som fenomen har vært drøftet helt tilbake til antikkens dager, og det handler grunnleggende om menneskets praktiske dømmekraft, moralske regler og fornuft (Doseth, 2011). Danning er nært forbundet med menneskets mål og funksjon. I følge Doseth (2011) handler det om å bli og om å være et menneske. Hun redegjør for hvordan klassiske filosofer har til felles en «overbevisning om at mennesket kan formes, til noe som det ikke tidligere har vært, gjennom oppdragelse og utdanning» (ibid, s. 15). Fokuset er på menneskets tenkning, fornuft, praktiske kunnskap og praktiske klokskap (ibid, s. 19). Danning er en prosess som pågår i mennesket selv, og mellom mennesker, der veiledning kan få frem selvrefleksjon og selvforståelse og starte en bevisstgjøringsprosess (ibid, s. 26). Dannelsesprosessen handler om å utvikle bevissthet rundt avveielser som en person må gjøre i livets- og hverdagens mange situasjoner, der utfordringen ligger i å finne middelveien mellom for mye eller for lite (ibid, s. 32), samt å håndtere hvordan og når vedkommende skal handle (ibid, s. 35). Den enkeltes dannelsesprosessen er styrt av personens egen drivkraft og tenkning, hvor den det gjelder er i en personlig prosess parallelt med at vedkommende samhandler med andre mennesker, som deltaker i et samfunn. Det er av betydning for dannelsesprosessen at den det gjelder rådfører seg med både seg selv og andre (ibid, s. 36).

Alle samfunn har sine dannelsesidealer, med tilhørende karaktertrekk, der det å bli dannet handler om å bli et subjekt i en kultur (Straume, 2013). Det er nær sammenheng mellom oppdragelse og danning. Der oppdragelse handler om at andre sosialiserer barnet, er danning en personlig og viljestyrt videreføring av oppdragelsen (ibid, s. 20). Straume (2013, s. 21-26) redegjorde for dimensjonene *det sosiale, bevegelsen og subjektet*, og hvordan disse utgjør grunnstammen i danningsteori. Den sosiale dimensjonen handler om hvordan individ dannes innenfor rammene av kulturelle ressurser, der danning er et relasjonelt fenomen mellom individ og verden. I følge Straume (2013) vil danningsteorier hevde at den sosiale dimensjonen ved danning er normativt vektet, der danning ikke er upåvirket av trender, maktinteresser og dominans. Den neste dimensjonen handler om at danning skjer i en bevegelse, eller som følge av en forstyrrelse, som oppstår i relasjonen mellom det sosiale og subjektet. Bevegelsen kan oppstå i møtet med noe nytt eller noe ukjent, som gir opphav til undring og problematisering. Bevegelsen kan blant annet settes i gang gjennom en pedagogisk intervensjon og er derfor dimensjonen for pedagogiske handlinger (eksempel: praktisering av skole-hjem-samarbeid). Den siste dimensjonen handler om at det er subjektet som dannes, der danning er ideen om et refleksivt subjekt i en kultur. I norsk skolekontekst er ikke konservativ danningsteori rådende, der danning handler om at subjektet skal tilegne seg de høyeste idealer i kulturen. I Norge er det derimot den radikale tradisjonen som er mer gjeldende, en tradisjon som vektlegger danning som subjektets «evner til å problematisere og reflektere selvstendig og handle etter egen moralsk overbevisning» (Straume, 2013, s. 25). I den skandinaviske konteksten har danning vært knyttet til allmenndanning, også omtalt som folkedanning, som fikk stor betydning for etterkrigstidens nasjonsbyggingsprosjekt. Pedagogikkens oppgave har vært, og er, å ivareta menneskets anlegg til å utvikle seg selv. Målet er gradvis økt selvbestemmelse, der subjektivitet trer frem gjennom utvikling av personlighet og integritet (Straume, 2013, s. 36). Straume trekker også frem det hun omtaler som danningens ubehag, og viser til hvordan idealer om det rette og det gode ikke ser ut til å fungere i vår tid, til forskjell fra tidligere tider. Danningens ubehag knyttes til erkjennelsen om hvor vanskelig det er å gjeninnsette verdier, ansvar og forpliktelser som er brutt. Hun antyder at vår tids danning handler om å finne mening, og i større grad holde ut en opplevelse av meningsløshet, der fortellinger som inneholder håp blir av stor betydning (Straume, 2013, s. 50).

Det er altså i eleven at dannelsesprosessen skal finne sted. Eleven skal gjennom oppdragelse, utdanning og danning få en stadig bedre forståelse av seg selv, sine omgivelser og den situasjon han eller hun befinner seg i. Dannelsesprosessen er dermed en forutsetning for å bli en selvstendig person, og eleven trenger kyndig støtte og veiledning i en dannelsesprosess, for å oppdage og internalisere det ønskelige for seg selv. Barn forstås i dag som meningsbærende og meningsberettigede aktører, med både rett og evne til å inngå i dialog om forhold av betydning for eget liv. Som nevnt ligger elevenes dannelsesprosess til grunn som prinsipp for den overordnede del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det skrives i denne delen av læreplanverket frem en nær

sammenheng mellom danning og kunnskap: «Danning skjer når elevene får kunnskap og innsikt ...» og det fremheves at danning skjer innenfra når eleven som aktør erfarer, handler, opplever, løser praktiske utfordringer og inngår i ulike former for strukturerte og spontane aktiviteter. Det fremgår videre i læreplanverket at elevene dannes både når de arbeider på egen hånd og i samarbeid med andre, at elevene dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer og tar i bruk ulike redskaper for å løse praktiske oppgaver. Ikke minst skjer danning både gjennom mestring og «når de [elevene] forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar».

3.2.1.2 Elevenes objekt- og subjektposisjon

Det filosofiske perspektivet anvendes i denne avhandlingen også for å utforske hvordan praktisering av skole-hjem-samarbeid imøtekommer elevenes posisjon i samarbeidet, både som objekt og subjekt. *Objektivitet og subjektivitet* handler om den menneskelige og mellommenneskelige erfaringa, ved det å være henholdsvis et *subjekt* og *objekt* (ei ontologisk tilnærming)². Skjervheim (1976) skrev at mennesket på ei og samme tid både er et subjekt (for seg selv) og et objekt (for andre), noe han omtalte som en fundamental tvetydighet ved det å være menneske. Denne ontologiske tvetydigheten trer frem også i skole-hjem-samarbeidet, der eleven både er et subjekt for seg selv og et objekt for andre (læreren og foreldrene). Davies (2006) knyttet Butlers arbeid om subjektivisering til pedagogisk praksis, som handler om paradoksale forhold ved det å være et subjekt under utdanning. Eleven forventes å både mestre og å underkaste seg samtidig, der den pedagogiske virksomheten legger til rette for og veileder læringsprosesser for mestring, som eleven langt på vei må drive frem selv. Davies drøftet lærernes ansvar og makt i forhold til elevens frihet til å forme seg selv. Læreren skaper mulighetsrom for elevene, mens eleven er i konstant risiko for å bli vurdert upassende eller inkompetent. I det pedagogiske ansvaret tilskrives etisk refleksjon og sensitivitet overfor eleven. De forholdene som Davies (2006) berørt gjelder også for skole-hjem-samarbeid, der både lærerne og foreldrene utøver pedagogisk praksis. Å betrakte andre mennesker som objekter, er å objektivere dem, noe Skjervheim (1976, s. 56) ser på som problematisk: «Ved å objektivere den andre går ein til åtak på den andre sin friedom». Men det er ikke gitt at det alltid er problematisk å objektivere andre. I skole-hjem-samarbeidet er det viktig å anerkjenne at elevene er objektet for samarbeidet, fordi samarbeidet skal handle *om* elevene. Dette er kjernen i tvetydighetsutfordringa; hvordan behandle eleven som et med-subjekt og ikke som et objekt, selv om eleven samtidig er et objekt for handlingene. Fordi det handler om den andres frihet, er det viktig å være oppmerksom på at å bli objektivert kan begrense og oppleves belastende for en person. For å utdype hva dette handler om trekker jeg veksler på

² Til forskjell vil forholdet mellom *objektivisme* og *subjektivisme* handle om hvordan en forholder seg til kunnskap, som henholdsvis objektivt versus subjektivt (ei epistemisk tilnærming).

Nussbaums (1995) arbeid. Hun beskrev syv ulike måter en kan behandle en annen person på som et objekt:

1. *Instrumentelt*: behandler objektet som et verktøy for eget formål
2. *Fornektelse av autonomi*: behandler objektet som uten autonomi og selvbestemmelse
3. *Fornektelse av aktørskap*: behandler objektet som uten handlefrihet og handlekraft
4. *En utbyttbar ting*: behandler objektet som utskiftbar med andre objekter
5. *Krenkelse eller mislighold*: behandler objektet som en som mangler integritet, som det er tillatt å krenke
6. *Miste eierskapet*: behandler objektet som noe som eies av en annen
7. *Nektelse av subjektivitet*: behandler objektet som hvis erfaring og følelser ikke tas i betraktning

Jeg skal ikke gå nærmere inn på disse måtene å objektivere på. De redegjøres for og drøftes i artikkel III. Det jeg derimot ønsker å dvele ved er et utsagn i den nevnte teksten til Skjervheim (1976, s. 53): «ein kan prinsipielt ikkje objektivera seg sjølv.» Ifølge Skjervheim kan en person se på seg selv som et faktum, men selv om en person foretar ei slik objektivering av seg selv så vil vedkommende alltid, for seg selv, være et subjekt. Jeg skal ikke benekte Skjervheims forståelse, men utfordrer den ved å trekke inn det andre har skrevet frem som «selvobjektivering». Feministiske teoretikere har argumentert for at objektivierende erfaringer over tid kan føre til at subjektet (personen) internaliserer det objektiviserende blikket på seg selv og dermed også objektivierer seg selv (Calogero, Tantleff-Dunn, & Thompson, 2011). Objektivierende erfaringer, som konsekvens av Nussbaums (1995) syv måter å bli objektivert på, vil dermed påvirke den forståelsen som en person har om seg selv. Dette omtales som selvobjektivering, som oppstår når en person ikke lenger behandler seg selv som en person, men som et objekt som blir sett på og vurdert av andre. Vedkommende person kan oppleve å bli kontrollert av andre, på måter som skaper avmaktssituasjoner (maktesløshet) eller en opplevelse av å miste den sosiale kontrollen over eget liv. Forskning har vist at selvobjektivering kan føre til negative subjektive opplevelser og at det i tillegg utgjør en risikofaktor for mental helse (Calogero et al., 2011; Gruenfeld, Inesi, Magee, & Galinsky, 2008; Quinn, Kallen, Twenge, & Fredrickson, 2006; Slater & Tiggemann, 2002). Bidraget fra denne forskningen, som blant annet omhandlet kvinneundertrykkelsen, er ikke direkte overførbart til ivaretagelse av elevene i skole-hjem-samarbeidet. Men denne typen forskning har analysert frem en forståelse av objektivisering som kan være nyttig å skjele til i denne avhandlingen. Det er blant annet relevant å drøfte uheldige konsekvenser hvis elevenes autonomi, aktørskap eller subjektivitet fornægtes eller ikke ivaretas (med referanse til Nussbaums typologi og redegjørelsen i artikkel III).

Skjervheim var opptatt av at objektgjøring kan oppheves ved at aktørene møter hverandre som subjekter (Skjervheim, 2000). Selv om «den andre» er et objekt for meg, er vedkommende også et

subjekt som jeg deler tilværelsen med. Skjervheim (1976) omtalte forholdet mellom aktørene og det fenomenet som de forholder seg til som en treleddet relasjon: «en selv», «den/de andre» og «saksforholdet». Dersom aktørene har en tilstrekkelig felles forståelse for hva som det samarbeides om, så etableres en treleddet. Ved mangel på delt forståelse om saksforholdet kan de tre subjektene (foreldre, lærer og elev) hver for seg etablere en relasjon til tre ulike saksforhold. Hvis alle forholder seg til ulike saksforhold, er det å anse som tre ulike toleddede relasjoner (subjekt A med saksforhold A, subjekt B med saksforhold B og subjekt C med saksforhold C). Hvis aktørene i skole-hjem-samarbeidet ikke deler samme saksforhold, som betyr at den relasjonen de har til saksforholdet ikke inkluderer «den/de andre», så vil samarbeid bli vanskelig. I praksis vil det bety at de prøver å samarbeide, men at de har ulike ideer og forventninger om hva som inngår i samarbeidet. Det betyr også at aktørene i større grad forholder seg til de andre som objekter, og ikke som med-subjekter. En treleddet relasjon handler ikke om at aktørene må komme til en perfekt omforent forståelse eller en fullstendig overlappende forståelseshorisont, men mer om at de bør ha en forståelse om at de sammen deler en tilværelse og noen oppgaver.

Den nevnte tvetydigheten ligger i at eleven, som objekt for handlingene, samtidig er et reflekterende, handlende og emosjonelt subjekt, med behov for å bli og få være et subjekt i eget liv. Eller som Straume (2013) formulerte det: å bli et subjekt i en kultur. Utfordringen for lærerne og foreldrene blir å praktisere skole-hjem-samarbeid på en måte der de behandler eleven som et med-subjekt. Det handler om å være der sammen, om å komme i en å-være-med-modus (Skjervheim, 2000, s. 62). Det krever at subjektene tar «den andre» på alvor ved å være villig til å ta den andres meninger opp til ettertanke eller diskusjon (Skjervheim, 1976, s 56). Det krever av subjektene at de inntar det som Skjerveheim (2000) omtaler som en intersubjektivitetsmodus. Det betyr at aktørene (elev, foreldre og lærer) bli med-subjekter for hverandre, der de er sammen om saksforholdet og ikke er fremmede for hverandre (Skjervheim, 2000). Det betyr at samarbeidet har ei todelt utfordring; å posisjonere elevene både som objektet for samarbeidet og å samtidig subjektivere elevene både for seg selv og for de andre.

I følge Opdal (Opdal, 2010, s 29) henger dannelse, frigjøring og større grad av egenkontroll sammen på en indre måte, hvor autonomi står sentralt. Opdal (2010, s 10) skrev: «Dannelse beforder autonomi, slik at det dannede menneske ikke kan unngå også å være et autonomt menneske». Jeg vil herifra gå til det pedagogisk-psykologiske perspektivet og la autonomi-begrepet tre tydeligere frem for å utdype ungdoms behov for å bli selvstendig, men også for å belyse ungdoms behov for autonomistøtte for å fungere autonomt.

3.2.2 Autonomistøtte – pedagogisk-psykologisk perspektiv

For å utdype og utforske elevenes behov for å fungere selvstendig og autonomt, og elevenes behov for støtte i denne prosessen, skjeler jeg til selvbestemmelsesteori av Ryan og Deci (2017). Teori om

selvbestemmelse beskriver ungdoms grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, tilknytning og autonomi, og redegjør for hvordan elevenes motivasjon, faglige prestasjoner og trivsel tenderer å øke når disse behovene blir møtt (Ryan & Deci, 2017). I tillegg redegjør teorien for elevenes behov for autonomistøtte, fra både lærere og foreldre. Selvbestemmelsesteori løfter frem foreldrenes autonomistøtte, strukturstøtte og involvering, som dimensjoner ved et støttende foreldreskap (Ryan & Deci, 2017, s 319-350). Når det gjelder lærernes autonomistøtte redegjør selvbestemmelsesteori for betydningen av skolemiljø som er oppmerksomme på elevenes psykologiske behov og elevmangfold (Ryan & Deci, 2017, 351-381). I denne delen redegjør jeg for ungdoms autonomi og behov for autonomistøtte, og hvordan dette perspektivet har betydning for praktisering av skole-hjem-samarbeid i videregående skole.

3.2.2.1 Ungdoms autonomi

I psykologi anvendes begrepet autonomi som et aspekt ved det å bli voksen og å agere selvstendig. Det motsatte av autonomi er heteronomi, som betyr at handlinger reguleres av krefter og press fra andre utenfor personen selv. Ryan og Deci (2017, s 51-79) redegjorde for autonomi og selvet (self), som sammenvevde konsepter, der autonomi fordrer selvbevissthet og opplevelsen av personlig integritet. De understrekte betydningen av egen vilje, villighet og viljestyrke for autonom fungering og poengterte at ungdoms autonomi impliserer handlinger som har karakter av ungdommens egenvilje og indre forpliktelse. Grad av autonomi handler om hvorvidt ungdom evner å initiere oppførsel basert på egenvilje (Chirkov & Ryan, 2001). To aspekter ved autonomi som er av betydning for skole-hjem-samarbeid, er at autonomi utvikles gradvis, som en livslang innsats, og at autonomi læres gjennom interaksjon med foreldre [og andre betydningsfulle personer] (Martínez, Pérez, & Cumsille, 2014). Å fungere, som en autonom person, handler om å mestre hverdagens ulike situasjoner og utfordringer, å ta beslutninger og å handle og opptre ansvarlig (Martínez et al., 2014).

Forskning trekker frem to ulike tilnæringer for å definere ungdoms autonomi (Fousiani, Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste, & Chen, 2014; Karabanova & Poskrebysheva, 2013; Soenens et al., 2007). Den ene tilnærmingen definerer autonomi som *uavhengighet* – uavhengig versus avhengig – der ungdoms oppførsel, handlinger, beslutninger og tanker gjøres uten å være avhengig av andre. Å fungere autonomt, forstått som uavhengig, kan slå ut enten positivt eller negativt for en ungdom. Det handler om at ungdom må finne balansen mellom uavhengighet fra foreldrene og å fortsatt ha en god relasjon til foreldrene. En negativ relasjon til foreldrene kan være ødeleggende. For noen ungdom kan det oppleves som at foreldrene ikke er engasjerte, at de blir avvist eller at det oppstår mistillit mellom dem og foreldrene. Den andre tilnærmingen er å definere autonomi som *selvbestemmelse* – selvbestemmelse versus kontrollert av andre – der ungdom handler ut fra personlige interesser, verdier og mål. En motsats til denne tilnærmingen vil være når ungdom opplever seg presset til å fungere på en måte vedkommende ikke ønsker. Mens autonom fungering forstått som uavhengig kan gå på

bekostning av en god relasjon til foreldrene, beskrives autonom fungering forstått som selvbestemmende som mer kompatibel med en god relasjon og nær tilknytning til foreldrene. Uavhengig fungering er oftere relatert til problematferd, mens selvbestemmende fungering oftere relateres til bedre tilpasning (Van Petegem, Beyers, Vansteenkiste, & Soenens, 2012).

Autonomibegrepet er flerdimensjonalt, når det gjelder hva det innebærer å fremme ungdoms autonome fungeringsevne. Lamborn og Groh (Lamborn & Groh, 2009) redegjør for fire dimensjoner:

Tilknytning (connectedness) refererer til stimulerende forhold som omfatter empati, kommunikasjon, tillit, emosjonell tilgjengelighet, støtte og engasjement. *Seperasjon* (seperation) refererer til nærhet versus distanse til foreldrene. *Aktørskap* (agency) knyttes til evnen til å ta beslutninger og referer til myndiggjøring, selvbestemmelse og å sette retning for egen utvikling. Den siste er *løsrivelse*, som har blitt referert til som usunn autonomi, som fremmedgjøring, mistillit og risiko for konflikt i relasjon til foreldrene. Handlingskompetanse (aktørskap) viste seg, ifølge Lamborn og Groh (2009) å være den mest konsistente prediktoren for positiv tilpasning, mens seperasjon, selv i overgangen til voksen alder, fortsetter å ha en tosidig karakter der ungdommen får nye muligheter, samtidig som de fortsatt er sårbare og trenger støtte.

I en konseptanalyse om begrepet *ungdoms autonomi* utviklet Noom, Deković og Meeus (2001) en modell som integrerer og får frem sammenhengen mellom kognitive, affektive og regulatoriske evner ved autonom atferd. Den første dimensjonen, ungdoms autonomi forstått som handlings- og holdningsautonomi, refererer til ungdoms *kognitive evne* til å spesifisere flere alternativer, å definere et mål og å ta en beslutning. Den andre er ungdoms emosjonelle autonomi, som refererer til ungdoms *affektive evne* til å føle tillitt og trygghet til egne valg og mål. Den siste er funksjonell autonomi, som refererer til ungdoms *regulatoriske evne* til å utvikle en strategi for å nå sitt mål. Denne konseptualiseringen drøftes nærmere i artikkel III.

3.2.2.2 Ungdoms behov for autonomistøtte

I selvbestemmelsesteori defineres ungdom grunnleggende psykologiske behov ut fra forhold som anses viktige for sunn utvikling og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Tre behov ser ut til å ha særlig betydning for ungdom: behov for kompetanse, tilknytning og autonomi. *Kompetanse* refererer til ungdoms behov for å føle mestring. I interaksjon med et sosialt miljø har ungdom behov for å oppleve at de fungerer godt og får utøve og uttrykke sin kapasitet (Ryan & Deci, 2002). Behovet for kompetanse fører til at ungdom søker utfordringer for å opprettholde og forbedre ferdigheter og kapasiteter. I følge Ryan og Deci (2002) refererer *tilknytning* til ungdoms behov for å føle sosial tilhørighet, inkludert et behov for å ta vare på og å bli tatt vare på av andre. *Autonomi*, som det tredje behovet, referere til ungdoms behov for å oppleve seg selv som opprinnelsen eller kilden til egen måte å handle på, for å selv regulere egne erfaringer og handlinger. Når ungdom fungerer autonomt er de fortrolige med seg selv og sine handlinger, selv om de er påvirket av kilder utenfor seg selv. Når disse

tre psykologiske behovene får næring, ved å bli imøtekommet, fører det til vekst, motivasjon og økt integritet, mens når de ikke imøtekommes kan føre til skade, dårlig helse eller nedsatt integritet (Ryan & Deci, 2017, s 81).

Elevene har ulik kapasitet når det gjelder autonom selvregulering, og er sårbare ved at de som unge og uerfarne lettere kan bli styrt og regulert av andre (Deci & Ryan, 1987). I følge Deci og Ryan (1987) kan forhold ved konteksten elevene befinner seg i gi ulike utfall. Noen forhold støtter autonom fungering, ved for eksempel å åpne opp for og å fremme elevenes valgmuligheter, mens andre forhold er kontrollerende, legger press på og reduserer elevenes handlingsrom. Autonomistøtte tilrettelegger for og imøtekommer elevenes psykologiske behov, mens kontekster som er kontrollerende kan forstyrre og hemme elevens utvikling av autonomi og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017, s 247). Foreldre og lærere som utøver autonomistøtte vil være lydhøre for elevenes perspektiver og de omstendighetene som eleven står i. Jeg vil videre utdype autonomistøtte fra henholdsvis foreldre og lærere.

Autonomistøtte fra foreldre: Foreldres autonomistøtte er essensiell som næring til ungdoms utvikling av kapasitet til selvregulering (Ryan & Deci, 2017, s 320). Foreldres autonomistøtte kan ha to ulike tilnærminger, som følger de to tilnærmingene til definering av ungdoms autonomi som redegjort for over. Den ene tilnærmingen beskriver foreldrenes autonomistøtte som støtte som fremmer ungdoms uavhengighet, mens den andre beskriver autonomistøtte som støtte som fremmer elevenes egenvilje og selvbestemmelse (Fousiani et al., 2014; Soenens et al., 2007). Begge tilnærmingene viser seg å korrelere med ungdoms utvikling av autonomi, men den siste i større grad støtter ungdoms psykososiale og selvbestemmende kapasitet og fungeringsevne (Fousiani et al., 2014). Ungdom som opplever autonomistøtte som fremmer selvbestemmelse utvikler også i større grad autonom selvregulering når det gjelder utdanning og karrierevalg (Katz, Cohen, Green-Cohen, & Morsiano-davidpur, 2018; Wong, 2008).

Baumrind (2005) drøftet foreldrestil og foreldreatferd, og understrekte at utøvelse av psykologisk kontroll eller autonomistøtte ikke er dikotome punkter på et kontinuum, de kan være overlappende. Foreldre som har en autoritativ – en ikke autoritær – foreldrestil utøver autonomistøtte. Autoritativ foreldrestil setter grenser samtidig som den er autonomistøttende. Slike foreldre oppmuntrer til kritisk tenkning og er lydhøre for ungdoms begrunnelser. Det handler om følsomhet, responsivitet og grensesetting i forhold til ungdoms emosjonelle og utviklingsmessige behov. Autoritativ foreldrestøtte er særlig viktig i ungdomstiden; den fremmer mer kompetente og mindre mistilpassede ungdom (Baumrind, 2005). Forskning har vist at ungdom som opplevde autonomistøtte fra foreldrene evnet å ta mer autonome beslutninger, ved at de i mindre grad opplevde å bli presset (Katz et al., 2018). Det er mange forhold som påvirker hvor godt foreldre fungerer. Det kan eksempelvis være forhold ved barnet, konteksten rundt foreldrene eller foreldrene selv. Foreldre fra ulike sosioøkonomisk og kulturell

bakgrunn kan forholde seg til ulike teorier eller kulturelle forståelsesmodeller, når det gjelder hva som oppleves som god autonomiutvikling for sitt barn (Martínez et al., 2014). Det er viktig at de som samarbeider med foreldre – for eksempel lærere – er sensitive for de forhold som påvirker eller utøver press på foreldrene (Grolnick, 2009).

Forskning viser også til en positiv sammenheng mellom foreldres autonomistøtte og ungdoms psykiske helse. Styrken i sammenhengen økte ytterligere når autonomistøtte reflekterte støtte fra begge foreldrene (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan, & Pine, 2016). Foreldrestøtte virker forsterkende når den hjelper ungdom til å se hvordan de kan bidra positivt til samfunnet (Froiland & Worrell, 2017). Når det gjelder ungdoms opplevelse av distanse versus nærhet i relasjonen til foreldrene, fant Karabanova og Poskrebysheva (2013) at det ikke er sammenheng mellom distanse til foreldrene og større psykologisk frihet, det er egentlig tvert om. Det er når ungdom opplever psykologisk frihet i interaksjon med foreldrene at de også opplever seg knyttet til dem. En vellykket separasjon fra foreldrene trenger ikke å medføre at ungdom beveger seg fysisk eller mellommenneskelig bort fra foreldrene. Separasjon fra foreldre ser ut til å være mest problematisk for ungdom som føler lav grad av trygghet når det gjelder selvbestemmelse (Lamborn & Groh, 2009).

Autonomistøtte fra lærere: Lærernes autonomistøtte handler om at skolen og lærerne etablerer et skolemiljø som er oppmerksomme på elevenes psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). Miljøer som understøtter elevenes autonomi vil fremme økte engasjement, økt kognitiv involvering, økt innsats og redusere kjedsomhet (Ryan & Deci, 2000). Elever som opplever autonomistøtte fra lærere har en tendens til å være mer motiverte og engasjerte i skolen (Ruzek et al., 2016). Forskning har også pekt på at høyere opp i klassetrinnene opplevde elevene mindre autonomistøtte, mer kontroll og mindre individuell tilpasning. Dette er et paradoksal resultat, i lys av elevenes stigende alder, men også kritisk fordi autonomistøtte medierer utvikling av elevenes indre og faglig selvregulering (Martinek, Hofmann, & Kipman, 2016). Autonomistøtte krever en elevsentrert tilnærming som påvirker elevenes motivasjon og selvregulering (Martinek et al., 2016). I en studie av Hafen et al (2012) fant de at de fleste elever vurderte klassemiljøet som ikke-autonomi-fremmende. De fant også at nedgang i elevenes engasjement økte proporsjonalt med elevenes alder. Videre foreslo de å sette elevenes autonomi som rettesnor for lærernes virksomhet, for å begrense denne nedgangen. Martinek et. al. (2016) drøftet om ei av flere forklaringer, på hvorfor elever på de høyeste skoletrinnene opplever mindre autonomistøtte, kan være økt fokus på prestasjonsvurderinger og ekstern kontroll, som elevene blir utsatt for på de høyere trinnene. Lærerne bør være særlig oppmerksomme på hvordan autonomistøtte kan influere positivt på elevenes oppførsel, atferd og evne til selvregulering (Martinek et al., 2016).

Det er et paradoks i videregående skole, at selv om elevene utviklingsmessig har størst utbytte når lærere støtter elevenes autonome fungeringsevne, så legges det opp til at lærerne opptrer

kontrollerende i læringsprosessene (Reeve, 2009). Reeves redegjorde for syv grunner til at lærerne inntok en kontrollerende stil i møte med elevene: 1) lærerne opplevde press ovenfra, 2) lærerne arvet en tradisjonell maktfordeling mellom lærer og elev, 3) lærerne hadde krysspress mellom ansvar for læring og krav om dokumentasjon av resultater, 4) systemet verdsatte kontroll som verdi, 5) kontroll ble assosiert med et strukturert læringsmiljø (autonomi som et mer kaotisk miljø), 6) opplevelse av press nedenfra, ved at lærerne reagerte på elevenes passivitet ved å øke kontroll, og 7) opplevelse av press fra innsiden, ved at lærerne selv tror på kontroll som motiverende faktor eller har en personlighet som er orientert mot kontroll. Det er derfor ikke vanskelig å forstå at lærerne kan ha en kontrollerende stil i møte med elevene, selv om det er klart at både elevene og lærerne fungerer bedre i skolen, når lærerne i større grad støtter elevenes autonomiutvikling (Reeve, 2009). Når det gjelder elevenes faglig autonomi er det også av betydning at elevene opplever å høre til i skolemiljøet, og slik rå føle at de blir støttet og akseptert av andre (Van Ryzin, Gravely, & Roseth, 2009). Lærernes autonomistøtte ser ut til å ha størst effekt på elevenes interesse for og utfordringer i elevenes faglige utvikling (Chirkov & Ryan, 2001). Graca, Calheiros og Barata (2013) fant at når elevene opplevde autonomistøtte fra læreren så økte også lærerens legitimitet i lærer-elev-relasjonen. Lærerens atferd kan dempe eller forsterke elevens autonomi (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Autonomiforsterkende læreratferd fremmer relevans, åpner for valgmuligheter, tillater kritikk og oppmuntrer til selvstendig tenkning, mens autonomidempende læreratferd legger lokk på kritikk og selvstendige meninger, trenger seg på, legger opp til meningsløse og uinteressante aktiviteter (ibid). Å underkjenne kritikk kan være særlig problematisk for elever som er i ungdomstiden. Assor, Kaplan og Roth (2002) fant at frihet til å gjøre som man vil er mindre viktig enn opplevelsen av relevans, i tillegg til at elevene opplevde lærernes tilstedeværelse som nyttig. Autonomistøtte fra lærere innebærer å legge til rette for en meningsfull og relevant skolekontekst for elevene, også når det gjelder skole-hjem-samarbeid.

3.2.3 Teori fra engelsk til norsk

Når det gjelder teoriarbeidet om autonomi og autonomistøtte, tilsvarende som for arbeidet med praksisteori (ref. punkt 3.1.2), var kunnskapskildene skrevet på engelsk. I tabell 3 presenteres en liste over noen av ordvalgene jeg har gjort i oversettelsen til norsk, uten at jeg redegjør for begrepsmessig forståelse ut over hvordan ordene fremstår og kommer til uttrykk i teksten.

Tabell 3. Ordliste – teori om autonomi og autonomistøtte fra engelsk til norsk

Engelske uttrykk	Norsk oversettelse
Self-Determination Theory	Selvbestemmelsesteori
Comptence	Kompetanse
Relatedness	Tilknytning/tilhørighet
Autonomy	Autonomi
Autonomy support	Autonomistøtte
Parental autonomy support	Foreldres autonomistøtte
Teacher autonomy support	Læreres autonomistøtte
Volitional	Villig, egenvilje, viljestyrke, viljesterk
Connectedness	Tilknytning og tilhørighet
Seperation	Seperasjon
Agency	Aktørskap
Detachment	Løsrivelse
Attitudinal autonomy	Handlings- og holdningsautonomi
Emotional autonomy	Emosjonell autonomi
Functional autonomy	Funksjonell autonomi
Cognitive abilities (dimension)	Kognitive evner
Affective abilities (dimension)	Affektive evner
Regulatory abilities (dimension)	Regulatoriske evner

4 Vitenskapsfilosofi

Forskningsprosjektet har ei fenomenologisk tilnærming. Hensikten har vært å utforske det pedagogiske fenomenet *skole-hjem-samarbeid i videregående skole*, men prosjektet startet et annet sted. I den innledende fasen ble det planlagt for et utforskende og sekvensielt mixed-methods forskningsdesign, der den kvalitative tilnærmingen skulle være drivende for den kvantitative (Edmonds & Kennedy, 2013). Den kvalitative delen skulle utrede og sammenstille et teoretisk rasjonale, som skulle danne grunnlag for utforming av en spørreundersøkelse for å kartlegge skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Etter en innledende litteraturgjennomgang og gjennomføring av første dialogkafé, innså jeg at det ble tidsmessig for krevende å utvikle et robust og adekvat konstrukt for en spørreundersøkelse. Det manglet spesielt en grundig beskrive av elevenes behov for skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Konklusjonen ble å gå grundigere til verks med den kvalitative delen og å forsterke teoretiserings arbeidet. I samråd med veilederne ble den kvantitative delen tatt ut av ph.d.-prosjektet og den kvalitative tilnærmingen ble videreutviklet. Jeg gikk fra mixed-methods til en utforskende kvalitativ fenomenologisk tilnærming (Edmonds & Kennedy, 2013). I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsprosjektets filosofiske antagelser, fortolkningsparadigmet, den fenomenologiske tilnærmingen og det utforskende forskningsdesignet.

4.1 Filosofiske antagelser og fortolkningsparadigme

Noen filosofiske antagelser har vært førende for utvikling og gjennomføring av forskningsprosjektet. For å redegjøre for noen av disse anvender jeg Creswell og Poths (2018) inndeling i ontologiske, epistemologiske, aksiologiske og metodologiske antagelser.

- *Ontologisk antagelse:* I prosjektet rettes oppmerksomheten mot praksis, for å utforske skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis i videregående skole. Deltakernes subjektive erfaringer og personlige refleksjoner utforskes for å få innsikt i skolenes praksiser.
- *Epistemiske antagelser:* I prosjektet bidrar deltakerne med subjektive erfaringer og refleksjoner til et dialogbasert datamaterialet. Deltakernes subjektive bidrag (opplevelser, fortellinger, eksempler, refleksjoner) og innledende analyser (dialoger, problematiseringer og drøftinger) ble analysert for å identifisere, beskrive og begrunne fenomenet som utforskes.
- *Aksiologisk antagelse:* I prosjektet forholder jeg meg til pedagogikk som en verdiladet og normativ vitenskap. Verdier har betydning for hvordan pedagogiske fenomen praktiseres i skolene. Verdier er stedbundne og kommer til uttrykk gjennom måten praksis gjennomføres på.
- *Metodologiske antagelser:* I prosjektet anvendes dialog som strategi for å få innsikt i pedagogisk praksis. Det dialogbaserte datamaterialet ble samlet inn ved at aktører fra

praksisfeltet deltok i dialogkaféer hvor de fikk dele erfaringer og refleksjoner. Det dialogbaserte materialet ble førende for utforming av forskningsspørsmål og sammenstilling av det teoretiske rammeverket. Det betyr at prosjektet startet med induktiv utforskning av fenomenet. Det utforskende forskningsdesignet ble formet underveis og gradvis overtok en mer abduktiv utforskning av fenomenet.

Når det gjelder det fortolkende rammeverket faller forskningsprosjektet innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Dette paradigmet manifesteres gjennom blant annet fenomenologiske studier (Creswell & Poth, 2018, s. 25-35). Gjennom innsikt i erfaringer, blir fenomenets meningsbærende strukturer avdekket, problematisert og bekreftet, som noe som finnes og skjer i praksis. Aktørens subjektive og intersubjektive erfaringer bidrar til konstruksjon av forståelse og meningsbærende strukturer. I dette forskningsprosjektet har min rolle som forsker blant annet vært å føre aktørene sammen og å stille relevante, åpne og tilstrekkelig innrammede spørsmål, for så å fortolke deltakernes bidrag. De meningsbærende strukturene forhandles og reforhandles, både av deltakerne i dialogkaféene og av meg som forsker. Erfaringene fortolkes og kompleksiteten i skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen trer frem. Dette paradigmet er derfor også omtalt som fortolkende forskning. I analysene har jeg beveget meg mellom det empiriske materialet, teoretiske perspektiver og forskningslitteratur, for å utforske hvordan fenomenet oppfattes og forstås. Dette omtaler jeg som en abduktiv og utforskende prosess. Jeg har vært opptatt av at denne prosessen er en aktiv del av teoretiseringsarbeidet (se punkt 5.4). Hensikten har ikke vært å utvikle én teori, men å skrive frem et teoretisk rasjonale, som synliggjør meningsbærende forståelser av skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole. Teoretiseringsprosessen har med andre ord hatt til hensikt å oppdage, konstruere og begrepsfeste et meningsinnhold (Swedberg, 2012).

For å oppsummere og returnere til de filosofiske antagelsene; deltakerne i dialogkaféene hadde ulike erfaringer og ulik forståelse med seg fra praksis (ontologisk antagelse), forståelse ble bearbeidet og samkonstruert mellom deltakerne i dialogkaféene og i etterkant av meg som forsker (epistemisk antagelse), stedbundne verdier ble avdekket i dialogkaféene og fikk betydning for analysene (aksiologisk antagelse) og både induktiv og abduktiv metode ble brukt i konstruksjon av meningsinnhold (metodisk antagelse).

4.2 Fenomenologisk tilnærming

I fenomenologisk forskning studeres og beskrives fenomenen i lys av subjektive erfaringer (Creswell & Poth, 2018, s. 67). Til forskjell ville, i følge Creswell og Poth (2018), ei narrativ tilnærming fokusert på fortellinger om livet til et individ, ei grounded-theory tilnærming fokusert på å utvikle en teori, ei etnografisk tilnærming fokusert på å beskrive en kultur og en case-studie fokusert på å fremstille en

dybdebeskrivelse. Fenomenologisk forskning utforsker fenomenet ved å sammenstille og redusere aktørenes opplevelser og erfaringer, til en beskrivelse som flere kan kjenne seg igjen i (Creswell & Poth, 2018, s. 75-82). Hensikten er å framstille meningsbærende strukturer og forståelser om verden som den er, ved å være både kritisk og filosofisk bevist når det kommer til hvordan aktørenes liv og erfaringer er sosialt, kulturelt, politisk og eksistensielt formet (Van Manen, 2016, s. 13). I henhold til Van Manen (2016, s. 13) foreligger det en erkjennelse av at fenomenologiske konstruksjoner om «det som er», i seg selv er i fare for å bli imperativer, rasjonaliteter, epistemologier og ontologier. Forståelsen av «det som er» bør derfor avdekkes, dekonstrueres og erstattes med justerte forståelser igjen og igjen. Fenomenologiske spørsmål som utforskes er åpne og undrende, og utforsker *hva* som er betydningen, meningen, unikheten eller særtrekkene med det som erfares og *hvordan* erfaringene presenteres som et identifiserbart fenomen (Van Manen, 2016, s. 39). Gjennom å stille fenomenologiske spørsmål utforskes erfaringer og forskerens oppgave blir å avdekke identiteten, essensen og det særskilte ved det fenomenet, den praksisen eller den hendelsen som ønskes forstått (Van Manen, 2016, s. 27). Jeg vil utdype noen av de vurderingene som er gjort i dette forskningsprosjektet når det gjelder fenomenologi om praksis og stedsontologisk fenomenologi.

4.2.1 Fenomenologi om praksis

Fenomenologisk forskning kan starte med at en forsker undrer seg over en eller flere dimensjoner ved et fenomen som praktiseres i en sosial virkelighet. Fenomenologi *om* praksis er fenomenologi *for* utvikling av praksis, både for profesjonelle og ikke-profesjonelle aktører som tar del i praksiser, slik van Mannen (2016, s. 15) beskriver dette i sin bok «Phenomenology of practice». Ved å innta ei praksisnær tilnærming til forskning settes praktisering av fenomenet i sentrum for forskningsspørsmålene (Schatzki, 2001). Ved å stille spørsmål ved en etablert forståelse av et fenomen blir det mulig å åpne opp for andre forståelser, innsikter og innfallsvinkler (Alvesson & Sandberg, 2011). Når vi blir oppmerksom på noe, som frem til et punkt har fungert og som nå ser ut til å ikke fungere, oppstår behovet for å utforske videre (Nicolini, 2012, s. 34). Jeg har vært opptatt av å oppdage det som skjer i praksis og å stille spørsmål ved etablerte forståelser for å forhandle og reforhandle kunnskap om elevenes og samfunnets behov for skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. Denne typen utdanningsforskning har ikke til hensikt å generalisere kunnskap om fenomenet på en måte som gjør kunnskapen gyldig i andre skolekontekster. Hvorvidt forskningsbidraget oppleves som et legitimt, gyldig og relevant kunnskapsgrunnlag i andre skolekontekster, er det aktører i disse kontekstene som avgjør. Berliner (2002) skriver i en kommentar at utdanningsvitenskapelig forskning er den vanskeligste forskningen av alle. Han begrunner påstanden med at grunnleggende betingelser for utdanningsforskning er påvirkningskraften og ulikhetene mellom kontekster, myriadene av interaksjoner som florerer i skolekontekstene og forskningsresultatenes forholdsvis kortvarige liv. Til det siste legger han til grunn at tidligere akseptert forskning, for eksempel om kjønn, rase og barn, nokså plutselig kan bli irrelevant når nye erkjennelser

endrer premissene. Forskningstilnæringer og metodologier må derfor tilpasses og favne skiftende sosiale sammenhenger (Van Manen, 2016). Fenomenologi om praksis er sensitiv for at aktørens praksiser og praksiserfaringer ikke alltid er rasjonelle og logiske, og således bare delvis er tilgjengelig for vitenskapelig refleksjon (Van Manen, 2016). Kontekstsensitiv og praksisnær fenomenologisk forskning, som avdekker, dekonstruerer og justerer stedsontologisk forståelse (her: om elevenes behov for støtte i norsk skole), bidrar med relevant kunnskap for utvikling av stedsspesifikk adekvat pedagogisk praksis (her: skole-hjem-samarbeid som støtte i norske videregående skoler).

4.2.2 (Steds)ontologisk fenomenologi

Fenomenologi om praksis baserer seg på en erkjennelse av at vi lever våre liv i praksiser og at praksis forstås og skjer på bestemte steder (Kemmis, 2019; Van Manen, 2016). Ontologi er studien av det som eksisterer og et *ontologisk perspektiv*, i et praksisnært forskningsprosjekt, fordrer utforsking av praksis som eksisterer på et spesifikt sted. Det er gjennom aktørens erfaringer det lar seg gjøre å få tilgang til stedets ontologi. Hvor en praksis finner *sted* forstås her på tre måter: stedet er (1) den geografiske lokasjon hvor praksisen gjennomføres (her: skolene og kommunene), (2) i sektoren og regionen hvor praksisen er regulert (her: i det norske skolesystemet og den nordiske utdanningsmodellen), og (3) innenfor det pedagogiske fenomen hvor praksisen inngår som en naturlig del (her: skole-hjem samarbeid i videregående skole) (Schatzki, 2003, 2005). Å utforske hvordan et gitt fenomen forstås på et bestemt sted, ved å vende seg til virkelige erfaringer og opplevelser, er det Schatzki (2003, 2005) har omtalt som stedsontologi [site ontology]. Både Van Manen (fenomenologi om praksis), Schatzki (stedsontologi) og Kemmis m.fl. (teorien om praksisarkitekturer) referer til filosofen Heidegger. Jeg skal ikke gå dypt inn på dette sporet, men det er vanskelig å skrive om ontologisk fenomenologi uten at han nevnes. Heidegger var assistenten til Husserl, som er kjent som grunnleggeren av fenomenologisk filosofi, og de to tilskrives å ha lansert den fenomenologiske bevegelsen (Van Manen, 2016, s 88). For Heidegger var fenomenologi ontologiens metode, parallelt med at fenomenologi var ontologiens tema (se Van Manen, 2016, s 104-111). Van Manen skriver videre om hvordan Heidegger var opptatt av problemet med å tematisere et fenomen; om hvordan fenomenologisk tematisering (reduksjon) og fenomenologiske beskrivelser uunngåelig gjør urett mot de virkelig og umiddelbart levde erfaringene. Beskrivelsene av et fenomen evner ikke å fange opp alle nyansene i opplevelsene som erfares når fenomenet skjer. Den fenomenologiske tematiseringen og beskrivelsen er nødvendigvis en reduksjon, konstruksjon og «ødeleggelse» av selve virkeligheten. Det gis avkall på mange nyanser, fra den umiddelbare og ubevisste opplevelsen som skjer i nuet, til tekstliggjøring av opplevelsen for å formidle hva det var som skjedde. For å tilføre mening til fenomenet må innholdet i beskrivelsene (her: om hva skole-hjem-samarbeid) oppleves som passende og relevante for aktørene (her: elever, foreldre og lærere) ut fra de omstendighetene som er på det aktuelle stedet (her: en norsk skole). Det at beskrivelsene oppleves som gyldige når de formidles og gjøres kjent (ikke forblir skjulte) var en kritisk faktor for Heidegger (ibid). Hensikten med fenomenologisk utforsking er å

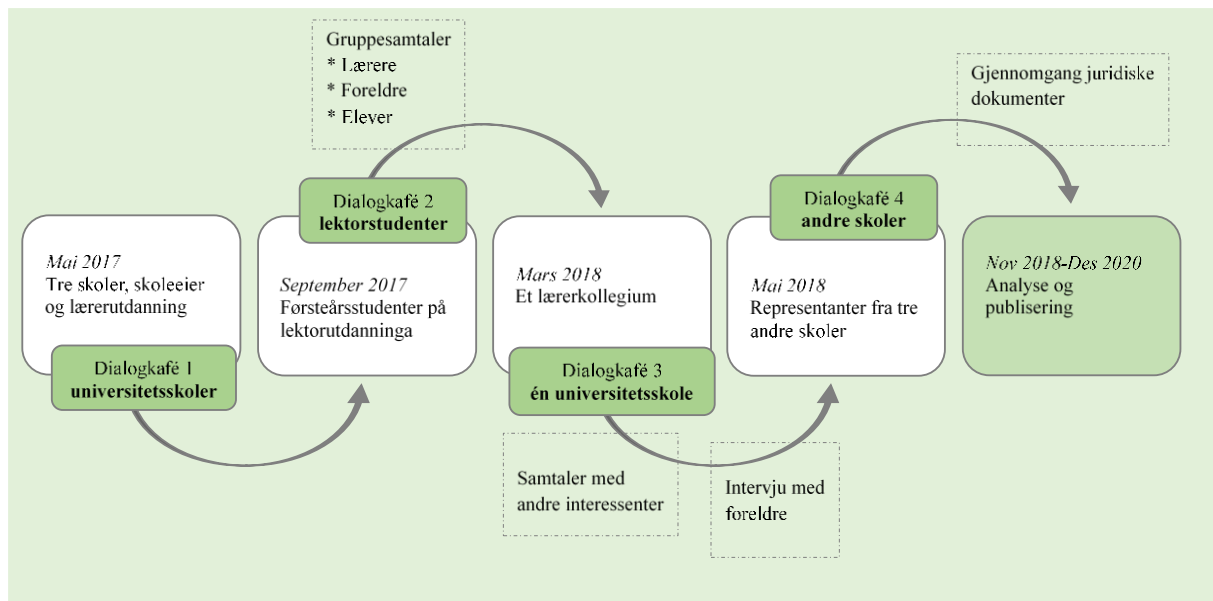
oppdage og forstå det skjulte, og å avdekke sannheter om hvordan fenomenet blir realisert på daglig basis i hverdagslige praksiser (Malpas, 2012).

Det kan stilles spørsmål ved om det lar seg gjøre å få innsikt i andres praksis, uten selv å ha opplevd det som skjer. Forstått som et dualistisk forhold mellom ontologi (det som er) og epistemologi (om å kunne vite noe om det som er). Retorisk er spørsmålet: hvordan kan jeg vite at jeg vet noe om praktisering av skole-hjem-samarbeid når jeg ikke selv er en del av samarbeidet? Kemmis forteller i en samtale med Mahon om hvordan han til stadighet diskuterer med seg selv denne dualistiske spenningen mellom den subjektive opplevelsen – ontologi – og det objektive forsøket på å beskrivelse det som er – epistemologi – og om hvordan han har kommet fram til at dette er et falskt dualistisk forhold (Kemmis & Mahon, 2017). Han argumenterer med at det er gjennom dialog mellom aktørene i en praksis (de som faktisk opplever det som skjer) og forskere på et universitet (som sammenstiller kunnskap om det som har skjedd) at utvikling av fruktbar pedagogisk kunnskap bidrar til både teoriutvikling og utvikling av praksis (Kemmis, 2005). Det er gjennom deling av refleksjoner om fenomenet at det forhandles om forståelser og at det blir mulig å lære av hverandre. Som forsker har jeg valgt å ha ei ontologisk tilnærming, ved å invitere deltakere med erfaring fra praksis, men det er jeg som ivaretar det *epistemologiske perspektivet*. Jeg samler inn, sammenstiller og fortolker subjektive og intersubjektive erfaringer og refleksjoner om fenomenet som studeres. Det krever et bevist forhold til de metodiske og etiske sidene ved forskningsarbeidet. Jeg må med andre ord kunne redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å konstruere en stedsontologisk forståelse, som jeg publiserer. Dette redegjør jeg for i kapittel 5.

4.3 Et utforskende forskningsdesign

Hensikten med et utforskende forskningsdesign har vært å bli kjent med hvordan skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole beskrives, forklares og begrunnes av aktører som har deltatt, deltar eller observerer slik praksis. Som forsker har jeg latt meg lede av undring og nysgjerrighet, der abduktiv utforskning og teoretisering ble drivkrefter i forskningsprosessen.

Dialogkafé som forskningsmetode ble primærmetoden i prosjektet (se figur 2). I tillegg ble det gjennomført fokusgruppesamtaler med foreldre, elever og lærere, dybdeintervju med foreldre, samtaler/møter med representanter for interesseorganisasjoner en miljøterapeut og skoleledelsen ved en skole et annet sted enn inklusjonsområdet i prosjektet. Tidsforløpet og rekkefølgen på de ulike aktivitetene er illustrert i figur 2 og blir utfyllende beskrevet i kapittel 5.



Figur 2. Forløpet i det utforskende forskningsdesignet

5 Metodologi

I dette kapitlet redegjør jeg for de metodologiske sidene ved forskningsprosjektet. Innledningsvis presenteres prosjektets samarbeidspartnere. Deretter beskrives forskningsmetodene, som inkluderer oversikt over deltakere og datamaterialet, før jeg redegjør for analysearbeidet, teoretisering som prosess, forskningsetiske vurderinger og situering av forskerrollen.

5.1 Samarbeidspartnere

Samarbeidet med praksisfeltet og lektorutdanningen for trinn 8-13 ved UiT har hatt stor betydning for utforming og gjennomføring av prosjektet. Prosjektet har vært tilknyttet pedagogikkfaget i lektorutdanningen og til samarbeidet om universitetsskoler³. UiT etablerte i 2010 universitetsskoler på barne- og ungdomstrinnet og i 2016 utvidet UiT med universitetsskoler i videregående opplæring. I februar 2017 presenterte jeg ph.d.-prosjektet for styringsgruppen for universitetsskolesamarbeidet på videregående skole. En av universitetsskolene hadde allerede prioritert skole-hjem-samarbeid i egen skoleutvikling. Denne skolen (institusjon A – se tabell 4) ble hovedpartner for prosjektet, mens de to andre skolene (institusjon B og C) ble involvert i en mer avgrenset rolle. Universitetsskolene ble en god base for kontakt med praksisfeltet og for innsamling av det dialogbaserte datamaterialet. Sammen med institusjon A ble ei arbeidsgruppe med 7 medlemmer etablert. Fra skolen deltok rektor, to lærere og elevrådsleder. En av lærerne hadde doktorgrad og bidro med verdifull innsikt for å få forskningsprosjektet til å fungere på skolen. Fra UiT (institusjon O) deltok hovedveileder, prosjektkoordinator for universitetsskoleprosjektet og jeg som stipendiat og prosjektleder. Arbeidsgruppa bidro til utarbeidelse av plan for den dialogbaserte datainnsamlingen og drøftet ulike spørsmål relatert til forskningsetikk. Det ble gjennomført fire møter i arbeidsgruppa og alle møtene fant sted hos institusjon A. Det første møtet fant sted før gjennomføring av den første dialogkaféen våren 2017 og det siste var et oppsummerende møte i juni 2018. Drøftinger med arbeidsgruppen bidro til et gjennomførbart opplegg for skolene. I arbeidsgruppen ble rekruttering av deltakere også diskutert. Vi kom fram til at det styrket prosjektet å rekruttere deltakere via etablerte strukturer der det var mulig. Det vil si at skoler ble rekruttert gjennom universitetsskolesamarbeidet, lærere ble rekruttert ved invitasjon fra skoleledelsen, foreldre ble rekruttert via åpne invitasjoner på foreldremøter og elever ble rekruttert gjennom skolenes elevråd. Jeg som forsker påvirket ikke rekruttering av deltakere.

³ For mer informasjon om typer praksisskoler se den nasjonale strategien *Lærerutdanning 2025* som omtaler universitetsskoler som lærerutdanningsskoler:

https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

Gjennom samarbeidet med lektorutdanningen ble førsteårsstudentene på studiet invitert med i prosjektet. Som nevnt tidligere har jeg underveis i prosjektet også vært i kontakt med andre skoler, interesseorganisasjoner og brukerrepresentanter. Tabell 4 gir en komplett oversikt over de institusjonene som har vært involvert i prosjektet.

Tabell 4. Oversikt over institusjoner involvert i prosjektet

Institusjon	Id	Type institusjon (antall elever på skolen*)	Inkludert i datamaterialet
Universitetsskole – hovedpartner	A	Skole (317)	v
Universitetsskole	B	Skole (488)	v
Universitetsskole	C	Skole (458)	v
Videregående skole	D	Skole (641)	v
Videregående skole	E	Skole (603)	v
Videregående skole	F	Skole (193)	v
Foreldreutvalget for grunnopplæringen	G	Interesseorganisasjon	
Organisasjonen Voksne for barn	H	Interesseorganisasjon	
Mobbepbud Troms	I	Ombud	
Elev- og lærlingeombud Troms	J	Ombud	
Barneombud nasjonalt	K	Ombud	
Lyngen kommune	L	Kommunalt prosjekt	
Videregående skole i Oslo	M	Skole (877)	
UiT lærerstudenter	N	Universitet	v
UiT ansatte/lærerutdannere	O	Universitet	v

*Antall elever nevnes i parentes for å indikere størrelsen på skolene. Elevene inngår ikke i sin helhet i datamaterialet.

5.2 Forskningsmetodene, deltakerne og datamaterialet

Datamaterialet som er samlet inn gjennom forskningsprosjektet fordeler seg over fire datasett, disse er listet i tabell 5: Dialogkafé 1, 3 og 4 inngår i datasett 1, dialogkafé 2 utgjør datasett 2 og juridiske dokumenter utgjør datasett 4. Disse datasettene er presentert i henholdsvis artikkel I, III og II. Det tredje datasettet, som involverer foreldre, vil publiseres i etterkant av ph.d.-arbeidet. Se *Appendiks 3a* for en fullstendig oversikt over det dialogbaserte datamaterialet i form av lydfiler og transkripsjoner. Materialet fra «andre utforskende strategier» (se punkt 5.3.4) er ikke klargjort for publisering. *Appendiks 3b* gir en oversikt over dokumentene som ble inkludert i dokumentanalysen. I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for forskningsmetodene, deltakerne og datamaterialet. Dialogkafé som forskningsmetode beskrives mer utfyllende enn øvrige metoder. Bakgrunnen for dette er at dette er primærmetoden i forskningsdesignet og at metoden i mindre grad er omtalt i metodelitteratur.

Tabell 5. Oversikt over datasettene i prosjektet

Datasekk	Datakilde	Rådata	Deltakere	Perspektiv	Publisert
1	Dialogkafé 1, 3 og 4 og gruppesamtale med lærere	759 minutter lydopptak	77	Skole	Artikkel I
2	Dialogkafé 2	603 minutter lydopptak	113	Elever	Artikkel III
3	Gruppesamtaler og dybdeintervju med foreldre	488 minutter lydopptak	5	Foreldre	Publiseres etter ph.d.
4	Juridiske dokumenter	26 dokumenter/2666 sider	-	Lovverk	Artikkel II

5.2.1 Dialogkafé som forskningsmetode

Dialogkafé som forskningsmetode er egnet til å involvere større grupper med deltakere i utforskende samtaler, som har til hensikt å avdekke og verifisere et tema eller fenomen (Löhr, Weinhardt, & Sieber, 2020). I dette forskningsprosjektet ble metoden anvendt for å utforske skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. Hensikten var å komme tettere på praksis, ved å legge til rette for utveksling av praksiserfaringer og refleksjoner mellom deltakere med relevant erfaringsbakgrunn. Metoden, også kalt World Café (Brown, 2010), legger til rette for at aktører i fellesskap får utforske og oppdage et fenomen som de er kjent med. Brown (2010, s. 40) foreslår syv prinsipper for gjennomføring av en dialogkafé: 1) avklare tema og kontekst, 2) skape gjestfrie og trygge omgivelser, 3) utforske spørsmål som har betydning for deltakerne, 4) oppmuntre til deling og involvering, 5) koble forskjellige perspektiver, 6) lytte sammen for å skape innsikt og 7) dele kollektivt funn. Under punkt 5.2.1.3 beskrives hvordan disse prinsippene har inspirert datainnsamlingen. Tabell 6 gir en oversikt over deltakerne og datamaterialet i de fire dialogkaféene. Det ble gjennomført tre dialogkaféer som involverte deltakere fra videregående skoler og én kafé som involverte tidligere elever i videregående skole (her: lektorstudenter). Alle kaféene ble gjennomført på videregående skoler og skolene hadde rollen som vertskap.

Tabell 6. Oversikt over deltakere og datamaterialet i de fire dialogkaféene

Dato	Metode	Institusjon	Deltakerne		Antall bord	Audio minutter
			Totalt–Menn–Kvinner	Roller		
2017.05	Dialogkafé 1 (Oppgave 1-4)	A, B, C, O	22–7–15	7 lærere 6 elever 5 skoleledelse 4 lærerutdannere	4	270
2017.08	Dialogkafé 2 (Oppgave 2, 3, 4, 6)	N, O	113–59–54	113 lektorstudenter 4 lærerutdannere	16	603
2018.03	Dialogkafé 3 (Oppgave 1, 2, 4, 5)	A	43–17–26	40 lærere 3 miljøarbeidere	6	216
2018.05	Dialogkafé 4 (Oppgave 1, 2, 4, 5)	A, D, E, F, O	12–4–8	5 lærere 1 elev 4 skoleledelse 2 lærerutdannere	2	193
			196–89–107*			1282

*Deltaker fra Institusjon A (1 skoleleder) og Institusjon O (2 lærerutdannere) deltok både i dialogkafé 1 og 3.

5.2.1.1 Deltakerne

Deltakerne i dette forskningsprosjektet befant seg alle i samme geografiske området da datainnsamlingen pågikk, men de hadde med seg personlige erfaringer fra flere steder i landet. Det som var viktig for deltakelse i dialogkaféene var at deltakerne hadde relevante erfaringer og at de kunne artikulere de erfaringene de hadde (Van Manen, 2016). I denne avhandlingen er det to datasett hvor dialogkafé som metode er anvendt. I datasett 1 inngår dialoger med deltakere fra videregående skoler og i datasett 2 inngår dialoger med tidligere elever fra videregående skole. Det ligger i dialogkafé-metodens natur at deltakere snakker om erfaringer som har vært og at de får reflekterer rundt hvordan praksis kan være. Tidligere elever hadde tidsmessig noe mer distanse til egne erfaringer enn de som for tiden var i videregående skole. Disse dialogbaserte datasettene omtales nærmere.

Deltakerne i dialogkaféene 1, 3 og 4 – primært fra skolene

Dialogkafé 1,3 og 4 ble gjennomført i samarbeid med institusjon A og involverte deltakere fra tre universitetsskoler og tre praksisskoler. Dialogkafé 1 involverte 22 deltakere fra tre universitetsskoler, dialogkafé 3 involverte et kollegium på 43 personer fra én av disse universitetsskolene og dialogkafé 4 involverte 12 deltakere fra tre praksisskoler som ikke var en del av universitetsskolesamarbeidet (se tabell 6). Totalt deltok 83 personer (30 menn og 53 kvinner): 7 elever, 52 lærere, 9 skoleledere, 4 sosiallærere, 1 rådgiver fra skoleeier og 4 fagpersoner fra lektorutdanningen. Skolene var lokalisert både i by og distrikt, men felles var at alle var underlagt samme fylkesadministrasjon (skoleeier). Skolene hadde i gjennomsnitt 450 elever, der den minste skolen hadde 193 elever og den største hadde 641 elever (se tabell 4). Skolene som deltok var rangert i det nedre sjiktet i en nasjonal kartlegging av skolekvalitet (Falch, Bensnes, & Strøm, 2016; Markussen, Flatø, & Reiling, 2017). Resultatene fra dette datasettet – datasett 1 – presenteres i artikkel I.

Deltakerne i dialogkafé 2 – tidligere elever i videregående skole – studenter på universitetet

Dialogkafé 2 ble gjennomført i samarbeid med lektorutdanningen og med institusjon C. Deltakerne var 113 førsteårs lektorstudenter, men i denne sammenhengen ble de vurdert som interessante fordi de ganske nylig hadde vært elever i videregående skole. Disse deltakerne var forholdsvis unge; 33,3 % fullførte videregående skole 10 uker før datainnsamlingen, og hele 86,6 % fullførte videregående i løpet av de tre siste årene (se tabell 7). Det var 59 menn og 54 kvinner som deltok og de var fra store deler av landet (hjemstedsadresse fordelt på 84 postnummer). Studentene snakket om og kommenterer en praksis de ikke lenger var en del av, men som de erfaringsmessig hadde en nærhet til. Deltakerne brakte inn i samtalene erfaringer fra mange forskjellige videregående skoler. Deltakerne hadde samtidig et fremtidsblikk på tematikken, ved at de hadde begynt på ei femårig lektorutdanning og med tiden ville få ansvar for blant annet skole-hjem-samarbeid. Studentene fikk anledning til å reservere seg fra deltakelse, men alle valgte å delta. Resultatene fra dette datasettet – datasett 2 – presenteres i artikkel III.

Tabell 7. Oversikt over studentenes fødselsår

Fødselsår	1998	1997	1996	1995	1994	1993	1992	Sum
Antall*	35	33	23	8	3	1	2	105
%	33,3	31,4	21,9	7,6	2,9	1	1,9	100

*missing antall 8

5.2.1.2 Oppgavetekstene

I den innledende fasen av forskningsprosjektet var det særlig ett spørsmål som vekket min nysgjerrighet: *Hva snakkes det om når det snakkes om samarbeid med foreldre i videregående skole?* Dette spørsmålet ble retorisk nevnt for deltakerne, men oppgavene de ble bedt om å drøfte i kaféene var mer konkret. Det overordnede temaet for dialogkaféene var: *samarbeid med foreldre i videregående skole*. Seks kafébordoppgaver ble sirkulert mellom de fire dialogkaféene, hvorav det i hver kafé ble anvendt fire av de seks oppgavene. Tabell 5 viser hvilke oppgaver som ble gitt i hvilken kafé. Følgende oppgaver sirkulerte: 1) *én skoles årshjul for skole-hjem-samarbeid*, 2) *fag-, elev-, og utviklingsamtaler*, 3) *psykososiale utfordringer*, 4) *mangfold*, 5) *juridisk rammeverk for skole-hjem-samarbeid* og 6) *foreldrene* (se *Appendiks 1* for oppgaveteksternes utforming). Oppgavene hadde til hensikt å adressere flere perspektiver ved fenomenet. De skulle være formulert slik at deltakerne raskt forstod oppgavene og fikk assosiasjoner til fortellinger, erfaringer, sammenligninger og refleksjoner. Deltakerne var ikke bundet av oppgaveteksten, og de kommenterte og stilte spørsmål til hverandre som gikk ut over disse. Årshjulet som ble drøftet i oppgave 1 var utviklet av institusjon A. Denne

skolen hadde i noen år hatt som praksis å dele med foreldrene, elevene og kollegiet en brosjyre som presenterte et årshjul for skolens skole-hjem-samarbeid. Innholdet i årshjulet ga assosiasjoner til aktiviteter i skole-hjem-samarbeidet som var kjent for de fleste deltakerne, også for deltakerne fra de andre skolene som deltok i dialogkaféene. De ulike oppgavene ble løst på ulike måter av de ulike gruppene. Det ble gjort noen språklige tilpasninger i oppgavetekstene mellom hver dialogkafé, for å tilpasse dem til målgruppene i de forskjellige kaféene.

5.2.1.3 Gjennomføring av metoden

Gjennomføringen av dialogkafé som forskningsmetode beskrives i tre faser: forberedelser før datainnsamling, gjennomføring av datainnsamling og etterarbeid etter datainnsamling.

Fase 1 Forberedelser før datainnsamling

Deltakerne fikk skriftlig og muntlig informasjon i forkant om forskningsprosjektet; informasjon om tema, dialogkafé som forskningsmetode, lydopptak, etterbehandling av deltakernes bidrag, anonymisering, frivillig deltakelse og skriftlig informert samtykke. Forberedelsene bestod også av møter og avklaringer med skolene og lektorutdanningen, inkludert fordeling av roller og oppgaver. For eksempel ble oppgavene fordelt slik at skolene var vertskap for arrangementet, mens universitetet ledet og gjennomførte dialogkaféene. Skolene klargjorde lokalene med kafébord, sørget for bevertning og ønsket velkommen. Jeg forberedte og håndterte i tillegg materiell (samtykkeskjema, oppgavetekster, skrivesaker, osv) og klargjorde diktafoner for opptak på kafébordene.

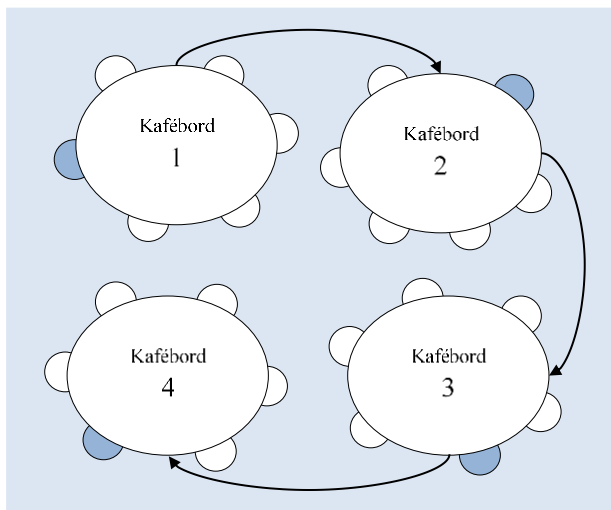
Fase 2 Gjennomføring av datainnsamling

Tidsrammene for dialogkaféene varierte fra 75 til 90 minutter for de ulike kaféene. Selve gjennomføringen bestod av tre sekvenser: felles introduksjon i plenum, dialog ved kafébordene og oppsummering i fellesskapet.

Sekvens 1 Introduksjon i plenum: Hver kafé startet med at deltakerne ble samlet til introduksjon i plenum. Tidsrammen for denne delen var mellom 15 og 30 minutter. Når det gjelder Browns (2010) prinsipper for gjennomføring av dialogkafé ble *utforske tema og kontekst* (prinsipp 1) og *skape gjestfrie og trygge omgivelser* (prinsipp 2) ivaretatt i denne sekvensen. Jeg introduserte forskningsprosjektet og temaet som dialogkaféene skulle handle om. Hensikten med denne sekvensen var å få deltakerne til å kople seg mentalt på det som skulle skje. Deltakerne ble oppfordret til å ta utgangspunkt i «eleven» og å komme med eksempler når de delte erfaringer og refleksjoner om skole-hjem-samarbeid. Jeg informerte også om hvordan deltakerne kunne anonymisere personlige erfaringer som de valgte å dele; for å ikke utlevere mer informasjon om seg selv enn de var komfortable med. De kunne for eksempel endre på fortellingene og fortelle som om det var noen andres erfaringer. Videre beskrev jeg for deltakerne hvordan selve kaféprosessen ville gjennomføres. Deltakerne ble delt inn i tilfeldige grupper og fordelt rundt på kafébordene. I noen av kaféene var det flere bord med samme oppgave (alltid fire ulike oppgaver), for eksempel var det i dialogkafé nr 2 inndelt i 16 kafébord

fordelt i fire klasserom og i dialogkafé 3 var det 6 bord. Antall bord ble tilpasset antall deltakere. En person (meg eller en kollega fra universitetet) hadde rollen som tilrettelegger og var tilgjengelig for spørsmål/henvendelser fra gruppene ved behov.

Sekvens 2 Dialog ved kafébordene: Dialogprosessen i dialogkaféene tok mellom 45 og 60 minutter. I henhold til Browns (Brown, 2010) prinsipper ble *utforske spørsmål som har betydning for deltakerne* (prinsipp 3) og *oppmuntre til deling og involvering* (prinsipp 4) ivaretatt i denne sekvensen. Figur 3 illustrerer hvordan deltakerne roterte fra bord til bord hvert 15. minutt. Deltakerne besøkte tre eller fire bord for 15-minutters samtaler. Ved hvert bord ble en person tilfeldig valgt til bordvert. Bordverten ble værende ved samme bord gjennom hele økten og hadde i oppgave å ønske nye grupper velkommen, introdusere oppgaven, fortelle hva tidligere grupper hadde snakket om og å lede samtalen. Bordverten har derfor en sentral funksjon i denne metodikken. Dialogprosessen gikk uforstyrret uten direkte innblanding av forsker/tilrettelegger. Deltakerne kunne selv velge å involvere tilretteleggeren hvis de ønsket det.



Figur 3. Rotasjon av deltakere og akkumulasjon av dialog i dialogkaféene

Sekvens 3 Oppsummering og deling i fellesskapet: Som avslutning på dialogprosessen ble det gjennomført en felles muntlig oppsummering. Denne delen tok mellom 5 og 15 minutter. Hver bordvert redegjorde kort for hva samtalen hadde handlet om. I henhold til Browns (2010) prinsipper ivaretok denne sekvensen *koble forskjellige perspektiver* (prinsipp 5) og *lytte sammen for å skape innsikt* (prinsipp 6). Det var også anledning for deltakerne å kommentere hvordan det hadde vært å delta i dialogkaféen.

Fase 3 Etterarbeid etter datainnsamling

Browns (2010) syvende prinsipp, *deling av kollektive funn*, ble ivaretatt gjennom et omfattende og tidkrevende etterarbeid. Lydopptak fra alle kafébord ble transkribert og analysert. De kollektive funnene er presentert som resultater skrevet frem i artiklene som inngår i denne avhandlingen.

5.2.1.4 Refleksjoner om bruk av dialogkafé som datainnsamlingsmetode

Dialogkafé som forsknings- og datainnsamlingsmetode egner seg som nevnt til å samle større grupper med deltakere for å utforske et tema eller ei problemstilling (Löhr et al., 2020). Metoden er i begrenset grad beskrevet som forskningsmetode i metodelitteratur. Jeg velger derfor å dele noen refleksjoner basert på erfaringene fra denne avhandlingen. I en dialogkafé kan antallet deltakere være stort og materialet har potensial til å bli omfattende, sammenlignet med intervju eller fokusgruppeintervju som metode. Det må settes av ressurser til å håndtere dette. Den enkelte deltaker blir ikke like framtrødende i datamaterialet, som ved bruk av intervju eller fokusgruppeintervju. I analysene er det vanskeligere å følge de enkelte deltakernes bidrag, ved at de forflytter seg rundt i dialogkaféen og samme person dukker derfor opp i flere lydfiler. Til gjengjeld er det kapasitet i denne metoden til å få med mange stemmer. Som forsker kom jeg ikke like tett på den enkelte deltaker, men antallet stemmer ble forholdsvis høyt og deltakerne kom i større grad i dialog med hverandre. Kafémetoden forutsetter at det etableres en god og trivelig atmosfære, slik at deltakerne opplever å bli inkludert og verdsatt. Det var viktig å sette en god tone og å skape ei konstruktiv stemning før dialogene starter, slik at deltakerne ble motivert og dialogaktiviteten kom raskt i gang. Det var også viktig at tematikken som de skulle samtale om opplevdes som relevant og engasjerende.

Forskerrollen – tilrettelegger for individuell og kollektiv oppdagelse

Uansett forskningsmetode så er det viktig å ta stilling til egen fremtoning som forsker (Blaikie, 2010). Blaikie (2010, s 50-52) beskrev tre ulike posisjoner en forsker kan ta: outsider, insider eller å vie oppmerksomhet. Han beskrev også seks ulike holdninger en forsker kan ha under datainnsamlingen: frakoblet eller empatisk observatør, trosreporter, formidler av språk, reflekterende partner eller tilrettelegger for dialog. I forbindelse med datainnsamling i denne avhandlingen hadde jeg posisjon som outsider (jeg var ikke en del av den praksisen som ble utforsket) og min rolle som forsker var å legge til rette for dialog. Ikke først og fremst dialog mellom meg som forsker og deltakerne, men som en tilrettelegger for å skape rom for meningsutveksling mellom deltakerne. Jeg var til stede, initierte og startet dialogprosessene, før jeg trakk meg tilbake uten å forlate rommet. Ved å være til stede var jeg ikke direkte utilgjengelig for deltakerne, selv om de ble overlatt til selv å drive framover samtalene ved bordene. For å bruke terminologien til Blaikie (2010), som tilrettelegger var jeg og noen av mine kollegaer empatisk til stede. Når dialogene startet, ble ansvaret for å lede samtaleprosessene overført til deltakerne i gruppene. Deltakerne var på forhånd klar over at det var lagt opp til aktiv deltakelse i dialogform. Det var gjennom å gi fra meg kontrollen over samtalene at det også oppstod

meningsutvekslinger som førte til nye oppdagelser, både for meg som forsker og for deltakerne som praksisutøvere. Det var summen av disse oppdagelsene som resulterte i at flere aspekter og nyanser ved fenomenet ble avdekket.

Deltakerrollen – deltakelse i meningsutvekslinger og konstruksjon av mening

Dette prosjektet har hatt et utforskende forskningsdesign, som verdsetter deltakernes erfaringer, for å komme tettere på og å få innsikt i det som skjer og har skjedd i praksis. Det er avgjørende i fenomenologisk forskning (Van Manen, 2016). Ved bruk av kafémetodikken anerkjennes deltakerne som «eksperter» på den praksisen som utforskes. Det er de som er bærere av praksiserfaringene og sånn sett er de som er «eksperter». Til forskjell har forskeren ikke samme innsikt i det som faktisk har skjedd i praksis og har derfor ikke førstehåndsføring med forhold som bidrar til å opprettholde og muliggjøre utvikling av praksis. Det er viktig at deltakerne opplever at de har noe til felles, at det er en grunn til at det er de som møtes i en dialogkafé. Fellesnevneren i dette prosjektet var at deltakerne hadde erfaringer fra noenlunde samme type praksis. Det var også viktig at de var kjent med hva de skulle være med på, og at møtte hverandre som gjensidige samtalepartnere. Deltakerne snakker først og fremst med hverandre og mindre til meg som forsker. De ble den aktive part når det gjaldt fremdrift i samtaler. Samtidig var de klar over at jeg ville høre på hver og en av dem i etterkant, når jeg jobber meg gjennom lydopptakene fra kafébordene. Jeg var til stede og ønsket dem velkommen, fortalte litt om tematikken og klargjorde rammene for hva vi skulle gjøre sammen. På den måten skapte jeg en relasjon til deltakerne. Jeg passet på å få frem betydningen av å få tilgang på deres erfaringer, for å utvikle relevant kunnskap, og at deres erfaringer bidro til konstruksjon av forståelse om fenomenet som kunne få betydning for både praksis i skolene og for innholdet i lærerutdanningene.

Dialogene – bredde og dybde i konstruksjon av mening

Varierte og mangfoldige meninger bidrar til større innsikt i kompleksiteten et fenomen (Creswell & Poth, 2018). I dialogkaféene var det rom for at deltakernes ulike innfallsvinkler og inntrykk trådte frem og møttes. Deltakernes subjektive erfaringer, refleksjoner og meninger fikk bryne seg mot hverandre. Samtalene var i bevegelse og akkumulerte. Utviklingen i samtaler skjedde ved at ordskiftet gikk frem og tilbake mellom deltakerne, de stilte spørsmål til hverandre, de fulgte opp hverandres fortellinger og kommenterte hverandres tolkninger. De fikk anledning til å følge opp hverandres innspill, og de kunne gjøre det fordi det hadde alle en nærhet til tematikken. Sammen skapte deltakerne en større forståelse for fenomenet, enn hva hver og en brakte med seg inn til samtaler. Deltakerne eier sin subjektive forståelse, men i dialog med andre deltakere responderte de på hverandre. De skapte og justerte egen og andres mening, for seg selv og kollektivt. Jeg har erfart at samtaler dabbet ut når deltakerne ikke forstod oppgaven som lå på kafébordet eller de opplevde temaet som lite relevant/interessant. På den andre siden har jeg også blitt overrasket over hva de

snakket om og erfart at samtaler gikk i retninger som ikke ville skjedd om jeg hadde anvendt andre metoder.

Datamaterialet – omfang, tidseffektiv og robusthet

I fenomenologisk forskning samles data for å sammenstille erfaringer. Ofte brukes dybdeintervju eller en serie med intervjuer. Metodelitteratur anbefaler å involvere mellom 5 og 25 personer i intervju studier (Creswell & Poth, 2018, s. 79). Ved bruk av dialogkafé som metode legges det til rette for at større grupper med deltakere kan involveres. I tillegg er metoden tidseffektiv, både for forskeren og for deltakerne. Materialet blir nokså omfattende, samtidig som de som er involvert bruker lite av sin tid. Tidsdimensjonen var særlig viktig for involvering av ansatte i skolene. Metoden er effektiv og passer skolehverdagen godt. En dialogkafé kan med fordel gjennomføres under et personalmøte eller som del av en fagdag. Omfanget av data bidrar til materialets robusthet. Metoden gir rom for mange stemmer og gjennom dialog responderer deltakerne på hverandres erfaringer på en måte som validerer materialet. Deltakernes erfaringer bryner seg mot hverandre umiddelbart og forskeren kan ta med seg dette inn i analysene.

5.2.2 Gruppesamtaler med lærere, foreldre og elever

Høsten 2017 gjennomførte jeg følgende fire gruppesamtaler: *3 foreldre* (110 minutter), *2 foreldre* (86 minutter), *6 lærere* (79 minutter) og *3 elever* (36 minutter). Intervjuguiden for disse samtaler var åpen og hadde som utgangspunkt å utforske elevenes behov for skole-hjem-samarbeid og relasjonene mellom aktørene i skole-hjem-samarbeidet. Samtaler berørte de samme temaene/oppgavene som for dialogkaféene. Datamaterialet fra gruppesamtalen med lærere ble inkludert i datasett 1 (se tabell 5) og redegjøres for i artikkel I. Når det gjelder materialet fra samtaler med foreldrene vil dette, som nevnt tidligere, publiseres i etterkant av ph.d.-arbeidet. Samtalen med elevene ble vanskelig å gjennomføre fordi halvparten av deltakerne som var påmeldt ikke møtte og fordi de som møtte måtte avbryte for å rekke en buss/studiebesøk. Materialet fra samtalen med elevene ble derfor slettet og tatt ut av prosjektet.

Jeg gjorde et nytt forsøk på å få til samtaler med elever. I samråd med rektor og elevrådsleder ved en skole inviterte jeg elevrådet til en samtale. Hensikten var å snakke om skole-hjem-samarbeidet ved skolen. Også dette forsøket viste seg å ikke fungere. Årsaken var blant annet at det var stort frafall blant elevrådets faste medlemmer. Det dukket opp elever som ikke hadde formell representasjon i elevrådet. Disse ble rekruttert av elevene samme dag som det var møte, og de hadde derfor ikke fått informasjon om forskningsprosjektet i forkant. Selv om de som kom valgte å signere samtykkeskjema var det avvik fra prinsippet om å få informasjon i forkant. Leder av elevrådet meldte også forfall pga. en hendelse i egen klasse. På grunn av disse omstendighetene valgte jeg å ikke gjennomføre opplegget som planlagt. Etter disse to mislykkede forsøkene på å få til samtaler med elevene i skolen valgte jeg

av tidsgrunner å ikke gå videre med flere forsøk. På det tidspunktet hadde jeg gjennomført dialogkaféen med lektorstudentene og hadde tilgang på et datamateriale som belyste elevperspektivet.

5.2.3 Dokumentanalyse – juridiske dokumenter

En dokumentanalyse dekonstruerer tekster, for eksempel juridiske dokumenter, for å undersøke skjulte hierarkier, dominans, opposisjoner, uoverensstemmelser og motsetninger (Creswell & Poth, 2018).

Dokumenter som datakilde kan behandles både som kvantitativ og kvalitativ data. I denne studien blir dokumentene behandlet kvalitativt. Hensikten har vært å identifisere dokumentenes forbindelser til fenomenet som studeres (Blaikie, 2010). Felles for de juridiske dokumentene som ble analysert i denne studien var at de på det tidspunktet studien ble gjennomført var gjeldende og relevante offentlig dokumenter som understøttet og regulerte praktisering av skole-hjem-samarbeid i videregående skoler.

Inklusjon av dokumenter ble gjort etter snøball-metoden. Utvalget omfatter internasjonale konvensjoner, den norske grunnloven, lover og forskrift, proposisjoner, komiteinnstillinger, Norges offisielle utredninger (NOU) og departementale rundskriv (se appendiks 3 for oversikt). Dokumenter som ikke ble inkludert var for eksempel offisielle tilskudds-/finansieringsdokumenter, formelle instruksjoner/ordrer, tidligere rettsavgjørelser, beslutninger tatt av offentlig forvaltning (forvaltningspraksis) og etiske standarder for profesjonell praksis, se Befring (2003) og Skoghøy (2013) for informasjon om ulike typer dokumenter. Dokumentene som er inkludert er tilgjengelige på internett for alle lærere og er dokumenter som lærerprofesjonen forventes å ha kjennskap til og å forvalte. Dokumentanalysen utgjør datasett 4, jfr tabell 5 og redegjøres for i artikkel II.

Det er et rangmessig forhold mellom dokumentene som inngår i studien. Høyest rang har de internasjonale konvensjonene og den norske grunnloven. I henhold til grunnlovens § 92 anses internasjonale avtaler, som menneskerettighetene og barnekonvensjonen, som norsk lov og overgår nasjonal lovgivning (Falkanger, 2017). Internasjonale avtaler omhandler viktige forhold når det gjelder barn, familie og foreldres stilling i samfunnet. Det nivået som følger under disse overordnede lovtekstene, inkluderer nasjonale lover og forskrifter. Barneloven forankrer foreldre og barns rettigheter og plikter, mens opplæringsloven regulerer det norske skolesystemet fra trinn 1 til 13. Forskriftene er også lovtekster, med høyere detaljeringsgrad enn det som dekkes i lovene som de er koblet til (Befring, 2003). Det gjelder her forskrift for opplæringsloven. På neste nivå følger ulike forarbeider: NOU-er (utarbeidet av ekspertkomiteer), proposisjoner (utarbeidet av departementene) og parlamentariske innstillinger (utarbeidet av parlamentariske komiteer). Forarbeidende bidrar med bakgrunnsinformasjon og begrunnelser for endringer i lover og forskrifter eller for nye rettsområder (Befring, 2003). Det siste og dermed laveste nivået besto av rundskriv som er orienteringer fra departementene til ansvarlige og interesserte parter om tolkning av lover og forskrifter.

5.2.4 Andre utforskende strategier

For å utfordre egen forforståelse og øke min forståelse av fenomenet jeg studerte, oppsøkte jeg flere arenaer og snakket med ulike aktører, ut over det jeg har beskrevet i dette metodekapitlet. Under følger en rask gjennomgang av min kontakt med ulike interessenter:

Foreldremøter. Det ble informert utfyllende om prosjektet på foreldremøter ved institusjon A i forbindelse med rekruttering av foreldre til gruppesamtalene. Høsten 2017 informert rektor på foreldremøtene på første- og andreåret, og jeg informerte på foreldremøtet for elever og foreldre på tredjeåret. Foreldrene fikk skriftlig informasjon om prosjektet, sammen med en invitasjon til å delta i prosjektet. Totalt 7 foreldre meldte sin interesse for deltakelse, hvorav 5 møtte til gruppesamtalene.

Dybdeintervju med foreldre. I april 2018 inviterte jeg foreldrene som hadde deltatt på gruppeintervjuene (se punkt 5.2.2) til individuelle dybdeintervju. Tre av de fem som ble invitert takket ja til å være med på dette. Samtalene varte i henholdsvis 94, 122 og 76 minutter. Materialet er transkribert og klargjort for analyser. Dette materialet redegjøres ikke for i denne avhandlingen.

Temakvelder for foreldrene. Jeg deltok som observatør når skolen inviterte foreldrene til tre temakvelder i løpet av skoleåret 2017-2018. Titlene på temakveldene var: *nyttig å vite om ungdom og rus, yrkes og karriereveier og kunsten å kommunisere med en tenåring*. Det var forholdsvis dårlig oppmøte på disse arrangementene, men jeg hadde likevel noen uformelle samtaler med foreldre under disse møtene som gjorde inntrykk. Ei problemstilling fra disse samtalene var relatert til manglende informasjon og involvering av foreldre når deres barn var i lære i lærebedrift. Flere foreldre fortalte om elever som hadde behov for og selv ønsket foreldrenes støtte, men at de av ukjente årsaker var avskåret fra samarbeid med lærebedriften. Denne avhandlingen svarer ikke på denne problemstillinga.

Evalueringsoppstart av skole-hjem-samarbeid. Den skolen som var hovedsamarbeidspartner i prosjektet (institusjon A) hadde et særskilt ønsket om å innhente umiddelbare tilbakemeldinger fra foreldrene etter implementering av nye rutiner ved skolestart. Jeg bidro til dette ved å utvikle og gjennomføre en enkel spørreundersøkelse om oppstart av skole-hjem-samarbeidet høsten 2017. Rutinene inkluderte aktiviteter som den første telefonsamtalen⁴, foreldremøtene og utsending av generell informasjon. Et digitalt spørreskjema ble sendt på epost til alle foreldrene ved skolen, både på 1., 2. og 3. året. Det var ca. 300 foreldrepar ved skolen og etter første utsendelse kom det inn 48 svar. Etter én purring økte det til 94 svar. Materialet ble bearbeidet, transportert til SPSS og det ble gjennomført deskriptive analyser. Resultatene ble oppsummert i en rapport som ble oversendt

⁴ Kontaktlærerne tok kontakt med alle foreldrene på telefon i løpet av de to første ukene av skoleåret, for å etablere personlig kontakt med dem og for å være sikker på at de hadde korrekt kontaktinformasjon.

institusjon A i mars 2018. Resultatene ble presentert for kollegiet i forkant av dialogkaféen som ble gjennomført med skolens kollegium i mai 2018.

Samtaler med andre interessenter. For å bli bedre kjent med aktuelle problemstillinger relatert til tematikken tok jeg kontakt med organisasjoner og aktører som representerer og møter elever og foreldre i skolerelaterte saker. Hensikten var å bli kjent med ulike aktørers refleksjoner når det gjelder skole-hjem-samarbeid. Samtalene som ble gjennomført handlet om de samme temaene som ble diskutert i dialogkaféene. Dette materialet var ikke planlagt som forskningsdata og vil ikke publiseres som forskningsresultater. Jeg innhentet likevel samtykke til å gjøre opptak av samtalene og gjorde kjent min nysgjerrighet om tematikken. Materialet ble transkribert før lydfilene ble slettet. Samtaler med følgende instanser og aktører ble gjennomført: to rådgivere i *Organisasjonen Voksne for barn* (februar 2018), seniorrådgiver hos *Barneombudet* (februar 2018), FUG-leder og rådgiver ved *FUG Foreldreutvalget for grunnskolen* (februar 2018), rektor og assisterende rektor ved *Ullern videregående skole* (februar 2018), *elev- og lærlingeombudet* og *mobbeombudet* i Troms (april 2018), *Dropout-prosjektet* i Lyngen kommune ved prosjektleder for dette prosjektet (juni 2018).

5.3 Analyseprosessene

Datamaterialet er i sin helhet presentert i appendiks 2 (lydfile og transkripsjoner) og appendiks 3 (dokumentoversikt). Transkribering av lydfilene ble gjort av meg (2/3) og ved ekstern hjelp (1/3). Transkriberingen ble gjort i en blanding av verbatim og intelligent verbatim transkribering. Verbatim transkribering betyr overføringen fra lyd til tekst – ord for ord – og inkluderer ikke-verbal kommunikasjon som kremting, pauser og latter. I intelligent verbatim transkribering redigeres kremting, pauser latter og dialektuttrykk bort. Totalt inkluderer datamaterialet 46 lydfile. De første 9 filene ble transkribert ved verbatim transkribering, der dialekt trer frem. Problemet med dette er at ord med samme mening blir skrevet ulikt, som igjen betyr at det er vanskelig å bruke ordsøkefunksjonen i programvaren NVIVO under analysene. Jeg valgte etter hvert å gå bort fra den måten å transkribere på. Resten av materialet ble transkribert i en intelligent verbatim form på bokmål. Jeg hørte gjennom hver enkelt lydfil i sin helhet før jeg startet transkriberingen, inkludert de filene jeg fikk andre til å transkribere. De filene jeg ikke selv transkriberte hørte jeg i tillegg gjennom i etterkant, samtidig som jeg fulgte den transkriberte teksten.

Alle analysene ble gjennomført ved bruk av programvaren NVIVO, for å håndtere datamengden på en oversiktlig og systematisk måte. Det gjelder også dokumentanalysen. NVIVO ble brukt for å sortere datamaterialet og for å identifisere noder (temaer, kategorier og konsepter) og forgreiningsnettverk bestående av sammenkoblede tre-noder (Bazeley & Jackson, 2013). Materialet tilknyttet de ulike artiklene er samlet i hver sin NVIVO-fil. Den første gjennomgangen av materialet, første runde med

NVIVO-koding, var en empirisk drevet grovkoding. Deretter ble nodene rekodet gjentatte ganger, for å justere innholdet i forgreiningen/nettverket av noder. Innhold i nodene ble justert og flyttet mellom nodene og flere forgreininger/tre-noder ble identifisert og etablert, dette foregikk i en syklisk prosess (Saldaña, 2015, s 9). I artikkel I og III anvender jeg sitater hentet fra det dialogbaserte materialet. Sitatene er valgt ut for å representere relevant meningsinnhold sett i forhold til de nodene hvor de inngår.

Første fase i denne fenomenologiske reduksjonsprosessen, som handlet om å få frem meningsbærende strukturer i materialet, var åpen og empirisk drevet (induktiv utforskning). Når analysene hadde fått frem grovstrukturen i det tematiske innholdet (nodene) ble teoretiske perspektiver inkludert i prosessen. Vekslingen mellom det empiriske materialet og teoretiske perspektiver tok ofte flere runder, inkludert runder som ble forkastet. Denne prosessen omtaler jeg som en abduktiv utforskende analyseprosess. Det handlet om å sette ord på de meningsbærende strukturene i materialet. Dette kan også forstås som forskningsmessig teoretiseringsarbeid (se punkt 5.4). Under følger en kort oppsummering av analysearbeidet relatert til de tre artiklene/delstudiene.

Analyse artikkel I – Skolenes samarbeidspraksiser. Denne artikkelen tok utgangspunkt i praktisering av skole-hjem-samarbeid som fenomen i videregående skoler, ved å analysere samtalen fra tre dialogkaféer og en fokusgruppesamtale med lærere (datasett 1). Det resulterte i følgende temaer: *læreryrkets forpliktelser* (76 referanser relatert til lover, forskrifter og den nasjonale læreplanen), *elevens aktørskap* (120 referanser om elevenes aktørskap, behov og deltakelse), *lærernes tro/holdninger* (82 referanser relatert til foreldrenes rolle i elevens skolegang), *implementeringsrelaterte spørsmål* (194 referanser som tar for seg praktiske forhold), og *teoretisk forankring* (26 referanser som tegn på teoretisering). Artikkelen utdyper de tre første nodene, der den tredje ble omdøpt fra lærernes tro til en *problembasert tilnærming*.

Analyse artikkel II – Det norske regelverket. Artikkelen analyserer juridiske dokumenter, der hensikten var å analysere dokumentenes innhold i forhold til fenomenet som utforskes. Totalt 2666 tekstsider fordelt på 25 dokumenter ble inkludert (datasett 4 – se appendiks 3). Den første gjennomgangen var en tematisk gjennomgang for å samle og få oversikt over innhold som omhandlet skole-hjem-samarbeid. Underveis ble den analytiske modellen som presenteres i tabell 8 utviklet og anvendt. Modellen illustrerer hvordan den første runden i rekodingen var et åpent og nysgjerrig søk etter potensielle spenninger knyttet til foreldres og elevers juridiske rettigheter og roller. Saldaña (2015, s. 136-140) omtaler denne strategien for versus-koding. Den andre runden i rekodingen ble gjennomført etter at det teoretiske rammeverket for samarbeidende autonomistøtte var utviklet. Den andre runden var teoridrevet, til forskjell fra den første, og hadde til hensikt å identifisere hvorvidt lovverket legger opp til autonomistøtte. For å sikre transparens i analysen har jeg referert til de spesifikke dokumenter i publikasjonen/artikkel II.

Tabell 8. Analysemodell anvendt i dokumentanalysen

Koding	Analyse							
1. runde	Spenninger i lovverket							
	Foreldrenes og elevenes rettigheter og roller							
2. runde	Samarbeidende autonomistøtte							
	<table border="0"> <tr> <td><i>Ungdoms behov</i></td> <td><i>Sett med evner</i></td> </tr> <tr> <td>Kompetanse</td> <td>Oppførsels-/holdningsautonomi</td> </tr> <tr> <td>Tilknytning</td> <td>Emosjonell autonomi</td> </tr> <tr> <td>Autonomi</td> <td>Funksjonell autonomi</td> </tr> </table>	<i>Ungdoms behov</i>	<i>Sett med evner</i>	Kompetanse	Oppførsels-/holdningsautonomi	Tilknytning	Emosjonell autonomi	Autonomi
<i>Ungdoms behov</i>	<i>Sett med evner</i>							
Kompetanse	Oppførsels-/holdningsautonomi							
Tilknytning	Emosjonell autonomi							
Autonomi	Funksjonell autonomi							

Analyse artikkel III – elevenes behov og aktørskap. Denne artikkelen tok utgangspunkt i dialogkaféen med 113 tidligere videregående skoleelever (datasett 2). Materialet ble innledningsvis grovkodet i overordnede noder. I neste runde ble disse overordnede nodene rekodet og forgreiningssnoder ble avdekket. De overordnede nodene ble *elevene* (278 referanser som omhandlet elevenes behov, følelser og belastninger, i tillegg til involvering av elevene og elevenes involvering av foreldrene), *foreldrene* (186 referanser som omhandlet foreldrenes ansvar, behov, kompetanse og innstilling og involvering av foreldre), *lærerne* (94 referanser som omhandlet lærernes ansvar, kapasitet, problemfokus og taushets- og meldeplikt), *systematisk veiledning til elevene* (278 referanser som omhandler elevsamtalen med kontaktlærere, fagsamtalene med faglærerne, utviklingssamtalen med foreldrene, sammenheng mellom samtalene, forberedelsene og dialog mellom aktørene) og *systematisk samarbeid med foreldrene* (90 referanser som omhandlet begrunnelse for å opprette kontakt med, informere og involvere foreldrene, foreldremøter, bruk av teknologi og innspill til andre tiltak/strategier). Materialet som ble skrevet frem i denne artikkelen var et utvalg fra disse analysene, med særlig vekt på deltakernes/studentenes beskrivelser og refleksjoner relatert til elevenes behov, aktørskap og posisjon i skole-hjem-samarbeidet. Denne fenomenologiske reduksjonsprosessen var empirisk drevet og datamaterialet ble gjennomgått i fire runder. En siste reduksjon ble gjort i den fortattede resultatdelen i artikkel III, som ligger tett opp til innholdet i nodene.

5.4 Teoretisering som utforskende prosess

I følge Van Manen (2016, s. 65-67) er det et dualistisk forhold mellom fenomenologi og teori. Fenomenologi bærer i seg en viss mistillit til teori, fordi i fenomenologisk forskning er selve opplevelsen den ultimate meningsbæreren. Når opplevelsen av et fenomen konseptualiseres, abstraheres eller teoretiseres, for å beskrive fenomenet, så vil verken beskrivelsene eller forklaringene evne å gjenskape den autentiske opplevelsen. I det øyeblikket en opplevelse beskrives så omtales opplevelsen retrospekt; opplevelsen har allerede funnet sted og har blitt historie. En fenomenologisk tekst vil redegjøre for det som kommer til bevisstheten om opplevelsen av fenomenet, og bidrar på den

måten til å utvide vår teoretiske forståelse om fenomenet, selv om den vil være mangelfull. Til gjengjeld vil teori kunne få frem spenninger mellom det unike og det delte, det iboende og bakenforliggende, det refleksive og det prerefleksive (Van Manen, 2016, s. 68).

Til forskjell fra teori er teoretisering en aktiv prosess, der hensikten er å oppdage et fenomens meningsinnhold ved å beskrive, forklare, begrunne, vise sammenhenger og peke på likhetstrekk (Swedberg, 2012, 2017). Teoretisering er en prosess som alle mennesker driver med, mer eller mindre bevisst og systematisk, ikke bare forskere. Vi har alle et grunnleggende behov for å forstå, håndtere og skape mening i vår egen tilværelse (Antonovsky, 1987). Aktørene i en hvilken som helst sosial praksis forsøker derfor å se og forstå sammenhenger som de er en del av. Når vi ikke forstår sammenhengene vi inngår i fungerer vi ikke så godt. For å skape mening for oss selv og andre initierer vi teoretiseringsprosesser, for å komme til tilfredsstillende forståelsesrammer. Dette gjør vi ved å bekrefte, justere og utvikle vår forståelse. I den forstand er teoretisering en utforskende prosess, hvor hensikten er å forstå. I denne avhandlingen handler det om å forstå skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen; som en pedagogisk praksis i videregående skole. En praksis som for aktørene som deltar vil fremstå som mer eller mindre meningsfull.

I en kultur eller i et miljø kan tradisjoner og «sånn har vi alltid gjort det» være med på å opprettholde måter å tenke og praktisere på. Faglig nysgjerrighet og modige spørsmål er nødvendige drivkrefter for å utfordre og justere forståelsen av et fenomen. Swedberg (2012) poengterer at teoretiseringsarbeid er noe annet enn metodearbeid i forskningsvirksomhet. Der metodearbeid handler om forhold ved innsamling og bearbeiding av informasjon og forskningsdata, handler teoretiseringsarbeid om å oppdage og analysere meningsinnhold. Metodearbeid er viktig for kvalitet på data, og er på mange måter nokså avgjørende for om fenomenets substans lar seg oppdage. Det empiriske datamaterialet kan være en drivende kraft i teoretiseringsarbeidet, men meningsinnhold kan også oppdages ved at den som teoretiserer er åpen for å oppdage det som ikke er, det som ligger mellom og det som faller utenfor. Det kan med andre ord være tilfeldigheter som fører til forskerens oppdagelse av aspekter ved fenomenets meningsinnhold. Den drivende kraften for ny eller justert forståelse kan av og til være forbauselsen, mystikken eller sammenbruddet i forhold til en etablert forståelse (Brinkmann, 2014). Brinkmann forteller om abduksjon som en form for resonnering, som brukes i situasjoner der ting fremstår litt uklart, for å utvikle forståelse eller forklaring på noe som har skjedd. Abduksjonens hensikt er å komme til en større klarhet, der metoder, teorier og teoretisering er redskaper. Skjervheim (1976) poengterer at teori ikke er noe absolutt, og at teoretisering er en kontinuerlig og pågående prosess for å justere hvordan man forstår de helheter og sammenhenger man legger til grunn for praktiske handlinger.

Dette forskningsprosjektet har hatt et utforskende og praksisnært forskningsdesign. Et *svakt praksisnært forskningsdesign* vil presentere teori og kunnskap for abstrakt, frakoblet den praksis som

skal forstås, eller underteoretisere resultatene ved å bli for deskriptiv og oppramsende (Nicolini, 2012). I et svakt design legges det opp til at praksis er selvforklarende. I følge Nicolini (2012) vil et *sterkt praksisnært forskningsdesign* forklare praksis, som er mer enn å registrere praksis, ved å forklare praksisens dynamikk, hvordan den er kommet i stand, og ikke minst hvordan den fungerer innenfor rammene av tid og kontekst. Et sterkt praksisnært forskningsdesign krever en forpliktelse til å prøve å forstå praksis slik praksis faktisk skjer og erfares. Det er med andre ord viktig at forskningsanalysene strekker seg ut over å beskrive det som skjer eller skjedde. Min intensjon har vært å gjøre dette, slik Opdal (2008) også redegjør for, å tydeliggjøre begrepets perseptuelle, funksjonelle og intensjonelle art. Begrepet som utforskes, skole-hjem-samarbeid, er et praktisk begrep som det er knyttet handlinger til. Men ifølge Opdal er en beskrivelse av de handlingene som kan observeres (perseptuell art) ikke tilstrekkelig innen pedagogisk virksomhet. Det er avgjørende å angi handlingenes hensikter (funksjonell art) og målsettinger (intensjonell art) (Opdal, 1983, 2008). Det er hva elevene skal få ut av skole-hjem-samarbeidet, hva samarbeidet skal bidra til for elevene, som det er avgjørende å få innsikt i, altså målsettingen.

Ifølge Opdal er det nær sammenheng mellom begrepslig forståelse og hva en person foretar seg i praksis. Opdal (1983, s. 87) skriver at «aktørens praksis struktureres gjennom de begreper han benytter. En begrepslig tydeliggjøring vil derfor kunne avstedkomme øket forståelse av hvilke handlinger han egentlig utfører, og dessuten gi innsikt i de forutsetninger disse bygger på.» Opdahl (1983) argumenterer for at forbedring av pedagogisk praksis handler om å justere tenkning og forståelse om fenomenet. Teoretisering av skole-hjem-samarbeid er med andre ord ikke til å unngå for å utvikle et godt samarbeid mellom skole og elevenes hjem. Avhandlingen vil på ingen måte redegjøre for en komplett innsikt i begrepet *skole-hjem-samarbeid*, altså en uttømmende teoretisering, men perspektivene som det redegjøres for vurderes som relevante for videreutvikling av pedagogisk praksis på dette området. Gjennom snart fem år har jeg jobbet med forskningsdata, oppsøk aktører i feltet, lest teori, søkt i kunnskapsbaser og reflektert alene og sammen med andre. Det har ikke vært en lineær teoretiseringsprosess, men en utforskende og abduktiv prosess for å komme til økt forståelse.

Under utdyper jeg hvordan jeg i denne avhandlingen forstår forholdet mellom fenomen, begrep og ord, å problematisere meningsinnhold og utfordringen med å alternere mellom to språk.

5.4.1 Fenomen – begrep – ord

Jeg gjør ikke en systematisk begrepsanalyse i denne avhandlingen, men det er likevel fruktbart å skjele til terminologiarbeid for å utdype forholdet mellom *skole-hjem-samarbeid* som et fenomen, et begrep og et ord. Forholdet mellom dem, ifølge Suonuuti (2020), er at «et fenomen» er en referent med referanse til «den virkelige verden», mens ei sammenstilling av egenskaper og kjennetegn ved fenomenet blir «et begrep» (en kunnskapsenhet). Begreper er abstraksjoner som igjen blir uttrykt gjennom «ord», for å sette navn på kjennetegnene. Det er i arbeidet med å gjøre skole-hjem-samarbeid

til et begrep, en kunnskapsenhet, at teoretisering finner sted. Skole-hjem-samarbeid er et fenomen som praktiseres i «den virkelige verden» og som bekreftes i form av deltakernes erfaringer. En ambisjon med avhandlingen har vært å identifisere innholdet i begrepet *skole-hjem-samarbeid*. Begrepet er en kunnskapsenhet, som gjennom analysering av datamaterialet tilskrives mening, ved å identifisere egenskaper, kjennetegn, tema og kategorier som relateres til slik praksis. For eksempel er et kjennetegn ved skole-hjem-samarbeid at elevene får støtte i skolerelaterte saker. Jeg argumenterer i avhandlingen for å navngi støtten som elevene trenger fra dette samarbeidet, når de går i videregående skole, som *samarbeidende autonomistøtte*. Begrunnelse er at dette ordet på en adekvat måte navngir det meningsinnholdet som jeg ønsker å få frem; at skolen og elevenes hjem kan samarbeide for å imøtekomme elevenes behov for utvikling av selvstendighet i videregående skole. Suonuuti (2020) beskriver hvordan et begrep inngår i relasjoner til andre begreper. I denne avhandlingen argumenterer jeg for at det er en begrepsmessig relasjon mellom *skole-hjem-samarbeid* og *samarbeidende autonomistøtte*, og tilsvarende en relasjon mellom *samarbeidende autonomistøtte* og *elevens dannelsesprosess*. På denne måten foreslår jeg et sett med begreper som har det til felles at de gir mening til og utdyper den pedagogiske forståelsen som kan legges til grunn for praktisering av fenomenet.

5.4.2 Å problematisere meningsinnhold

Å være teoretisk bevist handler om å være interessert i å «oppdage» fenomenets meningsinnhold og om å ikke forhaste seg til å forsvare eller bekrefte én forståelse (Swedberg, 2012). I følge Alvesson og Sandberg (2011) kan relevant teori oppdages ved å avdekke, stille spørsmål ved og problematisere underliggende antagelser om fenomenet som utforskes. Alvesson og Sandberg (2011) utviklet en typologi for å oppdage og problematisere etablert forståelse, forstått som underliggende antagelser:

- *Interne antagelser* er forståelser som er delt og akseptert som uproblematiske blant de som deltar i eller skriver om et fenomen.
- *Rotmetaforantakelser* eller myter er forståelser som kommer til uttrykk gjennom bilder eller fortellinger om et fenomen.
- *Paradigmatiske antakelser* handler om etablerte ontologiske eller epistemiske måter å forstå et fenomen på.
- *Ideologiske antakelser* inkluderer politiske, moralske eller kjønnsrelaterte måter å tenke om et fenomen i en kultur.
- *Et fagfelts antakelser* handler om hvordan for eksempel utdanningsforskning har etablert en måte å tilnærme seg et fenomen til forskjell fra andre fagfelt.

Typologien kan sees som et kontinuum av overlappende antagelser, som har det til felles at de kan problematiseres og lede til interessant og betydningsfull teoriutvikling. Alvesson og Sandberg (2011) foreslår også metodologiske prinsipper for systematisk problematisering av antagelser: (1) identifisere

litteratur om fenomenet, (2) identifisere og artikulere antagelser om fenomenet, (3) evaluere antagelsene, (4) utvikle et grunnlag for alternative antagelser, (5) vurdere de alternative antagelsene i forhold til interessenter, og (6) evaluere grunnlaget for de alternative antagelsene. En slik problematiseringsprosess adresserer underliggende antagelser, for å avdekke nye og interessante ontologiske forhold og nye meningsbærende konstruksjoner, som igjen kan føre til endring i pedagogisk praksis. Denne måten å utfordre etablerte meningsbærende strukturer om skole-hjem-samarbeid i videregående skole trekkes inn i diskusjonen (se punkt 7.2 og 7.3).

5.4.3 Alternere mellom to språk

Jeg har hatt behov for å dvele ved kompleksiteten i å navigere mellom to språk i teoretiseringsarbeidet. Det å oversette fra engelsk til norsk og norsk til engelsk kan virke som en overkommelig akademisk manøver. Jeg har likevel erfart det som krevende, når meningsinnhold og ontologisk forståelse knyttet til ett begrep på ett språk skal oversettes til et noenlunde tilvarende begrep på et annet språk. Det har handlet om å velge ord som skal bære begreplig forståelse (mening). Det er ikke gitt at tilsynelatende matchende ordvalg bærer samme mening på et annet språk og i ulike kulturelle kontekster. Det er en viss risiko for at det legges til eller trekkes fra meningsbærende nyanser i denne prosessen. I teorikapitlet har jeg redegjort for noen av språkvalgene som er gjort i oversettelse fra engelsk til norsk (se punkt 3.1.2 og 3.2.3). Min erfaring er at oversettelsesarbeid krever flere runder med bearbeiding før «nye» teoretiske beskrivelser finner språklig form og presisjonsnivå når det gjelder mening. For meg har dette arbeidet vært en del av teori- og teoretiseringsarbeidet, og som følger min ambisjon om å kunne kommunisere og delta både i en nasjonal og internasjonal diskurs om tematikken.

5.5 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsprosjektet følger forskningsetiske retningslinjer når det gjelder kvalitativ forskning. Etske vurderinger har vært gjort gjennom hele forskningsprosessen: i planlegging av studien, oppstart av datainnsamling, innsamling av data, analysing av data og publisering (Creswell & Poth, 2018). Innsamling og lagring av data har vært gjennomført på en forsvarlig måte i henhold til gjeldende retningslinjer. Til orientering har lydfilene vært tilgjengelig kun for meg og hovedveilederen. Kappa redegjøre for helhet og sammenheng i gjennomføring av prosjektet, og for å etterstrebe åpenhet og redelighet. Det redegjøres særskilt for forhold relatert til deltakere og datainnsamling, med dette som formål. I denne delen følger ytterligere informasjon om søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), frivillig informert samtykke og anonymisering.

5.5.1 NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Prosjektet ble meldt og godkjent av NSD før datainnsamling startet. Det utforskende forskningsdesignet førte til flere endringsmeldinger. Oversikt over korrespondansen med NSD:

- Søknad om godkjenning oversendt NSD (innmeldt) 12. april 2017. (se Appendiks 1a Meldeskjema NSD)
- Godkjenning fra NSD 25.06.2017. Prosjektnummer 54093. (se Appendiks 1b Tilbakemelding NSD)
- Endringsmelding 1 (oversendt 03.08.2017): Inkluderer datainnsamling i form av dialogkafé med nye studenter på lektorutdanninga 31.08.2017
- Endringsmelding 2 (oversendt 18.09.2017): Inkluderer datainnsamling på institusjon A høsten 2017 (evaluering og observasjon).
- Endringsmelding 3 (oversendt 09.10.2017): Inkluderer datainnsamling på institusjon A høsten 2017 og våren 2018 (gruppesamtaler).

5.5.2 Frivillig informert samtykke

Deltakelse i alle ledd i prosjektet har vært basert på frivillig informert samtykke. Alle involverte har signert informert samtykke basert på skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Deltakere har fått informasjon om hvordan de til enhver tid har anledning til å trekke sin deltakelse. Samtykke har vært innhentet fra alle deltakerne i dialogkaféene, gruppesamtalene og intervjuene, det vil si personer som har vært involvert i aktiviteter som har generert forskningsdata eller hvor det har vært gjort lydopptak. Det har vært mulig for deltakerne å trekke sitt samtykke helt frem til materialet ble anonymisert. Det ble ført deltakerlister på bordene i dialogkaféene for å gjøre det mulig å slette deler av lydfilene hvis en deltaker ba om det. Det er ingen som har tatt kontakt og bedt om det i etterkant. Se Appendiks 6 for eksempel på informasjonsskriv og samtykkeskjema.

5.5.3 Anonymisering

All data er anonymisert og lydfilet er slettet i henhold til avtale med NSD. Datamaterialet ble anonymisert 23. november 2020, ved at lydfilet og navnelister ble slettet og makulert. Melding om dette ble oversendt NSD samme dag. Datamaterialet som er tilgjengelig for videre publisering er anonymiserte transkriberte tekstfilet og grovkategorisert informasjon om deltakerne (kategorier: aktørposisjon, kjønn, alder og postnummer – de to siste gjelder kun for tidligere videregående skoleelever). Deltakerne kan ikke gjenkjennes i tekstfilet.

5.6 Situering av forsker

I en fenomenologisk forskningstradisjon forsøker forskeren å bryte gjennom det som «tas for gitt», i søken etter meningsbærende strukturer i deltakernes erfaringer. I denne forskningstradisjonen er det viktig å være oppmerksom på hvordan forskerens for forståelse og egne erfaringer kan farge forståelsen som skrives frem. Fenomenologisk metode legger opp til to metodiske grep for å møte denne utfordringen: reduksjon og epoché/bracketing (Van Manen, 2016, kapittel 8).

Reduksjonsprosessen handler om at forskeren jobber systematisk for å redusere datamaterialet på en måte som ikke overser meningsbærende strukturer. Dette kan gjøres for eksempel ved å systematisk bearbeide datamaterialet ved bruk av programvaren NVIVO, for så å sammenstille, analysere og presentere forståelsen og tolkningen på en oversiktlig og transparent måte. Det andre grepet er bracketing, som handler om at forskeren setter parentes rundt egen forforståelse og egne underliggende antagelser (ved å avdekke og gi til kjenne) som kan stå i veien for å oppdage fenomenet. Dette kan gjøres ved å redegjøre for og analysere egne antagelser (se: Alvesson & Sandberg, 2011) og/eller ved å aktivt utrede og utforske fenomenet i lys av nye og alternative perspektiver (se: Creswell & Poth, 2018). Hensikten er å bidra til transparens, gi rom for undring og å plassere forskningsbidraget i forhold til etablerte forståelse om fenomenet.

I denne delen er hensikten å sette parentesen (bracketing) rundt meg selv ved å situere meg som forsker. Inspirert av Neumann og Neumann (2012) belyser jeg egen forskerrolle ved å situere meg på tre måter: selvbiografisk situering, feltsituering og tekstsituering.

5.6.1 Selvbiografisk situering

Jeg har «vokst fram gjennom en haug av fortidige relasjoner»; *primærsosialisering* i familie og hverdagsliv og *sekundærsosialisering* for å bli en type samfunnsforsker (Neumann & Neumann, 2012, s. 12). Neumann og Neumann (2012) omtaler bevissthet om slike forhold som selvbiografisk situering. Jeg er eksempelvis født og oppvokst i det geografiske området hvor datainnsamlingen foregikk. Jeg gikk selv på videregående skole i området (fra 1988-1991) og har hatt barn som har gått på videregående skole i perioden når forskningsprosjektet ble gjennomført (fra 2016-2021). På nittitallet jobbet jeg også tre år som lærer i flere barne- og ungdomsskoler i denne regionen. Jeg hadde ikke barn i videregående skole da jeg skrev prosjektskissa til prosjektet, og hadde derfor ikke førstehånds innsikt verken som forelder eller lærer på dette skoletrinnet. Min interesse for tematikken strekker seg tilbake i tid og spesielt to faglige interessefelt har motiverte prosjektet: ungdomstid og foreldrestøtte. Når det gjelder interesse for *ungdomstid* var jeg som student særlig interessert i tema om ungdom og ungdoms utvikling (tema for mellomfagsoppgaven i pedagogikk). I tillegg jobbet jeg tidlig i karrieren i flere ungdomsorganisasjoner, hvor jeg hadde ansvar for interkulturell læring (internasjonal ungdomsutveksling) og ledertrening (medlemsutvikling). Interessen for foreldre og *foreldrestøtte* kom da jeg jobbet på Regionalt kunnskapssenter for barn og unges psykiske helse. Jeg var involvert i flere FoU-prosjekter om dette temaet og skrev også i denne perioden en masteroppgave om tidlig foreldrestøtte; om åpen barnehage som et helsefremmende tiltak i «Familiens hus». Jeg jobbet i ProTed Senter for fremragende lærerutdanning da jeg søkte på ph.d.-utlysningen. Det betyr at jeg i tillegg til interessene for ungdom og foreldrestøtte hadde vært involvert i utvikling og design av lærerutdanning i flere år. Utlysningen forankret ph.d.-prosjektet i pedagogikkfaget i lektorutdanningen

for trinn 8-13, og det var naturlig for meg å kombinere temaene ungdomstid og foreldrestøtte da jeg utformet prosjektet.

Det å være forelder i videregående skole, samtidig som jeg utforsket tematikken, har vært både inspirerende og opplysende. Spesielt lærerikt var det under mitt utenlandsopphold i Australia. Vår yngste datter gikk på videregående skole i Melbourne. Den erfaringa bidro til at jeg i dag forstår, på en helt annen måte enn tidligere, betydningen av kulturell kontekst for samarbeidet mellom skolen og elevenes hjem, og om hvordan grunnleggende verdier er styrende for dette samarbeidet.

5.6.2 Feltsituering

I forskningssituasjonen er det «relevant hvordan vi opplever og oppleves av de menneskene vi samhandler med og observerer når vi er i felten, for det vil være med på å bestemme hva de andre snakker om, hvordan de snakker om det og hvor mye de snakker om det» (Neumann & Neumann, 2012, s. 17). Dette omtaler Neumann og Neumann (2012) som *feltsituering*. Valg av forskningsdesign og forskningsmetoder har bidratt til at jeg har møtt og blitt vurdert av ulike aktører og interessenter i praksisfeltet. I møte med deltakerne har min forskerrolle vært forskjellig ut fra hvilken metode jeg har anvendt; jeg opptrer ulikt i intervju- og dialogkafé-situasjoner. I intervjusituasjonene var oppmerksomheten rettet mot meg som intervjuer og driver av samtalene, mens i dialogkaféene rettet deltakerne i større grad sin oppmerksomhet mot hverandre og mindre mot meg. I dialogkaféene var min rolle først og fremst å legge til rette for dialog mellom deltakerne, sette rammene og tonen, og å overlate til deltakerne å drive samtalene videre (se punkt 5.2.1.4 for refleksjoner ved bruk av denne metoden). Det har vært viktig for meg å samarbeide med aktører i praksisfeltet. Forskningsdesignet ble derfor drøftet og justert i ei arbeidsgruppe med representanter både fra skolens ledelse, personalgruppe og elevråd. Jeg har derfor ikke vært alene i møte med deltakerne. Skolene bidro som vertskap for dialogkaféene, noe som ga meg anledning til å holde fokus på deltakerne.

Jeg opplevde stort sett anerkjennelse fra omgivelsene, når det gjaldt forskningsprosjektet, men jeg møtte også på kollegaer i det akademiske miljøet og personer i private sammenhenger som uttrykte en form for tvil relatert til mitt motiv for å forske på tematikken. Flere tok for gitt at det var noe i mitt personlige forhold til skolen, som forelder, som var det virkelige motivet, og jeg måtte understreke at «nei, jeg har ikke vært i konflikt med skolen som forelder». Jeg fikk derfor et behov for å komme i kontakt med miljøer som hadde kjennskap til tematikken på andre måter enn meg. Hensikten ble å utfordre min forforståelse og å sjekke ut om egen forståelse var grunnleggende personlig eller delt av flere. I møte med andre fagmiljøer (se punkt 5.2.4) ble jeg kjent med flere perspektiver og et mangfold av problemstillinger. Dette styrket noen av mine antagelser, men åpnet også opp nye måter å forstå tematikken. Den utforskende tilnærmingen bidrar til at jeg i dag møter aktører i praksis med større åpenhet og trygghet.

5.6.3 Tekstsituering

Tekstsituering handler om å reflektere over hva som kan bli konsekvensene av det som publiseres som resultater (Neumann & Neumann, 2012, s. 20). Gjennom publisering av akademiske tekster deltar jeg i en akademisk diskurs. Det jeg publiserer kan anvendes av leserne, enten for å fortsette den akademiske diskursen eller for å bruke den i en politisk diskurs. Jeg situerer meg som forsker i tekstene ved å redegjøre for den forskningstradisjon jeg befinner meg i, sørge for transparens i forhold til forskningsprosessen og ved å avdekke etiske problemstillinger. Jeg har eksempelvis fulgt en fenomenologisk refleksiv skrivetradisjon (Van Manen, 2016, s. 365), der fokuset har vært på å oppsøke erfaringer for å beskrive, forklare og begrunne fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 106). I forskningsprosjektet har jeg hatt som ambisjon å delta både i en nasjonal (norsk) og internasjonal (engelsk) akademisk diskurs. Jeg har underveis i prosjektet oppholdt meg i flere akademiske miljøer (Norge og Australia) og tekstene preges av dette. Tekstene har blitt utviklet prosessuelt, der deler har blitt presentert og drøftet på konferanser, i nettverk, i forskningsgrupper og med veilederne. Jeg viser til internasjonale kunnskapsbaser, samtidig som tematikken drøftes med utgangspunkt i stedbundne kontekster. Jeg har et ønske om at deltakerne i prosjektet skal kjenne seg igjen og oppleve at deres bidrag har blitt ivaretatt og forvaltet på en god måte.

6 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra avhandlingens tre artikler. Avslutningsvis kommenterer jeg artiklenes samlede bidrag. Resultatene drøftes i kapittel 7.

6.1 Artikkel I: Skolenes samarbeidspraksiser

Referanse:

Vedeler, G.W. (2021). Practicing school-home collaboration in upper secondary school: To solve problems or to promote adolescents' autonomy? *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19, <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>

Ungdom får gradvis økte rettigheter og forventes å fungere mer autonomt i videregående skole. Til tross for elevenes økte selvstendighet, er skolen fortsatt forpliktet til å sørge for skole-hjem-samarbeid frem til elevene har fylt 18. Det er også rom for å fortsette samarbeidet frem til elevene har fullført videregående skole. I den norske skolekonteksten er det tradisjonelt mindre samarbeid med foreldrene når elevene begynner på videregående, begrunnet med at elevene er mer selvstendig enn på ungdomstrinnet. I denne artikkelen undersøker jeg følgende problemstilling: *Hvordan praktiseres skole-hjemme-samarbeid i videregående skole som et pedagogisk fenomen?*

Denne studien hadde ei praksisorientert og utforskende tilnærming. Til sammen 83 deltakere (lærere, elever, skoleledere, miljøarbeidere og lærerutdannere) fra seks videregående skoler og universitetet ble invitert til tre dialogkaféer, for å samtale med hverandre om skole-hjem-samarbeid. Hensikten var å bli kjent med fenomenet gjennom deltakernes fortellinger, beskrivelser, forklaringer og begrunnelser. Teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) ble anvendt som teoretisk rammeverk for å utforske forutsetninger for skolens praktisering av denne typen samarbeid. Studien belyste hvordan ulike forhold opprettholder, muliggjør og begrenser de semantiske, sosiale og fysiske handlingsrommene som elever, foreldre og lærere inngår i, når de møtes i ulike samarbeidspraksiser.

I artikkelen drøftes hvordan stedlige omstendigheter påvirker hvordan skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen forstås og praktiseres. De *kulturelle-diskursive forholdene* på stedet, som eksempelvis er influert av lovteksters semantiske innhold, relevante kunnskapsbaser og aktørenes personlige holdninger og preferanser, påvirker det språklige handlingsrommet til aktørene. De *sosial-politiske forholdene*, som influeres av lovverkets fordeling av roller og makt mellom aktørene, samarbeidets tilrettelegging for elevenes aktørskap og hvordan skolene involverer foreldrene, påvirker det sosiale handlingsrommet til aktørene. *Materielle-økonomiske forhold*, som eksempelvis influeres

av tradisjonelle og nye måter å organisere og konkretisere prosedyrer, aktiviteter og handlinger i samarbeidet med foreldrene, påvirker det fysiske handlingsrommet til aktørene.

Studien avdekket tre aspekter som bør få oppmerksomhet når skolene skal videreutvikle samarbeidet som pedagogisk praksis: a) klargjøre lærerprofesjonens juridiske forpliktelser; inkludert håndtering av spenningene mellom elevenes rettigheter og foreldrenes ansvar og det delta ansvaret som lærerne og foreldrene har for å støtte elevene, b) engasjere og myndiggjøre elevenes aktørskap i samarbeidet og c) unngå ei problemorientert tilnærming som drivende faktor i skolens samarbeid med foreldrene. Disse aspektene utdypes og drøftes i artikkelen.

Artikkelen konkluderer med et behov for videre forskning, både når det gjelder ivaretagelse av elevene og foreldrenes rettigheter i samarbeidet og for å utforske elevenes behov for støtte i skole-hjem-samarbeid. Denne konklusjonen spilte opp til studiene som utforskes og drøftes i henholdsvis artikkel II og III.

6.2 Artikkel II: Det norske lovverket

Referanse:

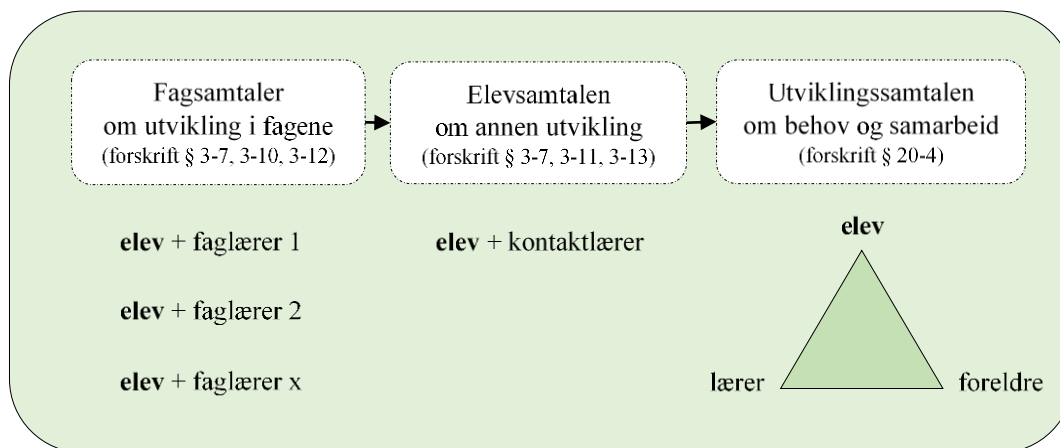
Vedeler, G.W. (2020). Collaborative Autonomy-Support – A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School-Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7), 1187-1202, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>

Denne studien fulgte opp resultatene fra den første studien. Hensikten med studien var å utdype og belyse skolens og lærerprofesjonens juridiske forpliktelser, når det gjelder skole-hjem-samarbeid i videregående skole, og å vurdere eventuelle implikasjoner for utvikling av praksis. Studien utforsket hvordan gjeldende lovgivning regulerer og understøtter skole-hjem-samarbeid i videregående skole og introduserte samtidig begrepet *samarbeidende autonomistøtte*, som et teoretisk bidrag for å forstå betydningen av at lovgivningen underbygger elevenes behov for støtte og veiledning.

Lærerprofesjonens innsikt i lovverket er av betydning for utforming av en felles forståelse lærerne imellom når det gjelder det ansvar og de krav som stilles til pedagogisk praksis på dette området. Følgende forskningsspørsmål drøftes i denne artikkelen: *Hvordan påvirker gjeldende lovgivning skole-hjem-samarbeidet i forhold til ungdoms behov for autonomistøtte?*

Studien er en analyse av 25 juridiske dokumenter, sett fra et pedagogisk ståsted. Dokumentene ble rangert i fire nivåer. Det høyeste nivået inkluderte internasjonale konvensjoner og grunnloven, det neste nivået inkluderte lover og forskrifter, nivået under inkluderte forarbeider og det laveste nivået

inkluderte rundskriv. Studien avdekket tre spenninger i gjeldende lovgivning, som kan påvirke elevenes tilgang til støtte i skole-hjem-samarbeid: elevenes selvbestemmelse versus foreldrenes forpliktelser, foreldregruppas manglende representasjon i videregående skole og til dels motstridende språklig omtale av foreldre på tvers av juridiske dokumenter. Artikkelen redegjør blant annet for hvordan lovgivningen understøtter elevenes rett til støtte når det gjelder kompetanse, tilknytning og autonomi, ved å lovfeste elevenes rett til personlig veiledning (jfr figur 4).



Figur 4. Oversikt over lovverkets føringer når det gjelder elevenes rett til samtaler

I artikkelen ble selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017) anvendt for å analysere og drøfte ungdoms behov og jeg introduserte begrepet *samarbeidende autonomistøtte* for å belyse elevenes behov for både å bli selvstendig og å få foreldrestøtte. Ifølge norsk lovgivning skal skolen og elevenes hjem komme til en felles forståelse når det gjelder hvordan lærerne og foreldrene samarbeider til det beste for elevene (Opplæringsloven, §1-1). Det gjelder både i forhold til den enkelte elev, men også kollektivt relatert til skole- og læringsmiljø (Forskrift til opplæringsloven, § 20-4). Artikkelen belyser hvordan lovgivning fremmer elevenes autonomi, indre motivasjon og egen viljestyrke, og poengterer at skole-hjem-samarbeid som fremmer elevenes selvstendighet og autonome fungeringsevne også ivaretar lovgivningsmessige forpliktelser på dette området.

6.3 Artikkel III: Elevenes behov og posisjon

Referanse:

Vedeler, G.W. & Strandbu, A. (under publisering). Skole-hjem samarbeidet i videregående skole. Autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess.

Denne tredje artikkelen fulgte opp resultatene fra den første artikkelen, på lik linje med artikkel II. Artikkelen belyser elevperspektivet ved å drøfte elevenes behov for støtte i skole-hjem-samarbeidet. På lik linje med de øvrige artiklene bidrar denne til å identifisere skole-hjem-samarbeid i videregående skole som et pedagogisk fenomen. Den bygger på antagelsene om at gjennom et samarbeid med elevenes foreldre kan skolen fremme og bidra til at elevene får den foreldrestøtten de trenger i skolesammenheng (Epstein, 2008) og at foreldrenes autonomistøtte er spesielt avgjørende for sunn utvikling og selvregulering (Ryan & Deci, 2017). I artikkel III drøftes skole-hjem-samarbeidet på videregående skole ut fra følgende problemstilling: *Hva er elevenes behov når det gjelder støtte i skole-hjem-samarbeid og hvordan posisjoneres eleven som aktør i dette samarbeidet?*

Vi inviterte 113 tidligere videregåendeskoleelever til å delta i en dialogkafé om skole-hjem-samarbeid. Blant deltakerne hadde 86 % avsluttet videregående skole i løpet av de tre siste kalenderårene og eldste deltaker var 25 år. I dialogkaféen samtalte deltakerne med hverandre om erfaringer og refleksjoner om tematikken. For å utdype og drøfte tematikken brukte vi pedagogisk-filosofisk teori om elevenes dannelsingsprosess og pedagogisk-psykologisk teori om elevenes behov for autonomistøtte.

Resultatene viste en ambivalens mellom elevenes ønske om økt selvstendighet og ønske om nærværende og støttende foreldre. Deltakerne i dialogkaféen formidlet at foreldre er viktige støttespillere for de fleste elever på videregående skole, men også at skole-hjem-samarbeid ikke alltid fungerer etter intensjonen. Resultatene viste også at skole-hjem-samarbeid er en følelsesladet og personlig praksis for elevene, både i positiv og negativ retning. De positive opplevelsene bidro til å forsterke elevenes motivasjon, stimulerte skolearbeidet og bidro til håndtering av ulike utfordringer. Det var likevel de negative erfaringene som dominerte og det var mange som fortalte om ubehagelige opplevelsene. Studien avdekket at elevenes behov i skole-hjem-samarbeid handler om å få den støtten de trenger og å få bli selvstendig. I tillegg avdekket studien elevenes posisjon både som objekt for samarbeidet og subjekt i samarbeidsrelasjonene.

I denne studien har vi teoretisert skole-hjem-samarbeid i videregående skole som samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess og argumentert for å styrke elevenes subjektposisjon i dette samarbeidet. Studien viste at elever har behov for å få reforhandle og justere hvordan foreldrene involveres i deres skolegang, gjentatte ganger underveis i videregående skole og i takt med at de blir eldre, mer selvstendige og at omstendighetene endrer seg. Deltakere i vår studie påpekte at det ikke er

18-års-grensen som bør definere elevenes grad av selvstendighet og behov for foreldrestøtte. Vi har vist hvordan foreldrenes tilstedeværelse i elevenes skolegang kan bidra til å fremme og ikke hemme elevenes selvstendigjøringsprosess, og redegjort for at verken elevenes dannelsesprosess eller grad av selvbestemmelse betinger uavhengighet eller løsrivelse fra foreldrene. Det ligger et mulighetsrom i hvordan skole-hjem-samarbeid fremmer elevenes eierskap til egen dannelses- og utdanningsprosess. Vi har også lagt til grunn en forståelse av autonomistøtte som forutsetter et samarbeid som subjektiverer og ikke objektiverer elevens aktørposisjon. Det fordrer oppmerksomhet mot elevenes behov, autonomiprosess, aktørskap, integritet og posisjon som subjekter. Systematikk i skole-hjem-samarbeidet betyr også at alle elever får en aktiv rolle, får komme med sine meninger og at deres meninger blir tatt til ettertanke eller diskusjon.

6.4 Sammenheng mellom artiklene

De tre artiklene utdyper og drøfter dimensjoner og perspektiver som bidrag til å teoretisere skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole. Avhandlingen redegjør for hvordan elevenes behov for autonomistøtte i dannelsesprosessen kan legges til grunn som en intensjon for praktisering av dette fenomenet. Den første artikkelen utforsket praktisering av skole-hjem-samarbeid i videregående skole, ved å sammenstille erfaringer på tvers av seks skoler. Den artikkelen avdekket blant annet tre dimensjoner, som trenger oppmerksomhet for å videreutvikle av samarbeidet, men som det også var behov for å utdype gjennom videre utforskning: a) klargjøre lærerprofesjonens juridiske forpliktelser, b) engasjere og myndiggjøre elevenes og c) unngå ei problemorientert tilnærming. Artikkel II og III fulgte opp den første artikkelen og utdyper henholdsvis dimensjon a og b, mens dimensjon c forblir uutforsket inntil videre. Den andre artikkelen avdekket spenninger i de juridiske forholdene som regulerer skole-hjem-samarbeid i videregående skole. De juridiske dokumentene ble belyst ut fra et pedagogisk og praksisorientert perspektiv og sammenstilte og problematiserte de juridiske dokumentenes betydning for regulering av pedagogisk praksis på dette området. Den tredje artikkelen satte elevenes perspektiv i skole-hjem-samarbeid på videregående skole i fokus. I studien utforskes elever erfaringer og drøfter hvordan slik pedagogisk praksis kan forstås som støtte i elevenes selvstendigjøringsprosess. Den andre artikkelen introduserte *samarbeidende autonomistøtte* som begrep, mens den tredje artikkelen fulgte opp med å knytte begrepet an til elevenes dannelsesprosess. Avhandlingens teoretiske bidrag, identifisering av skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole og en operasjonalisering av begrepet *samarbeidende autonomistøtte* i elevenes dannelsesprosess, sammenfattes og drøftes videre i kapittel 7.

7 Diskusjon

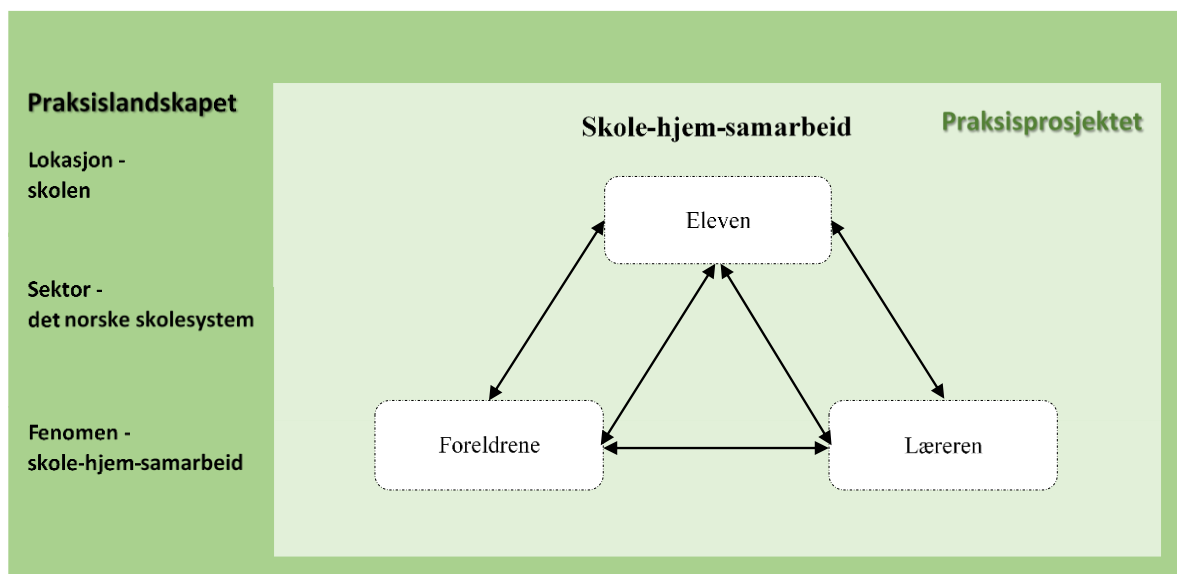
Skole-hjem-samarbeid er et velkjent pedagogisk fenomen i norsk skolekontekst. Fenomenet gir assosiasjoner til praktiske handlinger, som FAU-arbeid, foreldremøter, «åpen dag» og 17. mai arrangement, og til utviklingssamtaler og oppfølging av enkeltelever. Inspirert av Opdal (1983, 2008) og Swedberg (2012) har jeg vært opptatt av å begrepsfeste og teoretisere dette fenomenet ved å identifisere og utforske fenomenets perseptuelle, funksjonelle og intensjonelle art. Det dreier seg om å redegjøre for handlinger som gjøres, men også om å forstå handlingenes funksjon og pedagogiske målsettinger. Ifølge Opdal (2008) er det en nær sammenheng mellom aktørenes begreplige forståelse av fenomenet og hva aktørene faktisk foretar seg i praksis. Det er derfor av stor betydning at lærerprofesjonen, som ansvarlig aktør i skole-hjem-samarbeidet (Opplæringslova, § 13-3d), identifiserer, utforsker og konstruerer meningsinnholdet som legges til grunn for praktisering av dette pedagogiske fenomenet. Avhandlingen er ikke uttømmende når det gjelder å identifisere kompleksiteten i skole-hjem-samarbeid, men bidraget avdekker og introduserer sentrale aspekter og perspektiver som er relevante for å forstå praktisering i videregående skole. Teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) anvendes i avhandlingen for å analysere skole-hjem-samarbeid som en praksis, mens danningsteori (Doseth, 2011; Straume, 2013) og teori om autonomistøtte (Ryan & Deci, 2017) anvendes for å utforske elevenes behov for autonomistøtte og posisjon i samarbeidet. Jeg begynner denne avsluttende diskusjonen med å anvende teorien om praksisarkitekturer, for å ramme inn *praksisprosjektet* som har vært utforsket og *praksislandskapet* hvor dette praksisprosjektet finner sted. Videre belyser jeg *praksisarkitekturer* som bidrar til å opprettholde, muliggjøre og hindre skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis. I den tredje og siste delen i dette diskusjonskapitlet argumenterer jeg for skole-hjem-samarbeid som *samarbeidende autonomistøtte relatert til elevenes danningssprosess*. De teoretiske perspektivene som legges til grunn i dette diskusjonskapitlet er presentert og redegjort for i sin helhet i kapittel 3.

7.1 Praksisprosjektet og praksislandskapet

Praksisprosjektet som utforskes i denne avhandlingen er *skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole* (se figur 5). Det overordnede formålet med praksisprosjektet, i henhold til opplæringsloven (1998, § 1-1), er at skolen og elevenes hjem skal samarbeide om elevenes opplæring. Samarbeidet kan være både individ- og kollektivt orientert. Det er elevenes behov i og utbytte som legitimerer samarbeidet og en gjennomgang av forskningsfeltet (kapittel 2) viste at skole-hjem-samarbeid er et flerdimensjonalt pedagogisk fenomen.

Praksisprosjektet finner sted og skjer i et praksislandskap. Det som kompliserer prosjektet, er at flere ulike praksisprosjekter overlapper hverandre. Skolene må håndtere skole-hjem-samarbeidet parallelt

og samtidig med at de planlegger og gjennomfører andre prosjekter, som undervisning, læringsmiljø, underveis- og sluttvurdering, kollegafelleskap og faglig oppdatering, for å nevne noe. Praktisering av skole-hjem-samarbeid støter med andre ord på annen pedagogisk virksomhet, som konkurrerer når det gjelder oppmerksomhet og tilgang på ressurser. Et annet kjennetegn ved skole-hjem-samarbeidets praksislandskap er at det er tre hovedaktører i samarbeidet: elever, foreldre og lærere. I realiteten er det langt flere personer involvert rundt den enkelte eleven og elevgruppa. Figur 5 er derfor en betydelig forenklet illustrasjon av skole-hjem-samarbeid. Praksislandskapet kan utdypes ved å redegjøre for hvordan landskapet, som et sted, inneholder flere stedsdimensjoner. Ifølge Schatzki (2003, 2005) kan sted forstås både som en lokasjon, en sektor og et fenomen. Disse stedsdimensjonene representerer som ulike nyanser ved det å forstå praksis som noe som er knyttet til et stedlig landskap. De nevnte stedsdimensjonene er også illustrert i figur 5 og utdypes fortløpende under figuren.



Figur 5. Praksisprosjektet i et praksislandskap

7.1.1 Lokasjon: skolen

Stedsspesifikke beskrivelser tar utgangspunkt i forhold og omstendigheter, som er spesifikke for en lokasjon, for eksempel ved å beskrive hvordan en praksis skjer og finner sted på en skole. En stedsspesifikk beskrivelse av en praksis kan redegjøre for aktiviteter og handlinger, aktører og medvirkning, ting og objekter, kunnskap, mening og diskurser, i tillegg til makt, konflikt og politikk (Nicolini, 2012). I denne avhandlingen har jeg ikke beskrevet hver enkelt skole som har vært involvert. Deltakere i dialogkaféene og intervjuene hadde imidlertid *med seg* kunnskaper og innsikter om forholdene og omstendighetene ved den/de skolen(e) som de personlig hadde erfaringer fra.

Deltakerne hadde i ulik grad reflektert over dette før de deltok i dialogkaféene, men aspekter ved praksis på spesifikke skoler kom frem i deres fortellinger og påvirket hvordan de snakket om fenomenet med de andre deltakerne. Artikkel I sammenstiller og presenterer resultater fra dialoger mellom representanter fra seks skoler. Det deltakerne hadde til felles var at de var fra skoler som var underlagt samme skoleeier og lokalisert i samme geografiske område. Det kom frem i samtalen at det både var likheter og ulikheter mellom disse skolene, men ulikhetene var ikke større enn at deltakerne forstod hverandre godt. I artikkel III presenteres resultatene fra dialogkaféen, som inkluderte 113 tidligere videregående skoleelever. Disse deltakerne kom fra store deler av landet, men hadde det til felles at de hadde erfaring fra skoler i norsk skolekontekst. I disse samtalen kom det frem at praksis var mer ulik mellom skoler, enn inntrykket var fra datamaterialet som inngikk i artikkel I. Selv om deltakerne fra hele landet forstod hverandre godt, ble de likevel mer overrasket over hverandres erfaringer enn hva tilfellet var der skolene var lokalisert i samme geografiske område. Det var tydelige fellestrekk i fortellingene til deltakerne i begge datasettene, men variasjon i fortellingene viser at praksis formes i den enkelte skole. Det betyr også at erfaringene og fortellingene som gjengis i denne avhandlingen kan oppleves som både kjente og ukjente for aktører ved andre skolelokasjoner.

7.1.2 Sektor: det norske skolesystem

Det er kjennetegn ved det norske skolesystemet, som skiller seg fra andre skolesystemer, når det gjelder samarbeid med foreldre. Denne avhandlingen gjør ikke en komparativ analyse, men løfter likevel frem trekk ved den norske skolemodellen som er av betydning for å identifisere og praktisere skole-hjem-samarbeid i videregående skole i denne konteksten. Det norske skolesystemet, som del av den nordiske utdanningsmodellen, springer ut av en sosialdemokratisk ideologi og en egalitær filosofi (Blossing, Imsen, & Moos, 2014; Imsen & Volckmar, 2014; Telhaug et al., 2006). Mantraet «en skole for alle» og verdier som likeverd og like muligheter, inkludering og sosial rettferdighet, selvregulerende individualisering og demokratisk deltakelse ligger til grunn; det forventes at norske skoler bidrar til å redusere sosiale forskjeller og å øke sosial mobilitet i befolkningen (Telhaug et al., 2006). Foreldres interesser, rettigheter og plikter forventes også ivaretatt i dette skolesystemet. I det norske skolesystemet er foreldre ansvarlig for at barna får tilpasset utdanning og utdanningssystemet skal respektere og støtte foreldre når det gjelder barns oppvekst, danning og utdanning (Barnekonvensjonen, 1991; Barnelova, 1981). Dette forholdet underbygger foreldres rettigheter når det gjelder tilgang til informasjon, deltakelse og representasjon (Vestre, 2012). Ivaretagelse av foreldrenes rettigheter henger sammen med at foreldre trenger støtte for å best mulig kunne følge opp elevenes behov for støtte. Avhandlingen har avdekket at det i den norske skolekonteksten er særlig viktig å knytte skole-hjem-samarbeidet i videregående skole til elevenes selvstendighets- og dannelsesprosess. Det betyr at forholdet mellom foreldre og elever på dette skoletrinnet må få innflytelse når det gjelder hvordan skolene håndterer informasjon, medvirkning og representasjon for både elevene og foreldrene.

Når det gjelder norsk skolekontekst viser forskning om aktørene (se punkt 2.3) at norske foreldre har forventninger om et samarbeid med skolen, men at mange foreldre erfarer at forventningene ikke innfris (Westergård & Galloway, 2004, 2010). Forskning viser også at foreldre ofte opplever at de må legitimere sine rettigheter og selv finne sin rolle som samarbeidspartner i møte med skolene (Tveit, 2009). Dette til tross for at lovverket regulerer at skolene skal sørge for samarbeid med elevenes foreldre (Opplæringslova, 1998, § 13-3d). Når det gjelder lærerne viser forskning at lærerne i det norske skolesystemet i liten grad finner støtte, når det gjelder å utvikle og forankre samarbeid med foreldre, i skolens strukturer og prosedyrer (Faugstad & Jenssen, 2019). Når det gjelder elevene foreligger det lite forskning om elevenes rolle og erfaring fra skole-hjem-samarbeid i norsk videregående skole. Jeg finner ingen forskning som belyser hvordan skole-hjem-samarbeid fremmer eller hemmer elevenes utvikling av selvstendighet og autonomi, men norske ungdomsundersøkelser viser en nær relasjon mellom foreldre og ungdommer (Bakken, 2018, 2020). Denne avhandlingen har avdekket diskrepans mellom målsettingene til skole-hjem-samarbeid i det norske skolesystemet, slik diss er formulert i lovverket, og den praksisen som gjør seg gjeldende når skolene møter elevenes foreldre. Dette er en del av situasjonen i det norske praksislandskapet.

7.1.3 Fenomen: skole-hjem-samarbeid

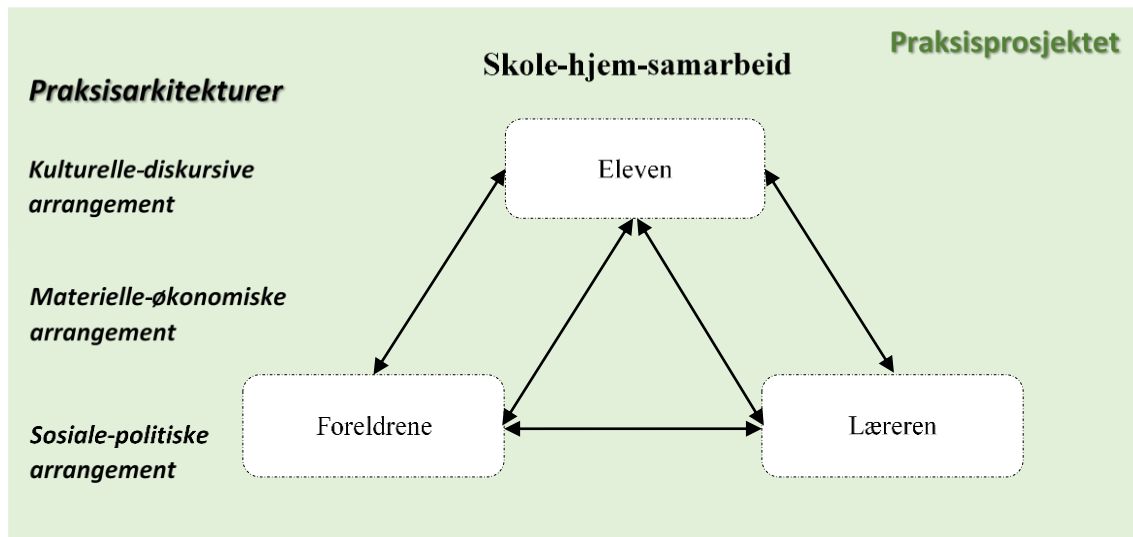
Oppsummering av forskningsfeltet (kapittel 2) bidrar substansielt til å identifisere elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid og å avdekke skole-hjem-samarbeidet som en multidimensjonal pedagogisk praksis. I kapittel 2 har jeg redegjort for elevenes utbytte når det gjelder elevenes faglige prestasjon, motivasjon, emosjonell fungering, frafall og aktørskap, og om skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis. Når det gjelder praksis belyser forskning blant annet aktørenes roller i forhold til hverandre, foreldres kompetanse til forskjell fra læreres, samt flerdimensjonale teoretiske modeller om foreldreinvolvering. Felles for de teoretiske modellene er at de sammenstiller skole-hjem-samarbeid som et multidimensjonalt og komplekst pedagogisk fenomen. De nevnte modellene (se punkt 2.2.3) har ulike tilnærminger til fenomenet, noe som gjør at de med fordel kan anvendes sammen. For eksempel belyste Grolnick og Sloviaczeks (1994) tre typer foreldreressurser, som kommer barnet til gode når foreldre involveres: foreldrenes fysiske tilstedeværelse, personlige nærhet og kognitive-intellektuelle stimulering. Hoover-Dempsey-og-Sandler-modellen (1997) begynner med foreldrenes beslutning om å bli involvert og kulminerer med elevenes faglige og sosioemosjonelle utbytte. Epsteins (1995/2010) rammeverk redegjør for seks typer involveringsstrategier: støtte foreldreskapet, kommunikasjon mellom skolen og hjemmet, frivillig arbeid, læring hjemme, beslutningstaking og samarbeide med lokalmiljøet. I sum bidrar de ulike modellene til å identifiseres og utdype skole-hjem-samarbeid som en multidimensjonal praksis og flere argumenterer for betydning av å sette sammen og utvikle et program for skole-hjem-samarbeid ved skolene. Forskning introduserer også forklaringsmodeller når det gjelder barrierer og hindringer som hemmer foreldrenes engasjement og involvering i elevenes skolegang. Hornby og Lafaeles (2011) forklaringsmodell la til grunn fire

problemområder: Foreldre- og familiefaktorer, faktorer ved barnet, foreldre-lærer-faktorer og sosiale faktorer. Williams og Sánchez (2013) identifiserte fire typer utfordringer: Foreldres tidsklemme, foreldres manglende anledning til å delta på skolens aktiviteter, foreldres mangel på økonomiske ressurser og foreldres mangel på innsikt i skolens virksomhet. Når det gjelder elevens alder, som en barriere for skole-hjem-samarbeid, viste Spera (2005) at foreldreinvolvering reduseres i ungdomstiden og at foreldre uteblir fra samarbeidet for å imøtekomme elevens behov for autonomi. Baquedano-López, Alexander, & Hernandez (2013) belyste hvordan selve måten skolen praktiserer samarbeidet på, kan bli en barriere for noen foreldre, for eksempel ved at skolen favoriserer en foreldregruppe. LaRocque, Kleiman, & Darling (2011) redegjorde for hvordan skolene gjennom ulike grep kan adressere emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle barrierer, og Kim (2009) foreslo å flytte fokus bort fra mangler eller svakheter hos foreldrene. Kjennskap til mulige barrierer er viktig for å være tilstrekkelig oppmerksom på uheldige utslag, og for å kunne justere praksis slik at foreldre opplever et godt og inkluderende samarbeid med skolen.

Denne oppsummeringen av forskningsfeltet (for utfyllende redegjørelse se kapittel 2) bidrar til å identifisere skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen. Avhandlingen avdekker et gap mellom empirisk forskning på feltet og skolesektorens bruk av kunnskap i utforming av det lokale skole-hjem-samarbeidet. Det betyr at selv om kunnskap er tilgjengelig i praksislandskapet, så er det ikke gitt at dette blir aktivert som del av den praksisarkitekturen som opprettholde og muliggjør skolens praktisering av fenomenet.

7.2 Praksisarkitekturer

Hensikten med å belyse praksisprosjektets arkitektoniske aspekter er å avdekke forhold og omstendigheter (også omtalt som arrangement) som opprettholder, muliggjør eller er til hinder for slik praksis. Teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) setter aktørene i sentrum for praksis. Det er aktørene som på ulike måter møter både omstendighetene og hverandre i det som Kemmis et al. (2014) omtaler som intersubjektive rom. Stedlige omstendigheter påvirker det aktørene sier, det de gjør og de relasjonene som oppstår mellom dem. Det som sies medieres av språk, og utgjør aktørenes semantiske handlingsrom. Det som gjøres er mediert av aktiviteter og handlinger, og utgjør aktørenes fysiske handlingsrom. De relasjonene som etableres medieres av makt og solidaritet, og utgjør aktørenes sosiale handlingsrom. Disse intersubjektive handlingsrommene henger sammen og influerer hverandre. Det betyr at det språket som kommer til uttrykk, de aktivitetene som gjøres og de rollene som fordeles er med på å muliggjøre eller begrense praktisering av skole-hjem-samarbeid. Teorien om praksisarkitekturer deler de arkitektoniske forhold inn i kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale-politiske arkitekturtyper (illustrert i figur 6). De tre ulike typene utdypes og eksemplifiseres under figuren.



Figur 6. Praksisarkitekturer som opprettholder, muliggjør og begrenser praksisprosjektet

7.2.1 Kulturelle-diskursive arrangement

Aktørens semantiske handlingsrom er mediert av språk som er formet og påvirket av kulturelle-diskursive arrangement. Slike arrangement kan være de meninger, antagelser og fortolkninger, om praktisering av skole-hjem-samarbeid, som verserer i den aktuelle konteksten. I artikkel I eksemplifiseres hvordan juridiske dokumenter, lærerprofesjonens faglige kunnskapsgrunnlag og aktørens personlige oppfatninger språklig påvirker praksis. Deltakerne fra skolene (dialogkafé 1, 3 og 4) anvendte lovverket både indirekte og direkte når de samtalte om skole-hjem-samarbeid. Indirekte når de snakket om «til elevens beste» og direkte når de refererte konkret til elevenes rettigheter. Det var påfallende hvordan mangelfull kjennskap til lovverket bidro til at deltakerne underkjente foreldres rettigheter, ansvar og plikter. Eksempelvis ga noen deltakere uttrykk for «irritasjon» når de beskrev foreldre som var opptatt av eget barns interesser og omtalte engasjerte foreldre som «krevende». Ingen deltakere nevnte at lovverket (jfr Barnekonvensjonen og Barnelova) har gitt foreldre et særlig ansvar til å forvalte sitt barns interesser i forhold til barnets utdanning. Lovregulering er med andre ord ingen garanti for at lovverket trekkes inn og betones i det semantiske handlingsrommet som utspiller seg mellom aktørene i praksis.

Et annet forhold som ble avdekket i artikkel I, var at elevenes rolle i og behov for skole-hjem-samarbeid i liten grad ble artikulert mellom aktørene. Forståelsen, når det gjelder elevenes behov for skole-hjem-samarbeid, virket å være assosiert med håndtering av elevenes problemer. Når lærere ga uttrykk for at foreldre bør trekke seg tilbake, når eleven begynner på videregående skole, så er det en ordlyd som ikke følger av lovverket. Artikkel II viste til at lovverket ikke reduserer foreldrenes ansvar når elevene går fra grunnskolen til videregående skole, selv om elevene får økte rettigheter. Det er

betimelig å spørre om forståelsen om at foreldre bør trekke seg tilbake er en befestet *fagfeltsantagelse*⁵, som ikke har faglig og juridisk belegg.

I artikkel III ble det også avdekket at elevene har en svak subjektposisjon i skole-hjem-samarbeidet, til tross for at elevene i denne fasen av livet har behov for å få bli mer selvstendig. Et annet betimelig spørsmål er derfor, i forlengelse av denne erkjennelsen, om lærerprofesjonen opprettholder *en paradigmatisk antagelse*, som underartikulerer elevenes utvikling av autonomi og behov for autonomistøtte. Ved å avdekke antagelser som disse, er det mulig å problematisere etablerte og delte forståelser i aktørenes semantiske rom. Avhandlingen utfordrer begge de nevnte antagelsene, ved å foreslå alternative antagelser: Foreldre er betydningsfulle aktører i et samarbeid om autonomistøtte, og skole-hjem-samarbeid kan fremme elevenes subjektposisjon i forhold til elevens personlige utdannings- og danningsprosess. Avhandlingen bidrar på denne måten til å avdekke og problematisere aktørenes semantiske rom (anvendte språk), og kan derigjennom influere det teoretiske rammeverket som legges til grunn for praktisering av skole-hjem-samarbeid i videregående skole.

7.2.2 Materielle-økonomiske arrangement

Materielle-økonomiske arrangement påvirker aktørenes fysiske handlingsrom. Det som er og oppstår i fysiske rom realiseres gjennom handlinger, gjøremål og aktiviteter, som påvirkes av for eksempel tilgang på økonomiske og menneskelige ressurser, tidsressurser, informasjonstilgang, praktiske og digitale verktøy, skolens fasiliteter og formelle prosedyrer. Det er viktig å tenke om praksisarkitekturer at det er noe som kan påvirkes og rearrangeres, og det gjelder også disse materielle-økonomiske arrangementene. Deltakerne nevnte flere eksempler som belyser diskrepans mellom de forventningene som stiller til lærernes ansvar i skole-hjem-samarbeid og de ressursene og verktøyene de har til rådighet. Lovverket er et forhold som også påvirker aktørenes fysiske handlingsrom, ikke bare de semantiske, ved at lovverket regulerer og forplikter skolene til å gjennomføre konkrete aktiviteter og handlinger. For eksempel regulerer forskriften til opplæringsloven (§ 20-4) at skolene skal opprettholde kontakt med foreldrene gjennom hele skoleåret og gjennomføre foreldremøter. Lovverket regulerer også elevveiledning i form av krav om gjennomføring av fagsamtaler, elevsamtaler og utviklingssamtaler (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11 og § 20-4, se også figur 4). Deltakerne bekreftet at tiltak som er regulert av lovverket langt fra var iverksatt i alle skolene. Det kan være mange grunner til mangel på implementering. Skolens tradisjoner, kultur, rutiner og prosedyrer kan bidra til å opprettholde «business as usual» hvis skolene ikke aktivt justerer og endrer praksis. Manglende tilgang på ressurser (kompetanse, tid, økonomi, fasiliteter) og mangler ved teknologi (digitale plattformer) kan svekke implementering av lovverket. Selv om lovverket legger opp til systematikk i samarbeidet med foreldrene, er det ikke sikkert at skolene sørger for å

⁵ Se punkt 5.4.3 om konstruksjon av mening og Alvesson & Sandberg (2011)

iverksette dette som *sin* pedagogiske praksis. Det er mange aktiviteter, handlinger, systemer og prosedyrer som til sammen utgjør skolens helhetlige samarbeid med foreldrene. Artikkel I omtaler hvordan noen skoler hadde utviklet ny praksis, for eksempel ved å etablere kontakt med foreldrene på nye måter, som viser at skoler prøver ut og påvirker det materiell-økonomiske handlingsrommet.

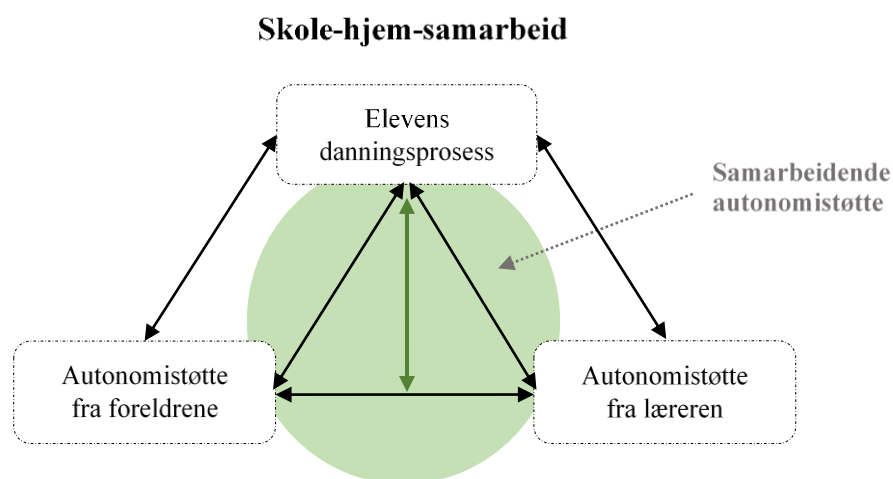
7.2.3 Sosiale-politiske arrangement

Sosiale-politiske arrangement rammer inn og har innvirkning på aktørenes sosiale handlingsrom. De mellommenneskelige relasjonene realiseres gjennom fordeling av makt og solidaritet, som påvirker aktørenes roller og ansvar, moral og etikk, samt tradisjoner og verdier. Lovgivning influere de sosiale handlingsrom ved å regulere roller og ansvar mellom skolen, hjemmet og elevene. Lovverket garanterer imidlertid ikke at det er full klarhet når det gjelder rollefordeling mellom aktørene. I artikkel II drøftes spenninger når det gjelder elevenes rettigheter relatert til selvbestemmelse versus foreldreansvaret. Foreldrene har et særlig ansvar frem til eleven er 18 år, men de har også ansvar for å støtte eleven gjennom videregående skole (Barnelova, 1981). Denne spenningen virker å skape usikkerhet om rollen til foreldrene i videregående skole. Inntrykket fra dialogkaféene var at mange deltakere hadde erfart relasjonene mellom elevene, foreldrene og lærerne som kompliserte og til dels uavklarte. Forskning bekrefter at foreldrenes engasjement og deltakelse i skolen forstyrres av forskjellige emosjonelle, språklige, fysiske og kulturelle barrierer (LaRocque et al., 2011), inkludert tvil knyttet til invitasjon om samarbeid og divergerende forventninger til samarbeidet (Hornby & Lafaele, 2011). Når det gjelder lærerne viser forskning at de forstyrres av stress, risiko eller ubehagelige følelser når de samarbeider med foreldre (Bæck, 2013; Prilleltensky, Neff, & Bessell, 2016). Denne avhandlingen har hatt et særlig søkelys på er elevenes rolle og posisjon i samarbeidet, som har vært mindre utforsket i forskningsfeltet: artikkel I avdekket behov for å se nærmere på elevenes engasjement og aktørskap, artikkel II påpekt spenninger når det gjelder elevenes rettigheter, og artikkel III drøftet elevenes erfaringer når det gjelder elevenes behov og posisjon i samarbeidet.

Teorien om praksisarkitekturer har i denne avhandlingen vært anvendt for å dekomponere, analysere og drøfte deltakernes praksiserfaringer. Analysene har bidratt til å avdekke arkitektoniske forhold som opprettholder, muliggjør eller begrenser praktisering av skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Hensikten har vært å identifisere skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen, og å legitimere elevenes behov for slik praksis. I neste avsnitt vil jeg redegjøre nærmere for *samarbeidende autonomistøtte*, et begrep som er teoretisert frem i avhandlingsarbeidet.

7.3 Samarbeidende autonomistøtte⁶

Det ligger iboende i begrepet *skole-hjem-samarbeid* en forventning om samarbeid, og det er åpenbart at elevene er objektet for samarbeidet. Det er således betimelig å anta at det er elevenes behov for dette samarbeidet som legitimerer samarbeidet. Denne avhandlingen dekker ikke alle aspekter som inngår i samarbeidet, men teoretiserer og utdyper skole-hjem-samarbeid i videregående skole som *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess*. Figur 7 illustrerer skole-hjem-samarbeid når elevenes dannelsesprosess settes som målsetting, og foreldrene og lærerne tilskrives rollen som autonomistøtte (illustrert av aktørbokser og relasjonspiler). Denne figuren er også redegjort for i artikkel III. Begrepet *samarbeidende autonomistøtte* indikerer en intensjon om et aktivt samarbeid for å støtte (illustrert av sirkelen), men foreldrene og lærerne bidrar med støtte også ut over samarbeidet (illustrert av pilene utenfor sirkelen). Den vertikale pila som strekker seg fra elevens aktørboks, til relasjonspila mellom foreldrene og læreren, illustrerer den retten som elever i videregående skole har når det gjelder å være involvert i dialogen mellom skolen og hjemmet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-4). For å teoretisere elevenes posisjon i og behov for samarbeidet er både et pedagogisk-filosofisk og et pedagogisk-psykologisk teoriperspektiv anvendt. Det første perspektivet trekker inn danningsteori, for å belyse elevenes dannelsesprosess og elevenes objekt- og subjektposisjon i samarbeidet. Det andre perspektivet trekker inn teori om autonomistøtte, for å belyse elevenes behov for støtte for å fungere som selvstendige og autonome personer.



Figur 7. Skole-hjem-samarbeid som samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess

⁶ Selve ordet *samarbeidende* har jeg ikke redegjort for i seg selv. Det er avledet av verbet å samarbeide, som indikerer at det er noe som skjer i aktørenes nåtid, og at aktørene gjør noe aktivt (samarbeidende – verbform presens partisipp). Begrepet følges av et annet verb: *autonomistøtte* (å støtte), som markerer at det er to ting som skjer samtidig.

7.3.1 Elevenes dannelsingsprosess

Elever i videregående skole er i en fase som kan identifiseres med visse særtrekk. De får gradvis flere rettigheter og blir formelt myndige. De har grunnleggende psykologiske behov relatert til å agere mer selvstendig, forstå mer av verden rundt seg og forventes i økende grad å gjøre egne valg. I denne fasen er elevene i en dannelsingsprosess, der de trenger tid og rom for å bli fortrolig med seg selv og de valg de gjør. Elevene får gradvis økt bevissthet om de avveielser de må gjøre og større forståelse om både seg selv og sine omgivelser. Stimulering av elevenes kompetanse, sosialisering, integritet og viljestyrke er av stor betydning for den prosessen elevene står i. Danning handler grunnleggende om modning, der eleven får utvikle selvstendig tenkning, praktisk og moralsk dømmekraft og klokskap (Dosest, 2011). Det betyr at pedagogisk praksis på må tilpasses elevenes behov for utvikling og myndiggjøring, slik at både oppdragelse og utdanning som pedagogiske praksiser fremmer og stimulerer elevenes dannelsingsprosess.

Samarbeid er relasjonelt i sin natur, det krever at flere personer må forholde seg til hverandre. Som jeg har redegjort for i punkt 3.2.1.2 så er aktørene i skole-hjem-samarbeidet objekter for hverandre, subjekter for seg selv og med-subjekter i relasjon til hverandre. Hvordan trepartssamarbeidet posisjonerer eleven i dette intersubjektive landskapet er av betydning for elevenes opplevelse og utbytte av samarbeidet. Artikkel III presenterte tidligere videregående skoleelevers erfaringer og det ble avdekket flere forhold av betydning for praktisering av skole-hjem-samarbeid. For det første at skole-hjem-samarbeid oppleves som en følelsesladet praksis for mange elever. Noen erfarte samarbeidet som positivt, der samarbeidet bidro til økt motivasjon og disse deltakerne snakket om samarbeidet som stimulerende for skolearbeidet. Det var likevel de negative følelsene som dominerte samtalen i dialogkaféen. Mange elever hadde opplevd å ikke bli ivaretatt. Det gjaldt spesielt når foreldrene møtte lærerne sammen med elevene, men også i måten skolen og hjemmet forholdt seg til hverandre. De negative assosiasjonene kan ha sammenheng med at samarbeidet har en slagside mot å håndtere elevers problemer (avdekket i artikkel I). I artikkel III kom det også frem fortellinger som kan forstås som objektivering av elever, blant annet ved hvordan lærere og foreldre kan komme i fare for å behandle elevene instrumentelt, fornekte deres autonomi, aktørskap og subjektivitet, samt krenke eller misligholde elevenes integritet (Nussbaum, 1995). Objektiverende måter å behandle elever på vil kunne føre til selvobjektivering (se punkt 3.2.1.2), for eksempel ved at en elev begynner å se på seg selv mer som et problem enn som en ressurs. Kvaliteter som bør legges til grunn for skole-hjem-samarbeidet, for å dreie Nussbaums (1995) typologi fra objektivering til subjektivering, vil være å behandle elevene som med-subjekter, anerkjenne elevenes autonomi, tilrettelegge for elevenes aktørskap, ivareta elevenes integritet og posisjonere eleven som subjekt. Det er med andre ord mulig å oppheve objektiverende praksis ved å justere hvordan elevene blir møtt på, at de blir møtt som med-

subjekter og at de blir tatt på alvor. Min argumentasjon er at samarbeidende autonomistøtte fordrer subjektivering av elevenes aktørposisjon i trepartssamarbeidet. Dette forutsetter at aktørene i samarbeidet inntar en intersubjektivitetsmodus i relasjonen til hverandre. I praksis betyr det at aktørene må legge opp til å være sammen om samarbeidet, ved å ikke være fremmede for hverandre (Skjervheim, 2000). Når skole-hjem-samarbeid subjektiverer elevene betyr det at eleven vil oppleve og erfare å være et tydeligere subjekt i forhold til seg selv og i relasjon til andre.

Pedagogisk praksis påvirker på ulike måter elevenes dannelsingsprosess. I følge Straume (2013) er grunnstammen i danningsteori det sosiale, bevegelsen og subjektet. Med det menes at danning er et sosialt og relasjonelt fenomen, ved at danning påvirkes av relasjonene eleven har til betydningsfulle andre. Videre betyr det at danning skjer som følge av en bevegelse i form av en forstyrrelse, for eksempelvis en pedagogisk intervensjon. Den siste stammen er subjektet selv, ved at danning skjer i et refleksivt subjekt (her: eleven). En pedagogisk praksis kan legge til rette for, støtte og motivere for danning, men også være til hinder. Som pedagogisk praksis kan skole-hjem-samarbeid på sitt beste være en god ting for elevens utvikling, men det fordrer at aktørene har en omforent forståelse om hva som er intensjonen med dette praksisprosjektet. I verste fall kan samarbeidet ha en form som er til hinder for elevens dannelsingsprosess.

7.3.2 Elevenes behov for autonomistøtte

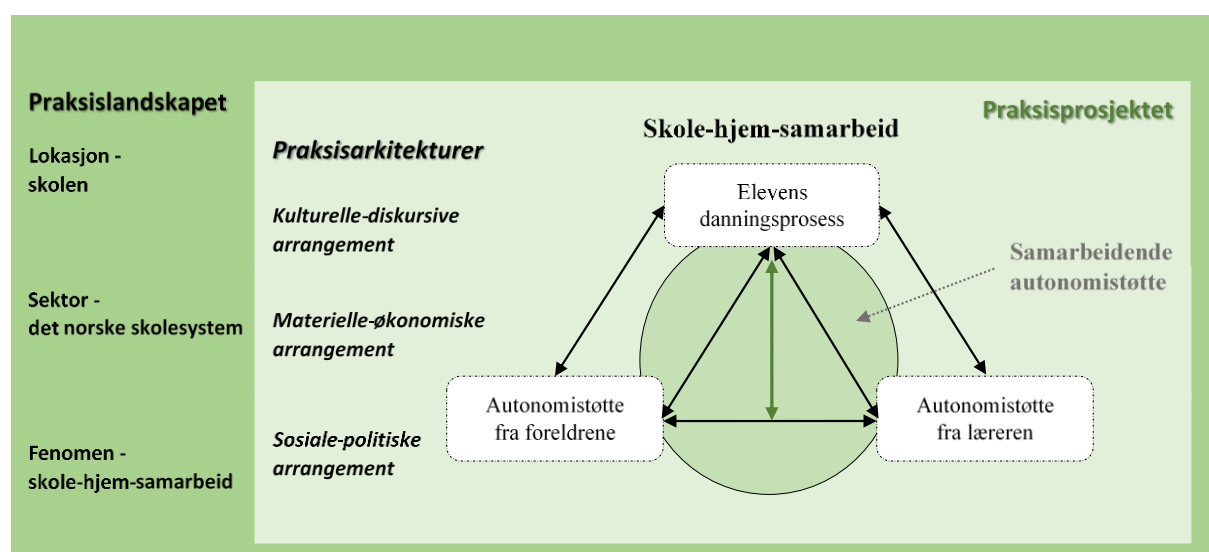
Elever i videregående skole har grunnleggende psykologiske behov når det gjelder *kompetanse* for å mestre, *tilhørighet* for tilknytning til andre og *autonomi* for selvregulering (Ryan & Deci, 2017). I dette ligger at elever gjennom oppdragelse og utdanning skal få utvikle personlig integritet, selvbevissthet og viljestyrke for å bli selvstendige personer. Å fungere som en autonom person er noe alle elever har behov for, men som jeg redegjør for i punkt 3.2.2.1 er det to måter å definere autonomi på. Definisjonene vektlegger relasjonen mellom ungdom og foreldre noe ulikt. Dette er en distinksjon som det er særlig viktig å være oppmerksom på for videre utvikling av skole-hjem-samarbeid som pedagogisk praksis. Autonom fungering forstått som *uavhengig og løsrevet* fra foreldrene, vil kunne fungere godt hvis eleven har en god relasjon til foreldrene. Den andre definisjonen, autonomi forstått som *økt selvbestemmelse*, legger ikke til grunn en løsriking eller frakopling fra foreldrene. Den siste definisjonen, autonom fungering som økt selvbestemmelse, er i større grad kompatibel med å ha en god relasjon til foreldrene. Det er av betydning for elevene å oppleve empatisk støttende og tilstedeværende foreldre. Hovedpoenget er at samarbeidet mellom skolen og elevenes hjem ikke forstyrrer relasjonen mellom elevene og foreldre i negativ retning. Samarbeidet bør styrke – og ikke forstyrre – elev-foreldre-relasjonen, fordi det er til elevenes beste både «her og nå» og i et livsløpsperspektiv. Det er viktig at eleven får utvikle eget aktørskap og handlingskompetanse, selv om de opprettholder en nær og god relasjon til foreldrene. Elevenes behov for selvstendighet er derfor

ikke et argument mot skole-hjem-samarbeid i videregående skole, men heller ei sentral målsetting for samarbeidet.

Teori om selvbestemmelse redegjør som nevnt for ungdoms grunnleggende psykologiske behov for både kompetanse, tilhørighet og autonomi, og videre om betydningen av autonomistøtte fra både foreldre og lærere (Ryan & Deci, 2017). Hensikten med støtte er blant annet å fremme elevenes motivasjon, utvikling og trivsel, parallelt med utvikling av selvbestemmelse og autonomi. Forskning viser at ungdom som opplever autonomistøtte fra sine foreldre i større grad utvikler autonom selvregulering i utdanning og karrierevalg (Katz et al., 2018; Wong, 2008). Elever som opplever autonomistøtte fra lærere, tenderer å være mer motivert og engasjert i skolen (Ruzek et al., 2016). Mangel på autonomistøtte fra foreldre og lærere kan resultere i at elevene opplever utrygghet og mangel på støtte i dannelsingsprosessen. Autonomistøtte handler om å stimulere elevenes utvikling av autonome kognitive, affektive og regulatoriske evner (Noom et al., 2001). Elevene trenger tid og rom til å gjøre seg opp egne meninger og å se alternativene de står overfor (kognitive evner), de må få etablere tillitt og trygghet i forhold til egne valg (emosjonelle evner) og må selv få komme frem til strategiene som skal til for at de selv skal nå sine personlige mål (regulatoriske evner). Stimulering av slike evner vil fremme elevenes selvbevissthet og aktørskap i egen dannelsings- og utdanningsprosess. Denne argumentasjonen er redegjort for i artikkel III.

8 Oppsummering av forskningsbidraget

Avhandlingen har hatt to hensikter. Den første var å redegjøre for praktisering av skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomenet i videregående skole. Teorien om praksisarkitekturer har vært anvendt som analytisk verktøy for å identifisere, beskrive og analysere praksisprosjektet (fenomenet), praksislandskapet og de arkitektoniske forholdene som opprettholder, muliggjør og begrenser slik praksis. Den andre hensikten har vært å utforske elevenes behov for denne typen pedagogisk samarbeid. Danningsteori og teori om autonomistøtte har vært anvendt for å utforske elevenes behov og posisjon i samarbeidet. En ambisjon ved avhandlingen har vært å bidra til teoretisering av skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole. Ei oppsummering av det teoretiske rammeverket, som har blitt forsket frem, presenteres i figur 8. Figuren er en syntese av figurene 5, 6 og 7, som er presentert i kapittelet foran. Innledningsvis refererte jeg til Opdal (1983) som presiserer at det er *det intenderte*, altså formålet med en pedagogisk praksis som legitimerer handlingene som foregår i praksis. Som et resultat av avhandlingens teoretiseringsarbeidet, introduserer jeg ideen om *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess* som et sentralt formål med skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Forskningsbidraget er en begrunnelse for at foreldre og lærere viderefører og tilpasser skole-hjem-samarbeid til elevene har fullført videregående skole, med autonomistøtte som formål. Helgøy og Homme (2012, s. 11) skrev at mangelen på samarbeid med foreldre i videregående opplæring forklares med at elever bør gis frihet og ansvar når de begynner i videregående opplæring. Elevenes selvstendighet ble med andre ord brukt som argument *mot* skole-hjem-samarbeid. Jeg har derimot belyst elevenes utvikling av selvstendighet som et sentralt, men muligens uuttalt, mål for skole-hjem-samarbeid i videregående skole.



Figur 8. Teoretisk rammeverk - skole-hjem-samarbeid som fenomen i videregående skole

9 Videre forskning

Denne avhandlingen er på ingen måte uttømmende når det gjelder relevant kunnskap om skole-hjem-samarbeid som pedagogiske fenomenet i videregående skole. Det er behov for betydelig mer forskning og det er et utall av muligheter, både når det gjelder forskningsdesign, teoretiske perspektiver og relevante problemstillinger. Avhandlingen er i all hovedsak basert på et omfattende dialogbasert materiale. Variasjon i forskningsdesign vil føre til større bredde og dybde i den faglige diskursen. I forlengelsen av min egen studie, ser jeg her flere muligheter. Etter å ha gjennomført dialogkaféene, dokumentanalysene og samtalene med ulike interessenter har jeg skaffet til veie et materiale for å utarbeide den surveyen jeg hadde som intensjon å utvikle helt i starten av prosjektet. Et design med feltarbeid og observasjon, kan videre bringe meg enda tettere på aktørene i den autentiske skolehverdagen til både elever, foreldre, lærere og skoleledere. Sammenstilling av større datasett, gjennom bruk av survey, mixed-methods eller metodetriangulering, vil også kunne utforske og drøfte ulike sammenhenger og rasjoner. Variert forskning kan bidra med bredere forståelse og økt kartlegging av situasjonen i skolene. Flere teoretiske perspektiver og teoretisering som forskningsstrategi vil kunne bidra til å utdype forståelsen av fenomenet, og å problematisere ulike antagelser som verserer om fenomenet.

Det er også potensiale for videre utforskning med utgangspunkt i materialet som er samlet inn i forbindelse med dette avhandlingsarbeidet. Ei problemstilling som springer ut av arbeidet med artikkel I, er hvorvidt skole-hjem-samarbeid i videregående skole har ei slagside mot problemorientering. Videre er datasettet som omhandler foreldrenes erfaringer og refleksjoner om skole-hjem-samarbeid ikke analysert. Dette er et arbeid som igangsettes etter innlevering av avhandlingen.

Fra samtalene jeg hadde med andre interessenter (interesseorganisasjoner, ombud, skoleledere og miljøterapeut) kom det også fram flere tema som det er behov for å utforske. Ett eksempel er samarbeid mellom hjem og lærebedrifter i yrkesfaglige studieretninger. Andre tema er samarbeid, foreldrerolle og lærerrolle når offentlig hjelpetjenester trekkes inn for å støtte eleven. Selv om skole-hjem-samarbeid knyttes an til skolens pedagogiske virksomhet, er det også av interesse å utforske samarbeidet sett fra et foreldreskap perspektiv. Hvordan tematikken presenteres og didaktiseres i lektorutdanningene er ytterligere et tema som bør utforskes og drøftes.

Referanseliste

- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2011). Generating research questions through problematization. *Academy of Management Review*, 36(2), 247-271. Retrieved from <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0188>
- Andersen, P. L., & Dæhlen, M. (2017). *Sosiale relasjoner i ungdomstida. Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner*. (NOVA Rapport 8/2017). Retrieved from <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5114/NOVA-Rapport-8-17-Sosiale-relasjoner-i-ungdomstida-web-versjon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*: Jossey-Bass.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy - enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261-278. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. Nasjonale resultater. (NOVA-rapport 16/20). Retrieved from <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 16/20). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakken, A., & Seippel, Ø. (2012). *Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet* (Notat 10/2012). Retrieved from Oslo: http://www.seippel.no/NOVA_FramgangsrikeSkoler.pdf
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. Retrieved from <https://doi.org/10.3102%2F0091732X12459718>
- Barnekonvensjonen (1991). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 2005(108), 61-69. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*: Sage Publications Limited.
- Beckham, C., & Syversen, M. H. (2012). Foreldresamarbeid må inn i lærerutdanningen. *Foreldreutvalget for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.fug.no/foreldresamarbeid-maa-inn-i-laererutdanningen.5030629-379274.html>
- Befring, A. K. (2003). Rettskilder ved juridiske vurderinger [Legal sources for legal assessments]. *Tidsskriftet Den norske legeförening [Journal of The Norwegian Medical Association]*, 20, 2910-2913. Retrieved from <https://tidsskriftet.no/2003/10/rett-og-urett/rettskilder-ved-juridiske-vurderinger>
- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational researcher*, 31(8), 18-20. Retrieved from <https://doi.org/10.3102%2F0013189X031008018>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research. The logic of anticipation*: Polity Press.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 18.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778-795. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>

- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). Nordic schools in a time of change. In *The Nordic Education Model. Policy Implications of Research in Education* (Vol. 1, pp. 1-14). Dordrecht: Springer.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry, 20*(6), 720-725. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F1077800414530254>
- Brown, J. (2010). *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*: ReadHowYouWant. com.
- Bæck, U. D. K. (2010a). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 549-563. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>
- Bæck, U. D. K. (2010b). ‘We are the professionals’: a study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 323-335. doi:<https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Bæck, U. D. K. (2013). Lærer-foreldre relasjoner under press [Teacher-parent relations under pressure]. *Barn [Children], 31*(4), 77-88.
- Bæck, U. D. K. (2015). Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to Home-School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education, 9*(1), 37-46.
- Bæck, U. D. K. (2017). It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children’s schooling. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 3*(2), 123-132. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1372008>
- Calogero, R. M., Tantleff-Dunn, S. E., & Thompson, J. (2011). Objectification theory: An introduction. In R. M. Calogero, S. E. Tantleff-Dunn, & J. Thompson (Eds.), *Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions* (pp. 3-21).
- Chen, W.-B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research, 103*(1), 53-62. doi:<https://doi.org/10.1080/00220670903231250>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology, 32*(5), 618-636. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0022022101032005006>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and reserach design. Choosing among five approaches*: SAGE Publications.
- Danielsen, H., & Bendixsen, S. (2019). Dealing with diversity, hoping for inclusion. Parents’ involvement in urban schools in Norway. *Ethnicities, 19*(6), 1158-1180. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F1468796818822542>
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler’s analysis for education. *British Journal of Sociology of Education, 27*(4), 425-438. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology, 53*(6), 1024-1037. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deslandes, R., & Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education, 39*(4), 1-32. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.39.4.04>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175. Retrieved from <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Deslandes, R., Bertrand, R., Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175.

- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0143034302023002919>
- Doseth, M. (2011). Paideia—selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. In K. Steinholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole*. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2013). *An applied reference guide to research designs. Quantitative, qualitative, and mixed methods*: SAGE Publications.
- Epstein, J. L. (1995/2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22. Retrieved from <http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 202-219. Retrieved from <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.10>
- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: Middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Falch, T., Bensnes, S., & Strøm, B. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet*. Retrieved from http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf
- Falkanger, T. (2017). Rettskilder [Legal sources]. In J. Gisle (Ed.), *Store norske leksikon [The large Norwegian lexicon]*.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Faugstad, R., & Jønsen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet [Teachers' experience of opportunities in the school-home collaboration]. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110. Retrieved from <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Forskrift til opplæringslova, (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 299-328. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0743558413502536>
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational psychology*, 37(3), 261-271. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1214687>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

- Graça, J., Calheiros, M. M., & Barata, M. C. (2013). Authority in the classroom: adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1065-1076. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0154-1>
- Green, B. (2009). Introduction: Understanding and researching professional practice. In B. Green (Ed.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 1-18): Sense Publishers Rotterdam.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F1477878509104321>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Gruenfeld, D. H., Inesi, M. E., Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). Power and the objectification of social targets. *Journal of personality and social psychology*, 95(1), 111. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.95.1.111>
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9739-2>
- Hegna, K., & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111-1124. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130>
- Helgøy, I., & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid [Together for a better school? Evaluation of local home-school collaboration projects]*. (Uni Rokkansenteret 5-2012). Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/sammen-for-en-bedre-skole.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. Retrieved from <https://doi.org/10.3102%2F00346543067001003>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Huat See, B., & Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education—a critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education*, 41(3), 346-366. doi:The role of parents in young people's education—a critical review of the causal evidence
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568-583. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model: 'A School for All'* (pp. 35-55): Springer.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0042085912445643>
- Karabanova, O. A., & Poskrebysheva, N. N. (2013). Adolescent autonomy in parent-child relations. *Procedia-social and behavioral sciences*, 86, 621-628. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.624>

- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M., & Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*, 65, 12-19. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006>
- Kemmis, S. (2005). Knowing practice: Searching for saliences. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 391-426. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14681360500200235>
- Kemmis, S. (2017). *Theorising Education as a practice*. Paper presented at the PEP-International Annual Meeting Open Seminar, Kögskolan i Borås.
- Kemmis, S. (2019). *A Practice Sensibility: An Invitation to the Theory of Practice Architectures*: Springer Nature.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In *Enabling praxis* (pp. 37-62): Brill Sense.
- Kemmis, S., & Mahon, K. (2017). Coming to 'practice architectures': A genealogy of the theory. In S. Kemmis, S. Francisco, & K. Mahon (Eds.), *Exploring Education and Professional Practice* (pp. 219-238): Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*: Springer Science & Business Media.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Lamborn, S. D., & Groh, K. (2009). A four-part model of autonomy during emerging adulthood: Associations with adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 393-401. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0165025409338440>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyer, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, t. (2015). *Frafall i videregående skole: En systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 1/2015). Retrieved from Oslo: <https://www.uis.no/nb/kunnskapscenter-for-utdanning/ressurser/frafall-i-videregaende-opplaering>
- Löhr, K., Weinhardt, M., & Sieber, S. (2020). The "World Café" as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920916976. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F1609406920916976>
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. In *Exploring education and professional practice* (pp. 1-30): Springer.
- Malpas, J. (2012). *Heidegger and the Thinking of Place: Explorations in the Topology of Being*: MIT Press.
- Markussen, E., Flatø, M., & Reiling, R. B. (2017). *Skolebidragsindikatorere i videregående skole (School contribution indicators in upper secondary school)* (NIFU 2017:7). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2444485>
- Martinek, D., Hofmann, F., & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: the mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, 19(4), 729-748. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9347-9>
- Martínez, M. L., Pérez, J. C., & Cumsille, P. (2014). Chilean adolescents' and parents' views on autonomy development. *Youth & Society*, 46(2), 25. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0044118X11434215>
- McNeal Jr, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.519410>
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.

- Mejlbo, K. (2019). Hjem-skole-samarbeid må få større plass i lærerutdanningen. *Utdanningsnytt.no*. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/foreldreutvalg-grunnskole-ledelse/hjem-skole-samarbeid-ma-fa-storre-plass-i-laererutdanningen/134406>
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*: Cappelen Damm Oslo.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*: OUP Oxford.
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-584. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?*: Universitetsforl.
- Nussbaum, M. C. (1995). Objectification. *Philosophy & Public Affairs*, 24(4), 249-291. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x>
- Opdal, P. M. (1983). *Begrepsanalyse og pedagogikk*: Universitetsforlaget.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*: Fagbokforlaget.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. In M. Brekke (Ed.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into practice*, 55(2), 104-111. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement: Working to interrupt the story of school as protectorate. *Action in Teacher Education*, 34(5-6), 464-479. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.729474>
- Pushor, D. (2015a). Conceptualizing parent knowledge. In *Living as Mapmakers* (pp. 7-20): Springer.
- Pushor, D. (2015b). Mapping Parent Knowledge. In *Living as Mapmakers* (pp. 21-41): Springer.
- Pushor, D. (2019). Using parent knowledge to enhance teaching and learning experiences in schools for children and youth. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 243-263. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch12>
- Pushor, D., & Murphy, B. (2004). Parent marginalization, marginalized parents: Creating a place for parents on the school landscape. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), 221-235. Retrieved from <https://doi.org/10.11575/ajer.v50i3.55086>
- Quinn, D. M., Kallen, R. W., Twenge, J. M., & Fredrickson, B. L. (2006). The disruptive effect of self-objectification on performance. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 59-64. Retrieved from <https://doi.org/10.1111%2Fj.1471-6402.2006.00262.x>
- Rapp, N., & Duncan, H. (2012). Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-14.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reynolds, A. D., Crea, T. M., Medina, J., Degnan, E., & McRoy, R. (2015). A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education*, 50(6), 750-775. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0042085914534272>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-79. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33. Retrieved from <http://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*: Guilford Publications.

- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*: Sage.
- Schatzki, T. (2001). Introduction : Practice Theory. In K. K. Cetina, T. R. Schatzki, & E. V. Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*: Routledge.
- Schatzki, T. (2003). A new societist social ontology. *Philosophy of the social sciences*, 33(2), 174-202. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0048393103033002002>
- Schatzki, T. (2005). Peripheral vision: The sites of organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0170840605050876>
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10. Retrieved from <https://doi.org/10.1155/2011/915326>
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skoghøy, J. E. A. (2013). Reelle hensyn som rettskilde [Real considerations as a source of law]. *Lov og rett*, 52(04), 257-258. Retrieved from https://www.idunn.no/lor/2013/04/reelle_hensyn_som_rettskilde
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2002). A test of objectification theory in adolescent girls. *Sex Roles*, 46(9), 343-349. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1020232714705>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43(3), 633-646. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie. In I. S. Straume (Ed.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Suonuuti, H. (2020). *Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid*. Oslo: Språkrådet.
- Swedberg, R. (2012). Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery. *Theory and Society*, 41(1), 1-40. doi:10.1007/s11186-011-9161-5
- Swedberg, R. (2017). Theorizing in sociological research: A new perspective, a new departure? *Annual Review of Sociology*, 43, 189-206. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053604>
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent—rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289-300. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131910903045930>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*: Routledge.
- Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental psychology*, 48(1), 76. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025307>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

- Vedeler, G. W. (2020). Collaborative Autonomy–Support–A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1187-1202. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>
- Vedeler, G. W. (2021). Practising school-home collaboration in upper secondary schools: to solve problems or to promote adolescents' autonomy? *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>
- Vedeler, G. W., & Strandbu, A. (under publisering). Skole-hjem samarbeidet i videregående skole. Autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess. .
- Vestre, S. E. (2012). Opplæringsplikt og foreldrerett [The duty to educate and parental rights]. In H. Jakhelln & T. Welstad (Eds.), *Utdanningsrettslige emner [Educational law topics]* (pp. 162-172): Cappelen Damm Akademisk.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/499193>
- Wang, M. T., & Sheikh - Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Westergård, E., & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: Prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 189-204. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0031383042000198521>
- Westergård, E., & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home–school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral care in Education*, 28(2), 97-107. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.481309>
- Whitaker, M. C. (2019). The Hoover - Dempsey and Sandler Model of the Parent Involvement Process. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 419-443.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Williams, T. T., & Sánchez, B. (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F0044118X11409066>
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497-518. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Wong_NAJOP.pdf

Appendiks

Appendiks 1 Oppgavene anvendt i dialogkaféene

Appendiks 2 Lydfiler og transkripsjoner

Appendiks 3 Dokumentoversikt – dokumentanalysen

Appendiks 4 Meldeskjema NSD

Appendiks 5 Tilbakemelding NSD

Appendiks 6 Informasjonsskriv

Appendiks 7 Samtykkeskjema

Appendiks 1 Oppgavene anvendt i dialogkaféene

Oppgave 1)

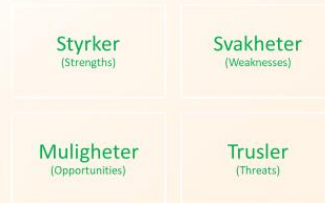
Drøftet i dialogkafé 1, 3 og 4

Sammen med denne oppgaven lå det også en tosidig brosjyre på bordet. Dette var årsplanen/årshjulet for skole-hjem-samarbeid utviklet og distribuert til foreldrene ved Institusjon A.

Skolens årshjul for skole-hjem-samarbeidet

(se brosjyre)

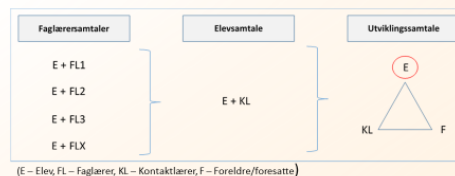
Gjør en SWOT-analyse av skole-hjem-samarbeidet i det vedlagte årshjulet



Oppgave 2)

Drøftet i alle dialogkaféene

Fag-, elev- og utviklingsamtaler



Snakk litt om figuren over.

Er det hensiktsmessig å skape sammenheng mellom de tre formene for samtaler med elevene?

Hvordan kan eleven ta en aktiv og ledende rolle i samtalen hvor foreldrene også er med?

Er det aktuelt å tenke helt annerledes om dette?

Oppgave 3)

Drøftet i dialogkafé 1 og 2

Psykososiale utfordringer

På dette bordet handler det om når en elev har psykososiale utfordringer og/eller sliter med manglende trivsel, motivasjon og mestring når det gjelder skole.

- Snakk litt om hvilke utfordringer som kan dukke opp når det gjelder forholdet mellom skolen og foreldrene når en elev har psykososiale utfordringer.
- Hvordan bør eleven og foreldrene ivaretas og involveres?
- Kom med konkrete anbefalinger til den videregående skolen – hva kan skolen gjøre? (Knytt det gjerne an til et eksempel)

Psykososial

En fellesbetegnelse på psykiske og sosiale forhold av betydning for helse og mental fungering.

Oppgave 4)

Drøftet i dialogkafé 1, 3 og 4

Mangfold

Elevene i klasserommet kommer fra ulike geografiske steder, kulturer og familiære forhold. De representerer et mangfold og har ulik tilgang på ressurser.

- Drøft hvordan mangfold, variasjon og ulikhet utfordrer skolen når det gjelder å samarbeide med alle foreldre/hjem.
- Hvordan kan skolen bidra til at foreldre med ulik bakgrunn føler seg velkommen og godt ivaretatt? Hvordan kan skolen differensiere kontakten med foreldre?

Oppgave 5)

Drøftet i dialogkafé 3 og 4

På baksiden av oppgaveteksten var utvalgte lovtekster sitert.

Juridisk rammeverk for skole-hjem-samarbeid

Hvilke forventninger og krav stilles til skole-hjem samarbeid i videregående opplæring?

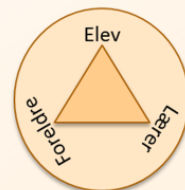
Hvor godt ivaretar lovverket elevenes og foreldrenes behov?

Oppgave 6)

Drøftet i dialogkafé 2

Foreldre er viktig!

- Hvorfor bør videregående skole samarbeide systematisk med foreldre?
- Hvorfor er det viktig for elevene at skolen samarbeider med foreldrene?
- Hva kan skolen gjøre for at samarbeidet med foreldrene skal bidra til elevenes trivsel, motivasjon og mestring i skolen?



Appendiks 2 Lydfiler og transkripsjoner

Overview transcriptions of AUDIO recordings

(File no. refer to the particular textdocuments)

Gørill Warvik Vedeler

13.09.2018

Project: Collaborating with parents in upper secondary school

File no.	Date	Unique partic	Male	Female	Participants	Institutions	Method	Content/topic	Audio min.	Text pages*	Mål-form
17.1.	2017.05.11.	22	7	15	Teachers, pupils, school-leaders, teacher ed	A, B, C, O	Dialogue café	Assignment 1 Annual Cycle	67	27	dial.
17.2.	2017.05.11.	0	0	0	Teachers, pupils, school-leaders, teacher ed	A, B, C, O	Dialogue café	Assignment 2 Demography	67	24	dial.
17.3.	2017.05.11.	0	0	0	Teachers, pupils, school-leaders, teacher ed	A, B, C, O	Dialogue café	Assignment 3 Conferences pupils/parents	68	29	dial.
17.4.	2017.05.11.	0	0	0	Teachers, pupils, school-leaders, teacher ed	A, B, C, O	Dialogue café	Assignment 4 Psychosocial challenges	68	19	dial.
17.5.	2017.09.01.	113	60	53	Teacher students (1st year) AS	C, N	Dialogue café	Assignment 1 Conferences pupils/parents	45	16	dial.
17.6.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) GG	C, N	Dialogue café	Assignment 1 Conferences pupils/parents	45	13	dial.
17.7.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) GWV	C, N	Dialogue café	Assignment 1 Conferences pupils/parents	49	12	dial.
17.8.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) CD	C, N	Dialogue café	Assignment 1 Conferences pupils/parents	42	14	dial.
17.9.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) AS	C, N	Dialogue café	Assignment 2 Importance parents	48	11	dial.
17.10.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) GG	C, N	Dialogue café	Assignment 2 Importance parents	39	14	bok.
17.11.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) GWV	C, N	Dialogue café	Assignment 2 Importance parents	48	10	bok.
17.12.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) CD	C, N	Dialogue café	Assignment 2 Importance parents	19	7	bok.
17.13.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) AS	C, N	Dialogue café	Assignment 3 Psychosocial challenges	44	14	bok.
17.14.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) GG	C, N	Dialogue café	Assignment 3 Psychosocial challenges	45	13	bok.
17.15.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) GWV	C, N	Dialogue café	Assignment 3 Psychosocial challenges	48	13	bok.
17.16.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) CD	C, N	Dialogue café	Assignment 3 Psychosocial challenges	44	13	bok.
17.17.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) AS	C, N	Dialogue café	Assignment 4 Contextual diversity	43	12	bok.
17.18.	2017.09.01.	0	0	0	Teacher students (1st year) CD	C, N	Dialogue café	Assignment 4 Contextual diversity	44	12	bok.
17.19.	2017.10.31.	3	0	3	Parents - 1, 3 and 4	A	Group interview	Overall about topic	110	22	d/b
17.20.	2017.10.31.	2	0	2	Parents - 2 and 5	A	Group interview	Overall about topic	86	16	bok.
17.21.	2017.11.15.	6	2	4	Teachers	A	Group interview	Overall about topic	79	20	dial.
17.22.	2017.11.23.	3	0	3	Pupils	A	Group interview	Overall about topic	36	13	dial.

18.1.	2018.02.12.	2	0	2	Advisors	H	Conversation	Overall about topic	73	23	bok.
18.2.	2018.02.12.	1	0	1	Senior advisor	K	Conversation	Overall about topic	74	18	bok.
18.3.	2018.02.13.	2	0	2	Head of inst. and advisor	G	Conversation	Overall about topic	71	21	bok.
18.4.	2018.02.13.	2	0	2	Principal and ass. principal	M	Conversation	Overall about topic	67	17	bok.
18.5.	2018.03.06.	43	17	26	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 1.1**	11	4	bok.
18.6.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 1.2**	6	2	bok.
18.7.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 1.3 and 1.4**	24	9	bok.
18.8.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 1.5, 2.1 and 2.2**	41	12	bok.
18.9.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 2.3, 2.4 and 4.1**	40	11	bok.
18.10.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 3.1**	7	3	bok.
18.11.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 3.2**	13	5	bok.
18.12.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 3.3**	15	4	bok.
18.13.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 3.4 and 3.5**	24	8	bok.
18.14.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 4.2**	11	3	bok.
18.15.	2018.03.06.	0	0	0	Teachers	A	Dialogue café	Assignment 4.3 and 4.4**	24	8	bok.
18.16.	2018.04.09.	1	0	1	Parent 1	A	Depth interview	Follow up (17.19)	94	26	bok.
18.17.	2018.04.11.	2	1	1	Ombudsman student/apprent. and bullying	I, J	Conversation	Overall about topic	80	19	bok.
18.18.	2018.04.11.	1	0	1	Parent 5	A	Depth interview	Follow up (17.20)	122	35	bok.
18.19	2018.04.12.	1	0	1	Parent 4	A	Depth interview	Follow up (17.19)	76	19	bok.
18.20	2018.05.03.	12	4	8	Teachers, school leaders and pupils	A, D, E, F, O	Dialogue café	Overall Plenary 1	70		
18.21	2018.05.03.	0	0	0	Teachers, school leaders and pupils	A, D, E, F, O	Dialogue café	Overall Plenary 2	35		
18.22	2018.05.03.	0	0	0	Teachers, school leaders and pupils	A, D, E, F, O	Dialogue café	Group discussion A	33		
18.23	2018.05.03.	0	0	0	Teachers, school leaders and pupils	A, D, E, F, O	Dialogue café	Group discussion B and closing plenary	55		
18.24	2018.06.07.	1	1	0	Project manager	L	Conversation	Overall about topic	84	25	bok.
	Sums	217	92	125					2334	616	

Appendiks 3 Dokumentoversikt – dokumentanalysen

Chronological overview – documents included in the document analysis

	Year*	Norwegian Naming	English Translation	Category	Link	Pages
1	1814	Kongeriket Norges Grunnlov	Kingdom of Norway's Constitution	Constitution	https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17	25
2	1948	FNs verdenserklæring om menneskerettigheter	The Universal Declaration of Human Rights	International Agreement	https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/	5
3	1981	Barnelova	Child Act	Law	https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7	41
4	1991	FNs konvensjon om barnets rettigheter	UN Convention on the Right of the Child	International Agreement	https://www.unicef.org/child-rights-convention	59
5	1995	NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring. «...og for øvrig kan man gjøre som man vil»	New legislation on education. "...and otherwise one can do as one pleases"	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/	599
6	1998	Ot.prp. nr. 46 (1997-98) Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)	About the law on primary and upper secondary education (Education Act)	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98-/id158981/	285
7	1998	Om lov om grunnskole og videregående opplæring. (Innst.O.nr.70 (1997-1998)).	About the law on primary and upper secondary education	Committee Setting	https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelsting-et/1997-1998/Inno-199798-070/?lvl=0	54
8	1998	Opplæringslova	Education Act	Law	https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova	51
9	1999 (end 2020)	Lærerplan for grunnskole, videregående opplæring og vaksenopplæring, Generell del	National Curricula for Norwegian Schools Grade 1-13, General Part	Regulation	https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/	22
10	2003	NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnonplæringen for alle	First in line. Improved quality of basic education for all	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/	304
11	2006	Forskrift til opplæringslova	Regulations Education Act	Regulation	https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift	90
12	2006 (end 2020)	Prinsipper for opplæringen	The Quality Framework (National Curriculum)	Regulation	https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/	7
13	2007	NOU 2007:6 Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen	Purpose for the future. Purpose for the kindergarten and education.	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2007-6/id471461/	105

14	2008	Ot.prp. nr. 40 (2007-08) Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova (Utvida mandat til FUG)	On the law on amendments to the Education Act	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-40-2007-2008/id503515/	48
15	2008	Ot.prp. nr. 46 (2007-08) Om lov om endringer i opplæringslova (Om formålet med opplæringen)	On the law on amendments in the Education Act (About the purpose of education)	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-2007-2008/id505975/	35
16	2009	Ot.prp. nr. 55 (2008-09) Om lov om endringer i opplæringslova	On the law on amendments in the Education Act	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009/id552999/	68
17	2010	Udir-2-2010 Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a	The right to a good psychosocial environment according to the Education Act chapter 9a	Circular Letter	https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo?depth=0&print=1	35
18	2010	Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova	Regulations amending the regulations to the Education Act	Regulation	https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-07-07-1081	9
19	2011	Udir-7-2010 Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring	Parental collaboration in primary and secondary education	Circular Letter	https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/	15
20	2011	NOU 2011:20 Ungdom, makt og medvirkning	Youth, power and participation	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/	119
21	2015	NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø	To belong. Means for a safe psychosocial school environment	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/	446
22	2015	NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser	The future school. Renewal of subjects and competencies	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=fremtidens%20skole#match_0	108
23	2017	Prop. 57 L (2016-2017) Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)	Amendments in the Education Act (school environment)	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-57-l-20162017/id2539013/	89
24	2017 (in force 2020)	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	Principal Part – values and principles for basic education (National Curriculum)	Regulation	https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/	19
25	2017	Udir-3-2017 Skolemiljø	School environment	Circular Letter	https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/	28
						2666

* Laws and regulations may be updated, year in this table is first time resolution.

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel , slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Det kan framkomme personidentifiserbare opplysninger gjennom samtale i Læringskafeen. Deltakerne er kjent med hverandre og det vil kunne refereres/benevnes stedsspesifikk eller direkte personidentifiserbar (navn) informasjon. Anonymiseres under transkripsjon av opptak. Spørreskjema til elevene vil innhente informasjon om elevenes bakgrunn.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ● Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.

Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Samarbeid med foreldre i videregående skole. Autonomi og grensedragninger i relasjon mellom elev, foreldre og lærere.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Gørill Warvik	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig . Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksternt veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Vedeler	
Stilling	stipendiat	
Telefon	90070226	
Mobil	90070226	
E-post	gorill.vedeler@uit.no	
Alternativ e-post	gorill.vedeler@gmail.com	
Arbeidssted	UiT Norges arktiske universitet	
Adresse (arb.)	Mellomveien 110	
Postnr./sted (arb.sted)	9037 Tromsø	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		

Formål	Videregående opplæring er pålagt (forskriftsfestet fra høsten 2010) å etablere et systematisk samarbeid med elevenes foreldre/foresatte. Formålet med studien er å fremskaffe kunnskap om samarbeid med foreldre i videregående opplæring, og å utforske betydningen samarbeidet har for elevens trivsel, motivasjon og mestring. Forskningsspørsmål: 1) Hva, hvorfor og hvordan når det gjelder elevens rolle, autonomi og integritet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet? 2) Hva, hvorfor og hvordan når det gjelder involvering av og partnerskap med foreldre på skolens arena? 3) Hvordan fremme gode relasjoner mellom elev, foreldre og lærer for et godt skole-hjem samarbeid? Prosjektet har et sekvensielt Mixed Methods forskningsdesign, prestudie V2017.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input checked="" type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Utvalget består av elever, foreldre, lærere og skoleledere i utvalgte videregående skoler. Faglærere ved UiT vil inviteres inn i noen av de kvalitative prosessene som deltakere.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Rekruttering av skoler via universitetsskoleprosjektet ved UiT. Universitetsskoler får tilbud (det er frivillig) om å delta i dette forskningsprosjektet. Når det gjelder foreldre og elever vil disse involveres senere i prosjektet, og til kvalitativ datainnsamlinga rekrutteres elever via elevrådet, foreldre via FAU og lærere basert på frivillighet. Forsker rekrutterer ikke selv deltakere/informanter. For øvrig bidrar koordinator for universitetsskoleprosjektet med bistand. Rekruttering baserer seg på frivillig, informert samtykke, som innhentes i forkant av datainnsamling.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Forsker har informert styringsgruppa til universitetsskoleprosjektet, og lokale informasjonsmøter på skolene (på invitasjon fra rektorene). Forsker møter de profesjonelle aktørene i prosjektet (skoleledere og lærere fra skolene, og faglærere fra universitetet første gang til workshop 11. mai 2017. Forsker planlegger å informerer foreldre på foreldremøte (muntlig og skriftlig) høsten 2017 og elever når det er naturlig (koordineres med skolene).	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	25+350	

Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input checked="" type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p> <p>Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Oppgi hvilken	Læringskafé/gruppesamtaler	
Tilleggsopplysninger	Forstudien våren 2017: 1) workshop for profesjonelle aktører i prosjektet, 2) gruppesamtale med et utvalg foreldre ved en skole, og 3) spørreskjema til elevene.	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p>

		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> ● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja ○ Nei ●	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn	Det samles ikke inn sensitive opplysninger.	
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Personidentifiserbare opplysninger oppbevarer adskilt fra datamaterialet. Dette gjelder det kvalitative datamaterialet, hvor koblingsnøkkel opprettes. Koblingsnøkkel oppbevares nedlåst i låsbart skap og/eller på passordbeskyttet pc.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler koblingsnøkkel .
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, eksternt harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin er passord beskyttet, oppbevares i låsbart rom. Eventuelle bærbare enheter (lydopptaker, lagringsenheter) oppbevares i låsbart skap. Det siste gjelder også oppbevaring av notater/papir.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (eksternt aktør)?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.

Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ● Nei ○	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Hovedveileder professor Astrid Strandbu, UiT Norges arktiske universitet	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	11.05.2017 31.07.2020	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres /datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	■ Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data.

13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet finansieres av UiT Norges arktiske universitet.	Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Prosjektet er et fireårig phd-prosjekt. Det har et sekvensielt Mixed Methods forskningsdesign. Det som er beskrevet i dette meldeskjema inngår i forprosjektet våren 2017. Det planlegges innsamling av kvalitative og kvantitative data høsten 2017 våren 2018. Informasjon om disse prosessene vil etter avtale ettermeldes til NSD.	Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 3. <ul style="list-style-type: none"> ● 2017-05. Beskrivelse og oppgaver_workshop..docx ● 2017-05. Informasjon og samtykke_workshop_11.05.17.docx ● 2017-05. Skisse konstruksprreskjema_elev_vr2017.docx 	

Appendiks 5 Tilbakemelding NSD

Gørill Warvik Vedeler

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ



Vår dato: 23.06.2017

Vår ref: 54093 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54093

Samarbeid med foreldre i videregående skole. Autonomi og grensedragninger i relasjon mellom elev, foreldre og lærere

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Gørill Warvik Vedeler

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54093

Det er sannsynlig at prosjektet vil endres over tid ved for eksempel å inkludere nye former for metodikk eller nye typer utvalg. Vi viser her til telefonsamtale med stipendiaten datert 23.06.2017. Vi minner om at det er viktig å formidle dette til deltakerne allerede fra prosjektstart og at forsker har ansvar for å informere deltakerne fortløpende om prosjektets utvikling i den grad dette ikke er mulig ved oppstart.

Vi minner også om at dersom prosjektet utvikler seg på en måte som ikke omfattes av det opprinnelige meldeskjemaet, må dette meldes til personvernombudet@nsd.no som en endringsmelding i god tid og senest 30 dager før endringen skal gjennomføres.

Denne tilrådingen gjelder forprosjektet til doktorgradsprosjektet, som tar for seg workshops som datainnsamling.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalgene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet til deltakere i workshop er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.07.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Appendiks 6 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlagt følger et eksempel på informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det ble brukt i mai 2017 i forbindelse med gjennomføring av den første dialogkaféen. Tilsvarende informasjonsskriv og samtykkeskjema ble utviklet til alle aktiviteter hvor det inngikk datainnsamling.

Dato: 09.05.2017

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Samarbeid med foreldre i videregående opplæring*

Forespørsel om deltakelse/til orientering

Workshop i regi av Universitetsskoleprosjektet, som arrangeres på [REDACTED] videregående skole 11. mai 2017, inngår som del av et forskningsprosjekt. Notater fra presentasjoner og opptak av samtaler vil samles inn, transkriberes, anonymiseres og anvendes som forskningsdata. Viser til invitasjon og program for dagen sendt fra [REDACTED] vgs.

Prosjektet er del av et doktorgradsstudium ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med universitetsskoleprosjektet forankret i ProTed Senter for fremragende lærerutdanning. Prosjektperioden er fra august 2016 til juli 2020.

Bakgrunn og formål med prosjektet

Videregående opplæring er pålagt å etablere et systematisk samarbeid med elevenes foreldre/foresatte (forskriftsfestet fra høsten 2010). Formålet med studien er å bidra til økt kunnskap om samarbeid med foreldre i videregående skole/opplæring og å utforske betydningen dette samarbeidet kan ha for eleven på ulike måter.

Prosjektet vil involvere elever, foreldre, lærere og skoleledere ved universitetsskolene tilknyttet UiT Norges arktiske universitet. Invitasjon og involvering vil skje i samarbeid med skolene og baserer seg på personlig samtykke fra de involverte. Prosjektet har et forskningsdesign, der ulike data samles inn gjennom bruk av både kvalitative (eks: fokusgruppe-samtaler, observasjon) og kvantitative (eks: spørreskjema) metoder. Hovedtyngden av datainnsamling vil foregå fra mai 2017 til juni 2018.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det innhentes i første omgang samtykke til deltakelse på workshop 11. mai 2017. Workshopen inngår i et forprosjekt, hvor ulike aspekter ved skole-hjem samarbeid utforskes i fellesskap mellom de tre universitetsskolene og universitetet, og hvor innspill fra gruppearbeid/*læringskafè* tas med i den videre planleggingen av studiet. Din deltakelse vil være av stor betydning i denne fasen.

Hva skjer med informasjonen gitt av deg?

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt (epostadresse og navn). Det er kun prosjektleder/stipendiat Gørill Warvik Vedeler og hovedveileder/professor Astrid Strandbu som vil ha tilgang til lydopptak. Opptakene slettes når de er transkribert og anonymisert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner som kommer ut av prosjektet.

Frivillig deltakelse

Samtykke til deltakelse på workshop gis basert på denne informasjon om forskningsprosjektet og rammene for arrangementet, og det understrekes at det er frivillig å delta. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med prosjektleder/stipendiat Gørill Warvik Vedeler på mobil nr 90070226 eller epost gorill.vedeler@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke gis ved at du printer ut dette informasjonsskrivet og signerer samtykkedelen. Send samtykket til Gørill Warvik Vedeler på epost: gorill.vedeler@uit.no eller ta det med til workshop 11. mai. Det vil også være anledning til å fylle ut når du deltar på workshop. Samtykkeskjema vil oppbevares som dokumentasjon på at deltakere har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at du har fått anledning til selv å ta et aktivt valg når det gjelder deltakelse.

Tusen takk for ditt bidrag!

Vennlig hilsen

Gørill Warvik Vedeler
stipendiat
UiT Norges arktiske universitet
Mobil 90070226
Epost: gorill.vedeler@uit.no

Samtykke til deltakelse

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å delta i workshop 11. mai 2017.

Sted _____ Dato _____

Deltakers fulle navn _____

Deltakers signatur _____

Artiklene I – III

Artikkel I

Vedeler, G. W. (2021). Practicing school-home collaboration in upper secondary school: To solve problems or to promote adolescents' autonomy? *Pedagogy, Culture and Society*, 1-20.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>

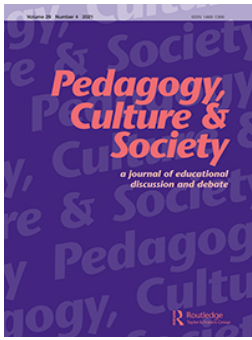
Artikkel II

Vedeler, G.W. (2020). Collaborative Autonomy-Support – A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School-Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:7, 1187-1202.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>

Artikkel III

Vedeler, G. W. & Strandbu, A. (Under publisering). Samarbeidende autonomi-støtte i videregående skole. Autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess.



Practising school-home collaboration in upper secondary schools: to solve problems or to promote adolescents' autonomy?

Gørill Warvik Vedeler

To cite this article: Gørill Warvik Vedeler (2021): Practising school-home collaboration in upper secondary schools: to solve problems or to promote adolescents' autonomy?, *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: [10.1080/14681366.2021.1923057](https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>



© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 03 May 2021.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 456



[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)

Practising school-home collaboration in upper secondary schools: to solve problems or to promote adolescents' autonomy?

Gørill Warvik Vedeler

Department of Education, UiT The Arctic University of Norway, Tromsø, Norway

ABSTRACT

This article explores school-home collaboration as a pedagogical phenomenon and contributes to a rationale for collaboration between school and parents in upper secondary education. The theory of practice architectures is used as an analytical lens. It sheds light on arrangements that enable or constrain the semantic, social, and physical spaces where students, parents, and teachers encounter each other as collaborative partners. Six upper secondary schools participated in the study; the dialogue café method was used to facilitate conversations between stakeholders to explore and verify this phenomenon. The study revealed three key aspects that require attention when developing collaborative practices: (a) clarification of the teaching profession's obligations; (b) engaging and empowering students' agency; and (c) moving beyond a fire-fighting approach. In addition, the need for further research to operationalise the safeguarding of students' and parents' rights, and support for students' agency, in the context of school-home collaboration.

KEYWORDS

School-home collaboration; collaborative autonomy-support; upper secondary education; practice architecture; dialogue café

Introduction

Adolescents gradually become more independent as they progress through upper secondary school. They also attain increased legal rights and are expected to act more autonomously. Despite an increase in autonomy both legally and cognitively, collaboration between parents and teachers is still expected. Research has shown that parent autonomy-support predicts autonomous regulation of students' academic endeavours and career decisions (Katz et al. 2018; Wong 2008), and that students who experience teacher autonomy-support tend to be more motivated and engaged in their schooling (Ruzek et al. 2016). However, research has only rarely looked at how to conduct collaborative autonomy-support through school-home collaboration at this level of education.

Collaboration between schools and parents from different demographic backgrounds is crucially important to the discussions and decision-making in any adolescent's life. If parents are overlooked, by contrast, 'many adolescents are left with an incomplete support system on school matters' (Epstein 2008, 18). The need for adolescents to

CONTACT Gørill Warvik Vedeler  gorill.vedeler@uit.no  Department of Education, UiT The Arctic University of Norway, Tromsø, Norway

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

complete school in order to live decent lives means that schools have gained increased influence, with the implication that school-parent collaboration is more important than ever (Drugli and Nordahl 2016). In their review of current knowledge related to school-home collaboration, Drugli and Nordahl (2016) inferred that school-home collaboration had become a figure of speech rather than a genuine method of practice, and that this was causing parents to be excluded from collaborating with their child's school. Indeed, the scope of collaborative practices between home and upper secondary school is limited compared to primary school: with lower levels of developmental work and experimentation with new collaborative practices (Helgøy and Homme 2012).

Helgøy and Homme (2012) found that this lack of collaboration was explained by both parents' and teachers' beliefs that students should be given greater freedom and responsibility when they start upper secondary school. It is reasonable to ask, then, if this explanation is based on the underlying assumption that parents ought to withdraw support if students are to become independent. In this way, this research focuses on whether and how practising school-home collaboration can support student independence and autonomy.

This study takes a phenomenological and site ontological view of educational practices. Participants from six upper secondary schools were invited to explore how the phenomenon of school-home collaboration was practised in their everyday school life. Hence, the central research question was: How is school-home collaboration practised in upper secondary school as a pedagogical phenomenon? To discuss the conditions and preconditions of such practices, I use Kemmis et al.'s (2014) theory of practice architectures by as an analytical lens. This theory sheds light on the various arrangements that enable or constrain the semantic, social, and physical spaces in which students, parents, and teachers encounter each other as collaborative partners.

Practice architectures

A key objective of this study was to explore actual practices enabled by parent-teacher collaboration on the subjects of both student wellbeing and academic endeavours. In a philosophical sense, phenomenology of practice considers professional as well as everyday practices as lived experiences at particular sites (Van Manen 2016, 15). The driving force in phenomenology of practice is the search for living meanings and reflexivity in the human world. The recognition that 'we live our lives in practices' and that practices happen when actors encounter each other (Kemmis 2019) forms the starting point for this study, applied specifically to upper secondary education. Practice-based research approaches turn to practice as the place of study (Schatzki 2001), accounting for perceptions of work and activities, agents and agencies, the role of objects in social affairs, knowledge, meaning, and discourse, as well as power, conflict, and politics, as constituents of these practices (Nicolini 2012).

The theory of practice architectures has emerged to identify and describe preconditions for educational practices and to critically identify ways in which educational (and other) practices can be harmful, wasteful, inefficient, unproductive, or unsustainable (Kemmis et al. 2014; Kemmis and Grootenboer 2008). When practices take place at particular 'sites,' actors encounter each other, and the practice of each actor affects and creates the practices of the others (Kemmis et al. 2014). In educational settings, this means

that the way teachers conduct their practices influences parents' approach to and practice in school-related matters, and vice versa. A 'site' in this context refers to where such practices take place and can be understood as their specific location, the wider area or sector in which it exists, or the phenomenon in which it is intrinsically placed (Schatzki 2003, 2005). In this study, the site is the specific location in Norway where practices occurred and the sector is the Norwegian school system in which they exist as educational practices; finally, the phenomenon of school-home collaboration is itself a site for kinds of practices.

Exploring how a given phenomenon is understood at a particular site, specifically by turning to real-life experiences, is what Schatzki (2003, 2005) has called the search for site ontology. The purpose of such a search is to discover and understand both concealed and revealed truths related to how the phenomenon is realised on a day-to-day basis (Malpas 2012). How do we come to know the happenings that constitute practices? This ontological phenomenology contains a dualistic tension, between the subjective and objective, between the ontological and the epistemological. Kemmis conclude these as 'false' dualisms threatening to re-emerge and to disrupt the primacy, for him, of the intersubjective (Kemmis and Mahon, 2017). The theory of practice architectures (Kemmis et al. 2014) was chosen as a theoretical lens to identify, describe, and discuss the complexity of what happens when the practices of parents, students, and the teaching profession coalesce in support of student outcomes in upper secondary education. These collaborative practices play out in intersubjective spaces and are kept in place by arrangements that are either found in or brought to the site, and which enable or constrain the way in which practices unfold (Kemmis et al. 2014). The semantic space ('sayings') is where the actors share or do not share a common language; the physical space ('doings') is where work or activities more or less meet the expectations of what should or needs to be done; and the social space ('relatings') is where the distribution of power or solidarity more or less empowers the actors involved. These 'sayings,' 'doings,' and 'relatings' occur simultaneously, but for analytical purposes, it is useful to draw attention to each in turn.

According to the theory of practice architectures, the semantic space is affected or kept in place by cultural-discursive arrangements (Kemmis et al. 2014). Actors encounter each other by using languages (oral, body, emotion, social, etc.) influenced by experiences, traditions, theoretical and research-based knowledge, codes of ethics, legislation, and so on. Given that semantics are played out in real-life settings, these cultural-discursive arrangements may contribute to legitimatising or delegitimising teachers' professionalism. Accordingly, the social space where actors encounter each other is kept in place by social-political arrangements. Actors' roles and responsibilities are enabled or constrained by the dynamics of power and solidarity, moral and ethical issues, and traditions and values. Such arrangements affect the tripartite relationships between students, parents, and teachers. The physical space, meanwhile, is kept in place by material-economic arrangements. This refers to the activities and work of the actors and how these 'doings' are affected by, for instance, financial and human resources, school facilities, time management, information, practical tools, and procedures.

The intention of this article is to investigate how site-specific arrangements are constituents of the particular architectures that keep everyday practices in place and to discuss the preconditions that steer practice of school-home collaboration in the context of upper secondary schooling.

Methods and material

Context

Norwegian upper secondary schools are non-compulsory but regulated by national curricula. They are governed by regional administrators and cover years 11 to 13, when students are between 16 and 19 years old. Students have the right to attend/complete school until the age of 24. Although not compulsory, all young people in Norway have the right to 13 years of public schooling; only 8.2% of students attend private schools. In 1998, the two Norwegian school system levels (one for compulsory school years and one for upper secondary) were merged under the same Education Act, which also brought in new regulations regarding school-home collaboration in upper secondary schools (previously only applied to primary schools). The national target is for all children to complete upper secondary schooling: approximately 75% of students complete the three years of upper secondary school within a five-year period, yet these numbers admittedly show variation across the country (70.5% in the case of the region of study here).

Norwegian schooling is part of the Nordic Education Model and influenced by social democratic ideology (Telhaug, Mediås, and Aasen 2006). It values 'a school for all,' democratic participation, and equity by educating students in citizenship (Carlgrén et al. 2006; Imsen and Volckmar 2014). Crucially, the overarching mission statement of the 1998 Education Act declares that schools are 'to conduct schooling in collaboration and understanding with the student's home' (Education Act 1998, § 1–1). This legislation also demands systematic school-home collaboration until students turn 18 (Regulation Education Act 2006, § 20–4).

Research design and methods

The research approach has been to explore and discover the phenomenon under study as it occurred at particular sites. Dialogues within the teaching profession, and between university and the teaching profession, inspire fruitful development of knowledge and action, and theory and practice (Kemmis 2005). The dialogue café, a suggested methodology when many participants collaborate in the exploration and verification of themes (Löhr, Weinhardt, and Sieber 2020), was used to facilitate dialogic qualitative research. The intention was to uncover the specific site ontology and to reveal insights into how the phenomenon was experienced and described by those who engaged in it (Schatzki 2005; Malpas 2012). This method, also called 'World Café' (Brown 2010), invites participants to explore, enquire, and discover questions and problems relevant to understanding, rationalising, and developing practices.

During the study, a 90-minute café-style session proceeded as follows (see Figure 1): the researcher gave a 20- to 30-minute plenary introduction to the topic and described the dialogue café process. Participants were then split into four mixed groups, spread across four tables before the 60-minute conversation process began. Each table was given one unique question for discussion. The participants rotated three times, resulting in a total of four 15-minute conversations. One person was chosen to chair at each table: this person stayed at the same table throughout the session, welcomed new groups by introducing the question, shared what previous groups had talked about, and facilitated

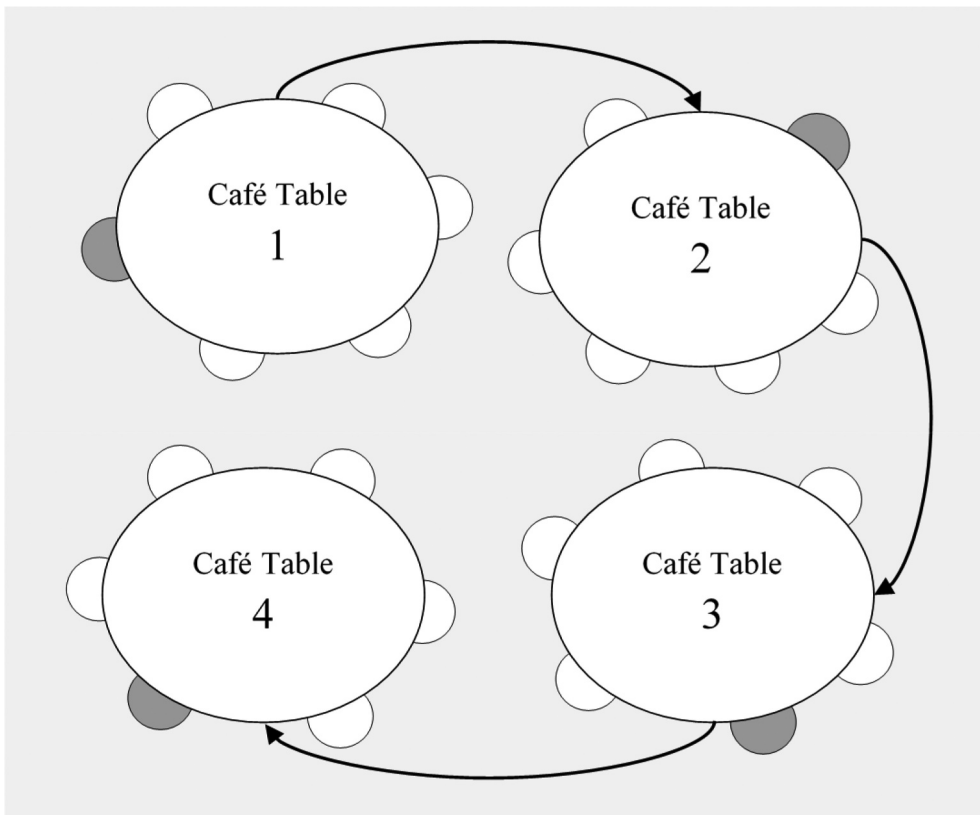


Figure 1. The explorative process in the dialogue café.

the conversation. Dictaphones recorded the conversations; each question/table generated a 60-minute audio file capturing 4 x 15-minute conversations, giving a total of 240 minutes of recordings. This process was conducted slightly differently over three cafés (see [Table 1](#)).

The general topic for the conversations was collaborating with parents in upper secondary school. The sub-themes discussed at the different tables were as follows: (1) a school's annual plan for school-home collaboration; (2) the students' right to guidance from subject teachers, contact teachers, and the parents conference; (3) collaboration when students had psychosocial difficulties; (4) the impact of socio-demographic differences; and (5) legislative requirements for school-home collaboration. The need to discuss this fifth question was raised during the first café and was included in cafés two and three. The first café involved three schools, who discussed themes 1 to 4; the second café involved a full collegium at one school and discussed themes 1, 2, 4 and 5; and the third café repeated the themes from the second café with representatives from three additional schools (see [Table 1](#)). Between the first and second cafés, a group conversation with six teachers from one school is included in the data as they discussed the same issues/questions as the first dialogue café and provided a significant contribution to the material.

Table 1. Participants involved in dialogue cafés and the group conversation.

Date	Method	Institutions	Participants		Roles	Audio Minutes
			Total	Male – Female		
2017.05	Dialogue café (Themes 1–4)	A, B, C, O	22	7 – 15	7 teachers 6 students 5 managers/leaders 4 teacher educators	270
2017.11	Group conversation (Themes 1–4)	A	6	2 – 4	5 teachers 1 social worker	79
2018.03	Dialogue café (Themes 1, 2, 4, 5)	A	43	17 – 26	40 teachers 3 social workers	216
2018.05	Dialogue café (Themes 1, 2, 4, 5)	A, D, E, F, O	12	4 – 8	5 teachers 1 student 4 managers/leaders 2 teacher educators	193
			83	30 – 53a		758

aParticipants from institutions A (1 manager) and O (2 teacher educators) attended both the first and third dialogue cafés, and participants in group conversation attended the second café.

Participants

This research project emerged out of a teacher education programme for secondary schools and drew on an established partnership between the university and the schools sector. Participants from six upper secondary schools (institutions A, B, C, D, E, and F in [Table 1](#)) and the teacher education programme (institution O in [Table 1](#)) took part in three dialogue cafés and representatives from one school (institution A) took part in one group conversation. Schools A, B, and C were newly appointed university schools; school A had proposed the phenomenon of school-home collaboration as a priority for school improvement. Additionally, five nearby schools were invited to one dialogue café hosted by school A, which added schools D, E, and F to the study (schools that accepted the invitation). The appointed university schools were identified after a call for proposals; the researcher was not involved in the assessment or recruitment of the schools.

The participating schools were located in urban and rural settings governed by the same regional administration. The schools in this region ranked at the lower end of the national school's contribution indicator (Markussen, Flatø, and Reiling 2017; Falch, Bensusen, and Bjarne 2016). The schools had an average of 450 students, with the smallest having 193 students and the largest 641 students. The composition of students at each school and the goals set for activities were naturally affected by regional and local conditions. The 83 participants (see gender, organisation affiliation, and roles in [Table 1](#)) represented schools' leadership, teachers, teacher educators, and students. Participation was voluntary, information about the research project was shared beforehand, and each participant signed personal consents. The project attained ethical approval from the Norwegian Centre for Research Data before data was gathered.

Coding and analysis

The phenomenology of practice approach considers meaning-making methods and analysis, and questions the meaning of lives and responsibilities of personal actions and

decisions (Van Manen 2016, 13). By asking ‘what does this mean?’ and ‘how did this happen?’, phenomenological research increases consciousness about phenomena. This approach strives to recalibrate the theoretical using the experiences and the dynamic changes in time and place that make up real life.

The analysis itself used NVIVO (qualitative analysis software) to create and organise nodes (themes, categories, and concepts) and to establish a branching network of connected tree nodes (Bazeley and Jackson 2013). I first listened to the café table and group conversations, then listened again while transcribing into text files, before conducting a thematic coding procedure (an act of interpretations). The process of NVIVO coding was empirically driven without particular theoretical strategies. It resulted in the following themes: the teaching profession’s obligations (76 references to laws, regulations, and the national curriculum); student agency (120 references to students’ agency, needs, and participation); teachers’ beliefs (82 references to how school representatives shared assumptions about parents’ role in schooling); implementation issues (194 references addressing practicalities); and theoretical grounding (26 references to signs of theorisations). I decided to explore the first three nodes in depth, renaming the third from teachers’ beliefs to a fire-fighting approach.

I subsequently recoded all nodes and conferred the material several times to capture the branching tree-nodes (Saldaña 2015, 9). In the resulting analysis, I draw on certain aspects from the implementation-issues-node, but have left most of this node for another research piece; similarly, the theoretical-grounding-node is not sufficiently covered here, allowing for further exploration. This reduction process is a process of phenomenological reflections (Creswell and Poth 2018, 77), which gently breaks through the taken-for-grantedness of everyday practices in search of structures of meaning (Van Manen 2016, 215). After the empirical coding procedures, I turned to theory to interpret the findings, specifically the theory of practice architecture. This process of theorisation informed the discussion section of this article.

Results

This section presents the results of the study, including quotes that I have translated from Norwegian to English and edited to ensure anonymisation.

In general, participants expressed that collaborative efforts between students, parents, and teachers are necessary. However, many felt that expectations around the actual practice of school-home collaboration in upper secondary schools had changed over time. One teacher, for example, said that ‘parents are very demanding when it comes to actions needed to customise their child’s education, far more than just a few years ago’ and another stated that parents had ‘become aware that these rights exist.’ Three central themes emerged from the conversations: the teaching profession’s obligations, student agency, and a fire-fighting approach.

The teaching profession’s obligations

The participants discovered that collaborative efforts differed within and across school settings and became aware of a lack of knowledge about their schools’ obligations in

school-home collaboration. It became evident, moreover, that none of the schools met the minimum legislative requirements (e.g. conducting a coherent systematic approach, treasuring students' and parents' rights, sharing information, and facilitating student's consent). One teacher shared his concern as follows:

It is a question of who has the rights. I had a difficult situation recently, with a student who had different challenges and different diagnoses. Her parents had supported her thoroughly during lower secondary school, spending many hours with her before every exam. They were very dedicated to her getting the best results she could manage. But it might be the case that continuing like this is not to the student's advantage. Now the parents are very worried. The student has started upper secondary school, and the parents have less access and insights into the student's matters. The student has now chosen not to bring books home to prepare for the tests. The student experiences that she gets positive feedback from her teachers: she is doing everything she is supposed to do, but her academic grades have gone down. She got a three [out of a possible six] instead of a four, which is what the parents would like her to get. She is a student who is starting to show that she is doing well and keeps track of everything that needs to happen. She needs to access adult life! As opposed to being the student who throughout lower secondary depended on her parents controlling everything and keeping track of her, I encouraged the student to continue on her new path, but her parents really want to take back control. I think it is a bit difficult. Do I have a say in this? Can I say to them: 'Let her try on her own'?

This teacher's concern raises two important legislative tensions. The first relates to the student's rights versus the parents' responsibilities, and the second to the shared responsibility between teacher and parents. These tensions are explored in detail below.

Student rights versus parental responsibilities

The teacher in the above story raised the issue of 'who [parents or student] has the rights' and shared how he chose to focus on the student's right to increased self-determination rather than her parents' right and responsibility to take part in decision-making related to their child. This perspective recurred several times in the material, whereby teachers advocated a core value in Norwegian society (and legislation): adolescent independence and self-determination. In particular, this teacher interpreted the student's actions against the will of her parents as approval of his advice to increase her independence by detaching herself from parental control, even if this resulted in poorer academic outcomes. The parents, on the other hand, seemed to argue that their child, who already faced disadvantages due to health issues, would benefit from extended parental support throughout upper secondary school. It is likely that both her teacher and her parents would agree over the overall objective – to promote the student's independence – but, according to this story, they may disagree on the timing.

Another challenge uncovered was that parents' access to information in upper secondary school (from school via student) differed significantly from lower secondary school (from school direct to parents). In the example above, when the teacher indicated that the time had come to detach the students' parents from the flow of information ('I encouraged the student to ...'), he interfered with the student's perception of the validity of parental support. If the teacher had acted differently, he could have suggested appreciating the parental support, while at the same time informing and guiding the parents to promote the student's independence and concurrent academic outcomes.

In another example, a different teacher confirmed the school's strategy to keep parents at a distance: 'It is not me – the school – who should give parents access to information. The parents should communicate with their child and ask him/her to show them.' Access to information was a repeated topic of conversation across the cafés and it became evident that teachers found the sharing of information to be a difficult prospect. Teachers discussed when and when not to share students' personal information with parents, for example. They also acknowledged that adolescents' access to self-determination increased at the ages of 15, 16, and 18, at which they gradually gain legislative rights to control information about test scores, absence, dropout, or health issues. No consensus was observed as to what kinds of rights should appear at which age. The most difficult issue was what happens when students turn 18: Should the school disconnect their contact with the parents completely? What is the formal role of the parents between when the child turns 18 and when he/she finishes school (between the ages of 19 and 24)? What are the support needs of 18- to 19-year-old students through school-home collaboration? Clearly, the table discussions produced more questions than answers; tellingly, one teacher reminded her fellow participants to 'be aware that the owner of the information is the student.'

Issues relating to student consent were widely discussed. One topic, for instance, was when to contact parents without student consent. How worried is 'worried enough' to go beyond getting the student's consent? Is a minor concern over health issues or the threat of dropping out of school a good enough reason? In addition, when should the teacher convince the student that 'it is a good idea for you to involve your parents in your struggles'? Some teachers talked about students asking them for help to tell their parents about their problems because they were afraid of their parents' reactions. At one table, teachers expressed the assumption that the best thing for students' independence would be to keep parents at a distance. During this discussion, one teacher voiced that, in her experience, the parents 'want to get involved, and they have information that we often should have accessed earlier.' Similarly, one highly experienced school leader said, 'In my experience, every time I reach out to parents about such issues, they want to collaborate. They really want to get on board,' before sharing that it is rare that students do not want support from their parents. At another table, one student advocated the parents' need for information: 'I don't know, but if the information is available and parents receive sufficient information, then it is easier for them to adapt to the student's needs, so that they do not take over and try to control. It is much easier for them if they understand what it is all about. I think this is quite important.' Several students talked about how students need to involve their parents, for example: 'You feel like you've grown up. But we want to at least we think we're grown-ups and independent and don't need help, but we still want our parents there.' Others negotiated parental interests with responses such as 'I don't think my parents think like that,' or showed empathy for parents: examples include 'it was not easy for his parents, they were a long way from the school' or 'her mother was alone and did not cope with the situation.' Students also described and to a certain extent protected the parents' roles and contributions, similar to how teachers were seen to protect their students' rights.

Participants notably struggled with how to address students' rights alongside their parents' rightful responsibilities and described how this caused tensions among the actors in everyday practices. The conversations noted the schools' obligations to school-

home collaboration and implied how underestimating parental responsibility and contribution in their child's education could alter, impair, or degrade the level of support from parents.

Shared responsibility between teachers and parents

Participants discussed how the relationship between teacher and parent responsibilities had changed over time, due to the 'arrival of new demands related to collaboration.' One teacher said, 'We spend more time on upbringing, teaching manners, hygiene, how to wait to take turns, and how to show respect for peers and teachers; upbringing has become a larger part of our working day.' A school leader added, 'If you move more of the upbringing to the school, then the school's mandate increases.' An outburst from one teacher further illustrates this point:

Yes, I expect the parents to follow up on their own children, just as I am responsible for my children. I expect that they are there for them, and show interest in them, and, well, show the slightest understanding when I contact them about a problem, that they'll take care of it and do something about it at home. Because I refuse to be such a nurturer. It's not my job to raise their kids; they must do that themselves. But I can give them some advice on what they can work on. Last night, I wrote a long email about a student who had an outburst in the canteen, using language I will not use here, but which they must talk about at home, about how to talk to people. And the parents should take care of it, so that these are actual things he must work on. I expect that from the parents. And, if they don't understand that, or won't do it, then it's no wonder the kids are becoming who they are. That's my opinion.

Teachers also shared their concerns that adolescents learned helplessness at home: one observed that 'now a generation is coming that is not used to having weekend jobs. They are used to having things put into their hands. They are used to parents sweeping their path. How can we make them sweep the path for themselves?' Across the conversations, the teachers expressed a sense of increased responsibility for the students' upbringing and wellbeing, alongside their academic outcomes, and that 'the responsibility that parents are allowed to shirk comes onto our shoulders.'

The schools involved in the study acknowledged that many of their students had personal difficulties and social challenges, meaning that the goal for most students was simply to complete school. Given these circumstances, they commented on the parents' agency, for example: 'It is rare, but it does happen, that parents have higher expectations than the student has.' When such agency became apparent, the teachers felt they had to guide parents towards lowering their expectations; they recounted how some parents would become emotional, even aggressive, when they felt that the teachers were hindering their efforts.

These examples show how an unclear division of responsibility can sow tensions between teachers and parents and result in ambiguous messaging to parents. While teachers would encourage parents to 'let go of the adolescent, [and] let him become more independent,' school principals (through information leaflets or at public parent meetings) would express the opposite: 'Don't let them go; now is the time when they need your support the most.' Despite often troubled relationships with parents, teachers seemed to want the parents to collaborate with them and wished the parents trusted them more. In the words of one teacher: 'Parents have to trust us. We know their child is doing well and that he or she has lots of good qualities.' Other teachers, meanwhile, felt

anxious about or overwhelmed by their professional obligations, asking questions like 'What is reasonable to expect from us teachers?' and 'How does the system protect and take care of us?'

Student agency

An underlying assumption for this research project is that the purpose and validation of school-home collaboration lies in support of the students' agency. While the participants did not allude explicitly to this need, they implicitly addressed the issue with sayings like 'we are going to create an autonomous and independent student' or 'how to engage the students seems unclear,' or by highlighting how 'the students are absent' when teachers plan and prepare for parent conferences.

School-home collaboration at this level of schooling is an extremely sensitive area for the students, in that it puts their personal needs and interests at risk. Students who participated in this study problematised their sense of agency, voicing how difficult it was to show agency when not being included or held accountable: 'This is important. The fact that you need to be part of the conversation. That you are not just a third person, just the listener who listens to what the others [parents and teachers] think about you.' As another student stated, 'I think that if the student gets to decide a bit more, by herself, then she will grow as a person, in a way.' Students felt excluded, for example, when teachers prepared for, planned, and performed most of the activities related to parent conferences. One student questioned this: 'It is the teacher who takes the lead, who talks and comments. The student only gives input when asked, "Right?"' Another student asked: 'Before the parent conference, should the students prepare themselves, should they have to do anything beforehand, or is everything handled there and then?' A teacher confirmed that 'it is handled there and then' and acknowledged the passivity of the role given to students in the school's collaborative practices when engaging with parents.

Another topic of discussion related to student self-efficacy in educational matters and their thoughts about their own capabilities, skills, and decision-making. Teachers recounted incidents where students avoided attending, or expressed embarrassment or shame around, practices involving both teachers and parents. In turn, teachers experienced that students became silent, passive, or showed a lack of confidence during these interactions. By contrast, others pointed to examples of students who displayed greater engagement or felt a boost in motivation after attending the parent conferences. Nonetheless, as one teacher summarised, 'managing to involve students in conversations about their learning processes is perhaps what we struggle with the most.'

In the Norwegian context, the legislation demands a systematic approach to supporting student agency and personal development. The café conversations revealed that both students and teachers experienced the schools' efforts related to this obligation as piecemeal. One teacher, however, argued that the legislation reflects 'a nice chain of feedback loops – the students have the right to feedback from their subject and contact teachers [...] and to prepare themselves for the parent conference. If implemented, the student would become more self-conscious about their own needs and how to keep on working.' The overall impression from the teachers was that they were not consciously neglecting their students' agency in school-home collaboration or actively resisting the demands of legislation. It nevertheless became apparent that the schools had not

discussed or thought through how to implement changes to their collaborative practices in line with legislative amendments and in a way that empowered their students. In one plenary session, when closing a café-session, the professional participants confirmed that they rarely discussed in their collegium how to approach parents or how to conduct systematic school-home collaboration.

A fire-fighting approach

In various ways, the participants expressed how collaborative efforts were mostly bound up in student-related problems: for example, 'every phone call from the school [to the home] is about something negative' or 'you don't have time for all the students; students with fewer needs are not prioritised.' One student reaffirmed this fire-fighting approach by saying that 'I see the purpose [of school-home collaboration] when the student is struggling [but not otherwise].' Another student challenged this view by saying that 'if they [the teachers] only talk with the students who are struggling and doing poorly, then they never talk with the strong students ... They should support the high-achieving students too. They must not forget them. [. . .] This is very sad.' In this way, the participants problematised how the phenomenon of school-home collaboration was apparently 'adjusted to the level of the weakest' and where the priority was to help students to complete school. One school leader confirmed this, stating that, in the context of parent conferences, 'we have no such meetings with students and their parents if everything is going just fine.'

Furthermore, the conversations revealed that school-home collaboration 'is practised very differently from teacher to teacher,' and that 'it is not written down how we are supposed to do it, and also [. . .] only half of us are actually doing it.' The schools lacked secure administrative systems for collecting, documenting, and sharing information about their students' development. Teachers described making up their own tools, routines, and documentation procedures, and being left to their own devices; indeed, many maintained that the school's approach was 'business as usual' despite new legislative demands. Significantly, school management did not systematically gather information relating to the implementation of school-home collaboration plans (e.g. recording the number of students getting parent conferences), nor was this being done at the regional administration level (e.g. identifying which schools were not fulfilling their legislative demands).

Another recurring topic related to this problem-solving approach was how to deal with parents' questions about and/or critique of school management or staff. One teacher said, 'I don't like that students and their parents talk badly about my colleagues and I will not invite them to do so.' Another said that 'if students begin to denigrate other teachers, it's something I will not be comfortable with. What will the teaching team look like in front of the parents?' Participants did not address the consequences of students and parents not having a proper and ethical procedure for reporting problems. On the one hand, the schools seemed to focus on the students' problems; on the other hand, they were apparently uncomfortable when parents identified problems within the school. One participant challenged the problem-solving approach, saying that 'I am not sure that this is consistent with what the parents are most interested in,' while another questioned whether problem-driven practices could cause the schools to 'never gain the professional

level we want in the school.’ Ultimately, the fire-fighting approach seemed to undermine the schools’ legal obligations, harm students’ access to support, and exclude parents from their rightful position in the schooling of their children.

Discussion

Site-specific arrangements steer actors in collaborative practices by affecting ‘how to know,’ ‘how to do,’ and ‘how to relate.’ In the following discussion, I will exemplify how such arrangements encompass the three main themes that emerged from the dialogue cafés – the teaching profession’s obligations, student agency, and a fire-fighting approach – and discuss key aspects for consideration when developing school-home collaboration in upper secondary settings.

Cultural-discursive arrangements

A web of cultural-discursive arrangements constitutes the semantic space that enables or constrains the actors’ meaning-making process and their sense of coherence when practising school-home collaboration. This section profiles how legislation, professional knowledge bases, and personal beliefs affect collaborative efforts, as mediated through language choices.

Jurisdiction and the Teaching Profession’s Obligations

The Education Act (1998) regulates school-home collaboration across primary and secondary schools in Norway. The dialogue cafés revealed discrepancies between teachers’ descriptions of their obligations and the actual wording of the legislation. For instance, by law, parents have the right and responsibility to protect and care for their child’s interests (Child Act 1982, § 30), and the state/society (including school) is expected to support the parents’ responsibilities (Child Convention, Article 3 & 5). The participants in the cafés, however, did not consider the teaching profession’s obligations in light of supporting parental responsibilities; on the contrary, they talked about protecting the students so that their parents did not violate the students’ right to self-determination. This raises the question as to whether keeping parents at a distance promotes students’ independence and whether schools are in fact hindering students’ access to parental support through their practices.

The position of parents in education has been strengthened through legislative amendments since the late 1990s (Imsen and Volckmar 2014). As of 1998, upper secondary school has been obliged to collaborate with parents (Education Act 1998, § 1–1), while a 2010 amendment prescribed the content of systematic collaboration at this level of schooling (Regulation Education Act 2006, § 20–4). In addition, paragraph 9A was added to the Education Act in 2017, giving parents the right to complain to the county governor if their child did not experience a good school environment. Conversely, in the dialogue cafés, one experienced teacher responded to increased legislative demands by saying that ‘this is not the way we do it [at our school].’ It is telling that the professional participants did not apply the semantics of these recent legislative amendments to their sayings; their choice of language instead confirmed the practical stance of ‘business as usual.’

Knowledge Bases and Student Agency

Throughout their conversations, the participants shared implicit academic rationales for why and how to promote and support student needs, agency, and integrity in school-home collaboration. These cues include phrases like ‘to enter the adult world’ and ‘building the holistic student.’ The professional participants did not refer to established research when constructing these rationales, perhaps because the topic had not been sufficiently theorised in their teacher education programmes or because they deemed the language of research and theory inappropriate to the context of the dialogue cafés. Weak theorisation is described by Nicolini (2012, 12) as a ‘weak practice-based programme’ that suggests (incorrectly) that practice is self-explanatory. Promoting a lack of awareness and common understanding about the complexity of operations and qualities necessary to practise school-home collaboration successfully. Specifically, if teachers are to operationalise how to support students becoming autonomous, they need to theorise, describe and reason the relevant strategies for making this happen. Striving to explain, within context and time, is about establishing a ‘strong practice-based programme’ (Nicolini 2012).

Teachers could, for example, look to self-determination theory by Ryan and Deci (2017) when describing their students’ needs. Self-determination theory provide a clear rationale for adolescents’ psychological needs for competence, relatedness, and autonomy and warns against detaching parents. Empirical research drawing on this theory, moreover, has shown how adolescents who experienced parental autonomy-support functioned more autonomously and with higher levels of self-regulation (Katz et al. 2018; Fousiani et al. 2014). By theorising in this way, the teaching profession could find data-driven anchorage in theoretical and empirical knowledge bases. Theorisations towards deeper understanding is a continuous process for professional educators working alongside their personal experiences; when used actively, it can enrich the semantic space of collaborative practices. In the context of this study, the operationalisation of how to promote student agency and autonomy seemed significantly under-theorised.

Though important to their collaboration, the knowledge bases of parents and teachers are also fundamentally different. Teachers are academically educated and develop their understandings within a professional collegium. Parents’ knowledge, meanwhile, may also draw on academic knowledge but should be understood as relational, bodied, embodied, intuitive, and intimate, as well as uncertain (Pushor 2015). Despite this disparity, both actors affect the meaning-making process if they allow each other to bring the other’s perspectives into the semantic space.

Teacher Beliefs and a Fire-Fighting Approach

Buehl and Beck (2015) have highlighted the importance of the reciprocal relationship between teachers’ beliefs and their ‘sayings’ in and about their own practices. Significantly, teachers’ beliefs differ from their knowledge: they exhibit features such as being existentially presumptive, alternative, affective and evaluatively loaded, or episodically structured (Pajares 1992). Personal beliefs are important because ‘beliefs are the best indicator of the decisions individuals make’ (Pajares 1992, 307). Beliefs affect the way teachers interpret information, frame a task, or guide an action (Buehl and Beck 2015). Teachers’ beliefs may align with or contradict how professional arrangements – such as pedagogical theory, educational research, educational jurisdiction, or the profession’s code of ethics – influence the semantic space of a particular practice. How did a fire-fighting approach develop when jurisdiction and knowledge bases alike suggest

systematic, proactive, and supportive collaborative strategies that promote student agency and wellbeing? There is no single or simple answer to this question. In order to collaborate with parents in school, it is argued that teachers have to believe that all parents have dreams for their children and want the best for them, that parents have the capacity to support and help their children, and that parents and school employees are equal partners (Mapp, Carver, and Lander 2017). If, on the other hand, teachers doubt the parents' ambitions and their position in school, or they do not believe in the strategies they are expected to implement, the implementation may not succeed. In the dialogue cafés, some teachers described how they managed to work systematically: calling all parents at the beginning of each school year, inviting all parents to planned parent conferences, and so on. These teachers also expressed how systematic and relational collaboration with parents improved their relationships with their students and how they sincerely believed in school-home collaboration. Others, by contrast, voiced how they felt overwhelmed with problems and how their efforts towards a systematic approach had not turned out as planned. Instead, they spent most of their available time on fire-fighting and did not have the capacity to change from a problem-oriented approach to a more systematic one. Other teachers described how it used to be easier to be a teacher when they did not have to collaborate with parents; it seemed an accepted choice in their collegium to maintain the tradition of keeping parents at a distance, except when solving student problems.

In this way, the semantic space contains the language used by actors when approaching each other in intersubjective practices. By having ongoing dialogues about legislation, theory, ethics, and so forth, the teaching profession can proactively theorise and thereby enrich this space in order to develop their practices.

Social-political arrangements

The tripartite relationship between students, parents, and teachers in school-home collaboration is also influenced by social-political arrangements. Legislation affects not only the semantic space, but the intersubjective social space as well: by outlining the teachers' and parents' formal obligations, the students' rights, and by giving schools the responsibility to ensure collaboration between school and home (Vedeler 2020). In real life, however, the setup of social-political arrangements is more complicated, and legislation itself does not guarantee clarity in these social relations. For instance, in upper secondary school, students have a legal right to participate when the teacher invites parents to collaborate (Regulation Education Act, 20060, § 20–4). Specifically, the regulation declares that: 'The conversation [at the parent conference] will clarify how the student, the school, and the parents will collaborate to facilitate the learning and development of the student.' By contrast, the café conversations revealed that the students' agency was not sufficiently prioritised in the collaborative efforts. At this level of schooling, the relationship between parents and their adolescent children is also changing: the unequal relationship becomes more egalitarian as students achieve increased autonomy (Noom, Deković, and Meeus 2001), with resulting impacts on the tripartite relationships entrenched in school-home collaboration. Here, this social space, as described by the participants, seemed to lack the necessary strategies to empower the students' role.

Equally, parents' engagement and participation in school may be disrupted by diverse emotional, linguistic, physical, and cultural aspects (LaRocque, Kleiman, and Darling 2011), including distrust in the invitation to collaborate or a sense of divergent expectations as partners (Hornby and Lafaele 2011). Teachers may also be disrupted by experiences of stress, high risk, or unpleasant emotions when collaborating with parents (Bæck 2013; Prilleltensky, Neff, and Bessell 2016). The stories shared in the dialogue cafés reinforced this ambivalent relationship between and across the three actors involved.

Material-economic arrangements

Participants in the dialogue cafés shared stories about how their schools very practically approached parents in new ways, working on the material-economic arrangements. For instances, by setting up and informing all parties about an annual plan for school-home collaboration, by calling all parents during the first two weeks of each school year, by customising information for parents on the school's website, by trying out different ways of conducting the public parent meetings, or by introducing new consent procedures when students turn 18. These new ways of doing, even if not implemented in full, show how schools adjusted, initiated and piloted novel tools and gradually added a more systematic and comprehensive physical space into their professional practices. Previous studies have underlined the importance of evaluating and adjusting material-economic arrangements in school-home collaboration. Faugstad and Jenssen (2019) found that the legislative demands on how to conduct parent meetings and conferences were characterised by formalities that seemed to stand in the way of real collaboration. Another study by Bæck (2010) observed that statutory parent meetings tended to engage parents with higher levels of education. Similarly, the students in the dialogue cafés here expressed concerns about teachers scheduling parent conferences during regular teaching hours (causing them to miss compulsory classes) and about teachers not incorporating digital video technologies (such as Skype or Facetime) as a means to reach parents who were unable to visit the school in person. It is important to monitor the side effects of these new ways of doing.

Schools facilitate school-home collaboration by allocating time, developing tools, establishing routines, and overseeing procedures. In this way, they steer parents and students into how to follow the collaborative practices required at their school. Statutory guidelines outline the minimum required work and activities to implement, and schools are expected to cover this and more in a comprehensive physical space adjusted to local conditions and to their particular students' needs.

Limitations

This study was limited to the perspectives of teaching professionals and students; further research could extend to include parents' experiences and reflections. The research method is novel, and the material is rich in potential for exploring the various participants' contributions through other theoretical lenses. Still, triangulating this kind of research material with observational data would strengthen the ontological approach.

Conclusions

School-home collaboration is about more than information sharing and parent meetings. As a pedagogical phenomenon, it is in professionals' interest to explore more fully the purpose of practising collaborative efforts between students, parents, and teachers. Site ontological processes of theorisation are required to develop a meaningful rationale for why and how the teaching profession should approach parents at the upper secondary level. This study has revealed three main themes pertinent to processes of theorisation, insights that might be relevant to explore outside this immediate site as well. Each school site, when developing their 'strong practice-based program' for school-home collaboration should in particular discuss their students' needs.

The first theme is the need to clarify the teaching profession's obligations, particularly how to deal with tensions between student rights and parental responsibilities and the shared responsibility between teachers and parents. The second theme is how to engage and empower the students' agency within the tripartite relationship between students, parents, and teachers. The third theme is how to move beyond a fire-fighting approach in order to implement systematic, proactive, and supportive collaborative practices for all students. It is paradoxical to discover that student agency is not being sufficiently safeguarded in these kinds of practices at this level of schooling, since independence and democratic participation represent cornerstone values in this particular site's ontology.

Theorising pedagogical practices involves a process of deep enquiry. It is a search for living meaning and reflexivity, in relation to students' education, to discover and become aware of how to know, how to do, and how to relate when conducting school-home collaboration. The landscape of educational practices differs across sites; therefore, each school needs to explore the particular practice architectures that maintains how they conduct their ways of saying, doing, and relating. In each milieu, the challenge is to reveal the taken-for-grantedness that characterises their everyday practices and to ensure that their collaborative practices actually meet their students' need for support during their time in upper secondary education. The participants in the dialogue cafés here expressed their concerns about how schools' collaborative practices were not systematically addressing such needs. In particular, the student representatives shared examples and concerns showing a lack of student involvement. This study has revealed the need for further research to continue to theorise and operationalise how school-home collaboration can safeguard the rights of both students and parents and support student agency as it relates to their education.

Acknowledgments

I would like to thank Professor Jane Wilkinson for inviting me to spend 12 months as a guest at Monash University, for including me in the scholar community at their Faculty of Education, and for our much-appreciated talks about theory. I thank the PEP International Network, my supervisors Professor Astrid Strandbu and Professor Elaine Munthe, and all participants in the Dialogue Cafés.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

References

- Bæck, U. K. 2010. "Parental Involvement Practices in Formalized Home-school Cooperation." *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (6): 549–563. doi:10.1080/00313831.2010.522845.
- Bæck, U.-D. K. 2013. "Lærer-foreldre relasjoner under press [Teacher-parent Relations under Pressure]." *Barn [Children]* 31 (4): 77–88.
- Bazeley, P., and K. Jackson. 2013. *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage Publications Limited.
- Brown, J. 2010. "The World Café: Shaping Our Futures through Conversations that Matter." ReadHowYouWant.com
- Buehl, M. M., and J. S. Beck. 2015. "The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices." *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* 1: 66–84.
- Carlgren, I., K. Klette, S. Mýrdal, K. Schnack, and H. Simola. 2006. "Changes in Nordic Teaching Practices: From Individualised Teaching to the Teaching of Individuals." *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 301–326. doi:10.1080/00313830600743357.
- Child Act. 1982. *Lov om barn og foreldre [Law on Child and Parents]*.
- Creswell, J. W., and C. N. Poth. 2018. *Qualitative Inquiry and Reserach Design. Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Drugli, M. B., and T. Nordahl. 2016. *Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole*. [Research Article: Collaboration between Home and School]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Education Act. 1998. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa [Law of Primary and Secondary Education]*.
- Epstein, J. L. 2008. "Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools." *Principal Leadership* 8 (2): 16–22.
- Falch, T., S. Bensesnes, and S. Bjarne. 2016. *Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet [School Contribution Indicators in Upper Secondary School]*. Trondheim, SØF Senter for økonomisk forskning AS.
- Faugstad, R., and E. S. Jenssen. 2019. "Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet [Teachers' Experience of Opportunities in the School-home Collaboration]." *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis* 13 (1): 98–110.
- Fousiani, K., S. Van Petegem, B. Soenens, M. Vansteenkiste, and B. Chen. 2014. "Does Parental Autonomy Support Relate to Adolescent Autonomy? An In-depth Examination of a Seemingly Simple Question." *Journal of Adolescent Research* 29 (3): 299–328. doi:10.1177/0743558413502536.
- Helgøy, I., and A. D. Homme. 2012. *Sammen for En Bedre Skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid [Together for a Better School? Evaluation of Local Home-school Collaboration Projects]*. Bergen, Uni Rokkansenteret.
- Hornby, G., and R. Lafaele. 2011. "Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model." *Educational Review* 63 (1): 37–52. doi:10.1080/00131911.2010.488049.
- Imsen, G., and N. Volckmar. 2014. "The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation." In *The Nordic Education Model: 'A School for All'*, edited by U. Blossing, G. Imsen, and L. Moos, 35–55. Dordrecht: Springer.
- Katz, I., R. Cohen, M. Green-Cohen, and S. Morsiano-davidpur. 2018. "Parental Support for Adolescents' Autonomy while Making a First Career Decision." *Learning and Individual Differences* 65: 12–19. doi:10.1016/j.lindif.2018.05.006.
- Kemmis, S. 2005. "Knowing Practices: searching for saliences." *Pedagogy, Culture and Society* 13 (3): 391–426. doi:10.1080/14681360500200235
- Kemmis, S. 2019. *A Practice Sensibility: An Invitation to the Theory of Practice Architectures*. Singapore, Springer Nature.
- Kemmis, S., J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenboer, and L. Bristol. 2014. *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Science & Business Media.
- Kemmis, S., and P. Grootenboer. 2008. "Situating Praxis in Practice: Practice Architectures and the Cultural, Social and Material Conditions for Practice." In *Enabling Praxis*, 37–62. Brill Sense.

- LaRocque, M., I. Kleiman, and S. M. Darling. 2011. "Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement." *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 55 (3): 115–122. doi:[10.1080/10459880903472876](https://doi.org/10.1080/10459880903472876).
- Löhr, K., M. Weinhardt, and S. Sieber. 2020. "The "World Café" as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data." *International Journal of Qualitative Methods* 19: 1609406920916976. doi:[10.1177/1609406920916976](https://doi.org/10.1177/1609406920916976).
- Malpas, J. 2012. *Heidegger and the Thinking of Place: Explorations in the Topology of Being*. USA: MIT Press.
- Mapp, K. L., I. Carver, and J. Lander. 2017. *Powerful Partnerships: A Teacher's Guide to Engaging Families for Student Success*. USA: Scholastic.
- Markussen, E., M. Flatø, and R. B. Reiling. 2017. *Skolebidragsindikatorer li videregående skole [School Contribution Indicators in Upper Secondary School]*. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Nicolini, D. 2012. *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. United Kingdom: OUP Oxford.
- Noom, M. J., M. Deković, and W. Meeus. 2001. "Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy." *Journal of Youth and Adolescence* 30 (5): 577–584. doi:[10.1023/A:1010400721676](https://doi.org/10.1023/A:1010400721676).
- Pajares, M. F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 62 (3): 307–332. doi:[10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307).
- Prilleltensky, I., M. Neff, and A. Bessell. 2016. "Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can Be Alleviated." *Theory Into Practice* 55 (2): 104–111. doi:[10.1080/00405841.2016.1148986](https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986).
- Pushor, D. 2015. "Conceptualizing Parent Knowledge." In *Living as Mapmakers*, 7–20. Springer.
- Regulation Education Act. 2006. *Forskrift Ttl opplæringslova [Regulation to the Education Act]*.
- Ruzek, E. A., C. A. Hafen, J. P. Allen, A. Gregory, A. Y. Mikami, and R. C. Pianta. 2016. "How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence." *Learning and Instruction* 42: 95–103. doi:[10.1016/j.learninstruc.2016.01.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004).
- Ryan, R.M. and Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Saldaña, J. 2015. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Schatzki, T. 2001. "Introduction : Practice Theory." In *The Practice Turn in Contemporary Theory*, edited by K. K. Cetina, T. R. Schatzki, and E. Von Savigny, 10–23. London: Routledge.
- Schatzki, T. 2003. "A New Societist Social Ontology." *Philosophy of the Social Sciences* 33 (2): 174–202. doi:[10.1177/0048393103033002002](https://doi.org/10.1177/0048393103033002002).
- Schatzki, T. 2005. "Peripheral Vision: The Sites of Organizations." *Organization Studies* 26 (3): 465–484. doi:[10.1177/0170840605050876](https://doi.org/10.1177/0170840605050876).
- Telhaug, A. O., O. A. Mediås, and P. Aasen. 2006. "The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 Years." *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 245–283. doi:[10.1080/00313830600743274](https://doi.org/10.1080/00313830600743274).
- Van Manen, M. 2016. *Phenomenology of Practice: Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.
- Vedeler, G. W. 2020. "Collaborative Autonomy–Support–A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools." *Scandinavian Journal of Educational Research* 1–16. doi:[10.1080/00313831.2020.1788155](https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155).
- Wong, M. M. 2008. "Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-regulation, Academic Performance, Substance Use and Resilience among Adolescents." *North American Journal of Psychology* 10 (3): 497–518.

Collaborative Autonomy–Support – A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools

Gørill Warvik Vedeler

To cite this article: Gørill Warvik Vedeler (2021) Collaborative Autonomy–Support – A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:7, 1187–1202, DOI: [10.1080/00313831.2020.1788155](https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>



© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 20 Jul 2020.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 1373



[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)



Citing articles: 1 [View citing articles](#)

Collaborative Autonomy–Support – A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools

Gørill Warvik Vedeler

Department of Education, UiT The Arctic University of Norway, Tromsø, Norway

ABSTRACT

This article explores how current legislation addresses adolescents' need for support in upper secondary school through school–home collaboration and introduces the framework of collaborative autonomy–support as the pivotal approach for analyses. Self-determination theory is used to describe adolescents' need for competence, relatedness and autonomy. The study involved a document analysis in which Norwegian legislation was deconstructed through the lens of pedagogy in order to consider how legislative enactment challenges professional educational practices. The study uncovered three tensions in the legislation: the adolescents' self-determination versus parental obligations, parents' lack of formal representation in upper secondary school, and different directions in language used about parents in school. The article illuminates how legislation promotes adolescents' autonomy, intrinsic motivation and volitional functioning.

ARTICLE HISTORY

Received 19 May 2019
Accepted 14 June 2020

KEYWORDS

School–home collaboration; autonomy–support; upper secondary school; legislation

Introduction

In this article, I elaborate how current legislation underpins school–home collaboration in upper secondary school, I also introduce the concept of *collaborative autonomy–support* as a theoretical lens to study how educational legislation meets adolescents' need for support. Supportive practices from both parents and teachers contribute to students' intrinsic and autonomous motivation for school (Martinek et al., 2016). The need to partner with parents seems obvious, as parents' engagement in school affects students' academic achievements (Shute et al., 2011; Wilder, 2014), school motivation (Fan et al., 2012; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), emotional functioning and mental health (Wang & Sheikh-Khalil, 2014), and absence and dropout (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014). Yet, it is not uncommon for teachers to experience unpleasant emotions or interpersonal conflicts when approaching parents (Bæck, 2013; Prilleltensky et al., 2016).

Teachers' reflections on educational jurisdiction are important when developing a shared understanding across the teaching profession. Shared reflections leads to increased awareness of shared responsibilities and adequate practices, both contingent aspects of professionalism, that are aligned with legislation (Perryman et al., 2017). For teachers worldwide, the ongoing politicisation of schooling, whereby school reforms are being initiated in conjunction with the implementation of political programs, constitutes a challenge (Telhaug et al., 2006). For instance, legislative amendments are used as a strategy to put political policies into force (Befring, 2003). The absence of professionalism

CONTACT Gørill Warvik Vedeler  gorill.vedeler@uit.no  Department of Education, UiT The Arctic University of Norway, 9037 Tromsø, Norway

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

in legislative matters may shadow teachers' awareness of their options, with the danger of maintaining "business-as-usual" or escalating a regulatory rush (Collin-Hansen, 2012). There is also the danger of teachers not fulfilling their obligations to students and their parents. In response, there has been growing awareness of parents' roles, obligations and rights in relation to their children's education, as demonstrated through an emerging interest in expanding and empowering parental choice and voice in children's education across countries (Björk & Browne-Ferrigno, 2016).

Different perceptions of parents' roles in school influence how school systems conduct school-home collaboration. According to Barge and Loges (2003), lack of attention towards the power relations between students, parents and teachers often places teachers in a superior position to parents, and parents in a superior position to students. In Norway, collaborating with parents is regulated through legislative amendments (Imsen & Volckmar, 2014; Official Norwegian Report, 2015:2, 2015). Teachers' knowledge of legislation is essential when developing and grounding collaborative practices that treasure students and parents legal rights. Such collaborative efforts are currently relatively absent in Norwegian upper secondary schools (Helgøy & Homme, 2012). Therefore, this study involved a *document analysis* to deconstruct legislation through the lens of a pedagogical perspective, not a law perspective, and to explore how legislative enactments create implications for professional educational practices. The following research question was posed: *How does current legislation affect school-home collaboration in relation to adolescents' need for autonomy-support?*

To interpret the legislation, I developed a theoretical lens to reflect how practising school-home collaboration in upper secondary school meets adolescents' need for support. By looking to self-determination theory, as developed by Ryan and Deci (2017), I highlight adolescents' need for parental and teacher autonomy-support at this level of schooling. I argue that the collaborative dimension of parents' and teachers' joint efforts has received relatively little attention in the extant literature. I introduce and describe the concept of *collaborative autonomy-support* before situating the particular legislation under study and outline the study's methods and materials. The analysis revealed tensions related to parents' and students' rights in school and illuminated how legislation accommodates adolescents' needs.

Theoretical Approach

Self-determination theory emphasises that adolescents' motivation for growth, integrity and well-being depends on their innate psychological need for competence, relatedness and autonomy (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). *Competence* is necessary to develop self-efficacy, agency and mastery; *relatedness* is needed to become socially connected; and *autonomy* is required to function with volition, congruency and integrity. Self-determination theory explains how acting autonomously depends on volitional functioning, self-regulation and the desire to behave in accordance with personal values and interests. Parents and teachers play a crucial role in supporting adolescents' processes of becoming autonomous (Fousiani et al., 2014; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Adolescents' who perceive the presence of parental autonomy-support become more autonomous and self-regulated in their academic endeavours and career decisions (Katz et al., 2018). They also show more motivation and engagement when teachers allow them to act more autonomously with their school work (Ruzek et al., 2016). Self-determination theory describes motivation on a continuum from controlled to autonomous (Ryan & Deci, 2017); and pertaining to the relationship between adolescents and their parents, a core dimension is adolescents' sense of volition and psychological freedom (Van Petegem et al., 2013). Parent autonomy-support and teacher autonomy-support affect adolescents' wellbeing and academic motivation (Chirkov & Ryan, 2001), but the self-determination literature does not cover how collaborative efforts between schools and homes contribute to promoting autonomous functioning. To arrive at a shared understanding of adolescents' need for support through school-home collaboration I argue to develop *collaborative autonomy-support*.

Noom et al. (2001) outlined that adolescents' autonomy comprises three sets of abilities: attitudinal, emotional and functional. *Attitudinal autonomy* refers to the cognitive ability to specify

alternative options, make decisions and define goals; *emotional autonomy* relates to the affective aspect of feeling confidence in one's own choices and goals; and *functional autonomy* encompasses the regulatory ability to develop and act on a strategy to achieve one's goals (Noom et al., 2001). Autonomy literally means *self-governance* but, to gain legitimacy as an autonomous person, it is not enough to act solely in one's own best interest; autonomy is also about willingly consenting to external obligations and legitimate demands, as well as taking moral responsibilities (Ryan & Deci, 2017, p. 54). In this respect, I was interested in understanding how these abilities and responsibilities are underpinned by legislation.

Two different approaches may apply to the process of supporting adolescents' autonomy. Becoming autonomous can be a *process of separation* from parents, one which involves gaining independence and self-reliance. However, this progress includes the risk of becoming detached from parents, as well as feeling disengaged, rejected and mistrusted (Van Petegem et al., 2013). Put simply, the process is risky because it may affect the adolescent–parent relationship either positively or negatively. Becoming autonomous can also be a *process of volitional functioning*, one which leads to greater growth, integrity and wellbeing in adolescents (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). This is recommended because it involves parental empathy, encouragement and support, rather than detachment, and is consequently associated with better outcomes for adolescents (Soenens et al., 2007). These two different process-scenarios lead to different conceptualisations of parental autonomy–support: one promoting independence/separation, and the other promoting volitional functioning (Fousiani et al., 2014; Soenens et al., 2007). Soenens et al. (2007) found that parents who *promote independence* in their adolescent children tend to also promote adolescents' independent expression, thinking and decision-making by granting them greater freedom (detachment), while parents who *promote volitional functioning* support their adolescents' perspectives, provide optional choices, minimise the use of control and help them to understand and act upon their own values and interests. Accordingly, teacher autonomy–support promotes volitional functioning by facilitating students' self-regulation for learning, academic performance and wellbeing (Niemi & Ryan, 2009). Soenens and Vansteenkiste (2005) concluded that both parental and teacher autonomy–support significantly help foster autonomy among adolescents.

In upper secondary school, adolescents are undergoing the transition into adulthood, and yet they still depend on support from both school and home; therefore school–home collaboration involves a tripartite, not bipartite, relationship between adolescents, parents and teachers, as illustrated in Figure 1. Later I will show that adolescents have the legal right to be involved when parents and teachers discuss their personal issues, as represented by the vertical arrow in Figure 1. Based on the

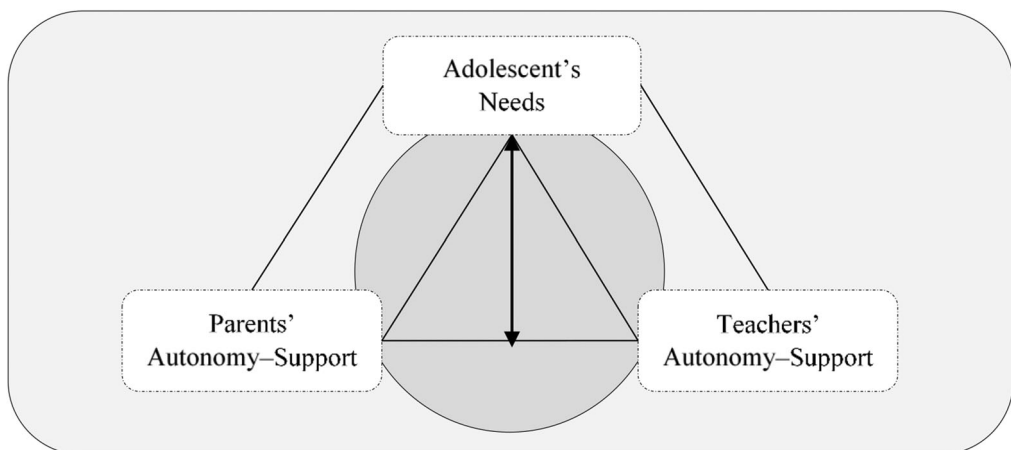


Figure 1. The tripartite efforts of collaborative autonomy–support.

theoretical approach outlined above, a crucial aspect of this partnership is the customisation of adolescents' needs towards gradually becoming more autonomous. The circle represents the joint efforts taken on by stakeholders to practise *collaborative autonomy-support*. The figure moreover separates parents' and teachers' autonomy-support in light of the non-collaborative dimensions involved as well.

Building on self-determination theory (Ryan & Deci, 2017), I argue that it is necessary to conceptualise *collaborative autonomy-support* as a pivotal area of attention in collaborative efforts between schools and homes. This conceptualisation draws attention to what kinds of support students need to become autonomous by highlighting the importance of growing attitudinal, emotional and functional abilities as well as awareness of one's own responsibilities. One assumption made for this study was that parents' core interests is to collaborate with schools about their adolescents' competence, relatedness and autonomy. Based on this assumption, I argue that it is fruitful to discuss how legislation underpins the collaborative practices between schools and homes that promote adolescents' volitional functioning in educational matters.

Situating the Legislation

Norwegian upper secondary school is non-compulsory and extends from year 11 through year 13, i.e., when the students are between 16 and 19 years old. This branch of schooling follows the compulsory 10-year primary school. Even though upper secondary school is not compulsory all adolescents have the right to 13 years of public schooling. Ownership in this regard is divided, with local municipalities running primary schools and county administrations running upper secondary schools. The overarching goal is for all children to complete upper secondary, such that dropping out from school is considered a major problem area and accordingly receives significant political attention. That said, the overall trend is good, with an increasing number of students completing upper secondary school. Approximately 75% of students currently complete the three years of upper secondary school within a five-year period, yet these numbers admittedly show some variation across the country.

This study focused on the Norwegian educational jurisdiction and the object of the legislation: the Norwegian school system. Together with other Nordic countries, Norway developed a comprehensive public school system during the decades following World War II. The Nordic Education Model is grounded in a social democratic ideology and an egalitarian philosophy, and its core values are equity and equal opportunities, inclusion and social justice, self-regulatory individualisation and democratic participation, which when paired with the mantra, "a school for all", indicates that education should reduce social differences and increase social mobility in the population at large (Telhaug et al., 2006). Parents' rights, obligations and formal representation are recognised as a cornerstone in this model. Parents are responsible for their children and the education system has a social mission to help parents with their children's upbringing and education, which in turn underpins parents' rights to information, participation and representation (Vestre, 2012). At present, historical and contemporary values have become entwined, with the social democratic ideology merging with neoliberal tendencies, thereby naturally affecting relationships between parents and teachers even in a school system founded on the apparently unified ideology of "a school for all". The Nordic Model has since the turn of the millennium, been increasingly challenged by transnational neoliberal policies. There is thus increased concern that the social democratic values of democracy, equity and inclusion are being threatened, and that this could in turn result in an increase in student segregation, social differences and dropout rates (Imsen et al., 2017). National policies are moving schooling towards market-oriented strategies, focusing on efficiency and competition governed by detailed objectives and control, spurring fears among researchers about whether the relationship between schools and homes is recasting parents in the role of customers (Imsen & Volckmar, 2014).

The phenomenon of school–home collaboration should engage parents from all socioeconomic, racial, cultural, and linguistic backgrounds, to become involved with their adolescent children in discussions and decision-making related to schooling and planning for postsecondary education. Otherwise, “many adolescents are left with an incomplete support system on school matters” (Epstein, 2007, p. 18). Also, school–home collaboration should acknowledge that being a parent and being a teacher are very different. Parents are private and personal; they follow their children’s trajectories throughout school, are not well-organised as a group, and are not professionally prepared to collaborate with schools. For children, the parental relationship is lifelong, whereas their relations with teachers are merely temporary. The connectedness between parents and their children greatly influences schooling, which should clearly be considered of utmost relevance in educational settings (Hay et al., 2016). Contemporary parents are rearing the so-called Generation Y, which, according to Norwegian youth surveys, is relatively well-behaved and active, yet home-bodied, with a higher rate of satisfaction with school and better marks (Bakken, 2017, 2018). These surveys indicate that the relationship between adolescents and their parents is mostly positive, with most adolescents reporting their parents to be appreciative, close and involved in their lives. In Norway, the generational gap between parents and adolescents seems to be shrinking as the parental role is changing (Øia & Vestel, 2014).

Method

A document analysis “deconstructs” texts, such as legislative documents, to examine concealed hierarchies, domination, oppositions, inconsistencies, contradictions, and so forth (Creswell & Poth, 2018). The documents selected for this analysis constituted Norwegian legislation regulating school–home collaboration in upper secondary schools. The sample includes international conventions, the Norwegian Constitution, national laws and regulations, parliament propositions, committee settings, official Norwegian reports and advisory circular letters. An overview of the sample is listed in Appendix.

The documents were selected through a “snow-ball” method. I started with international agreements, core laws and regulations. Then relevant preparatory works were included, followed by government circular letters. Documents not included were, for instance, official grant/funding documents, formal instructions and orders, previous legal interpretations, decisions made by public administration, customary rights, arguments considered fair, reasonable and appropriate, and ethical standards for professional practices. The documents included are accessible to all teachers and the teaching profession is expected to understand current legislation. The rationale for excluding some documents was that they were subject to some uncertainty regarding legal status, and therefore teachers could not be expected to be familiar with them.

The documents can be categorised in terms of four levels of importance. The highest level includes *international conventions* and *the Norwegian Constitution*. According to the Constitution’s § 92, international agreements, such as the Human Rights and the Child Convention, are considered Norwegian law and as such supersede national legislation (Falkanger, 2017). International agreements cover important notions related to family, children and the position of parents in society. The next level of importance includes the *laws* and *regulations* that comprise the current justice system. Some laws included in this regard are the Child Act, which anchors parents’ and children’s rights and responsibilities, and the Education Act, which regulates the school system through year 13. Such regulations specify a higher level of detail than present in the laws to which they are connected (Befring, 2003). The regulations included are extensions of the Education Act of 1998. On the next level were prepared documents, such as *official Norwegian reports* (by expert committees), *propositions to Parliament* (by the ministries), and *Parliament settings* (by Parliamentary committees). These documents provide background information as well as the rationale for amending laws and regulations or for managing new areas of justice (Befring, 2003). The last and thus lowest level comprised advisories – or *circular letters*, which include information from authorities to responsible and

Table 1. The analytical model.

Coding	
1. Cycle	Tensions in jurisdiction
2. Cycle	Collaborative autonomy–support <i>Adolescents’ needs</i> Competence Relatedness Autonomy
	<i>Sets of abilities</i> Attitudinal autonomy Emotional autonomy Functional autonomy

interested parties on interpretations of laws and regulations. In total, 2,666 pages across 25 documents were included, but not all are specifically referenced in the presentation of results reported here. Several documents overlap and/or relate to the same amendment. Please note that when documents are referenced in the results section, the document number listed in Appendix will appear. The coding procedure was performed through cycles and the analytical process of interpretation used the theoretical lens as described in the previous section and as summarised in Table 1. This cyclic process involved coding and recoding (Saldaña, 2015, p. 9), which were conducted using the qualitative data analysis software NVIVO (Bazeley & Jackson, 2013).

The analytical model illustrates how, in the initial search cycle, potential tensions related to parents’ and students’ legal rights and roles were sought. The theoretical lens of collaborative autonomy–support, as described previously contributed to the second search cycle, which was related to how legislation underpin collaborative autonomy–support. The NVIVO nodes from the first cycle were recoded in the second cycle. To ensure transparency in the analysis, I provide precise references to specific documents.

Results

The legislation regulates a wide range of topics. My approach was to search for potential tensions in the way school–home collaboration is expected to accommodate adolescents’ need for support. The analysis revealed that the current jurisdiction contains certain tensions, such as roles, formal representation and language, but also demonstrated how legislation underpins the students’ competence, relatedness and autonomy. In this section, I elaborate on this matter further.

Tensions in Jurisdiction

International agreements are grounded in the Norwegian Constitution (1814, § 92, Doc 1), meaning that national authorities are committed to promoting, protecting and realising the full range of human rights. Related to school–home collaboration, the notions of family, parents, children and education in the agreements are essential. First, *family* is the fundamental group unit in society, and family units can claim to be protected (Human Rights, Article 16, Doc 2; Child Convention, Introduction, Doc 4). Second, *parents* are lawfully responsible for protecting and caring for their children, and the state/society is expected to respect and support parents’ responsibilities, rights and duties in this regard (Child Convention, Article 3 & 5, Doc 4). Third, *children* should be prepared to live individual lives and “in the best interests of the child” is accordingly foregrounded as a major principle in all actions involving children (Child Convention, Article 3, Doc 4). Finally, all children have the right to *education*, while parents have the pre-existing right to choose what kind of education this entails (Human Rights, Article 26, Doc 2; Child Convention, Article 28, Doc 4). Although there is no novel information in this disclosure, such well-known notions are important reminders because they supersede national legislation.

Nationally, the Education Act of 1998 (Doc 8) merged legislation and covers basic education, years 1 through 13. For non-compulsory upper secondary school (years 11–13), which previously

was governed by its own law, a new purpose clause states that schooling is to be “conducted in collaboration and understanding with the students’ home”. This means that this level of schooling had to reconsider its relationship with parents. Further, an amendment put into force in 2010 mandated systematic collaboration with parents concerning adolescents’ academic and social development, learning environment, and school completion (Regulation Education Act, 2006, § 20-1, Doc 11). The responsibility to ensure collaboration was by legislation given the school owner, the county administration (Education Act, § 13-3d, Doc 8). The cross document–analysis revealed three tensions (for a document overview, see the Appendix): (1) adolescents’ self-determination versus parental obligations, (2) parents’ lack of formal representation in upper secondary school, and (3) the language used about parents in the documents point in different directions.

(1) *Adolescents’ self-determination versus parental obligations.* The legislation provides children with gradually increasing self-determination, and parents are required to ensure that this occurs (Child Act, 1982, § 33, Doc 3). For instance, from age 15, children have the right to choose in which type of education to enrol (Child Act, 1992, § 32, Doc 3; Education Act, 1998, § 3-1, Doc 8) and also have the right to complete schooling until age 24 (Education Act, 1998, § 3-1, Doc 8). A coherent rationale for children’s rights and legal ages was not easily discernible across the legislative documents (examples presented in Table 2). Specific to Norway, one-half of the youth cohort turns 19 before completing school, but schools’ have no obligations towards parents once their children turn 18 unless they give their consent for continuation (Regulation, 2006, § 20-4, Doc 11; Circular Letter, Doc 19). However, parents cannot decide to detach from their children when they turn 18, meaning a financial commitment remains throughout upper secondary school (Child Act, 1982, § 68, Doc 3). Unaligned interpretations of students’ rights alongside parents’ obligations may lead to tensions among all three parties in school–home collaboration: students, parents and teachers.

(2) *Parents’ formal representation.* There are three levels of steering in the Norwegian school system: the local school level, the school owner level (the municipal administration responsible for primary school, and the county administration responsible for upper secondary), and the national policy level (government). The Education Act (Doc 8, Chapter 11) regulates “bodies for user complicity in school”. For years 1 through 10, parents and students have formal representation in such bodies (the School’s Collaboration Committee, the School-Environment Committee, and the Parents Council/Committee). Parents of children in years 11–13 have no formal representation in equivalent bodies, but the students still do. Both primary and upper secondary education lack formal complicity on the school owner level. That said, many municipalities have established advisory Municipality Parents Committees. To my knowledge, county administrations have not developed any equivalent for years 11–13. On the national policy level, The National Parents Committee is the advisory body for the government and represents parents until year 11 (Education Act, 1998, § 11-9, Doc 8). In

Table 2. Children’s rights to self-determination.

Age	Children’s rights	References
7	Right to information and to share opinions before decisions	Child Act § 31
12	Emphasis on children’s opinions (e.g., where to live when parents’ divorce)	Child Act § 31
12–16	Respect children’s reasons for not informing parents (e.g., contraception)	Patient and User Rights Act § 3–4
13	“Small” paid jobs if parents approve	Work Environment Act § 11
15	The age of criminal responsibility	Penal Code § 20
	Decide education	Child Act § 32
	Membership in associations and church communities	Child Act § 32
	Regular paid work (restrictions)	Work Environment Act § 11
	Decide over own money	Guardianship Act § 12
16	The sexual age	Penal Code § 302 & 304
	Age of consent (health issues)	Patient and user rights law § 4–3
18	Legal age (not children anymore)	Child Convention, Child Act
	Access to alcohol (2.5–22 ‰)	Alcohol Act § 1–5
20	Access to alcohol (22–60 ‰)	Alcohol Act § 1–5
24	The youth claim (schooling until age 24)	Education Act § 3–1

sum, parents in upper secondary schools lack formal representation on all three steering levels. The reasoning given for this is that students' self-determination in educational decisions from age 15 makes parents superfluous. The students' newfound capacity for democratic participation subsumes the role formerly held by parents until their children reached year 10 (Circular Letter, 2011, Doc 19). This reasoning contradicts the value of democratic user participation and representation, in which parents are considered core partners in education (Education Act, 1998, § 1-1, Doc 8). Second, this also deviates from the claim for active collaborating with parents through upper secondary school (Education Act, 1998, § 1-1, Doc 8). Third, it excludes parents' knowledge, experiences and feedback in upper secondary school (Education Act, Chapter 11, Doc 8). Finally, it ignores parental interests in deciding on upper secondary schooling (Child Act, § 30, 33 & 68, Doc 3). Doubts about parents' formal representation may hamper the relationship between parents and teachers/schools by, for instance, undermining the parents' role, and the actual lack of formal representation relegates parents to the role of mere complainants or customers rather than formal partners. It is important to distinguish between parental formal representation in the school's user bodies and collaboration with parents about individual students (Circular Letter, 2011, Doc 19).

(3) *The language about parents.* Language affects how we understand everything, and our understandings in turn affect our practices – this is an underlying assumption for the following argument. The Principal Part of the National Curriculum (2017, Doc 24) regulates and expresses values expected to permeate educational practices. When looking at the language used in this document, it is tempting for analytical purposes to invert the language. To illustrate how language affects how schools approach parents, I present two quotes in Table 3.

The first quote concerns how *the home's attitude* toward school is important for students' achievements (Table 3, 1a). The inverted language demonstrates that *the school's attitude* towards the home is important for the students' outcome. However, the latter is not mentioned in this value document. The second quote explains how it is *difficult for the school* to handle the parents' different needs, expectations and opinions (Table 3, 2a). Again, when inverting the language, it becomes clear that it is also *difficult for parents* to handle the teachers' expectations and attitudes. When legislative documents do not pronounce the responsibility schools have to respect and support parents, while at the same time highlighting how important it is for parents to respect and support schools, the power relations between school and home and how teachers approach parents may be adversely impacted. Another example, the legal terminology that schools are responsible to “ensure collaboration” (Education Act, § 13-3d, Doc 8) is reduced to schools being responsible to “initiate collaboration” (Principal Part, p. 18, Doc 24). The document stating the strongest obligation holds the highest order of importance. Yet another example, the Parliament Committee when promoting the new Education Act in 1998 stated that “parents are responsible for their children, and the school shall help them in their work on upbringing and education. This is the fundamental idea of the parental custody” (Committee Setting, 1998, Doc 7). However, a Circular Letter written a few years later said: “It is the parents that have the main responsibility for the upbringing of their children, while schools are responsible for education” (2011, p. 3, Doc 19). Divergent messages such as these may

Table 3. Language about parents.

Quotes	Inverted language
Principal Part (2017, p. 18)	
1a “The home’s attitude to school is of great importance for the student’s engagement and school effort”.	1b The schools’ attitude to the students’ home is of great importance for the students’ engagement and school effort.
2a “Parents approach school with different needs, expectations and opinions about the schools’ goals and practices. This may cause tensions that [are] difficult for the school to handle.”	2b Schools (and teachers) approach parents with different needs, expectations and opinions about the parents’ goals and practices. This may cause tensions that are difficult for the parents to handle.

cause tensions between schools and homes and further explain why expectations point in different directions.

Adolescents' Need for Support

The Norwegian school system educates for autonomy, self-efficacy and democratic participation by promoting intrinsic motivation, attitudes and learning strategies (Principal Part, 2017, Doc 24). Also, that school-home collaboration should focus on students' betterment (Regulation, 2006, § 20-1, Doc 11). These are reasons why a theoretical lens focusing on adolescents' autonomy and agency, such as self-determination theory and the concept of *collaborative autonomy-support*, is analytically useful. The following illuminates how the legislation in particular accommodates the students' needs for competence, relatedness and autonomy through collaborative strategies.

(a) *Competence*. The school and home collaborate to "open doors toward the world and the future and to give students historic and cultural insights and grounding" (Education Act, 1998, § 1-1, Doc 8). This is specified in the National Curriculum¹, which contains a Principal Part (Doc 24), curricula for each subject, and a cross subject framework of basic skills. Schools are expected to adjust this curriculum to local conditions and to inform parents about such adjustments (Regulation, 2006, § 20-4, Doc 11). The parents' role is important when implementing the curriculum, as competencies are developed and practised both at school and at home (Official Report 2015:8, Doc 22). When searching for *what* the school system invites parents to have opinions about, the schools' professional profile and the content of the curriculum seems to be off-limit. The only body that invites comments about the content is the School Collaboration Committee, where parents of adolescents in upper secondary school have no formal representation (Education Act, 1998, § 11-1, Doc 8). In other words, parents have not the opportunity to discuss the local curriculum or school quality, even if doing so is within their interests as significant partners.

A legislative strategy, particularly relevant for supporting students' competence, is parents' access to information about school events and content. Dialogue with the school is crucial for parents (Official Report 2015:8, Doc 22) and two-way communication is a legislative goal that acknowledges that "parents need information from the school" (Quality Framework, 2006, Doc 12). Lack of access to information may consequently cause tensions: First, tension between the democratic ambitions of openness/transparency versus a tendency for providing minimum required information. The minimum requirement is that schools must "inform parents about the content of education, involvement of parents, routines and other relevant information, orally at one parent meeting at the beginning of years 11 and 12" (Regulation, 2006, § 20-4, Doc 11). Several challenges occur in this respect: transparency obviously requires more than one oral meeting per year; it can be challenging to locate parents who are not attending oral parent meetings; and it may be difficult to "keep in touch with parents throughout the whole school year" since doing so would demand a wider range of strategies (Regulation, 2006, § 20-4, Doc 11). A second tension is related to sharing information when schools no longer have legal obligations to parents' when their children turn 18 (Circular Letter, 2011, p 12, Doc 19). It is unclear whether schools screen information about students' personal matters from less sensitive and more general information about daily life in school. Also, it is unknown whether schools proactively ask for students' consent or take a more passive stance. Such lack of clarity may prevent parents from having or being given access to information. Transparency, continuous contact and leeway, when communicating with parents in support of students' competence, must be operationalised as crucial dimensions in collaborative practices.

(b) *Relatedness*. According to the UN Human Rights Declaration, the family is the natural, social arena in which adolescents become socially connected (Article 16, Doc 2). The parents' capacity to support their children's home environment and education varies. How to support and empower

¹About the National Curriculum, see <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.

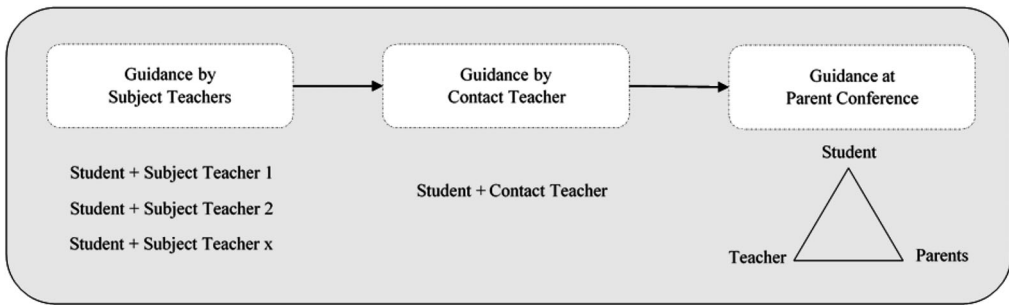


Figure 2. Framework of guidance for personal development.

parents in their contributions is barely mentioned in national legislative documents. In contrast, international agreements underpin the importance of respecting and supporting parents' obligations as significant for their children's education (Child Convention, 1991, Article 3 & 5, Doc 4).

A revision of the Education Act § 9A, put into force in 2017, gives all students the individual right to a school environment characterised by social belonging without harassment (Amendment, 2017, Doc 21, 23 and 24). Adults in school (including parents) are responsible for developing and safeguarding a secure psychosocial school environment, one that promotes health, wellbeing and learning. This *New § 9A* is exceptional in Norwegian educational legislation for several reasons. First, the student's own experiences have become decisive. Second, the schools are required to construct and implement specified action plans to ensure proper monitoring, intervention, alerts, investigation and actions. Third, students and parents both have the right to complain directly to the County Governor if needed. Finally, the County Governor is given the option to use financial sanctions (day fines) against schools if they do not fulfil the § 9A-requirements.

These legislative aspects acknowledge the students' need for social connections at home and in school, and they moreover account for the parents' right to protect their children's interests in such matters (Child Convention, 1991, Article 3 & 5, Doc 4).

(c) *Autonomy*. The premise that a well-functioning democracy cannot be an exclusionary elite project – means that participation schemes for youths should balance differences, not reinforce them, and that adolescents' power over their own lives reflects participation, self-determination and the perception of control over important aspects of life (Official Report 2011:20, Doc 20). Education value freedom, independence, accountability and human compassion (Principal Part, 2017, Doc 24) and the students' desire to learn is a prerequisite for becoming autonomous (Principal Part, 2017, Doc 24). Premises and values such as these are expected to be treasured through school-home collaboration. To exemplify, one legislative strategy is to ensure students' rights to *guidance for personal development*. This is illustrated by the three actions in [Figure 2](#) (Regulation, 2006, Doc 11), meaning the students have the right to (1) oral/written half-year assessments in each subject (§ 3-13) and to meetings about academic achievement once every half-year (§ 3-11), as well as (2) regular meetings with their contact teacher about general development (§ 3-8), while (3) both parents and students have the right to attend one planned and structured parent conference during the first half-year of each school year (until the student turns 18). The student has the right to attend when parents and teachers meet (§ 20-4). The parent conferences “clarify how the student, school and parents work together to facilitate learning and development for the student” (Regulation, 2006, § 20-4, Doc 11). Connections between the three actions are represented by arrows in [Figure 2](#) and are expected by law (§ 3-11 & § 20-4).

Students' participation “is a key to customised teaching” (Principal Part, 2017, Doc 24), and self-assessment is part of continuous assessment (§ 3-12). Building autonomy is a personal process that all students must access and engage in. Legislation contributes with a framework for customised guidance. It invites schools and homes to work together to concretise collaborative autonomy-support,

which potentially promotes students' abilities associated with autonomous functioning. This will, however, depend on how collaborative autonomy–support is implemented and integrated in educational and collaborative practices. In sum, students at this level of schooling are expected to gradually become volitional in relation to their competence, relatedness and autonomy, a process that occurs both at home and in school. This recognition demands collaborative efforts between teachers and parents in a way that increases the students' agency in their own educational matters.

Discussion

The document analysis revealed tensions in the jurisdiction regulating school–home collaboration in upper secondary school. It showed unclear alignments between students' self-determination and parental obligations, lack of formal representation for parents, and how language used about parents in school point in different directions. How these potential tensions affect school–home collaboration depend, among other things on how the collaborative practices acknowledge and accommodate the adolescents need for collaborative autonomy–support.

Schools supporting parents can be traced back to the Common People's School Law of 1848, which stated that “the school should be the parents' servant and not master” (Vestre, 2012, p. 164). This was before the Nordic Education Model took shape. Today, schools approach parents as both “customers to steer”, in association with neoliberal market strategies, and, based on Nordic traditions, “citizens to serve” (Helgøy & Homme, 2017). Nordahl (2003, p. 107) found that parents expected two-way communication and shared understanding in their approach to school, while teachers expected parents to accomplish given tasks. The legislative purpose clause supports parents in this matter by pronouncing that collaboration is grounded on a shared understanding between home and school. Different expectations may challenge practices at all levels of steering, including when targeting parents individually or as an interest group partnering with schools.

The document analysis demonstrated that one purpose of school–home collaboration is to promote students' volitional functioning through autonomy–support and that this goal undergirds the obligatory collaborative efforts between school and home at this level of schooling. By affirming the adolescents' need for competence, relatedness and autonomy, the purpose for collaboration also coincides with the overall functions of education (Biesta, 2009). Biesta (2009) argued that qualification, socialisation and subjectification are functions that constitute education. Legislative obligations and required actions contribute with a framework for supporting the students' attitudinal, emotional and functional abilities related to such educational matters. According to autonomy–support, the roles of teachers and parents are to show empathy and encouragement in ways that will stimulate the students' growing agency in education. Collaborative autonomy–support is suggested as a pivotal approach for school–home collaboration. It is also appropriate because it meets the legislative ambition to gradually increase students' self-determination and, at the same time, confirms and facilitates parental contributions. Based on this reasoning, the distinction between school and teaching on the one side and parenting and upbringing on the other side is problematic. The overall intention, as described by analysing current legislation, is for school and home to jointly promote adolescents' volitional functioning and intrinsic motivation for school and in the future (Ryan & Deci, 2000).

Refining collaborative efforts requires interpretation across legislative documents (Sandberg, 2012). Doubts about parental intentions, obligations and expectations – related to parents' significant role in caring for and making decisions on behalf of their children – disturb practices like sharing information, notification procedures, and systems for involvement and participation. In the worst case-scenario, lack of professional confidence among teachers may cause schools to detach parents from their adolescents' education or even to harm the relationship between parents and children. Upper secondary schools need their own rationale for why and how to conduct school–home collaboration, one which is aligned with current legislation and adapted to the needs of adolescents at this level of schooling.

Limitations

This study was limited to Norwegian legislation, but it nonetheless provides valuable insights of interest to both theory and methodology in this and other contexts. The analytical approach is novel, as is the study of legislation in relation to self-determination theory and autonomy growth within school–home collaboration. It would be of interest to take this research further via a comparative design, one that could both compare and contrast legislation and support for adolescents' needs.

Conclusion

Practice theories – for instance, the theory of practice architectures – draw attention to how certain arrangements keep practices in place (Kemmis et al., 2014; Nicolini, 2012). Participants encounter each other and are consequently either enabled or constrained by the semantic, physical and social spaces in which practices emerge (Kemmis et al., 2014). Current legislation contributes to practising school–home collaboration in several ways. For example, it affects the language in use, *the semantic space*, by regulating how participants' needs, roles and relations are understood. Norwegian legislation describes the purpose of education for young people in our society as well as the rationale for students' right to gradually become autonomous individuals, and it also explains the role of parents in both society and school affairs. Legislation affects *the physical space* in school–home collaboration by demanding specific actions, like how to support the students through guidance for personal development and by requiring that schools provide and implement action plans to ensure students' right to a safe and productive school environment. And finally, legislation affects *the social space* by distributing power and ensuring students' agency in relation to their educational matters. Legislation regulates the power balance between the home and school, and between the people and state. In this way, legislation is an important arrangement when developing educational practices. This study has demonstrated that within and across legislative documents, tensions challenge collaborative efforts. When developing professional practices, teachers and school leaders are obliged to ensure that both students' and their parents' rights are ensured.

I have argued that the concept of *collaborative autonomy–support* contributes to safeguarding students' needs by also valuing their relations with their parents. According to Norwegian legislation, schools and homes must arrive at a shared understanding of how to collaborate in a way that fosters adolescents' needs for competence, relatedness and autonomy. School–home collaboration that promotes adolescents volitional and autonomous functioning also accommodates legislative obligations.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

References

- Bæck, U.-D. K. (2013). Lærer-foreldre relasjoner under press [Teacher-parent relations under pressure]. *Barn [Children]*, 31(4), 77–88.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater* [Youth survey 2017. National results] (NOVA 10/17). <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* [Youth survey 2018. National results] (NOVA 8/18). <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140–163. <https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Sage Publications Limited.
- Befring, A. K. (2003). Rettskilder ved juridiske vurderinger [Legal sources for legal assessments]. *Tidsskriftet Den norske legeforening [Journal of The Norwegian Medical Association]*, 20, 2910–2913. <https://tidsskriftet.no/2003/10/rett-og-urett/rettskilder-ved-juridiske-vurderinger>

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Björk, L. G., & Browne-Ferrigno, T. (2016). Parent-school involvement in Nordic countries: A cross-national comparison. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 103–117. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227251>
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778–795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–636. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Collin-Hansen, R. (2012). Rettsliggjøring i og av skolen [Judicialisation in and by the school]. In H. Jakhelln & T. Welstad (Eds.), *Utdanningsrettslige emner* [Educational law topics] (pp. 722–726). Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–269. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Epstein, J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16–22.
- Falkanger, T. (2017). Rettskilder [Legal sources]. In J. Gisle (Ed.), *Store norske leksikon* [The large Norwegian lexicon]. <https://snl.no/rettskilder>
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625>
- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 299–328. <https://doi.org/10.1177/0743558413502536>
- Hay, I., Wright, S., Watson, J., Allen, J., Beswick, K., & Cranston, N. (2016). Parent-child connectedness for schooling and students' performance and aspirations: An exploratory investigation. *International Journal of Educational Research*, 77, 50–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.004>
- 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*, 3(2), 144–154. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1343625>
- Helgøy, I., & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid* [Together for a better school? Evaluation of local home-school collaboration projects]. Uni Rokkansenteret. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/sammen-for-en-bedre-skole.pdf>
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic education model: “A school for all”* (pp. 35–55). Springer.
- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M., & Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*, 65, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Martinek, D., Hofmann, F., & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: The mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, 19(4), 729–748. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9347-9>
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. OUP.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577–584. <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole* [Power and powerlessness in cooperation between home and school] (NOVA Report 13/03). http://www.nova.no/asset/2835/1/2835_1.pdf
- Norwegian Curriculum. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* [Overarching part – values and principles for basic education]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del—verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Official Norwegian Report 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* [To belong. Tools for a safe psychosocial school environment]. (NOU 2015:2). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Øia, T., & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring [The generation gap that disappeared. A youth image is changing]. *Tidsskrift for ungdomsforskning [Journal of Youth Research]*, 14(1), 99–133.
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745–756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104–111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–79. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sandberg, K. (2012). Rettsforholdet mellom barn og foreldre i utdanningssammenheng – hvem har rett til informasjon, og hvem bestemmer hva [The legal relationship between children and parents in educational context – who has the right to information, and who decides what]. In H. Jakhelln & T. Welstad (Eds.), *Utdanningsrettslige emner* [Educational law topics] (pp. 539–557). Cappelen Damm.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2011/915326>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Telhaug, A. O., Mediãs, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2013). The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: In search of an underlying structure. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 994–1014. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9847-7>
- Vestre, S. E. (2012). Opplæringsplikt og foreldrerett [The duty to educate and parental rights]. In H. Jakhelln & T. Welstad (Eds.), *Utdanningsrettslige emner* [Educational law topics] (pp. 162–172). Cappelen Damm Akademisk.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Appendix. Chronological overview of documents included in the document analysis

	Year*	Norwegian naming	English translation	Category	Link	Pages
1	1814	Kongeriket Norges Grunnlov	Kingdom of Norway's Constitution	Constitution	https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17	25
2	1948	FNs verdenserklæring om menneskerettigheter	The Universal Declaration of Human Rights	International Agreement	https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/	5
3	1981	Barnelova	Child Act	Law	https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7	41
4	1991	FNs konvensjon om barnets rettigheter	UN Convention on the Right of the Child	International Agreement	https://www.unicef.org/child-rights-convention	59
5	1995	NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»	New legislation on education. " ... and otherwise one can do as one pleases"	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/	599
6	1998	Ot.prp. nr. 46 (1997–1998) Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)	About the law on primary and upper secondary education (Education Act)	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98/id158981/	285
7	1998	Om lov om grunnskole og videregående opplæring. (Innst.O.nr.70 (1997-1998)).	About the law on primary and upper secondary education	Committee Setting	https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/1997-1998/Inno-199798-070/?l=0	54
8	1998	Opplæringslova	Education Act	Law	https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova	51
9	1999 (end 2020)	Lærerplan for grunnskole, videregående opplæring og vaksenopplæring, Generell del	National Curricula for Norwegian Schools Grade 1-13, General Part	Regulation	https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/	22
10	2003	NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle	First in line. Improved quality of basic education for all	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/	304
11	2006	Forskrift til opplæringslova	Regulations Education Act	Regulation	https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift	90
12	2006 (end 2020)	Prinsipper for opplæringen	The Quality Framework (National Curriculum)	Regulation	https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/	7
13	2007	NOU 2007:6 Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen	Purpose for the future. Purpose for the kindergarten and education.	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2007-6/id471461/	105
14	2008	Ot.prp. nr. 40 (2007–2008) Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova (Utvida mandat til FUG)	On the law on amendments to the Education Act	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-40-2007-2008/id503515/	48
15	2008	Ot.prp. nr. 46 (2007–2008) Om lov om endringer i opplæringslova (Om formålet med opplæringen)	On the law on amendments in the Education Act (About the purpose of education)	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-2007-2008/id505975/	35
16	2009	Ot.prp. nr. 55 (2008–2009) Om lov om endringer i opplæringslova	On the law on amendments in the Education Act	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009/id552999/	68

(Continued)

Continued.

Year*	Norwegian naming	English translation	Category	Link	Pages
17 2010	Udir-2-2010 Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a	The right to a good psychosocial environment according to the Education Act chapter 9a	Circular Letter	https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo?depth=0&print=1	35
18 2010	Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova	Regulations amending the regulations to the Education Act	Regulation	https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-07-07-1081	9
19 2011	Udir-7-2010 Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring	Parental collaboration in primary and secondary education	Circular Letter	https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/	15
20 2011	NOU 2011:20 Ungdom, makt og medvirkning	Youth, power and participation	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/	119
21 2015	NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø	To belong. Means for a safe psychosocial school environment	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/	446
22 2015	NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser	The future school. Renewal of subjects and competencies	Official Report	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=fremtidens%20skole#match_0	108
23 2017	Prop. 57 L (2016–2017) Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)	Amendments in the Education Act (school environment)	Proposition	https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/	89
24 2017 (in force 2020)	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	Principal Part – values and principles for basic education (National Curriculum)	Regulation	https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/	19
25 2017	Udir-3-2017 Skolemiljø	School environment	Circular Letter	https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/	28

2666

*Laws and regulations may be updated; the years in this table are first-time resolutions.

Tittel

Skole-hjem samarbeidet i videregående skole. Autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess.

Sammendrag

I denne artikkelen belyser vi skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole ved å identifisere elevenes behov for støtte og elevenes posisjon som aktør i slikt samarbeid. Vi inviterte 113 tidligere videregåendeskolerelever til å delta i en dialogkafé for å dele erfaringer og refleksjoner om flere forhold ved skole-hjem-samarbeid. Deltakerne i studien formidlet at foreldre oppleves som viktige støttespillere for de fleste, men også at skole-hjem-samarbeid er en følelsesladet praksis for elevene. De positive følelsene forsterket elevenes motivasjon, skolearbeid og håndtering av utfordringer. Det var likevel de ubehagelige følelsene knyttet til samarbeidet som dominerte. Resultatene avdekket en ambivalens der elevene både hadde et ønske om å være selvstendige, men samtidig hadde behov for foreldrestøtte. Resultatene viser videre at elever trer frem i posisjon som både subjekt og objekt i samarbeidet, og at skole-hjem-samarbeid skaper særlige utfordringer for enkelte elever. For å drøfte resultatene har vi anvendt pedagogisk-filosofisk teori om elevenes dannelsingsprosess og pedagogisk-psykologisk teori om elevenes behov for autonomistøtte. På den måten utdyper vi skole-hjem-samarbeid i videregående skole som *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsingsprosess* og argumenterer for å styrke elevenes subjektposisjon i dette samarbeidet.

Nøkkelord

Skole-hjem-samarbeid, videregående skole, samarbeidende autonomistøtte, dannelsingsprosess, dialogkafé

Heading

School-home collaboration in upper secondary education. Autonomy-support in the students' formation process.

Abstract

In this article, we illuminate school-home collaboration as a pedagogical phenomenon in upper secondary school, by identifying students' need for support and students' position as participant in such collaboration. We invited 113 former upper secondary school students to participate in exploratory conversations using the dialogue café method. The participants shared experiences and reflections on several aspects of school-home collaboration. The participants in the study conveyed that parents are perceived as important supporters for most students, but also that school-home collaboration is an emotionally charged practice for the students. The positive feelings reinforced the students' motivation, school work and handling challenges. Nevertheless, it was discomfort associated with the collaboration that dominated the conversations. The results revealed an ambivalence where the students both had a desire to be independent, but at the same time needed parental support. The results further show that emerged in a position as both object and subject in the collaboration, and that that school-home-collaboration creates special challenges for some students. To discuss the results, we have applied pedagogical-philosophical theory about the students' *bildung* process and pedagogical-psychological theory about the students' need for autonomy-support. In this way we elaborate school-home collaboration in upper secondary school as *collaborative autonomy support in the students' bildung process* and argue for strengthening the students' subject position in this collaboration.

Keywords

School-home collaboration, upper secondary school, collaborative autonomy-support, Nordic *bildung*, world café method

Forfatteromtale

Gørill Warvik Vedeler er faglig leder for lektorutdanningene ved UiT Norges arktiske universitet. Hun arbeider med et doktorgradsprosjekt i pedagogikk som handler om skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Hennes forskningsinteresser er relatert til ungdom, foreldre, skole-hjem-samarbeid og lærerutdanning.

Institusjonstilknytning: UiT Norges arktiske universitet

Astrid Strandbu er assisterende instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, med etter- og videreutdanning som hovedansvarsområde. Hennes forskningsinteresser knytter seg til profesjonsutvikling og barn og ungdoms medvirkning i ulike praksisfelt som barnevern, familievern og skole.

Institusjonstilknytning: UiT Norges arktiske universitet

Innledning

Gjennom et systematisk skole-hjem-samarbeid, som favner foreldre med ulik demografisk bakgrunn, kan videregående skole bidra til at elevene får den foreldrestøtten de trenger i skolesammenheng (Epstein, 2008). Avgjørende for sunn og god utvikling i denne fasen av skolegangen, er autonomistøtte fra foreldrene. Slik støtte gir næring til elevenes kapasitetsbygging og selvregulering (Ryan & Deci, 2017, s 320). Barn og unges subjektposisjon prioriteres høyt i Norge, i form av god velferd, sterkt vern og sikring av de unges rettigheter (Hennum, 2011, 2015). Når det gjelder barneoppdragelse kom det i en verdensomspennende studie¹ frem at verdier som toleranse og respekt for andre (90,1 %), selvstendighet (85,4 %) og ansvarsfølelse (82,8 %) verdsettes særlig høyt i norsk kontekst (Haerpfner et al., 2020). Verdien *selvstendighet* ble verdsatt høyest i Norge av alle landene som deltok i studien. Samarbeid mellom videregående skole og elevenes hjem, som støtte i elevenes selvstendigjøringsprosess, er likevel lite utforsket i norsk skolekontekst. Dette til tross for at lovverket som regulerer skolens virksomhet, stiller krav om både et systematisk skole-hjem-samarbeid og legger til rette for at elevene i videregående skole gradvis får mer formell selvbestemmelse og myndighet.

Det juridiske rammeverket som forplikter skolene til å samarbeide med foreldrene er sammenfallende for grunn- og videregående skole (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Omfanget av skole-hjem-samarbeid i videregående skole er likevel begrenset sammenlignet med i grunnskolen. Helgøy og Homme (2012, s. 11) skrev at «mangelen på samarbeid forklares med at både foreldre og lærere mente at elever burde gis frihet og ansvar når de begynner i videregående opplæring». Elevenes selvstendighet har med andre ord blitt brukt som argument *mot* skole-hjem-samarbeid. Forventninger om at ungdom skal fungere selvstendig kan få foreldreinvolvering i videregående skole til å virke som et paradoks. Hvorvidt involvering av foreldrene *er* et paradoks må ses i lys av elevenes behov for foreldrestøtte i denne fasen av skolegangen.

Forskere har i liten grad spurt ungdom direkte, om de ønsker at foreldrene skal involveres eller om hva de ville akseptere når det gjelder involvering av foreldrene (Jensen & Minke, 2017). Lærere og skoleledere i videregående skole artikluerer også i liten grad elevenes behov, deltakelse og posisjon i skole-hjem-samarbeidet (Vedeler, 2021). Samtidig

¹ World Values Survey Wave 7 2017-2021 Show Card 2: *Here is a list of qualities that children can be encouraged to learn at home. Which, if any, do you consider to be especially important? Please chose up to five*

har forskning, ifølge Ryan og Deci (2017, s 319-350), dokumentert at foreldrenes bidrag i form av autonomistøtte, struktur og involvering, er av stor betydning for elevenes autonomiutvikling. I denne artikkelen belyser vi elevenes utvikling av selvstendighet som et sentralt, men muligens uuttalt mål for skole-hjem-samarbeid i videregående skole. I artikkelen drøftes tidligere elevers erfaringer og vi spør: *Hva er elevenes behov når det gjelder støtte i skole-hjem-samarbeid og hvordan posisjoneres eleven som aktør i dette samarbeidet?* Forskningsmaterialet består av kvalitative data. Deltakerne i studien var 113 tidligere videregående skoleelever og dialogkafé ble anvendt som metode for å legge til rette for deling av erfaringer og refleksjoner om skole-hjem-samarbeid. I diskusjonen av resultatene, for å forstå elevenes behov og posisjon i samarbeidet, anvender vi både pedagogisk-filosofisk og pedagogisk-psykologisk teori. Vi starter med å utdype de teoretiske perspektivene.

Teoretiske perspektiver

Det er hva elevene skal få ut av et skole-hjem-samarbeid som legitimerer samarbeidet. Intensjoner og målsettinger må følgelig ses i lys av elevenes behov. For å utdype dette trekker vi inn pedagogisk-filosofisk teori om elevenes dannelsingsprosess og pedagogisk-psykologisk teori om elevenes behov for autonomistøtte.

Elevenes dannelsingsprosess

Alle samfunn har dannelsesidealer med tilhørende karaktertrekk, der det «å bli dannet» handler om å bli et subjekt i en gitt kultur (Straume, 2013). I det norske samfunnet står utvikling av selvstendighet sentralt i elevenes dannelsingsprosess og læreplanverket som regulerer skolens innhold bekrefter dette: «Grunnoppfølgingen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Oppfølgingen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Danning handler grunnleggende om menneskets praktiske dømmekraft, moralske regler og fornuft; «om å bli» og «om å være» et menneske (Doseth, 2011). Danning er en prosess som pågår i mennesket selv og mellom mennesker, og er basert på en forståelse om at mennesket kan formes til noe (ibid, s. 15). Utfordringen for den enkelte ligger i å utvikle bevissthet rundt de avveielser vedkommende må gjøre, ved å finne middelveien mellom det som blir for mye eller for lite (ibid, s. 32) og å håndtere hvordan og når en selv skal handle (ibid, s. 35).

Det er nær sammenheng mellom oppdragelse og danning. Der oppdragelse handler om at andre sosialiserer barnet, er danning en personlig og viljestyrt videreføring av oppdragelsen (Doseth, 2011, s. 20). Lærernes og foreldrenes oppgave er å ivareta elevenes anlegg til å utvikle seg selv, der målet er gradvis økt selvbestemmelse og der elevenes subjektivitet får tre frem gjennom utvikling av personlighet og integritet (ibid, s. 36). Steinsholt og Dobsons (2011) poengterte at danning er en indre drevet prosess som krever pågangsmot, engasjement og et ønske om kunnskap. Danning forutsetter egeninnsats og egenvilje fra eleven som *subjekt*, der elevenes dannelsingsprosess påvirkes i interaksjon med andre og av hvordan elevene blir møtt, sett og forstått av andre. I hverdagsspråket anvendes begrepet selvstendighet om det som også begrepsfestes som autonomi. I følge Opdal (2010, s. 29) henger dannelse, frigjøring og større grad av egenkontroll sammen, der autonomi er en forutsetning for danning. Opdal (2010, s. 10) skrev: «Dannelse beforder autonomi, slik at det dannede menneske ikke kan unngå også å være et autonomt menneske». Vi kommer tilbake til begrepet autonomi.

Skjervheim var opptatt av forholdet mellom mennesker og mellommenneskelig forståelse. Ifølge Skjervheim (1976) er enhver person både et subjekt (for seg selv) og et objekt (for andre). I spennet mellom disse posisjonene oppstår en fundamental tvetydighet ved det å være menneske; ved at «den andre er der både som objekt for meg og som eit anna subjekt saman med meg» (Skjervheim, 2000, s. 56). Denne tvetydigheta finner vi igjen i skole-hjem-samarbeid. Samarbeidet handler *om* elevene, fordi elevenes utvikling er samarbeidets omdreiningspunkt. Elevene er følgelig objektet for samarbeidet. Samtidig er elevene subjekt i eget liv og individer som reflekterer over seg selv og sine meninger, utfordringer, ambisjoner og muligheter, også når elevene inngår i skole-hjem-samarbeid. Hvis en elev ikke får anledning til å tre frem som subjekt blir eleven *objektivert*. Nussbaum (1995) har beskrevet syv ulike måter å objektivere en person:

1. *Instrumentelt*: behandler objektet som et verktøy for eget formål.
2. *Fornektelse av autonomi*: behandler objektet som uten autonomi og selvbestemmelse.
3. *Fornektelse av aktørskap*: behandler objektet som uten handlefrihet og handlekraft.
4. *En utbyttbar ting*: behandler objektet som utskiftbar med andre objekter.
5. *Krenkelse eller mislighold*: behandler objektet som en som mangler integritet, som noe det er tillatt å krenke.
6. *Miste eierskapet*: behandler objektet som noe som eies av en annen, som kan kjøpes eller selges.

7. *Nektelse av subjektivitet*: behandler objektet som noe hvis erfaring og følelser ikke trenger å tas i betraktning.

I følge Skjervheim (1976, s. 53) kan en person ikke objektivere seg selv. Vedkommende vil alltid være et subjekt i relasjon til seg selv, fordi han eller hun er i stand til å reflektere over seg selv. Feministiske teoretikere utfordrer denne forståelsen, når de argumenterer for at objektiviserende erfaringer kan føre til at en person kan internalisere det objektiviserende blikket på seg selv, og dermed også objektivere seg selv (Calogero, Tantleff-Dunn, & Thompson, 2011). Dette omtales som selvobjektivering; en person behandler seg selv som et objekt som blir sett på og vurdert av andre. Objektiviserende erfaringer kan på denne måten forstyrre personens indre drevne dannelsesprosess. Dette poenget kommer vi tilbake til i diskusjonen.

Elevenes behov for autonomistøtte

Autonom fungeringsevne er et sentralt aspekt ved det å bli voksen. Forskningslitteratur belyser to tilnærminger til ungdoms autonomi (Fousiani, Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste, & Chen, 2014; Karabanova & Poskrebsheva, 2013; Soenens et al., 2007). Den ene tilnærmingen definerer autonomi som *uavhengighet* (uavhengig versus avhengig), der ungdoms oppførsel, handlinger og beslutninger gjøres uten å være avhengig av andre. Å være uavhengig av foreldrene, etter denne definisjonen, kan være bra for ungdom hvis de har en god relasjon til foreldrene. En dårlig relasjon til foreldrene, for en løsrevet og uavhengige ungdom, kan være ødeleggende for ungdommens utvikling. Risiko for problemer kan oppstå når ungdom opplever foreldrene som uengasjerte og avvisende, eller det oppstår mistillit i foreldre-ungdom-relasjonen. Den andre tilnærmingen definerer autonomi som *selvbestemmelse* (selvbestemmelse versus kontrollert av andre), der ungdom handler bevisst ut fra personlige interesser, verdier og mål. Denne definisjonen av ungdoms autonomi er i større grad kompatibel med nær og tillitsfull tilknytning til foreldrene. Uavhengighet, forstått som løsrivelse og brudd med foreldrene, relateres oftere til risiko for problematferd, mens selvbestemmelse i en nær foreldrerelasjon i større grad relateres til bedre tilpasning (Van Petegem, Beyers, Vansteenkiste, & Soenens, 2012).

Selvbestemmelsesteori viser til tre grunnleggende psykologiske behov, som fremmer ungdoms vekst, integritet og trivsel i retning av autonom fungeringsevne: behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2002, 2017). *Kompetanse* henger sammen med ungdoms behov for å mestre, å fungere og å agere adekvat. *Tilhørighet* refererer

til ungdoms behov for sosial tilknytning, som handler om å være del av et miljø, å ta vare på andre og å bli tatt vare på av andre. *Autonomi* handler om ungdoms behov for at egen atferd er et uttrykk for en selv og om å være fortrolig med egne handlinger, også når egne handlinger påvirkes av ytre forhold og andre personer. I følge Ryan og Deci (2017, s 51-79) er autonomi og selvet (self) sammenvevde konsepter der selvbevissthet assosieres med opplevelsen av personlig integritet. Det er gjennom selvbevissthet, i tillegg til egenvilje, villighet og viljestyrke, at elevenes autonomi finner sin legitimitet. Elever har ulik kapasitet når det gjelder grad av selvbestemmelse og autonom selvregulering, og som unge mennesker er de sårbare ved at de lettere kan bli styrt og regulert av andre (Deci & Ryan, 1987).

Omstendigheten ungdom befinner seg i kan enten støtte ungdoms fungeringsevne eller begrense deres handlingsrom (Deci & Ryan, 1987). Elever har behov for *autonomistøtte* fra foreldre og lærere som fremmer, og ikke hemmer, selvbestemmelse og autonom fungering (Ryan & Deci, 2017, s 247). Opplevelsen av autonomistøtte fra foreldrene stimulerer selvregulering når det gjelder utdanning og karrierevalg (Katz, Cohen, Green-Cohen, & Morsiano-davidpur, 2018; Wong, 2008). Gjennom interaksjon med og støtte fra foreldre [og andre signifikante personer] vil elevene gradvis mestre hverdagens ulike situasjoner på egenhånd, ta flere selvstendige beslutninger og opptre mer ansvarlig (Martínez, Pérez, & Cumsille, 2014). Autonomi kan også forstås som utvikling av ungdoms kognitive, affektive og regulatoriske evner (Noom, Deković, & Meeus, 2001). Elevene trenger å utvikle *kognitive evner* for å se alternativer, ta beslutninger og definere mål, *affektive evner* for å føle tillitt og trygghet til valg og mål, og *regulatoriske evner* for å utvikle strategier for å nå mål. Denne operasjonaliseringen av autonome evner kommer vi tilbake til i diskusjonen.

Disse teoretiske perspektivene anvednes for å teoretisere skole-hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen i videregående skole, gjennom å utforske elevenes behov og posisjon i denne typen samarbeid.

Konteksten, deltakerne, metoden og analysene

Kort om den norske skolekonteksten

I norsk skolekontekst er skole-hjem-samarbeid forankret i § 1-1 i Opplæringslova (1998) og formulert slik: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen [...] gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring». Det er skolen som har det

overordnede ansvaret for å sørge for samarbeid med foreldrene (Opplæringslova, 1998, § 13-3d). Samarbeidet skal ha elevene i fokus, bidra til faglig og sosial utvikling, utvikle læringsmiljø og føre til at flere fullfører videregående opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). For videregående skole ble kravene til samarbeid ytterligere konkretisert i 2010 (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-4): skolen skal «holde kontakt med foreldrene til ikke myndige elever gjennom hele opplæringsåret», «starte opplæringsåret med foreldremøter» og «årlig gjennomføre en planlagt og strukturert samtale med foreldrene». Kravene er gjeldende fram til elevene er 18 år. Elevene har imidlertid rett på støtte fra foreldrene ut over fylte 18 år, til de har fullført videregående skole (Barnelova, 1981, § 68). Elevene har i tillegg rett til å delta i kontakten mellom skolen og foreldrene som omhandler dem (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-4). Foreldrene har ansvar for at barnet får oppdragelse og utdanning etter personlige evner og anlegg (Barnelova, 1981, § 30) og skolen er pålagt å respektere, beskytte, hjelpe og vise hensyn når det gjelder foreldrenes ansvar, rettigheter og plikter til å veilede og støtte barnet (Barnekonvensjonen, 1991, innledning og artikkel 3, 5, 14, 29). Lovverket er sammensatt og må oversettes til pedagogisk praksis, slik at det ikke oppstår unødig usikkerhet når det gjelder rettigheter og krav som stilles til elevene, foreldrene og lærerne (Vedeler, 2020).

Deltakerne i dialogkaféen

Vi inviterte 113 tidligere elever i videregående skole til å delta i en dialogkafé for retrospektivt å dele erfaringer og refleksjoner om skole-hjem-samarbeid. Deltakerne hadde nylig startet på ei femårig lektorutdanning for trinn 8-13. De uttalte seg følgelig om en type praksis de for kort tid siden deltok i og som de vil få ansvar for som fremtidige lærere. Av deltakerne var det 33,3 % som hadde fullført videregående skole tre måneder tidligere. Overvekten (86,6 %) hadde fullført skolen i løpet av de tre siste årene. Den eldste deltakeren var 25 år og den yngste 19 år (jfr tabell 1). Deltakerne, 59 menn og 54 kvinner, var fra hjemsted fordelt over 84 ulike postnummer. Det ble følgelig delt erfaringene fra forskjellige videregående skoler spredt over store deler av landet.

Tabell 1. Oversikt over deltakernes fødselsår

Fødselsår	1998	1997	1996	1995	1994	1993	1992	Sum
Antall*	35	33	23	8	3	1	2	105
%	33,3	31,4	21,9	7,6	2,9	1	1,9	100

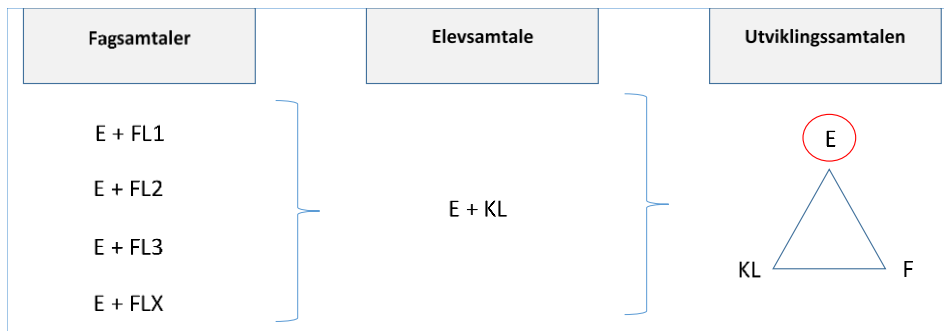
*missing antall 8

Dialogkaféen ble gjennomført i august 2018, i forbindelse med at lektorstudiet arrangerte en fagdag for nye studenter på en videregående skole. Deltakerne fikk informasjon om forskningsprosjektet på forhånd, deltakelse var frivillig og studentene fikk tilbud om alternativt opplegg dersom de ikke ville delta i forskning. Alle studentene på kullet samtykket til deltakelse i forskning. Deltakerne signerte skriftlig samtykke og prosjektet hadde godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata før datainnsamlingen startet.

Dialogkafé som forskningsmetode

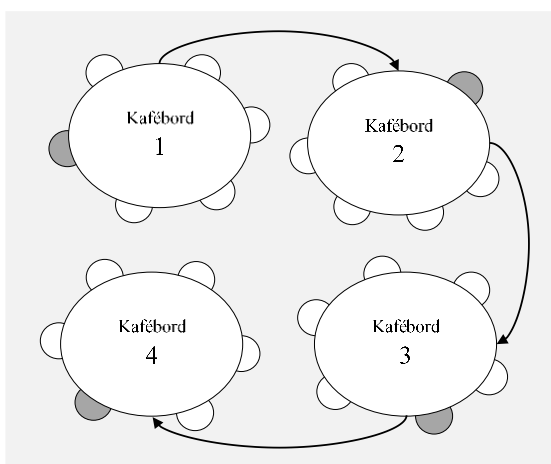
Dialogkafé som metode involverer større grupper med deltakere i utforskende samtaler for å belyse og verifisere et tema eller et fenomen (Löhr, Weinhardt, & Sieber, 2020). Metoden, også omtalt som World Café (Brown, 2010), legger opp til at deltakerne deler, utforsker og oppdager egne og hverandres innsikter, refleksjoner og spørsmål relatert til temaet som utforskes. Brown (2010, s 40) beskriver syv prinsipper for gjennomføring: 1) klargjøre tema og kontekst, 2) skape et gjestfritt og trygt miljø, 3) utforske spørsmål som betyr noe for deltakerne, 4) oppmuntre til deling og involvering, 5) koble forskjellige perspektiver, 6) lytte sammen for å skape innsikt og 7) dele kollektive oppdagelser.

Gjennomføring av dialogkaféen tok 75 minutter. Førsteforfatter introduserte tema og beskrev dialogprosessen for deltakerne i plenum (15 minutter). Deltakerne ble deretter spredt på fire klasserom, hvor de ble delt i fire tilfeldige grupper og plassert ved hvert sitt kafébord. Førsteforfatter, andreforfatter og to kollegaer fra universitetet var tilretteleggere i hvert sitt rom. Deltakerne ble oppfordret til å ta utgangspunkt i elevenes perspektiv og å komme med eksempler. Det overordnede temaet for dialogkaféen var skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Fire undertema ble drøftet ved bordene: 1) Fag-, elev- og utviklingssamtaler. Drøft helhet og sammenheng i modellen i figur 1. 2) Foreldre er viktige. Hvorfor og hvordan bør videregående skole samarbeide systematisk med elevenes foreldre? 3) Psykososiale utfordringer. Drøft samarbeid med foreldre når elever sliter med psykisk helse og/eller manglende trivsel, motivasjon og mestring. 4) Kontekstuelle forhold. Drøft hvordan mangfold utfordrer skolene når det gjelder å samarbeide med alle foreldre.



Figur 1. Fag-, elev- og utviklingssamtaler (E = elev, FL = faglærer, KL = kontaktlærer, F = foreldre/foresatte)

Selve samtaleprosessen tok 45 minutter. Deltakerne roterte fra bord til bord to ganger og deltok i totalt tre 15-minutters samtaler (se figur 2). Det vil si at hver deltaker diskuterte oppgavene på tre av de fire bordene. Ved hvert bord ble en tilfeldig deltaker valgt til bordvert (den med fødselsdag nærmest dagens dato). Bordverten ble sittende ved samme bord gjennom hele kaféøkten og hadde i oppgave å ønske nye grupper velkommen, introdusere oppgaven, fortelle hva tidligere grupper hadde snakket om og å lede samtalen. Samtaleprosessen gikk uforstyrret av tilretteleggerne, med mindre deltakerne henvendte seg til tilrettelegger med spørsmål eller kommentarer. Diktafoner ble brukt til opptak av samtalen. Totalt ble det gjennomført 45 minutter lydopptak ved 14 av de 16 bordene i de fire klasserommene (totalt 603 minutter). Alle opptak ble i etterkant transkribert (174 tekstsider).



Figur 2. Utforskende og akkumulerende gruppesamtaler

Koding og analyse

Studien hadde et kvalitativt og utforskende forskningsdesign. Analysene fulgte ei fenomenologisk forskningstilnærming. Datamaterialet ble redusert ved å konstruere og sammenstille meningsbærende beskrivelser om fenomenet som ble utforsket (Van Manen, 2016). De transkriberte tekstene ble lastet opp i analyseprogrammet NVIVO, der de ble kodet og organisert i noder (tema, kategorier og begreper) med forgreininger av sammenkoblede noder (Bazeley & Jackson, 2013; Saldaña, 2015, s. 9). Fem overordnede noder ble analysert frem: elevene, foreldrene, lærerne, systematisk veiledning av elever og systematisk samarbeid med foreldre. Det var 278 referanser i materialet som omhandlet *elevene*, med forgreininger til elevenes behov, følelser, belastninger, involvering av elevene og elevenes involvering av foreldrene. Når det gjelder noden *foreldrene*, var det 186 referanser med forgreininger til foreldrenes ansvar, behov, kompetanse, innstilling og involvering av foreldre. De 94 referansene knyttet til noden *lærerne* var med forgreininger til lærernes ansvar, kapasitet, problemfokus og taushets- og meldeplikt. Noden *systematisk veiledning til elevene* bestod av 278 referanser og omhandlet elevsamtalen med kontaktlærer, fagsamtalene med faglærerne, utviklingssamtalen med foreldrene, sammenheng mellom samtalene, forberedelsene og dialog mellom aktørene. Til sist var det 90 referanser i materialet som knyttet seg til noden *systematisk samarbeid med foreldrene* som omhandlet begrunnelse for kontakt, informere og involvere foreldrene, foreldremøter, bruk av teknologi og innspill til andre tiltak/strategier. Denne artikkelen presenterer og drøfter noden *elevene*. NVIVO-kodingen var en empirisk drevet reduksjonsprosess der datamaterialet ble gjennomgått i flere omganger. I første omgang ble tekstfilene grovkodet, med mål om å få frem overordnede noder og noen forgreiningsnoder. I andre runde ble de overordnede nodene gjennomgått og rekodet for å avdekke og justere forgreiningsnoder. Denne fenomenologiske reduksjonsprosessen ble gjennomført i NVIVO av førsteforfatter, før begge forfatterne lot materialet møte det teoretiske rammeverket og sammen utformet den fortettede beskrivelsen som presenteres som resultater. I presentasjon av resultater er sitater og begreper som er hentet fra datamaterialet markert i kursiv.

Resultater

Deltakerne i dialogkaféen delte og drøftet et bredt spekter av erfaringer og refleksjoner om skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Vi starter med å løfte frem skole-hjem-samarbeid

som en følelsesladet praksis for elevene. Videre omtales elevenes behov for både støtte og selvstendighet i skole-hjem-samarbeid og elevenes posisjon som både objektet og et subjekt i samarbeidet, før vi avslutter med forhold som utfordrer samarbeidet for enkelte elever.

Følelsesladet praksis for elevene

Deltakere ga uttrykk for både positive og negative følelser når de snakket om skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Utsagn som «*god stemning*», «*jeg likte det*», «*den positive følelsen*» og at det «*gikk lettere*» er eksempler på erfaringer som var forbundet med positive følelser. Disse deltakerne hadde erfart at samarbeidet bidro til økt motivasjon og de snakket om at samarbeidet var stimulerende for skolearbeidet og bidro i håndtering av ulike utfordringer i hverdagen. Det var likevel de negative følelsene som dominerte. Noen assosierte negative følelser med tiden før de skulle på et møte med foreldrene og lærerne, noe som kom til uttrykk gjennom utsagn som: «*følte meg dårlig på forhånd*», «*gruet meg*» og «*jeg var uforberedt*». Andre beskrev selve møtet som «*tungt*», «*skummelt*», «*rart*», «*vanskelig*», «*kjipt*», «*kleint*», «*kjempekleint*», «*ubehagelig*» og «*flaut*». Mange deltakere hadde følt seg dårlig behandlet, formidlet gjennom utsagn som: «*fikk kjeft*», «*jævlig*», «*snakket dritt*», «*dritt følelse*», «*aldri noe positivt*» og «*alltid negativt*». Andre beskrev en opplevelse av «*mistillit*» og «*voldsomt press*». En av de som følte seg dårlig behandlet opplevde «*mangel på støtte*» og en annen fikk følelsen av «*å være en taper*». Møtene der foreldrene kom til skolen ble også omtalt som «*overfladiske*» og «*demotiverende*». Som det fremgår, ga deltakerne uttrykk for et spekter av følelser når de snakket om kontakten mellom foreldrene og skolen.

Elevenes behov i skole-hjem-samarbeid

Flere deltakere snakket om at tiden på videregående skole hadde vært en krevende og uforutsigbar fase i livet, med svingninger i humør, energi og overskudd. Som en av dem sa: «*i denne alderen er veldig mange midt i pubertetskrise. Masse hormoner. Det er ikke sikkert at alt er så forutsigbart som det alltid har vært.*» Det ble snakket om at elever kan trenge hjelp til å oppdage og skaffe seg oversikt over egen situasjon og egne behov. Deltakerne pekte på at elevenes potensiale og utviklingsmuligheter ikke alltid er synlige for eleven selv. Det kom frem fortellinger om elever som hadde holdt personlige utfordringer eller vanskelige opplevelser skjult for foreldre og lærere, og elever som selv overså eller ikke forstod omfanget av egne vansker. Eksempler på utfordringer som deltakerne mente kunne vært avdekket gjennom tettere dialog mellom skolen og hjemmet var: fall i karakterer, økt fravær, tilstand av avmakt og sosial isolasjon. Deltakerne var også opptatt av at samarbeidet ikke måtte være for problemorientert. Samtalen ved et bord handlet om hvordan skole-hjem-

samarbeid burde få elevene til å oppleve «*den gode mestringsfølelsen*», og ved et annet bord at flinke elever kunne gjort det enda bedre på skolen hvis skole-hjem-samarbeidet hadde hatt til hensikt å maksimere elevenes potensiale og ikke bare respondere på problemer. I materialet kom det frem at elevene hadde *behov for støtte*, samtidig som de hadde *behov for å bli selvstendige*. I de to følgende underavsnittene ser vi nærmere på disse to behovene.

Behov for støtte

Deltakere trakk frem at elever på videregående skole er forskjellige, de befinner seg i ulike livssituasjoner og har ulike faglige, sosiale og emosjonelle kapasiteter. De har også ulik relasjon til sine foreldre. Foreldre ble av flertallet omtalt som viktige støttespillere for elevene og en deltaker poengterte at «*foreldrene vil jo hjelpe og det er tross alt foreldrene som er nærmest sitt barn. Ikke lærerne.*» Samtalene bar preg av anerkjennelse for at foreldre ønsker å være der for sitt barn og at barn ønsker støtte fra foreldrene. Det ble trukket frem at det var «*lettere for foreldrene å hjelpe til hvis de har god kontakt med skolen. De blir forberedt til å hjelpe og støtte.*» En av deltaker uttrykte dette slik: «*Hvis foreldre og lærere hjelper hverandre og har et godt samarbeid, så vil de kunne oppnå mest mulig hos eleven.*»

Foreldrenes mangel på faglig kapasitet på videregåendeskolnivå ble i denne sammenhengen diskutert som ei potensiell utfordring. Det ble samtidig trukket frem at foreldre alltid vil ha *noe* de kan hjelpe med og at det ofte er andre ting enn den akademiske veiledningen elevene trenger. Elevenes behov for å ha foreldrene som støttespillere, virker å være relatert til motivasjon. Tre deltakere uttrykte det slik: «*Jeg syntes det var ganske greit at foreldrene mine kom på skolen. De tok det seriøst. Det ga motivasjon. De viste meg at de ville mitt beste, de ville vite om min hverdag og de fulgte meg opp. Foreldre vil følge eleven hele veien gjennom, uansett!*», «*Det var mer motiverende å jobbe med skolen når foreldrene 'backet' deg opp*» og «*Jeg likte at mine foreldre tok del i det jeg drev med*». Andre uttrykte at de hadde opplevd foreldreinvolvering som vanskelig eller keitete. Enkelte så i ettertid at de hadde hatt behov for mer støtte fra foreldrene. Dette kommer frem i følgende sitater: «*Skulle ønske foreldrene mine passet bedre på. Skulle fått bedre veiledning om hvordan komme bedre ut av videregående skole. Da hadde jeg kanskje gjort det bedre på skolen. Det tror jeg faktisk*», «*Jeg følte at nå var det på tide, nå skulle jeg få lov til å bestemme selv. Når jeg ser tilbake så var jo det ingen god ide*» og «*Da jeg var elev på videregående hadde jeg ikke lyst til at mamma og pappa skulle ha noe som helst med det å gjøre. Men jeg ser jo at det hadde vært mye bedre for meg hvis foreldrene mine faktisk visste. Da hadde det kanskje gått litt bedre*».

Ved et bord ble det diskutert hvordan skolen indirekte kan hjelpe foreldrene til å støtte elevene gjennom informasjon, involvering og rolleavklaring. Deltakere mente også at spørsmålet om foreldreinvolvering på videregående skole bør tas opp til jevnlig vurdering med elevene. En deltaker uttrykte følgende: *«Det bør være et tema hvert semester. Du bør jo fortsatt få oppfølging. Jeg vil fortsatt ha oppfølging. Jeg er 25»*

Behov for selvstendighet

Ved siden av behov for støtte, snakket deltakere om at elever på videregående skole har behov for gradvis å bli mer selvstendig. Som en av dem uttrykte det: *«Mye skjer disse årene og det er viktig at foreldrene er med i starten. De får heller slakke av etter hvert»*. Flere var inne på forhold relatert til elevenes alder når det ble snakk om selvstendighet. En sa: *«På videregående er elevene nær å være voksne. De bør bli sett på som et voksent menneske. Det er en veldig viktig del av det å bli voksen»*. Det kom frem ulike oppfatninger om foreldrenes rolle etterhvert som elevene blir eldre. Foreldrene har mye ansvar frem til elevene er 18 år, men fra elevene er 16 år har de rett til å holde enkelte ting taushetsbelagt overfor foreldrene. Flere var derfor opptatt av elevenes rett til å bestemme hvorvidt foreldrene skulle involveres eller ikke, spesielt etter fylte 18 år: *«Da trenger ikke foreldrene være der. Da kan elevene velge selv om de skal være med»*. *«Foreldrene kan ikke kreve å være med»*, *«En del elever trenger ikke like mye involvering av foreldrene»* og *«Du kan skrive under på et dokument [samtykke] hvis du vil at foreldrene dine skal være involvert»*. Andre mente at foreldreinvolveringen ikke burde opphøre ved fylte 18 år, noe som ble uttrykt i følgende sitater: *«Du trenger ikke skrive under på samtykke, men du trenger heller ikke kjøpe øl eller begynne å røyke. Skolen bør i hvert fall oppmuntre til at samarbeidet fortsetter»*, *«Er alle 18-åringene klar til å jobbe selvstendig? Nei. Det må vises litt skjønn»* og *«Da er det viktig å oppmuntre elevene til det, selv om de er 18, at det faktisk er positivt at foreldrene er med»*.

Elevenes posisjon i skole-hjem-samarbeidet

En bordvert oppsummerte samtalen ved bordet ved å si at *«alle kom fram til at alle får noe ut av 'det': elevene har godt av det, lærerne har godt av det og foreldrene har godt av det»*. Elevene var likevel den dominerende aktøren i kafésamtalene og i våre analyser. I materialet trer eleven frem som både et objekt for samarbeidet og et subjekt i samarbeidsrelasjonene. Disse to posisjonene ser vi nærmere på i de to neste avsnittene.

Elevene som objekt for samarbeidet

Flere deltakere trakk frem eksempler på at lærere og foreldre snakket *om* eleven istedenfor *med* eleven. Følgende utsagn illustrerer hvordan dette ble opplevd: «*ikke lett å snakke*», «*ble usikker*», «*snakket bak ryggen din*», «*tilsidesatt*», «*vanskelig å ta ordet*» og «*vanskelig å bryte inn*». En deltakere beskrev en følelse av «*å bli 'overkjørt'*», mens en annen uttalte: «*Alle skal mene noe om deg, og snakke om hvordan du har det. Enten får du skryt eller kjeft*». En annen deltaker fortalte om en lærer som hadde beskrevet og konkludert med hvordan han hadde det. Som hadde ført til en følelse av resignasjon: «*Så han visste bedre enn meg! Vel, da var det vel sånn*». En annen ved det samme bordet fulgte opp med å si: «*Kontaktlæreren må være oppmerksom på at det ikke er han eller hun som vet best*»

Elevenes posisjon i skole-hjem-samarbeid påvirkes også av relasjonen mellom lærerne og foreldrene og hvordan denne relasjonen utspiller seg i deres forhold til elevene. En deltaker formulerte det slik: «*Samarbeidet krever kommunikasjon som skaper større forståelse sett fra begge sider, og større forståelse vil føre til at eleven kommer i en bedre posisjon*». Elevenes posisjon påvirkes også av hvordan eleven involveres i forberedelser og planlegging av kontakten mellom skolen og hjemmet. Flere deltakere hadde opplevd å være uforberedt og bli overrasket når læreren eller foreldrene kom med utspill eller delte opplysninger i møter. En av dem uttrykte det slik: «*De [foreldrene og læreren] slipper bombe, på bombe, på bombe*». En annen sa følgende: «*Eleven sitter og hører på, mens foreldrene og læreren prater om hvordan eleven gjør det og oppfører seg. Læreren 'sladrer' på det eleven har gjort til foreldrene*». Flere fortalte om tilsvarende situasjoner som resulterte i at eleven ble stille: «*Jeg var ikke deltaker. Jeg var ikke med i samtalen. Jeg bare satt der.*» Deltakere ga uttrykk for mangel på kontroll når det gjaldt informasjon som ble delt mellom foreldrene og læreren i møter. En av de som fortalte at foreldrene hadde delt opplysninger med læreren uten at dette var avklart på forhånd beskrev det som «*veldig ubehagelig at læreren skal vite så mye, det er litt for personlig*».

Det kom frem flere fortellinger om hvordan enten læreren eller foreldrene tok den ledende rollen når de tre møttes, og hvordan eleven strevde med å få plass: «*Og så skal eleven prøve å bryte inn. Det er jo ingen elever som kommer til å bryte inn i samtalen. Å snakke om eleven i tredjeperson skal man heller ikke gjøre.*» I en av dialogene ble det også snakket om at eleven «*var på bunnen av hierarkiet og har på en måte ikke noe å si*» og at elevene «*faller på rangstigen*» når foreldrene kommer til skolen.

Eleven som subjekt i samarbeidsrelasjonene

Utviklingssamtalen, der elevene møter både foreldrene og læreren, ble omtalt av en deltaker som «den vanskeligste samtalen en elev kan ha». Resultatene underbygger i stor grad denne påstanden. Deltakere snakket om at elevene bør få forberede seg, få informasjon og tid til å tenke seg om, og at slike forberedelser vil gjøre elevene tryggere og mer engasjert i samtale om seg selv. Dette kom til uttrykk gjennom utsagn som: «Det er alfa og omega å ha forberedt elevene i forkant», «Elevene må få tenke selv», «Elevene må få vite hva som skal tas opp, få samlet tankene sine og dermed få bidra skikkelig». I følge deltakere, kan større grad av elevinvolvering også bidra til at foreldrene blir mer involvert og trygg på hvordan de kan bidra: «Hvis eleven får en mer aktiv rolle i utviklingssamtalen er det mulig at foreldrene får et bedre bilde av hvordan eleven har det på skolen, og hvordan de kan hjelpe.» Ifølge deltakere må lærerne og foreldrene ta seg tid til å snakke med eleven og stille spørsmål. Det ble også diskutert om elevene i større grad kunne involveres i forberedelsene før utviklingssamtalen: «Eleven får føle at han har en rolle og er med i prosessen, og så kan man gjøre det tydelig for han hva slags muligheter han har i sin situasjon». Deltakere nevnte også at det ikke alltid er enkelt for lærere å komme inn på elevene og å få den enkelte elev til å tre frem i skole-hjem-samarbeidet. Særlig utfordrende ble det når en elev var innesluttet, viste tegn på avmakt eller var i opposisjon til hjemmet og/eller skolen.

Læreren har en sentral rolle i tilrettelegging for elevens posisjon som subjekt i samarbeidet. På mange skoler var det lite samarbeid med foreldre og mange deltakere hadde ikke hatt utviklingssamtaler med foreldrene til stedet. Det ble nevnt at det uansett var «vanskelig hvis læreren ikke vil legge ned arbeid i det med å se enkelteleven» og at det ikke var tillitsskapende hvis lærere hadde en avvisende holdning til skole-hjem-samarbeid. Om en lærer ble det sagt: «Det virket ikke som han gikk inn i det helhjerta!»

Forhold som utfordrer samarbeidet for elevene

I materialet kommer det frem at skole-hjem-samarbeid av ulike grunner ikke fungerer like godt for alle elever. I dialogkaféen ble det snakket om utfordringer relatert til elevenes hjemmesituasjon, foreldre-elev-relasjonen og foreldre som ikke var tilgjengelig for eleven. For enkelte, blant annet borteboere, var foreldrenes manglende tilstedeværelse i elevens hverdagslivet ei utfordring. Mange av deltakerne hadde selv flyttet hjemmefra for å gå på videregående skole og flere fortalte at de hadde mistet den daglige samtalen om skolen med foreldrene. Det ble også uttalt at skolene reduserte kontakt med foreldrene når elevene bodde på hybel. Som en deltaker sa: «Jeg var jo borteboer, så foreldrene mine var jo aldri involvert

i skolen». Deltakere mente at skolen burde prioritere å få god kontakt med foreldrene til elever som var borteboere. Det kom frem eksempler på at kontakt mellom foreldrene og skolen kunne forverre forholdene hjemme eller at elevene fikk vansker på skolen som følge av problemene hjemme. Det ble også fortalt om elever som ville beskytte foreldrene som hadde det vanskelig, ved for eksempel å unngå oppmerksomhet rundt egne vansker. Andre var redde for å skuffe foreldrene eller var bekymret for foreldrenes reaksjoner, noe som gjorde at de unnlot å innvie foreldrene og lærerne i egne problemer.

Flere deltakere mente at når det var vanskelig å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid så var det likevel viktig at elevene hadde andre de kunne snakke med om livs- og skolerelaterte utfordringer. Deltakere snakket om at alle elever, også de som ikke hadde støtte hjemmefra eller som bodde alene, måtte få den typen støtte som foreldre bidrar med for å komme seg gjennom videregående skole. I samtalene kom det frem eksempler på *hva* elever kan ha behov for å snakke med noen om: hybeltilværelsen, oppmøte og fravær, karakterpress, relasjoner til jevnaldrede, foreldre, lærere eller andre voksne, boforhold og personlige kriser som foreldres skilsmisse, sykdom eller dødsfall i nære relasjoner. Deltakere antydte at skolen kan ta ansvar for at elevene fikk noen å snakke med dersom foreldrene ikke var en tilgjengelig ressurs.

Diskusjon

Et hovedresultat i studien er at foreldre oppleves som viktige støttespillere for de fleste elever. Mange deltakere ønsket nærværende foreldre i videregående skole. Dette er ikke overraskende. Ungdomsundersøkelser² har over tid dokumentert at 85 % av ungdom er fornøyd med sine foreldre (kun 10 % misfornøyd, hvorav 5 % svært misfornøyd). Ungdom blir noe mer fornøyd med foreldrene utover i videregående skole (Bakken, 2020). Normen i dag er nære og tillitsfulle relasjoner mellom ungdom og foreldre (Bakken, 2018). I følge Lidén (2003, s. 45) underkommuniseres ungdoms avhengighetsrelasjoner til foreldre i forhold til ungdoms selvstendigjøringsprosjekt. Våre resultater viser at elevenes behov for støtte fra foreldrene i liten grad artikuleres som formålet med skole-hjem-samarbeid og at hensikten med samarbeidet i videregående skole oppleves som utydelig. Følgelig kan også denne

² Ungdata-undersøkelsene fra Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

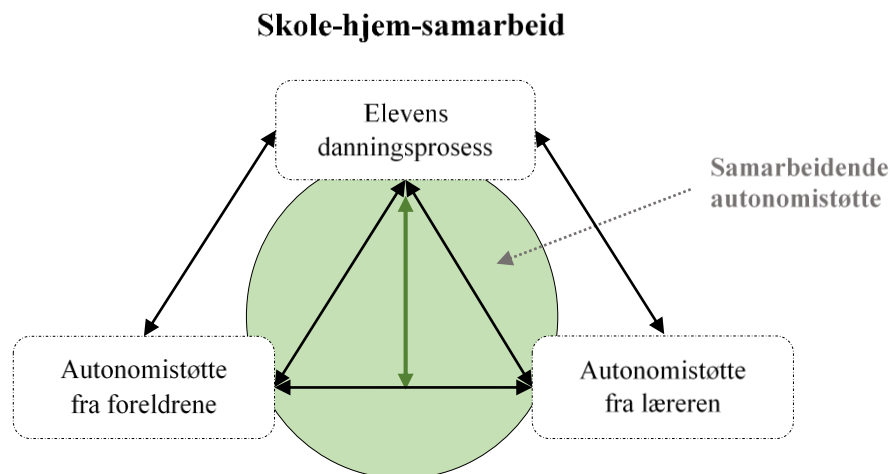
pedagogiske praksisen bli vanskelig å få grep om. Vi drøfter elevenes behov for støtte i skole-hjem-samarbeid, før vi drøfter elevens posisjon i samarbeidet.

Skole-hjem-samarbeid som *samarbeidende autonomistøtte*

Resultatene viser en ambivalens når det gjelder elevenes ønske om foreldreinvolvering i videregående skole. Elevene gir uttrykk for at de har behov for selvstendighet, samtidig som de ønsker nærværende og støttende foreldre. Vi tolker ikke denne ambivalens som uttrykk for motstridende behov, men som uttrykk for den livsfasen ungdom befinner seg i; en fase for modning og utvikling, men hvor det også skjer hurtige endringer og overganger. Ungdomstida omtales som en kritisk og avgjørende fase i menneskets identitetsutvikling (Erikson, 1968) og det å agere gradvis mer autonomt vil erfares ulikt (Deci & Ryan, 1987). Forskning dokumenterer at ungdom har behov for støtte fra foreldrene i denne livsfasen, men komplikasjoner i ungdoms relasjon til foreldrene kan hemme ungdommens utvikling (Soenens et al., 2007; Van Petegem et al., 2012). Noen av deltakerne ga uttrykk for at de selv ville hatt godt av mer tilstedeværende og støttende foreldre enn de hadde hatt, og det ble poengtert at når skolen samarbeider med foreldrene så kan dette bedre støtten elevene får fra foreldrene. Helgeland og Lund (2018) kom også til at det er av betydning at elevene, når de trenger det, kan stole på samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

I vår studie kom det fram at elevenes relasjon til foreldrene og lærerne var av stor betydning. Foreldre og ungdom er i et dyadeforhold, der de emosjonelt er gjensidig avhengig av hverandre (Lougheed, 2020). Fremmedgjøring, tillit og kommunikasjon i ungdomsforeldre-relasjonen henger sammen med grad av tilknytning til foreldrene (Ebbert, Infurna, & Luthar, 2019). Relasjonen endres over tid og ungdom har behov for å få reforhandle sin autonomirelaterte relasjon til foreldrene underveis i ungdomstida (Steinberg, 2001). Skole-hjem-samarbeid i videregående skole er en pedagogisk praksis som spiller inn i denne reforhandlingen. Det kom fram i vår studie at elevene i løpet av årene på videregående skole gjentatte ganger bør bli konferert når det gjelder hvordan samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal gjennomføres. Elever har ulike behov, nye behov kan dukke opp og omstendighetene til den enkelte elev endres også underveis. Det kom fram at elever kan bli usikre og oppleve at forholdet til læreren forstyrres når foreldrene kommer på banen. I følge Krane og Klevan (2019) er foreldre grunnleggende opptatt av at eleven skal ha en god relasjon til læreren. Forholdet mellom eleven og læreren er viktig for eleven, fordi læreren påvirker grad av fleksibilitet i organisering av elevens skolehverdag (Krane, Karlsson, Ness, & Binder, 2016).

Det ligger et mulighetsrom i skole-hjem-samarbeid som handler om å støtte og legge til rette for elevens deltakelse i egen utvikling. Figur 3 illustrerer skole-hjem-samarbeidet når elevenes dannelsesprosess identifiseres som målsetting, og der foreldrenes og lærernes rolle omtales som autonomistøtte (illustrert av aktørbokser og relasjonspiler). Begrepet *samarbeidende autonomistøtte* indikerer et aktivt samarbeid for å fremme elevenes dannelsesprosess (illustrert av sirkelen). Foreldrene og lærerne bidrar med støtte også ut over dette samarbeidet (illustrert av pilene utenfor sirkelen). Den vertikale pilen som strekker seg fra elevens aktørboks til relasjonspilen mellom foreldrene og læreren, illustrerer den retten elever i videregående skole har når det gjelder å være involvert i dialogen mellom skolen og hjemmet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-4).



Figur 3. Skole-hjem-samarbeid som samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess

Samarbeidende autonomistøtte som pedagogisk praksis fordrer en omforent forståelse når det gjelder hva et slikt samarbeid kan bidra med. I følge Noom et al (2001) vil stimulering av elevens kognitive, affektive og regulatoriske evner være relevant for utvikling av autonomi. Samarbeidet bør derfor gi elevene tid og rom til å gjøre seg opp meninger og oppdage alternativer (kognitive evner), til å etablere tillitt og trygghet når det gjelder valg (emosjonelle evner) og utvikle strategier som de trenger for å nå mål de setter for seg selv (regulatoriske evner). Samarbeidende autonomistøtte vil kunne stimulere slike evner ved å fremme elevenes eierskap til egen dannelses- og utdanningsprosess.

Posisjonering av elevene i skole-hjem-samarbeidet

Resultatene viser videre at elevene ikke alltid ble behandlet som en aktiv og deltakende aktør i samarbeidet. Elevenes vurderinger ble i liten grad etterspurt og mange elever ble ikke involvert som selvstendig, tenkende og handlende subjekt i samarbeidet. Innholdet i samarbeidet virket å fasiliteter for at lærere og foreldre fikk anledning til å snakke om elevene, mer enn at elevene fikk en aktiv rolle i dialogene som handlet om dem selv. Deltakere i studien var opptatt av hvordan elever ble ivaretatt, inkludert og orientert, og de problematiserte hvorvidt elevene fikk være med å definere innhold og gjennomføring av samarbeidet. Deltakere kom med beskrivelser som fremstår som objektivisering av elever (i lys av Nussbaum, 1995):

- *Instrumentelt*: når skole-hjem-samarbeidet ble gjennomført for å innfri lærerens juridiske forpliktelser; aktiverte ikke elevenes dannings- og utdanningsprosess.
- *Fornektelse av autonomi*: når elevene ikke ble behandlet som autonome personer med behov for selvbestemmelse; samarbeidet bidro ikke til at elevene fikk eierskap til samarbeidet.
- *Fornektelse av aktørskap*: når elevene ikke ble inkludert som personer med handlefrihet og handlekraft; de fikk i liten grad fikk oppgaver og ansvar og elevrollen virket uklart.
- *Krenkelse eller mislighold*: når elevenes integritet ble krenket; samarbeidet vekket ubehag eller at elevene ble behandlet dårlig.
- *Nektelse av subjektivitet*: når elevene som individ ikke fikk tre frem som subjekt; de ble snakket om og ikke med.

Skjervheim (2000) var opptatt av at objektgjøring kan oppheves ved at aktørene møter hverandre som med-subjekter. Hvis skole-hjem-samarbeidet, som pedagogisk praksis, objektiviserer elever på måter som beskrevet av Nussbaum (1995), kan det bli problematisk for eleven. Elevene er objektet for handlingene, ved at det er deres behov det handler om, men samarbeidet bør etterstrebe prosesser som subjektiviserer elevene i relasjon til både foreldrene og lærerne. Kvaliteter som kan legges til grunn, for å dreie Nussbaum's typologi fra objektivisering til subjektivisering, er at skole-hjem-samarbeidet bør ha elevenes behov som målsetting, anerkjenne elevenes autonomiprosess, tilrettelegge for elevenes aktørskap, ivareta elevenes integritet og posisjonere elevene som subjekt. Utfordringen blir å involvere elevene som med-subjekter, gjennom at elevene, foreldrene og lærerne blir kjent med hverandre og at de er sammen i en å-være-med-modus (Skjervheim, 2000, s. 62). Skjervheim omtaler dette

som en intersubjektivitetsmodus. Det krever at aktørene tar hverandre på alvor, at alle (også elevene) kommer frem med sine meninger og at aktørene er villig til å ta de/den andres meninger til ettertanke eller diskusjon (Skjervheim, 1976, s 56). Samarbeidet skal resultere i to ting samtidig, holde elevenes behov for støtte i fokus (objektet) og subjektiverer eleven som en autonom person. Skole-hjem-samarbeidet må posisjonere elevene som subjekt, for på den måten å vekke elevenes egenvilje og egeninnsats, som er dannelsesprosessen sine indre drivkraft.

Konklusjon

I denne studien har vi teoretisert skole-hjem-samarbeid i videregående skole som *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsesprosess*, og argumentert for å styrke elevenes subjektposisjon i dette samarbeidet. Studien viste at elever har behov for å få reforhandle og justere hvordan foreldrene involveres gjentatte ganger underveis i videregående skole i takt med at elevene blir eldre, mer selvstendige og omstendighetene endrer seg. Deltakere i vår studie påpekte at det ikke er 18-års-grensen som bør definere elevenes grad av selvstendighet og behov for foreldrestøtte. Vi har vist hvordan foreldrenes tilstedeværelse i elevenes skolegang kan bidra til å fremme og ikke hemme elevenes selvstendigjøringsprosess, og redegjort for at verken elevenes dannelsesprosess eller grad av selvbestemmelse betinger uavhengighet eller løsrivelse fra foreldrene. Det ligger et mulighetsrom i hvordan skole-hjem-samarbeid fremmer elevenes eierskap til egen dannelses- og utdanningsprosess. Vi har også lagt til grunn en forståelse av autonomistøtte som forutsetter et samarbeid som subjektiverer og ikke objektiverer elevens aktørposisjon. Det fordrer oppmerksomhet mot elevenes behov, autonomiprosess, aktørskap, integritet og posisjon som subjekter. Systematikk i skole-hjem-samarbeidet fordrer at alle elever får en aktiv rolle, blir tatt på alvor, får komme med sine meninger og at deres meninger blir tatt til ettertanke eller diskusjon.

Studiens begrensning og kvalitet

Studien er et bidrag til kunnskap om elevenes erfaringer når det gjelder skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Utvalget er tidligere elever i videregående skole. Rekruttering og gjennomføring kom til som en uventet mulighet. Ut fra utvalgets størrelse, geografiske spredning og nærhet i tid siden deltakerne var elever, vurderer vi det slik at dette ikke har

påvirket kvaliteten på data. I studien utforskes elevens perspektiv. Fenomenet bør også utforskes når det gjelder foreldres og læreres erfaringer. Kafémetoden er dialogbasert og involverende, der deltakernes får en aktiv rolle når de samtaler med hverandre, uten inngripen av forskerne. Dette bidrar til at deltakerne påbegynner analyser og konstruksjon av mening. Resultatene diskuteres i lys av utvalgte teoretiske perspektiver. Aktørens erfaringer kan med fordel utforskes gjennom flere problemstillinger og drøftes i et bredere teoretisk landskap.

Referanser

- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater [Youth survey 2018. National results]*. (NOVA 8/18). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 16/20). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Barnekonvensjonen (1991). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*: Sage Publications Limited.
- Brown, J. (2010). *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*: ReadHowYouWant. com.
- Calogero, R. M., Tantleff-Dunn, S. E., & Thompson, J. (2011). Objectification theory: An introduction. In R. M. Calogero, S. E. Tantleff-Dunn, & J. Thompson (Eds.), *Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions* (pp. 3-21).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Doseth, M. (2011). Paideia–selve fundamentet for vår forståelse av dannelsen. In K. Steinholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ebbert, A. M., Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2019). Mapping developmental changes in perceived parent–adolescent relationship quality throughout middle school and high school. *Development and psychopathology*, 31(4), 1541-1556. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S0954579418001219>
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*: WW Norton & company.
- Forskrift til opplæringslova, (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 299-328. Hentet fra <https://doi.org/10.1177%2F0743558413502536>
- Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., . . . Puranen, B. (2020). *World Values Survey: Round Seven*. Hentet fra <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV7.jsp>
- Helgeland, A., & Lund, I. (2018). Det hjelper ikke å si ifra til de voksne. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(02-03), 148-158. Hentet fra <https://www.idunn.no/tph/2018/02-03/det-hjelper-ikke-aa-si-ifra-til-de-voksne>
- Helgøy, I., & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid [Together for a better school? Evaluation of local home-school collaboration projects]*. (Uni Rokkansenteret 5-2012). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/sammen-for-en-bedre-skole.pdf>
- Hennum, N. (2011). Mot en standardisering av voksenhet? Barn som redskap i statens disiplinering. *Sosiologi i dag*, 40(1-2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/990>
- Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(2), 125-138. Hentet fra <https://www.idunn.no/tnb/2015/02/makten-i-barnet>
- Jensen, K. L., & Minke, K. M. (2017). Engaging Families at the Secondary Level: An Underused Resource for Student Success. *School Community Journal*, 27(2), 167-191. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165629.pdf>
- Karabanova, O. A., & Poskrebysheva, N. N. (2013). Adolescent autonomy in parent-child relations. *Procedia-social and behavioral sciences*, 86, 621-628. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.624>
- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M., & Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*, 65, 12-19. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 11(1), 31634. Hentet fra <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31634>
- Krane, V., & Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and youth*, 24(1), 74-84. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Lidén, H. (2003). Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 27-47. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1146/1015>
- Lougheed, J. P. (2020). Parent-adolescent dyads as temporal interpersonal emotion systems. *Journal of research on adolescence*, 30(1), 26-40. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/jora.12526>
- Löhr, K., Weinhardt, M., & Sieber, S. (2020). The "World Café" as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920916976. Hentet fra <https://doi.org/10.1177%2F1609406920916976>

- Martínez, M. L., Pérez, J. C., & Cumsille, P. (2014). Chilean adolescents' and parents' views on autonomy development. *Youth & Society*, 46(2), 25. Hentet fra <https://doi.org/10.1177%2F0044118X11434215>
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-584. Hentet fra <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- Nussbaum, M. C. (1995). Objectification. *Philosophy & Public Affairs*, 24(4), 249-291. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x>
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. In M. Brekke (Ed.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33. Hentet fra <http://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*: Guilford Publications.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*: Sage.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43(3), 633-646. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie. In I. S. Straume (Ed.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*: Routledge.
- Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental psychology*, 48(1), 76. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025307>
- Vedeler, G. W. (2020). Collaborative Autonomy-Support-A Pivotal Approach in the Legislation Regulating School-Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1187-1202. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788155>
- Vedeler, G. W. (2021). Practising school-home collaboration in upper secondary schools: to solve problems or to promote adolescents' autonomy? *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497-518. Hentet fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Wong_NAJOP.pdf

