

Skole–hjem–samarbeid i videregående skole: autonomistøtte i elevenes dannelsings- og utdanningsprosess

Gørill Warvik Vedeler og Astrid Strandbu

SAMMENDRAG

I denne artikkelen utforsker vi erfaringer med skole–hjem–samarbeid i videregående skole. Vi inviterte 113 tidligere videregående skoleelever til å delta i dialogkaféer for å belyse skole–hjem–samarbeid som pedagogisk praksis i videregående skole. Resultatene avdekket en ambivalens i opplevelsen av skole–hjem–samarbeid, der elevene uttrykker at de ønsker å være selvstendige samtidig som de har behov for nærværende og støttende foreldre. Fundert i samtale mellom deltakerne drøfter vi en todelt elevposisjon i trepartssamarbeidet mellom foreldre, lærere og elever; der elevene har både en objekt- og subjektposisjon i samarbeidet. Resultatene viser at foreldre oppleves som viktige støttespillere for de fleste elevene, men også at skole–hjem–samarbeid er en personlig og følelsesladet praksis for mange. De positive følelsene bidrar til å forsterke elevenes motivasjon, skolearbeid og håndtering av utfordringer. Det var likevel de ubehagelige følelsene knyttet til samarbeidet som synes å dominere, og som fører til at skole–hjem–samarbeid oppleves som krevende for mange elever i videregående skole. For å drøfte resultatene har vi anvendt pedagogisk-filosofisk teori om elevenes dannelsings- og utdanningsprosess og pedagogisk-psykologisk teori om elevenes behov for autonomistøtte. Vi argumenterer for å begrunne skole–hjem–samarbeid i videregående skole som *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelsings- og utdanningsprosess*, og for å styrke elevenes subjektposisjon i dette samarbeidet.

Nøkkelord: skole–hjem–samarbeid; videregående skole; samarbeidende autonomistøtte; dannelsingsprosess; dialogkafé

Gørill Warvik
Vedeler, OsloMet –
storbyuniversitetet,
Norge, e-post:
gowave@oslomet.no

Astrid Strandbu,
UiT Norges arktiske
universitet, Norge
e-post: astrid.strandbu@uit.no

ABSTRACT

School-home collaboration in upper secondary school: autonomy-support in the students' Bildung and education process

In this article, we explore experiences with school-home collaboration in upper secondary schools. We invited 113 former upper secondary school students to a dialogue café to illuminate school-home collaboration as practice in upper secondary schools. The results revealed an ambivalence in the experience of school-home collaboration, where students express that they want to be independent while at the same time needing present and supportive parents. Based on the conversations between the participants, we discuss a dual student position in the tripartite collaboration that occurs between parents, teachers, and students; in that the students have both an object and subject position in the collaboration. The results conveyed that parents are experienced as important supporters for most students, but also that school-home collaboration is a personal and emotionally charged practice for many students. The positive feelings that occur help to strengthen the students' motivation, schoolwork, and handling of challenges. It was nevertheless the unpleasant feelings connected to the collaboration that dominated the conversations and contribute to the fact that such collaboration is challenging for many students. To discuss the results, we have used pedagogical-philosophical theory about the students' *Bildung* process and pedagogical-psychological theory about the students' need for autonomy support. We argue for strengthening school-home collaboration in upper secondary schools as collaborative autonomy-support in the students' *Bildung* and education process, and to strengthen the students' subject position in this collaboration.

Keywords: *school-home collaboration; upper secondary school; collaborative autonomy-support; Bildung process; dialogue café*

Innledning

Skole-hjem-samarbeid i videregående skole har langt på vei det samme juridiske rammeverket som skole-hjem-samarbeid i grunnskolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det er imidlertid noen juridiske forhold som kan være særlig utfordrende for slikt samarbeid i videregående skole. Norske lover legger opp til at elevene får gradvis økt selvbestemmelse. Når elevene fyller 15 år avgjør de selv spørsmål om valg av utdanning (Barnelova, 1981, § 32), og når de fyller 18 år får elevene selvråderett (§ 33). I overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring mister foreldregruppen formell representasjon i organ for brukermedvirkning i skolen, samtidig som elevenes representasjon styrkes (Opplæringslova, 1998, kap. 11). Dette er tre eksempler på juridiske forhold som berører elevenes grad av selvstendighet, og som kan utfordre forholdet mellom skolen og foreldrene når det gjelder hvordan de skal håndtere elevenes rett til selvbestemmelse versus foreldrenes vedvarende ansvar (Vedeler, 2020). Et omdreiningspunkt for disse spenningene er spørsmålet om hva som er elevens behov for skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Forskning viser at omfanget av et tilsvarende lovpålagt samarbeid mellom skole og hjem i videregående opplæring er begrenset sammenlignet med i grunnskolen (Vedeler, 2022). Ifølge Helgøy og Homme (2012, s. 11) kan «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 var dermed viktig». Elevenes behov for selvstendighet blir dermed brukt som argument *mot* skole-hjem-samarbeid, og forventninger om at ungdom skal fungere selvstendig kan derfor få samarbeid med foreldre i videregående skole til å virke som et paradoks. Dette er et paradoks det er verdt å se nærmere på.

Barn og unge som selvstendige subjekt prioriteres høyt i Norge, i form av god velferd, sterkt vern og sikring av rettigheter (Hennum, 2011, 2015). I en verdensomspennende studie kom det også frem at selvstendighet som verdi i barneoppdragelse verdsettes høyt (høyst) i Norge sammenlignet med andre land (Haerpfer et al., 2020). Samarbeid mellom videregående skole og elevenes hjem, som støtte i nettopp *elevenes selvstendigjøringsprosess*, er lite utforsket. Dette er muligens også et uutalt mål for skole-hjem-samarbeid i videregående skole (Vedeler, 2022). Dette perspektivet er interessant å utforske, da vi vet at et systematisk skole-hjem-samarbeid i videregående skole kan bidra til at elevene får den foreldrestøtten de trenger i skole-sammenheng (Epstein, 2008).

En gjennomgang av forskning viser at det er forsket mer på skole-hjem-samarbeid i barne- og ungdomsskole enn i videregående skole, og at forskningen har vært rettet mot strukturer/modeller for samarbeidspraksiser, elevenes utbytte av skole-hjem-samarbeid og barrierer for foreldreinvolvering (Vedeler, 2022). Denne forskningen trekker i liten grad inn psykologisk rettet forskning for å drøfte betydning av foreldrenes autonomistøtte i denne fasen av livet, som næring til kapasitetsbygging og selvregulering i ungdoms personlige selvstendighets- og autonomiutvikling (Ryan & Deci, 2017, s. 319–350). I tidligere forskning er elevene i denne aldersgruppen også i liten grad spurt om de ønsker at foreldrene skal involveres i deres skolegang eller om hva de ville akseptere når det gjelder involvering av foreldrene (Jensen & Minke, 2017). I denne artikkelen følger vi opp disse perspektivene. Gjennom å trekke inn tidligere elevers erfaringer og refleksjoner avdekker vi hvordan skole-hjem-samarbeid i videregående skole kan bidra til å møte elevenes behov for adekvat støtte.

Studien er eksplorerende, og vi avgrenser oss til å rette oppmerksomheten mot *elevenes behov* ved å reise følgende problemstilling: *Hva er hensikten med skole-hjem-samarbeid i videregående skole i lys av elevenes behov for slik praksis?* For å utforske denne problemstillingen inviterte vi 113 lektorstudenter til å delta i en dialogkafé om skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Dialogkafé som metode forutsetter at deltakerne har en interesse for det som utforskes (Brown, 2010). Deltakerne var mellom 19 og 25 år og hadde akkurat startet på en femårig lektorutdanning. De uttalte seg følgelig om en type praksis de for kort tid siden deltok i som elever, og som de i fremtiden vil få ansvar for som lærere i videregående skole. For å analysere og diskutere resultatene anvender vi pedagogisk-filosofisk teori om elevenes dannelsingsprosess og pedagogisk-psykologisk teori om elevenes behov for autonomistøtte. Vi starter med å utdype disse teoretiske perspektivene. Deretter redegjør vi for deltakerne, metoden og analysene, før vi presenterer analyseresultatene og drøfter disse i lys av problemstillingen.

Teoretiske perspektiver

Vi redegjør for skole–hjem-samarbeid som *samarbeidende autonomistøtte* og drøfter skole–hjem-samarbeid som en pedagogisk praksis som skolene har ansvar for. En praksis som har til hensikt å støtte elevenes dannelsings- og utdanningsprosess (elevene som objekt for samarbeidet) samtidig som samarbeidet involverer og engasjerer elevene for å utvikle elevenes grad av selvstendighet (elevene som subjekt i samarbeidet).

Vi tar utgangspunkt i at det er elevene som skal ha utbytte av skole–hjem-samarbeid og at dette utbyttet har noe med elevenes dannelsings- og utdanningsprosess å gjøre. Vi legger til grunn at danning i denne sammenhengen handler om elevenes utvikling av praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft; «om å bli» og «om å være» et menneske (Dosest, 2011). Ifølge Straume (2013) handler det «å bli dannet» om å bli et subjekt *i en gitt kultur*, der alle kulturer har sine dannelsesidealer. I det norske samfunnet står for eksempel utvikling av selvstendighet sentralt i elevenes dannelsingsprosess. Dette er nedfelt i læreplanverket:

Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Ifølge Dosest (2011, s. 20) er danning en personlig og viljestyrt videreføring av oppdragelsen, en prosess som pågår i og mellom mennesker, der bevissthet rundt valg og avveielser utvikles. Lærernes og foreldrenes oppgave er følgelig å fremme 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 (Dosest, 2011, s. 36). Danning forutsetter egeninnsats og egenvilje fra eleven som *subjekt*, der elevenes dannelsingsprosess påvirkes i interaksjon med andre og gjennom hvordan elevene blir møtt, sett og forstått av andre. Dannelse, slik Opdal (2010, s. 10) skriver, «befordrer autonomi, slik at det dannede menneske ikke kan unngå også å være et autonomt menneske». Opdal (2010, s. 21) skriver videre at «dannelsesbegrepet er en slags syntese mellom oppdragerbegrepet og utdanningsbegrepet ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i en ønskverdig (verdifull) redning og ved (substansielt) å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse». Vi anvender denne syntesen når vi legger til grunn *elevenes dannelsings- og utdanningsprosess* som mål for skole–hjem-samarbeidet.

Vi trekker inn to tilnæringer til forståelse av *ungdoms autonomi* (Fousiani et al., 2014; Karabanova & Poskrebysheva, 2013; Soenens et al., 2007). Den ene forståelsen 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. Risiko for problemer kan oppstå når ungdom opplever foreldrene som uengasjerte og avvisende, eller når det oppstår mistillit i

foreldre–ungdom-relasjonen. Den andre forståelsen definerer autonomi som *selvbestemmelse* (selvbestemmelse versus kontrollert av andre), der ungdom handler ut fra personlige interesser, verdier og mål. Denne tilnærmingen er i større grad kompatibel med en nær og tillitsfull tilknytning til foreldrene. Uavhengighet, forstått som løsrivelse og brudd med foreldrene, relateres oftere til problematferd, mens selvbestemmelse i en nær foreldrerelasjon i større grad relateres til bedre tilpasning (Van Petegem et al., 2012).

Ifølge Ryan og Deci (2017, s. 51–79) er autonomi og selvet (*self*) sammenvevd, der selvbevissthet og viljestyrke assosieres med opplevelsen av personlig integritet. Elever har ulik kapasitet når det gjelder grad av selvbestemmelse og autonom selvregulering. Som unge mennesker er de også sårbare, med fare for at deres handlingsrom kan begrenses unødig hvis de blir for styrt og regulert av andre (Deci & Ryan, 1987). Autonom selvregulering er under utvikling i årene på videregående skole. Elever har derfor behov for *autonomistøtte* fra foreldre og lærere på en måte som fremmer og ikke hemmer utvikling av deres evne til selvbestemmelse og autonom fungering (Ryan & Deci, 2017, s. 247). Autonomistøtte har til hensikt å stimulere elevenes mestring av hverdagens ulike situasjoner, selvstendighet i beslutningstaking og ansvarlighet i egen opptreden (Martínez et al., 2014). Slik støtte har også potensial for å fremme selvregulering når det gjelder utdanning og karrierevalg (Katz et al., 2018; Wong, 2008). Det handler i praksis om å stimulere elevenes utvikling av kognitive, affektive og regulatoriske evner (Noom et al., 2001): Elevene har behov for å utvikle *kognitive evner* for å se alternativer, ta beslutninger og definere mål. De trenger *affektive evner* for å føle tillit og trygghet til de valg de gjør og de mål de setter, og de trenger *regulatoriske evner* for å utvikle strategier og handlekraft for å nå disse målene.

Deltakere, metode og analyse

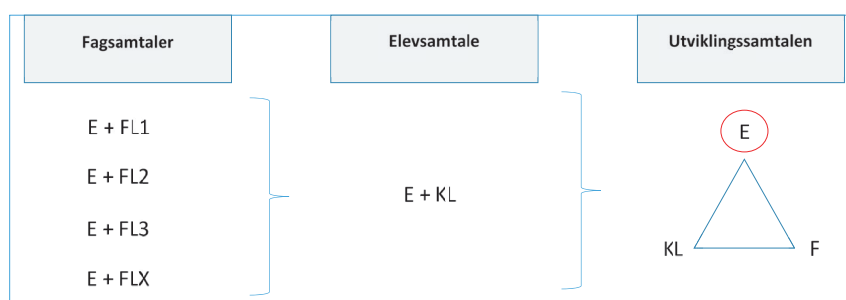
Studien belyser skole–hjem-samarbeid som et pedagogisk fenomen som finner sted i videregående skole. For å bli kjent med elevers erfaringer og refleksjoner inviterte vi 113 tidligere elever i videregående skole – nå førsteårs studenter på et femårig lektorstudium – til å delta i fire dialogkaféer en dag i august 2018. Av deltakerne var det 33,3 prosent som hadde fullført videregående skole tre måneder tidligere. Overvekten (86,6 prosent) hadde fullført i løpet av de tre siste årene. Den eldste deltakeren var 25 år og den yngste 19 år. Deltakerne var 59 menn og 54 kvinner. De hadde vært elever ved ulike videregående skoler i hele landet (fra 84 ulike postnummer). Det ble følgelig delt erfaringer mellom deltakere med ferske erfaringer, god kjønnsbalanse, geografisk spredning og fra et bredt spekter av norske videregående skoler. Deltakerne fikk informasjon om forskningsprosjektet på forhånd, deltakelse var frivillig og studentene fikk tilbud om alternativt opplegg dersom de ikke ønsket å delta i forskningsprosjektet. Prosjektet hadde godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, og alle deltakerne signerte skriftlig samtykke. Vi (første- og andreforfatter) møtte studentene

første gang i forbindelse med oppstart av lektorstudiet og fulgte dem i etterkant av datainnsamlingen i pedagogikkundervisning samme semester. I deltakernes tredje studieår (høsten 2020) ble deler av datamaterialet delt og diskutert med deltakerne/studentene i en undervisningsøkt om skole–hjem-samarbeid i videregående skole.

Dialogkafé som metode involverer større grupper med deltakere i utforskende samtaler for å belyse og verifisere et tema eller et fenomen (Löhr et al., 2020). Metoden, også omtalt som «World Café» (Brown, 2010), legger opp til at deltakerne deler, utforsker og oppdager egne og hverandres erfaringer, refleksjoner og spørsmål relatert til temaet som utforskes. Samtalene ledes av deltakerne, ikke forskeren, og det er av betydning at deltakerne har interesse for tematikken. Deltakernes interesser begrunnet også utvalget; deltakerne er tidligere elever med egne erfaring og lektorstudenter som i fremtiden kan få ansvar for skole–hjem-samarbeid i videregående skole. Gjennomføringen fulgte syv prinsipper: (1) informere om tema og dialogprosess, (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 (Brown, 2010, s. 40).

Det overordnede temaet for dialogkaféene var skole–hjem-samarbeid i videregående skole. Fire undertema ble drøftet i kafédialogene (ett tema for hvert av de fire ulike kafébordene):

Undertema 1. Fag-, elev- og utviklingssamtaler. Drøft helhet og sammenheng i figur 1.



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

Undertema 2. Foreldre er viktige. Hvorfor og hvordan bør videregående skole samarbeide systematisk med elevenes foreldre?

Undertema 3. Psykososiale utfordringer. Drøft samarbeid med foreldre når elever sliter med psykisk helse og/eller manglende trivsel, motivasjon og mestring.

Undertema 4. Kontekstuelle forhold. Drøft hvordan mangfold utfordrer skolene når det gjelder å samarbeide med alle foreldre.

Gjennomføring av kafésesjonene tok totalt 75 minutter. Førsteforfatter introduserte tema og beskrev dialogprosessen i plenum (15 minutter). De 113 deltakerne ble deretter spredt på fire klasserom – fire adskilte dialogkaféer – og fordelt ved fire kafébord. De fire undertemaene var fordelt på disse fire bordene. I sum var det 16 kafébord, fire bord for hvert undertema. Førsteforfatter, andreforfatter og to kollegaer fra universitetet var tilretteleggere i hvert sitt klasserom. Selve samtaleprosessen tok 45 minutter. Deltakerne roterte fra bord til bord og deltok i totalt tre 15-minutters samtaler. Ved hvert bord ble en deltaker valgt til bordvert. Bordverten ble sittende ved samme bord gjennom hele kafésesjonen. Verten hadde i oppgave å ønske nye grupper velkommen, introdusere oppgaven, fortelle hva tidligere grupper hadde snakket om og å lede samtalen. Det var papir og penner til disposisjon på bordene for notater, og Twist for å skape god stemning. Diktafoner ble brukt til opptak av samtalene. Notatene ble ikke samlet inn. Totalt ble det gjennomført 45 minutter lydopptak ved 14 av de 16 bordene (totalt 603 minutter). Alle opptak ble transkribert (174 tekstsider).

Deltakerne ble oppfordret til å ta utgangspunkt i skoleelevers perspektiv og å komme med eksempler. Erfaringsmessig vet vi at skole-hjem-samarbeid oppleves som en sensitiv praksis for mange elever (noe som også et av resultatene i denne studien). Vi oppfordret derfor deltakerne til å snakke om sine erfaringer ved å beskrive egne erfaringer som om det de var noen andre sine, noen de kjente eller hadde hørt om, hvis de ønsket det. Dette er en form for anonymisering som også hadde til hensikt at deltakerne ikke utleverte seg selv overfor nye medstudenter og for å føle seg trygg til å dele de erfaringene og tankene de selv mente var relevante og betydningsfulle nyanser om fenomenet som de utforsket i fellesskap. Det transkriberte datamaterialet knytter på ingen måte utsagn til enkelt deltakere; ny linje i teksten betyr at ordet gikk til en annen person. Det er også et poeng at ingen av deltakerne hadde vært elever i samme klasse på skolen og at de kom fra hele landet. Basert på disse forholdene kan vi ikke spore fortellingene og eksemplene tilbake til de enkelte deltakerne eller til spesifikke skoler. Dette er forhold ved studien som øker graden av konfidensialitet.

Studien hadde et kvalitativt og utforskende forskningsdesign. Datamaterialet ble analysert for å konstruere og sammenstille meningsbærende beskrivelser om fenomenet som ble utforsket (Van Manen, 2016). Analyseprogrammet NVivo ble anvendt for å kode og deretter rekode datamaterialet (Bazeley & Jackson, 2013), og for å organisere analyseresultatene i overordnede, underordnede og sammenkoblede kategorier (Saldaña, 2015, s. 9). Kodingen var en empirisk drevet prosess der datamaterialet ble gjennomgått i flere omganger. I første omgang ble tekstfilene grovkodet, med mål om å få frem de overordnede kategorier og noen underkategorier. De overordnede kategoriene som ble analysert frem var: (1) elevene (278 referanser), (2) foreldrene (186 referanser), (3) lærerne (94 referanser), (4) systematisk veiledning av elever (278 referanser) og (5) systematisk samarbeid med foreldre (90 referanser). Denne artikkelen presenterer og drøfter kategorien *elevene*. Under kategorien

elevene analyserte vi frem (gjennom rekodingen) fem underkategorier. I det følgende benevnes hver av disse, antallet referanser i underkategorien (noen referanser opptrer i flere kategorier) og et eksempel fra datamaterialet fra hver underkategori:

- a) «Elevenes følelser» (56 referanser). Eksempel: «følte meg dårlig på forhånd» [før utviklingssamtalen]
- b) «Elevenes behov» (88 referanser). Eksempel: «Det var mer motiverende å jobbe med skolen når foreldrene 'bucket' deg opp»
- c) «Elevenes involvering av foreldrene» (31 referanser). Eksempel: «Jeg likte at mine foreldre tok del i det jeg drev med»
- d) «Involvering av elevene» (129 referanser). Eksempel: «Eleven sitter og hører på, mens foreldrene og læreren prater om hvordan eleven gjør det og oppfører seg»
- e) «Utfordringer for enkeltelever» (27 referanser). Eksempel: «Jeg var jo borteboer, så foreldrene mine var jo aldri involvert i skolen»

Kategoriene ble rekodet (gjennomgått flere ganger) for å kvalitetssikre og finjustere kategoriene og underkategoriene. Første og andre koderunde ble gjennomført av førsteforfatter. Disse resultatene ble presentert for andreforfatter, som hadde gjennomlest datamaterialet. Det teoretiske rammeverket som er beskrevet tidligere i artikkelen ble utviklet i denne fasen. Begge forfatterne gikk gjennom kodingen ytterligere en gang, og denne gangen i lys av det teoretiske rammeverket. Dette arbeidet ledet til organisering under overskriftene i resultatdelen. Resultatdelen er følgelig en sammenstilling av materialet der for eksempel de 56 referansene knyttet til elevenes følelser er sammenstilt under overskriften «Følelsesladet praksis for elevene». Sammenstilling og presentasjon ble utviklet i en abduktiv prosess hvor empiri og teori ble konferert vekselvis. I den videre teksten er sitater og begreper fra datamaterialet anvendt for å vise til deltakernes uttalelser.

Resultater

Deltakerne snakket om et bredt spekter av erfaringer, og vi starter med å synliggjøre hvordan skole-hjem-samarbeid ble omtalt som en følelsesladet praksis for mange elever. Videre redegjør vi for elevers behov for, og posisjon i, skole-hjem-samarbeidet. Til sist synliggjør vi hvordan skole-hjem-samarbeid ble omtalt som utfordrende for elever i spesielle livssituasjoner.

Følelsesladet praksis for elevene

Deltakerne 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. Slike utsagn ble knyttet til hvordan samarbeidet

bidro til økt motivasjon, stimulerte skolearbeidet og fungerte støttende i håndtering av utfordringer i hverdagen. Det var likevel de negative følelsene fra skole-hjem-samarbeidet som dominerte samtale ved kafébordene. Noen knyttet negative følelser til tiden før de skulle på et møte med foreldrene og lærerne. De brukte formuleringer som «følte meg dårlig på forhånd», «gruet meg» og «jeg var uforberedt». Andre hadde negative følelser knyttet til selve møtet, som de beskriver som «tungt», «skummelt», «rart», «vanskelig», «kjipt», «kjempekleint», «ubehagelig» og «flaut». Mange deltakere hadde følt seg dårlig behandlet og fortalte om at de «fikk kjeft», «det var jævlig», «de snakket dritt», «fikk drittfølelse», «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». Disse uttalelsene viser hvordan skole-hjem-samarbeid oppleves som nært og personlig for mange elever, der de følelsesmessig blir berørt i forhold til hvordan de blir behandlet.

Elevenes behov for skole-hjem-samarbeid

Flere deltakere snakket om årene i videregående skole som krevende og en uforutsigbar fase i livet med svingninger i humør, energi og overskudd. En av deltakerne sa: «I denne alderen er veldig mange midt i pubertetskrisa. Masse hormoner. Det er ikke sikkert at alt er så forutsigbart som det alltid har vært.» Det ble snakket om at elever i videregående skole kan trenge hjelp til å oppdage og å skaffe seg oversikt over egen situasjon og egne behov. Deltakere pekte på at elevenes potensial og utviklingsmuligheter ikke alltid er synlige for eleven selv, at elever kan holde personlige utfordringer eller vanskelige opplevelser skjult for sine foreldre og lærere, eller at elever kan overse eller ikke forstå omfanget av egne vansker. Andre utfordringer som deltakerne mente kunne vært avdekket gjennom tettere dialog mellom skolen og hjemmet var fall i karakterer, økt fravær, følelse av avmakt eller sosial isolasjon. Deltakere var opptatt av at samarbeidet ikke burde være altfor problemorientert. I en samtale snakket deltakere om at skole-hjem-samarbeidet burde få elevene til å oppleve «den gode mestringsfølelsen». Ved et annet bord snakket de om at flinke elever kunne gjort det enda bedre på skolen hvis skole-hjem-samarbeidet mer tydelig hadde hatt til hensikt å fremme elevens potensial og ikke bare respondere på elevens problemer. På denne måten trer det frem i datamaterialet hvordan elevene har ulike behov for støtte, samtidig kom det frem at de parallelt hadde behov for å bli selvstendige. I de neste avsnittene ser vi nærmere på begge disse behovene.

Foreldre ble 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 en tro på at foreldre ønsker å være der for sitt barn, at barn ønsker støtte fra foreldrene, og at det er som en deltaker uttrykte det: «lettere for foreldrene å hjelpe til hvis de har god kontakt med skolen. De blir

forberedt til å hjelpe og støtte». En deltaker uttrykte dette slik: «Hvis foreldre og lærere hjelper hverandre og har et godt samarbeid, så vil de kunne oppnå mest mulig hos eleven.» Flere trakk også frem hvordan foreldrenes mangel på skolefaglig kapasitet til å bidra på videregående nivå kan være ei utfordring. Samtidig var det andre som understrekte at foreldre alltid har noe de kan hjelpe med, og at elever trenger mer enn den akademiske veiledningen. Elevers behov for å ha foreldrestøtte var for flere relatert til motivasjon. En deltaker belyste opplevelsen av foreldrenes oppriktige interesse og velvilje: «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!» En annen fikk frem motivasjon som oppstår ved å bli pushet litt: «Det var mer motiverende å jobbe med skolen når foreldrene 'bucket' deg opp.» Også en tredje belyste foreldrenes deltakelse som motiverende: «Jeg likte at mine foreldre tok del i det jeg drev med.» Enkelte deltakere reflekterte i retrospekt at de hadde hatt behov for mer foreldrestøtte. En deltaker skulle ønske foreldrene var tettere på skolegangen: «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.» En av deltakerne fortalte at de ikke hadde gitt foreldrene anledning til å gi støtte: «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.» Den samme refleksjonen kommer til uttrykk hos en av de andre deltakerne:

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.

Gjennom samtalene fikk deltakerne frem hvordan elever har et grunnleggende behov for nærhet og støtte fra foreldrene i skolerelaterte saker, tilpasset både elevenes og foreldrenes ulike livssituasjoner og ulike faglige, sosiale og emosjonelle kapasiteter. Det være seg særskilte problemer involvert eller ikke.

Ved siden av behov for støtte, snakket deltakere om at elever på videregående skole har behov for gradvis å bli mer selvstendig. En av dem uttrykte: «Mye skjer disse årene og det er viktig at foreldrene er med i starten. De får heller slakke av etter hvert.» En annen 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 hvordan foreldrenes rolle endres etter hvert som elevene ble eldre. Det ble nevnt at foreldre har ansvar frem til elevene er 18 år, men også at de fra de er 16 år har rett til å holde enkelte forhold taushetsbelagt overfor foreldrene. Flere var opp-tatt av elevenes rett til å bestemme hvorvidt foreldrene skulle involveres eller ikke, spesielt etter fylte 18 år. En av dem sa det slik: «Da trenger ikke foreldrene være der [...] elevene kan velge selv ...» En annen sa: «Foreldrene kan ikke kreve å være med.» Dette viser behovet for å avklare foreldrenes deltakelse etter at elevene er fylt 18 år og

parallelt med at grad av selvstendighet øker. Det kom frem eksempler på skoler som aktivt avklarer dette ved å være tydelig på hvordan foreldrene kan bidra, for så å innhente samtykke fra elevene. Flere var tydelige på at foreldreinvolveringen ikke burde opphøre ved fylte 18 år. En sa: «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.» En annen spurte: «Er alle 18-åringene klar til å jobbe selvstendig? Nei. Det må vises litt skjønn», og en annen: «Da er det viktig å oppmuntre elevene til det [foreldresamarbeid], selv om de er 18, at det faktisk er positivt at foreldrene er med.» Deltakerne viser gjennom disse uttalelsene til at forholdet mellom elevene og foreldrene, og mellom foreldrene og skolen, må avklares og tilpasses for å imøtekomme behovene til denne aldersgruppen.

Elevposisjon(er) i skole–hjem-samarbeid

I datamaterialet trer elevene frem som både objektet for samarbeidet, ved at samarbeidet handler *om* eleven(e), og subjekt i samarbeidet, ved at eleven(e) er deltaker(e) i samarbeidet. Disse to elevposisjonene ser vi nærmere på i de neste avsnittene.

Flere deltakere trakk frem hvordan lærere og foreldre snakket *om* eleven – objektposisjon – istedenfor *med* eleven – subjektposisjon. Objektposisjonen ble illustrert gjennom utsagn som «ikke lett å snakke», «ble usikker», «snakket bak ryggen din», «tilsidesatt», «vanskelig å ta ordet» og «vanskelig å bryte inn». En deltaker beskrev en følelse av «å bli overkjørt», mens en annen uttalte at «alle skal mene noe om deg, og snakke om hvordan du har det. Enten får du skryt eller kjeft». En deltaker fortalte om en lærer som i samtalen med foreldrene ga en beskrivelse av elevens situasjon som førte til resignasjon hos eleven: «Så han visste bedre enn meg! Vel, da var det vel sånn.» Dette utsagnet ble fulgt opp av en annen deltaker som sa: «Kontaktlæreren må være oppmerksom på at det ikke er han eller hun som vet best.»

Det kom frem at elevenes subjektposisjon i skole–hjem-samarbeid påvirkes av relasjonen mellom lærerne og foreldrene. 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 subjektposisjon, eller mangel på sådan, kom til uttrykk ved at flere deltakere hadde opplevd å være uforberedt og bli overrasket når læreren eller foreldrene kom med utspill eller delte opplysninger i møter. En av deltakerne 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.» En deltaker problematiserte deling av informasjon mellom foreldrene og læreren og beskrev det som «veldig ubehagelig at læreren skal vite så mye, det er litt for personlig». Flere fortalte om tilsvarende situasjoner, der eleven ble stille. En fortalte: «Jeg var ikke deltaker. Jeg var ikke med i samtalen. Jeg bare satt der» og en annen om 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. Disse eksemplene viser hvor komplisert det er å posisjonere elevene i skole–hjem–samarbeidet, og at elevposisjonene kan virke å være uklare for både elever, foreldre og lærere.

Den årlige utviklingssamtalen, der elevene møter både foreldrene og læreren, ble omtalt av en deltaker som «den vanskeligste samtalen en elev kan ha». Deltakere snakket om at elevene bør få forberede seg for å bli tryggere og for å bli mer aktive. En uttalte: «Det er alfa og omega å ha forberedt elevene i forkant», fulgt av en annen som sa: «Elevene må få tenke selv.» Betydningen av å subjektivere eleven trådte også frem i uttalelsen: «Elevene må få vite hva som skal tas opp, få samlet tankene sine og dermed få bidra skikkelig.» Forberedelsene kunne vært slik at «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». Det kom også frem at elevinvolvering kan bidra til at foreldrene blir mer involvert, som en uttrykte det: «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.»

I tillegg til elevposisjonen ble også lærernes posisjon omtalt, det ble blant annet nevnt at det ikke alltid er enkelt for lærere å komme innpå elevene og å få elevene til å tre frem i skole–hjem–samarbeidet, særlig når elever er innesluttet, viste tegn på avmakt eller er i opposisjon til hjemmet og/eller skolen. På mange skoler (hos mange av deltakerne) var det lite samarbeid med foreldrene, og mange deltakere hadde ikke hatt utviklingssamtaler der foreldrene var til stede. Det ble nevnt at det uansett var «vanskelig hvis læreren ikke vil legge ned arbeid i det med å se enkelteleven» eller hvis lærere viste en avvisende holdning til skole–hjem–samarbeid. Elevenes posisjon virket å være et særlig viktig tema for deltakerne i vår studie.

Forhold som utfordrer samarbeidet for elevene

Skole–hjem–samarbeid fungerer ikke like godt for alle elever av ulike grunner. I dialogkaféene kom det frem historier om utfordringer i elevenes hjemmesituasjon, i foreldre–elev–relasjonen eller ved foreldre som ikke var tilgjengelig for eleven. For enkelte, blant annet borteboere/hybelboere, var foreldrenes manglende tilstedeværelse i hverdagen ei utfordring. Mange deltakere, som hadde flyttet hjemmefra for å gå på videregående skole, fortalte at de mistet den daglige samtalen med foreldrene om skolen. En sa: «Jeg var jo borteboer, så foreldrene mine var jo aldri involvert i skolen.» Flere mente at skolen burde prioritere samarbeidet med foreldrene til elever som var borteboere. Det kom også frem fortellinger om hvordan foreldrenes kontakt med skolen kunne forverre forholdene hjemme og at dette ble en vond sirkel. For eksempel hvis elever hadde det vanskelig på skolen som følge av problemene hjemme og at foreldrene fikk vite det fra skolen. Et annet eksempel var om elever som dekket

over en vanskelig situasjon for å beskytte foreldre som hadde det vanskelig. Andre fortellinger var om elever som var redde for å skuffe foreldrene eller var bekymret for foreldrenes reaksjoner. Dette kunne føre til 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 og foreldrene ikke var tilgjengelig som ressurs, var det likevel viktig at skolen tok ansvar for at elevene fikk noen å snakke med slik at de fikk den støtten som de trengte fra andre.

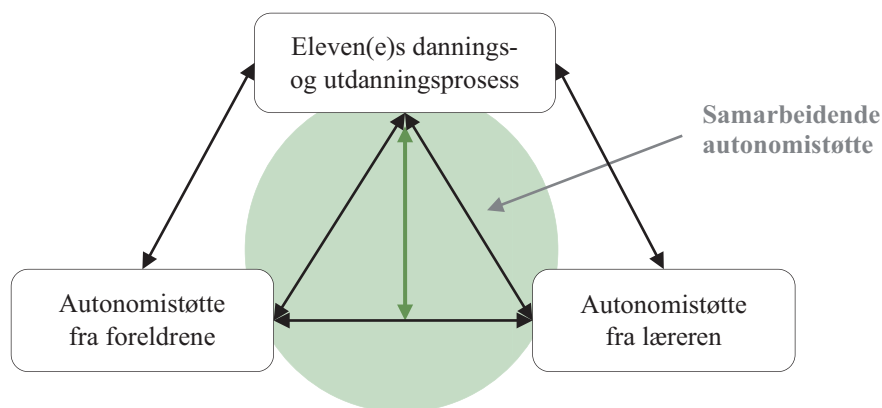
Avslutningsvis kan det nevnes at det ved flere bord ble snakket om hvordan skolen kan bidra ved at de kan hjelpe foreldre til å støtte sitt barn, eksemplifisert gjennom forslag som at skolen bør sørge for at foreldrene blir informert, involvert og får rolleavklaring. Et forslag som dukket opp var at spørsmålet om foreldreinvolvering bør tas opp med elevene jevnlig, uavhengig av alder: «Det bør være et tema hvert semester. Du [eleven] bør jo fortsatt få oppfølging. Jeg vil fortsatt ha oppfølging. Jeg er 25.» Utsagn om variasjon i type utfordringer viser kompleksiteten når det gjelder å ha fokus på hva den enkelte elev trenger av støtte for å fungere i skolesammenheng.

Diskusjon

Datamaterialet vårt viser at de fleste elever i videregående skole ønsker nærværende foreldre og et skole–hjem-samarbeid som fungerer støttende i skolegangen og i den pågående prosessen med å bli selvstendige. Vi har videre identifisert at dette samarbeidet ofte oppleves både svært personlig og som en følelsesladet praksis. For noen vekker samarbeidet gode følelser og oppleves som motiverende, mens for andre vekker samarbeidet dårlige følelser som gjør det vanskelig for eleven. Det at elever ønsker støtte fra foreldrene er i seg selv ikke et overraskende funn. Det er kjent fra Ungdata-studiene at ungdom flest er fornøyd med sine foreldre (Bakken, 2020). Det er likevel, ifølge Lidén (2003, s. 45), underkommunisert at ungdom har en avhengighetsrelasjon til foreldre når det gjelder selvstendiggjøringsprosjektet som pågår i denne fasen av livet. Tilsvarende viste seg i en studie som involverte lærere og skoleledere. Der kom det frem at når skoler undervurderer foreldrenes ansvar og bidrag i ungdoms skolegang, kan det svekke eller forringe støtten elevene kan få fra foreldrene (Vedeler, 2020).

Vår studie får frem en form for ambivalens når det gjelder foreldreinvolvering i videregående skole; elevene ønsker selvstendighet samtidig som de ønsker nærværende og støttende foreldre. Vi tolker ikke denne ambivalensen som motstridende behov, men mer som uttrykk for at ungdom er under utvikling og trenger tid til modning. Ungdomstida er en viktig fase i ungdoms identitetsutvikling (Erikson, 1968) og det å agere gradvis mer autonomt vil erfares og utvikles ulikt (Deci & Ryan, 1987). Vi argumenterer for at det i denne utviklingsprosessen er uutnyttede muligheter når det gjelder skole–hjem-samarbeidets bidrag. Potensialet i dette samarbeidet fordrer en omforent forståelse mellom foreldre og lærere om at støtte i elevenes dannelses- og utdanningsprosess er ei overordnet målsetting for

skole–hjem-samarbeid. Samarbeidet utfordres deretter til å møte denne målsettingen med samarbeidspraksiser som ivaretar både den enkelte elev og elevene som gruppe. Det vil kreve en praksis som møter elevene som subjekter, og som forvalter og støtter elevenes behov for økt selvstendighet, bidrar til tilhørighet og formidler trygghet (Ryan & Deci, 2017). Foreldrenes og lærernes samarbeidsrolle blir, når samarbeidet er fundert i denne målsettingen, å samarbeide om autonomistøtte i elevenes dannelses- og utdanningsprosess (Vedeler, 2020). Denne støtten er illustrert ved en sirkel i figur 2.



Figur 2. Modell som illustrerer skole–hjem-samarbeid som samarbeidende autonomistøtte (modifisert fra Vedeler, 2020)

Begrepet *samarbeidende autonomistøtte* anvendes for å indikere at det er to ting som skjer samtidig. Der «samarbeidende» viser til at det er noe som skjer i aktørenes (elevenes, foreldrenes og lærernes) nåtid, at aktørene gjør noe aktivt. Det de gjør har til hensikt å proaktivt fremme utvikling av elevenes autonome fungeringsevner, fordi utvikling av autonomi er vesentlig for elevenes dannelsesprosess (Opdal, 2010). Foreldrene og lærerne bidrar med «autonomistøtte», men også annen form for støtte. Denne «annen støtte» strekker seg ut over den samarbeidende autonomistøtten som inngår i skole–hjem-samarbeidet, i figur 2 representert ved pilene utenfor sirkelen. Den vertikale pilen i figur 2, som strekker seg fra elevenes aktørboks til relasjonspilen mellom foreldrene og læreren, illustrerer elevenes rett til å være involvert i dialogen og kontakten som er mellom den videregående skolen og hjemmet (se Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20–4). Dette er en viktig faktor ved utvikling av samarbeidspraksiser som er adekvat for denne aldersgruppen. Samarbeidende autonomistøtte som pedagogisk praksis fordrer en felles forståelse om hvordan samarbeidet kommer eleven(e) til nytte. Ifølge Noom et al. (2001) vil autonomistøtte stimulere og fremme elevenes kognitive, affektive og regulatoriske evner, for slik å bidra til utvikling av autonom fungeringsevne. Samarbeidet kan fremme slike autonome evner ved å gi elevene tid og rom til å gjøre seg opp meninger og å få oppdage de alternativene de står ovenfor (kognitive evner), å sørge for at elevene blir fortrolige med egne valg (emosjonelle evner) og å utfordre elevene til å utvikle de strategiene som de trenger

for å nå målene som de setter for seg selv (regulatoriske evner) (Noom et al., 2001). Samarbeidende autonomistøtte vil gjennom denne forståelsen av praksis stimulere elevenes eierskap, deltakelse og egeninnsats i egen dannelses- og utdanningsprosess.

Elevene har til felles med foreldre og lærere at de kan reflektere over seg selv og ha egne meninger. For at dette tre-part-samarbeidet skal fungere må elevene anerkjennes som selvstendige, tenkende og handlende personer, altså som subjekter som blir motivert til deltakelse (jf. selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci, 2017). I vår studie kom det frem eksempler på at samarbeidet ofte handlet om elevene uten at elevene fikk en aktiv og prosessuell rolle i samarbeidet. Det kom frem hvordan en del elever opplevde samarbeidet som ubehagelig, krenkende og lite motiverende. Hvis samarbeidet i seg selv bidrar til å krenke eller skade elever kan det føre til at elever blir objektivert. Å objektivere elever kan være skadelig for disse elevenes utvikling. Objektivering kan ifølge Nussbaum (1995) skje hvis eleven behandles instrumentelt eller som en person uten autonomi, handlefrihet eller handlekraft, altså som en person som mangler integritet. I slike tilfeller fornektes elevenes subjektivitet. Objektivering kan på forskjellige måter bidra til å krenke eller undertrykke elevene som opplever slik praksis. Det kan oppleves særlig vanskelig for elever hvis deres dårlige opplevelser og følelser ikke anerkjennes og gjøres noe med. Vår studie viser flere eksempler på denne formen for objektivering; elever som opplever ubehag eller en form for undertrykkelse. Objektivierende erfaringer kan i verste fall føre til at en elev internaliserer et objektiviserende blikk på seg selv og behandler seg selv slik vedkommende erfarer å bli sett på og vurdert av andre (Calogero et al., 2011). Det kan bidra til at elever undervurderer og undertrykker seg selv. Objektivisering kan forstyrre elevenes indre drevne dannelses- og utdanningsprosess, ved å forringe elevenes motivasjon, viljestyrke og tro på seg selv i skolesammenheng. Det er derfor viktig å sikre at skole-hjem-samarbeidet bidrar til å subjektivere elevene. Faren for objektivering understøtter begrunnelsen for at skole-hjem-samarbeid i videregående skole må ha særlig oppmerksomhet mot elevenes behov for både støtte og selvstendighet. Implikasjoner for pedagogisk praksis, som lærere har et særlig ansvar for, blir å involvere elevene som med-subjekter i aktiviteter som planlegging, gjennomføring og oppfølging av tiltak i skole-hjem-samarbeidet. Samarbeidet må utformes slik at elevene får den støtten de trenger for å agere gradvis mer selvstendig.

Elever har behov for forutsigbar støtte fra foreldrene mens de går på videregående skole, og eventuelle komplikasjoner eller forstyrrelser i relasjonen til foreldrene vil kunne hemme elevenes utvikling (Soenens et al., 2007; Van Petegem et al., 2012). Elevene må kunne stole på samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Helgeland & Lund, 2018). Det er derfor viktig at skolen er bevist på hvordan skole-hjem-samarbeidet kan både fremme og hemme relasjonen mellom elevene og foreldrene. De fleste foreldre og elever er i et dyadeforhold, der de emosjonelt er gjensidig avhengig av hverandre (Lougheed, 2020). Relasjonen mellom dem vil naturlig nok endres over tid, og elevene vil derfor ha behov for å reforhandle sin autonomirelaterte relasjon til

foreldrene underveis i ungdomstida (Steinberg, 2001). Det betyr at skolen også må endre sin praksis i takt med at elevene blir eldre. Ifølge Krane og Klevan (2019) er foreldre i tillegg grunnleggende opptatt av at deres barn skal ha en god relasjon til læreren. Forholdet mellom eleven og læreren er viktig fordi læreren har stor påvirkningskraft i elevenes skolehverdag (Krane et al., 2016). Skole-hjem-samarbeid er relasjonsarbeid i praksis, der et godt samarbeid med foreldrene betyr å ivareta begge de to komplementære elevposisjonene vi har redegjort for i denne artikkelen; elevene som objekt for samarbeidet (samarbeid om elevene) og elevene som subjekt i samarbeidet (samarbeidet involverer elevene). Implikasjonen av dette er at elevene, foreldrene og lærerne involveres som deltakende og handlingsberettigede med-subjekter i samarbeidet. Skolen har ansvar for å utvikle et systematisk skole-hjem-samarbeid som følger opp de juridiske forpliktelsene skolen har og som gjennom samarbeidende autonomistøtte bidrar positivt i elevenes dannelses- og utdanningsprosess (Vedeler, 2021).

Studiens begrensninger og videre forskning

I denne studien har vi invitert deltakere til dialogkaféer der de hadde et retrospekt blikk på skole-hjem-samarbeid i videregående skole. Deltakerne hadde fått de umiddelbare opplevelsene litt på avstand, samtidig var erfaringene fortsatt nær i tid. Forskerne hadde en tilbaketrukket rolle, ved å ikke delta aktivt i dialogene på kafébordene. Dette betyr at forskerne ikke har observert praktisering av skole-hjem-samarbeid direkte og heller ikke hadde anledning til å følge opp dialogene mellom deltakerne med oppklarende og utfyllende spørsmål. Det er behov for forskning om foreldres erfaringer med videregående skoleelever og om utvikling av nye måter å praktisere skole-hjem-samarbeidet på.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi belyst hensikten med skole-hjem-samarbeid i videregående skole og betydningen av elevenes deltakelse i dette samarbeidet i lys av elevenes behov for slik praksis. Vi bidrar teoretisk til en forståelse av skole-hjem-samarbeid i videregående skole som *samarbeidende autonomistøtte i elevenes dannelses- og utdanningsprosess*, samt ved å begrunne betydningen av samarbeidspraksiser som aktivt subjektiverer elevene. Studien belyser elevenes behov for både nærværende foreldre og økt selvstendighet, og at de har behov for å få reforhandle og justere hvordan foreldrene involveres i form av skole-hjem-samarbeid når de begynner på videregående skole, samt gjentatte ganger gjennom de tre årene i videregående. Elevene blir gradvis eldre, de agerer mer selvstendig og samtidig er de utviklingsmessig i en fase hvor personlige behov kan svinge fra dag til dag. Vi synliggjør i denne artikkelen ubenyttede muligheter når det gjelder samarbeid med elevenes foreldre i videregående

skole; et samarbeid som i større grad møter, støtter og stimulerer elevenes personlige og kollektive dannelses- og utdanningsprosess.

Forfatteromtaler

Gørill Warvik Vedeler er studieleder med ansvar for FoU ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Hennes forskningsinteresser knytter seg til pedagogikk i lærerutdanning: om ungdom, foreldre, skole-hjem-samarbeid og utvikling av lærerutdanning.

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

Referanser

- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 16/20). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6415>
- 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.
- 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. I R. M. Calogero, S. E. Tantleff-Dunn & J. Thompson (Red), *Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions* (s. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12304-001>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13–37). Tapir akademisk forlag.
- 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*. W. W. 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. <https://doi.org/10.1177%2F0743558413502536>
- Helgeland, A. & Lund, I. (2018). Det hjelper ikke å si ifra til de voksne. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(3), 148–158. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-06>
- Helgøy, I. & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid* (Uni Rokkansenteret 5–2012). Universitetet i Bergen. <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). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/990>
- Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(2), 125–138. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2015-02-05>
- 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.
- Karabanova, O. A. & Poskrebysheva, N. N. (2013). Adolescent autonomy in parent–child relations. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 86, 621–628. <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. <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. <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. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Lidén, H. (2003). Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 27–47. <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. <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. <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), 176–200. <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. <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>

- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*. 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. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- 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>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- 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), 76–88. <https://doi.org/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. <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*, 31(3), 439–457. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>
- Vedeler, G. W. (2022). *Samarbeidende autonomistøtte. Skole-hjem-samarbeid som pedagogisk fenomen i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/24060>
- 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.