



«Skolevegring tilhører ikke skolen alene»

Betydningen av kvaliteten på skole–hjem-samarbeidet i tilrettelegging for et inkluderende skolemiljø

“School refusal does not belong to school alone”

The importance of the quality of school-home cooperation in facilitating an inclusive school environment

Aurora Berg

Sosiolog, Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet
auroberg@gmail.com

Jon Rogstad

Forsker I, Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet
jon.rogstad@oslomet.no

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er kvaliteten på skole–hjem-samarbeidet og betydningen denne relasjonen har for arbeidet med inkluderende skolemiljø og forståelse av bekymringsfullt fravær. Dataene er basert på kvalitative intervjuer på to skoler som har jobbet aktivt med inkluderende skolemiljø, og vi stiller spørsmål om hvordan skoleansatte opplever samarbeidet med foreldre med ulik klassebakgrunn. Med utgangspunkt i Bourdieu-inspirerte studier undersøker vi betydningen av at ansatte i skolen i dominerende grad er bærere av middelklasseverdier, og at kulturell likhet kan gi foreldre i middelklassen privilegier i samarbeidet mellom skole og hjem. Artikkelen er et bidrag til en bedre forståelse av hvor universelt enhetsskolen fungerer i praksis. Analysene tilsier at det er utfordrende for skolen å inkludere hele foreldregruppen, og at noen foreldre er lettere å samarbeide med i saker der et best mulig tiltak for det enkelte barn fordrer samarbeid mellom begge partene.

Nøkkelord

Skolefravær, skolemiljø, utenforskap, klasse, skole–hjem-samarbeid

Abstract

This article investigates the quality of collaboration between schools and families and its significance in promoting inclusive school environments and understand school absence. The study utilizes qualitative interviews with staff members from two schools that have experience in establishing inclusive environments. By drawing on Bourdieu-inspired research, which examines how cultural similarities and middle-class values can grant certain parents privileges in this collaboration, we aim to explore how school staff members experience collaboration with parents from diverse socio-economic backgrounds. This study contributes to a better understanding of the practical implementation of the Norwegian school system's comprehensiveness. Our analysis reveals that the schools encounters challenges in engaging the entire parent group, with middle-class parents exhibiting greater willingness and capacity to collaborate when the child's situation necessitates support from both the school and home to implement well-suited measures.

Keywords

School absence, school environment, marginalization, class, school–home cooperation

Innledning

Første skoledag er en merkedag for foreldre og barn. I møtet mellom den nye eleven og skolen spiller barnet hovedrollen. For skolen er denne dagen en del av årshjulet – en ny oppstart for en flokk elever som deles inn i klasser, og skal innpasses i et system av regler og praksiser. I dette systemet har lærerne en spesiell rolle som de menneskene som forvalter og artikulere skolens mandat. Deres oppgave er å tilføre barn kunnskap i henhold til gitte kompetansemål, samtidig som de skal tilrettelegge for et godt og inkluderende skolemiljø. Men lærernes oppgave stopper ikke ved elevene. Foreldrene¹ er også en del av likningen. I læreplanverkets overordnede del slås det fast at opplæringen skal skje «i samarbeid og forståelse med hjemmet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Temaet i denne artikkelen er kvaliteten på skole–hjem–samarbeidet og betydningen denne relasjonen har for skolemiljøet og det å finne tilpassede løsninger for elever med bekymringsfullt skolefravær. Med teoretisk utgangspunkt i Bourdieu-inspirerte studier, som Reay (1998, 2002), Lareau (2011) og Bæck (2005, 2007, 2010), setter vi søkelyset på betydningen av at skolen representerer en sosial og kulturell kapital som i stor grad samsvarer med foreldre som tilhører middelklassen (Bourdieu & Passeron, 1990; Smette, 2015; Stefansen et al., 2017), og som gir disse foreldrene en type ressurser som kan fungere som privilegier i møte med skolens ansatte. I tillegg har foreliggende studier fra Norge påvist en sammenheng mellom sosial ulikhet og skoletrivsel, da elever med få ressurser hjemme trives dårligere på skolen og er mer utsatt for mobbing (Bakken et al., 2016). Det er likevel få studier som gjør kvalitative dypdykk i problematikken gjennom å sette søkelys på relasjonen mellom skole og hjem, et poeng Lareau (2011, s. 364) påpeker: «interaction between parents and key actors in institutions are the life blood of the stratification process and need to be examined more in the future».

Kvaliteten på relasjonen mellom skole og hjem vil alltid være av betydning, men tydeliggjøres når samarbeidet er motivert med sikte på å utvikle tilrettelagte planer for enkeltelever som ikke trives. Vi spør: *Hvordan opplever skolens ansatte samarbeidet med ulike foreldregrupper i tilrettelegging for inkluderende skolemiljø og i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær?*² Studien bygger på en analyse av kvalitative intervjuer med ansatte på skoler som har jobbet aktivt med inkluderende skolemiljø, der bekymringsfullt fravær er en hovedkomponent.

I neste del skal vi redegjøre for de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen vi har sett til, før vi ser på inkluderende skolemiljø og bekymringsfullt fravær som tema. Deretter beskriver vi datainnsamlingen, som ble gjennomført våren 2022. Funnene presenteres og plasseres i en diskusjon om inkluderende skolemiljø, hvor vi trekker inn kunnskap om hvordan skolemiljø er avgjørende for å forstå årsaker til bekymringsfullt skolefravær.

Teori og tidligere forskning

Fra å forstå skole og hjem som nær separate sfærer har det de siste tiårene skjedd en endring hvor de to institusjonene i stor grad forstås som gjensidig avhengige. Denne utviklingen har aktualisert spørsmål om kvalitet i skole–hjem–samarbeidet, herunder forventninger om

1 I denne artikkelen bruker vi betegnelsene «foreldre» og «hjemmet» som felles betegnelse på alle foresatte.

2 Vi bruker hovedsakelig *bekymringsfullt fravær/skolefravær*. Noen steder, som følge av empiri og sitater, bruker vi *skolevegring*.

foreldreinvolvering og grensedragninger for hva som skal være skolens oppgave (Bæck, 2007; Lareau, 2011; Drugli & Nordahl, 2016; Smette, 2015). Relasjonen mellom skole og hjem tematiseres også i det såkalte Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2, s. 173), hvor det påpekes at et godt samarbeid er avgjørende for det psykososiale skolemiljøet.

Forskning viser at foreldreinvolvering og godt samarbeid mellom skole og hjem virker positivt inn på barnets skolemotivasjon og skoletrivsel (Drugli & Nordahl, 2016), men at kvaliteten avhenger av at læreren er engasjert og positiv til samarbeidet (Nordahl & Skilbrei, 2002). I den nasjonale lærerplanen, der samarbeidet mellom skole og hjem omtales, fremheves det videre at skolen må ta hensyn til foreldres ulike behov, forventninger og meninger. Det vises også til at hjemmets holdning til skolen er viktig, men at det ikke kan forventes at alle elever møter positive holdninger til skolen hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bourdieu ser skolen som en arena der forskjeller mellom familiers sosiale og kulturelle egenskaper demonstreres og reproduseres (Bourdieu, 1974, s. 32). Forklaringen ligger i måten utdanningssystemet fremmer og legitimerer en bestemt kulturell kapital på, altså noen gruppers kultur og praksis (Bourdieu & Passeron, 1990). Med andre ord har skolen makt til å definere «riktige» måter å oppdra barn eller løse konflikter på. Elever og foreldre fra arbeiderklassen vil, slik Bourdieu ser det, oppleve møtet med skolen som utfordrende fordi avstanden til skolens akademiske kultur blir for stor (Bourdieu, 1995). En del av middelklasseprivilegiene er at man erfarer skolens normer og fremgangsmåter som kjente og dermed enkle å følge (Bourdieu & Passeron, 1990).

En begrensning ved Bourdieus teori er at den i liten grad berører affektive og relasjonelle bånd mellom foreldre og skole. Flere studier argumenterer for at dette er viktig for å forstå betydningen av sosiale klasser, fordi det gir et mer nyansert bilde av hjemmets rolle i barns skoleliv (Reay, 2004; Lareau, 2011; Gillies, 2006; Stefansen & Aarseth, 2011; Eriksen et al., 2021). Bourdieu-inspirerte Lareau (2011) har studert betydningen av klassebaserte kulturelle resurser i samhandling mellom skole og hjem i USA. Hennes forskning viser at foreldre med arbeiderklassebakgrunn ofte ikke er aktivt involvert i sine egne barns skolegang, men overlater dette ansvaret til skolen, til forskjell fra middelklasseforeldre som i større grad inngår i dialog. Lareau framhever at forskjellen mellom foreldrene ikke handler om ulikhet i hvem som ønsker det beste for sitt barn, men snarere om ulike kulturelle logikker for hvordan involveringen skal skje (2011, s. 198).

I likhet med Bourdieu og Lareau viser også forskning på norske forhold at kulturell likhet spiller en rolle for samarbeidet mellom skole og hjem (Bæck, 2007; Smette, 2015; Stefansen, 2011). Bæck (2007) viser til en variasjon i foreldres involvering i en norsk kontekst og finner at den avgjørende forskjellen er knyttet til *måten* involveringen skjer på, ikke graden av engasjement (2007, s. 21). Funnet indikerer at møtet mellom skole og hjem skjer innenfor bestemte kulturelle rammer. Foreldre i Norge med kulturell kapital som avviker fra de skoleansattes, føler seg ofte fremmedgjort i møtet med skolen (Bæck, 2005). Stefansen et al. (2017, s. 113) trekker en liknende konklusjon når de påpeker at det er den norske middelklassen som best kan oppfylle skolens normer, i og med at de opererer med en mer kultivert oppdragelsesstil.

På samme måte som Bæck og Lareau vektlegger hvordan foreldre involverer seg, er Reay (1998) opptatt av at foreldreskap må forstås som «class actions»: at klasse er noe som lever, og som virker inn i hverdagen. Hennes forskning viser hvordan middelklassemødre i større grad enn mødre fra arbeiderklassen opplever å bli lyttet til og forstått i møte med lærerne. Reay (2002) understreker betydningen av kulturell kapital i møte med utdanningssystemet blant annet ved å vise hvordan mødre med middelklassebakgrunn føler seg komfortable og har tillit til sine egne handlinger i møte med skolen. På grunn av kulturell kapital kan de

trekke på forskjellige «strategier», for eksempel økonomiske ressurser eller informasjon om skolegang (Reay, 2002, s. 28).

I den sammenhengen er det relevant å peke på at det er dokumentert sammenheng mellom klassetilhørighet, mobbing og fravær fra skolen. Eksempelvis peker Havik et al. (2015, s. 221) på at mobbing sammen med sosial isolasjon og mangel på emosjonell støtte fra læreren er de tre faktorene som i størst grad predikerer skolefravær. Annen forskning har spesifisert denne sammenhengen videre og viser at særlig unge jenter i arbeiderklassen, bosatt i rurale strøk, har høy risiko for å bli utsatt for mobbing (Eriksen & Andersen, 2021, s. 60). De hevder videre at dette er en gruppe som er utsatt når det gjelder psykiske plager, og at de i særlig grad føler at de ikke passer inn med sine medelever.

Inkluderende skolemiljø og bekymringsfullt fravær

I opplæringsloven heter det at alle elever «har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring». En lov er imidlertid ingen garanti for hvordan en situasjon arter seg og oppleves. Tall fra Elevundersøkelsen viser en økning i antall elever som blir mobbet, og den er spesielt markant for 5. – 7. trinn.³

Årsakene til skolefravær er komplekse, men blant tre hovedforklaringer anses opplevd mobbing og utenforskap som avgjørende (Havik et al., 2015; Amundsen & Møller, 2020; Brochmann & Madsen, 2022, s. 35). Tidligere forstod man mobbing først og fremst som mobberen vs. offeret. Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) betonte i stedet det kollektive skolemiljøet. Antakelsen er at et inkluderende skolemiljø skaper gjensidig tilhørighet, og derigjennom forebygger skolefravær. I den sammenhengen er det relevant å presisere at skolemiljø og frafall fra skolen er prosessuelle fenomener (Rogstad, 2021). Med utgangspunkt i denne forståelsen er det nærliggende også å forstå bekymringsfullt fravær og utviklingen av et inkluderende skolemiljø ut fra et prosessuelt perspektiv. Noe som er poengtert i en norsk studie om skolefravær, er at det er uheldig om prosessen starter etter et barn har sluttet på skolen, fordi «når fraværet har oppstått, er det ofte et tegn på at noe er veldig galt og at det har vært det en stund» (Martnes, 2022, s. 211).

Som vi har pekt på, har de ansatte ved skolen et særskilt ansvar i skole–hjem–samarbeidet. De fleste lærere i grunnskolen har grunnskoleutdanning, som er en femårig masterutdanning etter avsluttet videregående skole. Dette innebærer at en jobb som lærer forutsetter kompetanse over gjennomsnittet,⁴ og de fleste lærere vil følgelig kunne plasseres i middelklassen dersom man ser på utdanningsnivå. Det viktigste i denne sammenhengen er likevel at enhetsskolen i stor grad forvalter og formidler middelklasseverdier.

Empirisk materiale

Artikkelen tar utgangspunkt i analyser av kvalitative intervjuer gjennomført med ansatte ved to grunnskoler. Vi har foretatt tre avgrensninger i valg av caseskoler. Det første var å velge skoler hvor inkluderende skolemiljø var tematisert. Strategien ble å finne skoler som hadde vært med på *Læringsmiljøprosjektet*, et kompetansetiltak fra Utdanningsdirektoratet til kommuner med særskilt høye mobbetall. Den andre avgrensningen var basert på ny forskning som viser at skolemiljøet oppleves dårligere i bygdesamfunn enn i byene (Eriksen

3 Elevundersøkelsen 2022 (Wendelborg & Hygen, 2022). Undersøkelsen er for elever fra 5. trinn til og med videregående skole. Mobbing defineres slik: «Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast.»

4 <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>

& Andersen, 2021). Et tredje hensyn var at det måtte være variasjon med hensyn til klassebakgrunn innad på skolene.

Fordi vi er særlig opptatt av den institusjonelle håndteringen av skolemiljøet, har vi fokusert på skolens ansatte. De er spesielt relevante fordi skolen er pålagt oppgaver som medfører tett samarbeid med hjemmet, et samarbeid de ansatte forvalter. I tillegg skal de, i tråd med enhetsskolen, fremme idealer om universalisme, herunder inkludering av alle uavhengig av bakgrunn, utdanning og inntekt.

Totalt har vi intervjuet 20 ansatte, ti ved hver skole. De fleste informantene var lærere, men også rektor, inspektør, sosiallærer, helsesykepleier og rådgiver inngår i utvalget. Intervjuene ble gjennomført som fokusgrupper med fem informanter og to forskere til stede. Hvert intervju varte i om lag to timer. Vi opplevde at fokusgruppene fungerte godt. Intervjuene var organisert i henhold til en tematisk intervjuguide. Den inkluderte spørsmål om deres arbeid med inkluderende skolemiljø generelt, men også konkrete spørsmål om bekymringsfullt skolefravær og erfaringer fra samarbeid med ulike foreldregrupper. Etter gjennomført feltarbeid på den ene skolen hadde vi mulighet til å bearbeide intervjuguiden før vi startet feltarbeidet på den andre skolen, da vi så at noen spørsmål var overlappende eller burde komme på et tidligere tidspunkt.

Av hensyn til konfidensialitet er de to caseskolene og informantene anonymisert. *Triangel skole* er en ren ungdomsskole, den eneste i kommunen, med litt over 200 elever. *Horn skole* er en kombinert barne- og ungdomsskole med nærmere 300 elever. Begge skolene befinner seg i mellomstore kommuner (Høydahl, 2020). I tillegg har skolene en rural beliggenhet i små lokalsamfunn. På disse skolene hadde de ansatte god oversikt over elevene, og størrelsen gjorde det tilsynelatende lett å oppdage enkeltelever som ikke hadde det bra.

Ideen med denne studien har vært å empirisk utforske et fenomen der kultur og ulikhet virker inn og får en betydning for hvordan ting utspiller seg. Ved å bruke tematisk analysestrategi (Johannessen et al., 2018, s. 280) grupperte vi det empiriske materialet (transkriberte lydopptak) i fire kategorier: (1) bekymringsfullt fravær, (2) kontakt og samspill med hjemmet, (3) formidling av verdier og (4) konflikt og konfliktløsning. Kategoriene ble utarbeidet kort tid etter at vi hadde gjennomført intervjuene. De baserte seg på feltnotater, som i stor grad fungerte som oppsummeringer av hva informantene hadde vært mest opptatt av. I neste steg jobbet vi oss gjennom sitatene i de ulike kategoriene for å danne oss et bilde av lærernes narrativ.

Det kan innvendes mot designet at vi ikke har intervjuet foresatte. Deres perspektiv på skole-hjem-samarbeidet er åpenbart relevant, men for omfattende å inkludere i denne artikkelen. Det er derfor viktig å presisere at når vi skriver om foresatte i denne artikkelen, er det hvordan de fortolkes av de ansattes ved skolene. Og nettopp det perspektivet er av stor betydning ettersom de ansattes fortolkning – riktig eller gal – er avgjørende for hvordan de nærmer seg foreldrene.

Utfordringer med å inkludere hele foreldregruppen: erfaringer fra to skoler

Både på Triangel og Horn skole la de ansatte vekt på viktigheten av å ha et godt forhold til elevenes foreldre. Som det vil fremgå, var informantene samstemte i at god foreldrekontakt er en langsiktig investering, hvor det gjelder å komme i gang fra første skoledag. De ansatte opplevde imidlertid at det er betydelig forskjell mellom foreldre når det gjelder deres forståelse av og oppslutning om skolens prosjekt.

Oppfatningen av at det er stor variasjon blant foreldre, er relevant i lys av rådende idealer om den norske enhetsskolen, som tilstreber å fungere demokratisk, slik at alle føler seg

inkludert. I det følgende skal vi blant annet se at kvalitetsforskjeller i samarbeidet kan ha som en utilsiktet konsekvens at enkelte elevgrupper får dårligere oppfølging fra skolen, noe som vil kunne virke inn på trivsel og skolefravær. Det sentrale i denne sammenhengen er at forskjellen mellom elevgruppene ikke handler om forhold ved elevene, men foreldrenes klassebakgrunn og den betydningen det har i møtet med skolen.

I intervjuene forklarte informantene at arbeidet med foreldrene starter første skoledag, og at dette ble oppfattet av skolen som en langsiktig investering. Som en lærer presiserte, er det ikke bare barna som begynner på skolen: «For én elev så har du to foreldre». På det åpne spørsmålet «Hva skal til for at skolen lykkes i foreldre-hjem samarbeidet», var svaret:

Slaget handler om første skoledag, for da kommer alle foreldrene. Da må vi vise at vi spiller på lag.
(Rektor, Triangel skole)

Vi ble forklart at første skoledag er den eneste anledningen hvor foreldre fra alle samfunnslag deltar, og at det er den eneste gangen hvor alle er tilsynelatende positive til skolen. På oppfølgingsspørsmål kom det fram at det er utfordrende å inkludere foreldre som oppfattes å være negative til skolens prosjekt, noe de ansatte forklarte at «ofte henger sammen med sosioøkonomisk status»:

Jeg tenker det [første skoledag] er en veldig viktig dag, for da er alle der. Og det jeg opplever da, i forhold til det med god kommunikasjon med foreldre, det er å være ydmyk, å være åpen, å ha lav terskel for å ta kontakt, sånn at det ikke kommer til den dagen der du skal ta den saken som ble vanskelig. [...] Det der med å spille på lag, det der med å vise at du ønsker det beste for barnet, og «hvordan kan vi jobbe sammen for å få til det beste for ungen?» Og det må du starte med fra den dagen de kommer hit. (Lærer, Horn skole)

Sitatet over synliggjør at skolens ansatte opplever det som vanskelig å nå ut til alle foreldrene, særlig utover i skoleløpet. Videre framkommer det at en del av de ansatte setter likhetstegn mellom det å slutte opp om deres vurderinger av hva som er skolens prosjekt, og det å være en medspiller som ser etter de beste løsningene.

Skolen skal nå hele spekteret av foreldre, men...

Det var en bred oppfatning blant informantene om at det er nødvendig, men krevende å etablere og vedlikeholde en god relasjon til alle foreldrene. «Foreldre tar tid», fortalte de. Mye av tidsbruken handler om at de strever med å nå foreldregrupper med ulike forståelser enn de ansatte har selv:

Det at vi er mennesker og vi er forskjellige, det gjør også at samtalene blir veldig forskjellige. Måten vi uttrykker oss på, altså, alt egentlig. Er vi ovenfra og ned? Er vi likeverdige, er vi det samme? Det oppleves veldig forskjellig av foreldre. (Lærer, Horn skole)

Også ved Triangel skole var klassebakgrunn og manglende overlapp i forståelse mellom skolens ansatte og deler av foreldregruppa et tema som skapte stort engasjement. I tillegg kom det fram hvordan foreldre ble tillagt mye av ansvaret:

Det er jo av og til du har foreldre som trenger minst like mye hjelp som elevene. At det er veldig ofte at bekymring og utfordringer og sånn bunner i, ikke alltid, selvfølgelig, men har veldig mye

med foreldre å gjøre. Så det er klart at å ha en veldig god dialog, at man er på lag med foreldrene, er veldig viktig. Samtidig som at man ikke kan bygge opp under om at absolutt alle bekymringer og ideer foreldre måtte ha, nødvendigvis stemmer. (Lærer, Triangel skole)

Til tross for at de ansatte ved skolene ga uttrykk for at de ofte var i tvil om hvilken metode de skulle bruke for å holde kontakt med de hjemmene som var bærere av andre kulturelle logikker, var de mindre usikre når det gjaldt egne vurderinger av hva som var til det beste for den enkelte eleven. En dominerende oppfatning var at utfordringer hos elever gjennomgående skyldtes forhold utenfor skolen, altså forhold som skolen ikke kunne ta ansvar for.

Og jeg sier ikke at det ikke er reelt, jeg mener ikke at det er liksom foreldrene som er krevende, men altså det er kanskje ti familier, hvor vi opplever krevende saker. Det som er litt underlig, er jo det at det ofte da er flere søsken i samme familie, så det kan, det er fristende i hvert fall å tenke at det henger sammen med noe hjemme, og ikke nødvendigvis bare på skolen. [...] Det er bare så farlig å si. (Lærer, Horn skole)

Det finnes familier hvor det er krevende situasjoner, og hvor det er foreldre som sliter med å følge opp sine egne barn. Mer relevant for vår analyse er det at ansatte ved skolene gjennomgående koblet forskjeller i sin opplevde kvalitet på skole-hjem-samarbeidet til ulikhet i foreldrenes verdier, utdanning og ressurser – altså deres klassebakgrunn.

Ja, selvfølgelig, uansett hvilken beskjed du gir til alle [foreldrene] på én gang, det er garantert noen som misforstår, dessverre, eller faller utenfor eller føler «dette skjønner jeg ikke noe av». (Lærer, Triangel skole)

I samtalen kom en annen lærer med en utdyping om at middelklassens akademiske lingo ofte kan være av betydning i møtet med representanter for institusjoner som mobiliseres i saker hvor enkeltelever har det vanskelig.

Jeg ser jo, i forhold til det å kjenne sine rettigheter, og blant annet vite at hvis du tror at ditt barn har en eller annen vanske, så utløser det faktisk litt plikter, litt undersøkelser. Og gangen i ting og alle disse papirene. [...] Hvis du for eksempel skal ha fritak fra karakter i sidemål, så er det et skjema med så [viser med fingrene] liten skrift, hvor det er både hel og kursiv [skrift] og lovpara-grafer. Et sammensurium hva som egentlig står der. [...] En del av de papirene som må fylles ut til det ene og andre og tredje, er så lite tilgjengelig for folk som ikke selv har akademisk utdanning. Jeg har selv siddet i både telefoner og møter med flere foreldre og forklart, på forståelig norsk, da, hva som står der. (Lærer, Triangel skole)

Her anerkjenner læreren at det kan være vanskelig for mange å forstå kommunikasjon fra statlige institusjoner, noe som trolig har en ekskluderende mekanisme på noen grupper i utdanningssystemet. Dette blir særlig viktig når foreldrene og skolen skal samarbeide om løsninger for å forebygge eller håndtere bekymringsfullt fravær.

Å være på samme lag

Gitt at lærerne i dominerende grad er bærere av middelklasseverdier, er det ikke overraskende at de ansatte ved skolene opplevde at kvaliteten på samarbeidet med foreldregruppene var ulikt.

Poenget her er jo at vi har jo alltid hatt «elevenes beste» som agenda. Og det skal jo, altså det har jo foreldrene også. Og så er det ikke alltid vi er enige om hva som er elevenes beste, og da kan jo det være krevende. (Lærer, Horn skole)

Problemet var at de [arbeiderklasseforeldrene] tok pedagogisk feil i det de påstod. De sa noe som jeg var uenig i, og da kan ikke jeg late som at jeg var enig med dem. [...] Og det er ikke det at jeg er ute etter å krangle, men jeg vil ikke ta feil med vilje heller. (Lærer, Triangel skole)

Ifølge Lareau (2011, s. 217) er det flere årsaker til at foreldre i arbeiderklassen ofte mistror læreres vurderinger. Men mer enn å være knyttet til enkeltsaker mener hun motstanden speiler at foreldre i arbeiderklassen oppfatter skolen som en representant for myndighetene, som de ofte har dårlige erfaringer med. Sitatet under illustrerer at rektor i enkelte tilfeller kan ha en følelse av «oss mot dem»:

For der det kan være vanskelig, der det kan være krevende, så er i hvert fall min opplevelse og oppfatning at foreldre tror at vi er mot dem. Altså, at vi ikke er på lag, at vi ikke ønsker dem vel. At de skal avhøres eller altså, at vi har en del meninger og tanker som... Ja, at de føler seg underlegne, da. [...] At vi tenker, «ah, de misforstår», ikke sant. Altså, at du får en sånn opplevelse som skole, da. Det var ikke det vi mente, hvorfor oppfattet de det sånn? Det var ikke det vi sa, det var ikke det vi tenkte. (Rektor, Horn skole)

Fra skolens perspektiv er det sentralt for samarbeidet at det er enighet om hva som er barnets beste, og uenighet kan oppfattes som tegn på at noen ikke forstår skolens verdi. Enighet i hva som er barnets beste, blir forstått som et bevis på godt samarbeid og dermed en indikasjon på sosial kapital. Uenighet i hva som er barnets beste – som kunne blitt tillagt positiv verdi fordi det viser engasjement – blir forstått som dårlig samarbeid. Ved ulikt syn på barnets beste kan selve samarbeidsrelasjonen komme i sentrum, noe som kan gjøre det vanskelig å finne løsninger til det beste for barnets trivsel på skolen.

For å følge opp tematikken spurte vi informantene om hva de legger i godt samarbeid, og hva de mener at må kreves for å være på samme lag. En lærer på Triangel skole forklarte, gjennom sine egne erfaringer, at det kunne være vanskelig å komme i kontakt med foreldre som ikke anerkjenner det skolen gjør. Ifølge denne læreren skyldes det ofte sosioøkonomisk status:

Noen er jo der, det er gruppa jeg snakket om i stad: lav sosioøkonomisk status. Uføretrygda. Men noen, også de som opplever at de er sviktet av systemet, som ofte har kjempet ganske mye. De er vant til å ha en angrepsposisjon. (Lærer, Triangel skole)

I denne sammenhengen er det relevant å spørre hvorvidt skolen i praksis etterlever visjonen om en enhetsskole, eller om den i utfordrende saker som bekymringsfullt fravær avviker fra de politiske føringene, og i tilfelle hvorvidt dette særlig rammer de mest sårbare elevene.

Bekymringsfullt fravær utfordrer den enkelte eleven, foreldrene og skolen, noe som nødvendigvis dialog mellom hjemmet og skolen. Da er spørsmålet hvor godt skolen lykkes å initiere en dialog basert på tillit. Dette forutsetter at skolen unngår å påføre foreldre en opplevelse av skam som følge av at deres barn ikke følger det normerte sporet.

Det avgjørende er om skolen og foreldrene i fellesskap klarer å identifisere gode løsninger for den enkelte. Til sammenligning viser Lareau (2011, s. 216) hvordan arbeiderklassebarn ofte går fra besøk hos helsevesenet med flere spørsmål enn svar. På den ene siden kan

det handle om foreldre som ikke lykkes med å gi fylldige forklaringer på problemet, eller ikke vet hvilke spørsmål de burde stille. På den andre siden har du helsepersonell som bruker vanskelig terminologi og ukjente referanser. Dårlig kommunikasjon kan resultere i vag kunnskap og derigjennom lite treffsikre tiltak. Lareau forteller at det kunne være bevisst fra foreldrenes side å holde igjen og være forsiktige med hva de sa, som følge av en manglende tillit til institusjoner. Manglende tillit til skolen kan også resultere i at enkelte foreldre vil dekke over en situasjon i stedet for å gå inn i en dialog som forutsetter en fortrolighet.

Trolig er det å finne fram til en egnet løsning bare en del av utfordringen. Like viktig for barnet er det å få til en prosess som er preget av reelt samarbeid mellom skolen og hjemmet, hvor partene gjennom samarbeid bidrar til å forsterke den valgte strategien, og kan demonstrere for barnet at de har en felles oppfatning til det beste for barnet.

Antakelser om foreldrenes skoleerfaringer

«De vi opplever som mest tidkrevende foreldre, er de med de dårligste skoleerfaringene selv», fortalte en lærer på Horn skole, mens rektoren trakk frem at «[h]vis skolen har vært fæl for foreldre i ni år, skjønner jeg at de gruer seg til å gå på foreldremøter».

I intervjuene med de ansatte på skolen framkom det flere ganger hvordan de søkte å finne en mening i og forståelse av hvorfor de ikke opplevde å lykkes like godt i dialog med alle foreldregruppene. I stedet for å forklare det med forhold ved skolen eller dem selv var det flere eksempler på hvordan de ansatte gjorde mer eller mindre informerte antakelser om at dette er foreldre som selv har dårlige erfaringer fra egen skolegang. Dette tjente som en forklaring for dem, som dermed la mye av ansvaret på foreldrene.

De ansatte i skolen opplevde at den negative historikken kunne ta mye plass, og disse foreldrenes prioritet var gjerne å beskytte barnet sitt mot skolen. Det var også en oppfattelse av at de hadde få skolerelevante ressurser, og de ble beskrevet som «[f]oreldre som er i forsvaret: tigerforeldre». Dialogen og fremgangen i saker som omhandlet barnets trivsel, kunne være lite produktiv sett fra skolens perspektiv:

Mens av de som er mer bekymra, så er det, hva skal jeg si, ikke nødvendigvis ressurssterke, men heller motsatt, kanskje; at det er vanskelig med skole, at det er skummelt med skole. [...] Vi hadde en ganske stor sak med forrige kull med foresatte som selv opplevde seg som mobbet da de gikk på ungdomsskolen, og «Det blir jo selvfølgelig min sønn også. Skolen funker ikke» og sånn, ikke sant. Så du har også de i foreldregruppen som er motstandere av skolen fordi de selv hadde det dårlig på sin skole. Det har mye å si. (Lærer, Triangel skole)

Læreren fra Triangel skole snakket her om foreldre som er bekymret, og som synes skolen er skummel som følge av å ha blitt mobbet selv. Et viktig poeng fra sitatet er beskrivelsen av at foreldres negative skoleerfaring overføres til barnet. Fra tidligere forskning vet man at atferd hos foreldre i møte med skolen kan forstås som et resultat av ulike mengder informasjon og ulike nivåer av tillit til skolen (Lareau, 2011, s. 244), og at tilliten til skolen (og myndighetene) kan svekkes som følge av selv å ha blitt mobbet i skolen.

Klassebakgrunn påvirker også hvordan foreldre oppdrar barna sine, hvilken relasjon de har til dem, og hva de legger i praksiser rundt omsorg og støtte (f.eks. Eriksen, 2021; Aarseth, 2018; Stefansen & Skogen, 2010), på samme måte som at Reay (1998) forstår foreldreskap som «class actions». En sammenheng mellom sosioøkonomisk status og samarbeid med skolen var også noe de ansatte på Horn skole brukte som forklaring på manglende kvalitet i dialogen med enkelte foreldre:

Det er en del foreldre her som sier at du ikke trenger skole. «Det gikk fint med meg», og så videre. Dette henger veldig ofte sammen med sosioøkonomisk status. [...] Dette er foreldre med mindre forventninger. Dette er foreldre som heller ikke er så involvert i barnas skoledag. (Skolesykepleier, Horn skole)

Gitt at informantenes forståelse av foreldregruppene er riktig – at forventninger og involvering sammenfaller med sosioøkonomisk status – er det i overenstemmelse med hva Lareau (2011) finner i sin studie. Hun forklarer foreldrene i arbeiderklassen med at det i disse familiene vektlegges en naturlig utvikling og hverdager med frie tøyler, og at det ikke er uvanlig å se på utdanning og det som foregår på skolen, som skolens domene. Fra norske forhold har Stefansen et al. (2017) funnet at det er den norske middelklassen som i størst grad mestrer skolens forventninger, noe som de knytter til at oppdragelsespraksisen likner den som benyttes i skolen. Poenget her er ikke hvorvidt de skoleansatte har rett i sin forståelse av klassebetinget samarbeidsrelasjoner mellom skole og hjem. Det som er av betydning, er at foreldre som ikke deler skolens middelklasseverdier, ser ut til å ha dårligere muligheter for et godt samarbeid. I så fall demonstrerer dette at skolen ikke lykkes med å være en enhets-skole som også inkluderer de som har mindre forventninger og mindre involvering i sitt barns skolegang.

Organiserte og uorganiserte foreldrenettverk

Skolene opplever at noen foreldre er aktivt involvert i barnets skolegang, så vel som å være aktivt med i nettverk med de andre foreldrene. Disse tar kontakt med skolen dersom det er noe de ønsker informasjon om, og de tar kontakt med hverandre hvis det er en sak de vil drøfte seg imellom (jf. Lareau, 2011, s. 187). For det første finnes det organiserte foreldrenettverk: nettverk som blir opprettet i hver enkelt skoleklasse i starten av skoleåret. På Horn skole forklarte de at foreldrenettverkene er frivillige og noe foreldrene selv organiserer, men at det gjerne settes i gang på initiativ fra skolen med oppfordring om å delta.

Det som vi har jobbet litt med de siste årene, det er å prøve å etablere et foreldrenettverk allerede fra 1. klasse. Det er frivillig, men altså, vi har fronta det veldig, de har fått noen teorier, de har fått noe skriv rundt hvordan dette kan foregå og sånne ting, og det ble tatt opp på foreldremøtene. Det at foreldrene etablerer nettverk hvor de gjør ting sammen med barna, men også at de har nettverk selv hvor de møtes og snakker sammen for å bli kjent og for å bygge relasjon og trygghet, sånn at de kan ta opp saker når det skjer ting [...]. Og for å tenke på inkludering og for å tenke på at barnet ditt, ditt eget barn da, skal ha et godt miljø og et godt sted å være og lære. [...] Man kan jo lure på om sånn igangsettelse av foreldrenettverk innad i klassene også kan være ekskluderende, ikke sant, for enkelte. (Rektor, Horn skole)

Her kommer det frem hvordan skolen mener at et godt samarbeid mellom skole og hjem vil bli styrket av et godt samarbeid også mellom foreldrene. Det uheldige med at skolen har en fot innenfor disse foreldrenettverkene, kan være at de som føler seg fremmedgjort i skolen, frastår fra å delta fordi det oppleves som enda en «skolearena» de ikke vil delta i, eller ikke vet hvordan de skal forholde seg til. Dette kan handle om en type tilpasning til ens posisjon som Bourdieu forklarer med begrepet habitus, og, med Goffman-referanse, gir det passende tilnavnet «a sense of one's place» (Bourdieu, 1989, s. 17). Grupperinger av denne typen kan derfor være ekskluderende – slik rektoren selv nevnte – og dermed ha motsatt effekt enn det som var tenkt.

For det andre siktet informantene til de mer spontane og uformelle nettverkene av foreldre når de snakket om foreldrenettverk. Blant annet pekte de ansatte ved skolen på hvordan sosiale nettverk mellom foreldre kunne få direkte betydning for hvordan deres barn var overfor hverandre:

Den sosiale kontrollen er jo både positiv og negativ, sånn er det jo overalt. Og det at mammaen til en i klassen er fotballtrener og snakker med mamma og pappa på butikken, det er klart at det har jo betydning for det sosiale. Det er vanskeligere å plage en som du vet at... Altså når du vet at de voksne har en relasjon, så er jo terskelen for å plage høyere for elevene. (Lærer, Horn skole)

Det kan virke som om elevene fungerer som representanter for familien når de er på skolen, og at utveksling av informasjon både går mellom skole og hjem, men også i organiserte og uorganiserte nettverk utenfor skolen. Det er mange fordeler ved dette, og for skolen kunne det oppleves avlastende i noen saker at også foreldrene hadde en god dialog. Som rektoren på Triangel skole sa: «Hvis de kjenner hverandre, er det lettere å løse konflikter». Ulempen er forsterkning av hvilke familier og barn som er «innenfor» eller «utenfor» det sosiale, både på skolen og i bygda generelt. På Horn skole snakket en lærer om familiene de opplevde å ha mest krevende saker med:

Men jeg tenker at de foreldrene er også de som er lengst på utsiden av foreldregruppene. Det er de som ikke kommer til sosiale settinger og foreldremøter. Altså, de har minst kontakt med de andre foreldrene og dermed kanskje overlater mer til skolen. Og jeg har i hvert fall flere ganger også sagt noe om viktigheten av at de som foresatte er en del av foreldregruppen, for at barna også lettere skal få det innpasset. I hvert fall i noen av sakene så synes jeg det er de, der elevene har krevende dager, så har også de foresatte, altså, de er også på utsiden. (Lærer, Horn skole)

Slik denne læreren ser det, er det en sterk kobling mellom elever som ikke trives på skolen, og foreldre som ikke er deltagende i skolen eller i foreldrenettverk generelt. Igjen blir det fremtredende at de holdningene og måtene å være på som ofte er å finne hos middelklassen, er akkurat de som skolen peker på som definerende for barnets situasjon på skolen. Det er disse verdiene som oversettes til godt samarbeid, og som tillegges høy sosial og kulturell kapital av skolen. Når foreldre så ikke lever opp til denne logikken, er det de som blir oppfattet som problemet, og som derigjennom tilskrives hovedansvaret. Fra de ansattes ståsted er det godt ment: De ser fordeler av å være en del av de organiserte og uorganiserte nettverkene for samarbeidet mellom skole og hjem. Men når skolens forventninger til foreldregruppen følger logikken i middelklassens måte å organisere seg på – og vice versa – blir trolig foreldrenettverk en kilde til å ekskludere familier som ikke deler denne fremgangsmåten.

Diskusjon

Utgangspunktet for artikkelen er det store tilfanget av sosiologiske artikler som har vist hvordan foreldres klassebakgrunn har betydning for barnas skolegang – derigjennom hvordan ulikhet reproduseres, enten det skyldes verdien som knyttes til utdanning, i hvilken grad foreldrene har kompetanse til å yte faglig hjelp, eller om det avgjørende er hvordan preferanser og utdanningens attraktivitet går i arv.

Ulikhet kan også oppstå i samarbeidet mellom skole og hjem, noe som kan få stor betydning for skolemiljø og bekymringsfullt fravær. Forskjellige datakilder, sist Elevundersøkelsen

fra 2022, viser at mobbing øker og skolemotivasjon synker blant barn og unge, og at det særlig er utbredt i bygdene i Norge. Årsakene til at det er høye mobbetall på bygda, er sammensatte, men et særtrekk i rurale områder er at tilgangen til andre aktiviteter og sosiale arenaer er få. Forskningen viser at arbeiderklassens barn er hardere rammet enn middelklassens barn, og at mobbing og skolefravær er nært forbundet. Dette kan resultere i en type innlåsingseffekt som aktualiserer nødvendigheten av at skolen og hjemmet må finne løsninger som resulterer i faktiske endringer for barnet. Å flytte barnet til en annen skole vil ofte ikke være en mulighet.

Tidligere forskning synliggjør at bekymringsfullt fravær både er knyttet til klasse og mobbing. I våre intervjuer ble det synliggjort at skolens ansatte selv føler at det er vanskelig å nå ut til foreldre som de opplever at ikke har forståelse av og oppslutning om skolens prosjekt. Men i stedet for å forstå dette som et problem for skolen ved at det utfordrer enhetsskolens idealer og fremgangsmåter, viser våre intervjuer at de ansatte legger mye av ansvaret på foreldrene. Vi fikk høre at det er betydelig forskjell mellom foreldre når det gjelder deltagelsen i skolens prosjekt, og i dialoger lærerne ser på som viktig for et inkluderende skolemiljø, og at det ofte kobles til klassevariabler. For skolens ansatte er ikke foreldrenes ressurser en subjektiv opplevelse. Det framstår i stedet som en beskrivelse som deler foreldrene inn i grupper.

Erkjennelsen av at skolen ikke har like god dialog med alle foreldregruppene, og at hovedansvaret for dette legges på foreldrene, framstår som en variant av «blaming the victim». Konsekvensen er skjevheter mellom foreldregruppene når det gjelder å finne fram til felles løsninger for å håndtere mobbing og skolefravær. En bedre tilnærming er å spørre hvilke konsekvenser lærerens forståelse av ulike foreldregrupper har på foreldrenes mulighet til å inngå i en likeverdig dialog med skolen. For foreldre med middelklassebakgrunn vil diskusjoner om mulige løsninger trolig falle innenfor repertoaret av perspektiver og i et språk de allerede besitter (Stefansen et al., 2017). For foreldre med arbeiderklassebakgrunn kan denne kommunikasjonen være mer utfordrende. Kravet er svært ensidig dersom de ansatte på skolen i praksis mener at å «være på lag» og «samarbeide» innebærer at foreldre skal slutte opp om skolens prosjekt og praksiser.

Denne påpekningen har store likheter med et poeng Lareau (2011, s. 125, 158, 216) gjør. I sin studie viser hun hvordan klassebakgrunn får betydning for hvor treffsikker behandling barna tilbys av «systemet». Det sentrale momentet er at dette ikke er tilsiktede forskjeller, men snarere at middelklasseforeldrene har et ordforråd og en måte å forstå og beskrive en situasjon på som kommuniserer bedre med representanter for myndighetene. Resultatet var ikke bare at samtalen gled lettere, men at behandlingen og løsningen barna fikk, var mer målrettet og adekvat for å håndtere det faktiske problemet. I en senere studie har Calarco (2018) vist hvordan middelklassen ikke bare har privilegier, men at dette i stor grad også gir dem fordeler gjennom forhandlinger. Et eksempel hun bruker, er hvordan barn i middelklassen i større grad enn barn i arbeiderklassen ber om og får lærernes oppmerksomhet og støtte, uavhengig av behov for hjelp.

Et lignende mønster finner vi ved begge skolene vi besøkte når det gjelder lærernes beskrivelser av møtet med foreldrene. De skoleansatte er bevisst på at mange foreldre opplever at når skolen tar kontakt, er det for å kritisere dem og irettesette dem som foreldre. Utfordringen for skolen er dermed ikke bare at den må være en enhetsskole overfor elevene, men også i dialog med foreldrene. Skoler som ikke lykkes å oppnå kontakt med hele foreldregruppen – utover første skoledag – vil ikke være i stand til å håndtere kompliserte saker som bekymringsfullt fravær på fullt ut demokratiske måter, hvor alle blir tilnærmet like godt ivaretatt.

Vi vil presisere at vi bare har gjengitt erfaringene til ansatte i skolen. Det er deres subjektive blikk vi har bygget våre analyser på. Foreldrene, kanskje særlig fra arbeiderklassen, vil kunne ha andre og kanskje divergerende oppfatninger og vurderinger, slik også Lareau (2011) viser i en revidert versjon av sin bok. Dette gir noen begrensninger ved studien, men samtidig så vi det som viktig å gå i dybden på de funnene vi hadde – ikke minst fordi skolen har et særskilt ansvar for å inkludere alle foreldregruppene.

Denne artikkelen er et bidrag til å forstå reproduksjon av ulikhet i utdanningssystemet, men på et annet felt enn skolekarakterer og utdanningsaspirasjoner. Utenforskap, bekymringsfullt fravær og eventuelt frafall er forhold som påvirkes av hjemmet barn vokser opp i. Lykkes man tidlig i skole–hjem-samarbeidet, kan slike utfall unngås. Derfor er det all grunn til å undersøke om det skolene gjør, er tilstrekkelig i arbeidet med å kompensere for at foreldre har ulik bakgrunn, og derfor ulike forutsetninger, for å støtte opp om og bistå barna i saker knyttet til inkluderende skolemiljø.

Konklusjon

I denne studien har vi spurt hvordan skolens ansatte opplever samarbeidet med foreldre med ulik klassetilhørighet i tilrettelegging for inkluderende skolemiljø og i arbeidet med bekymringsfullt fravær. Blikket har vært rettet mot situasjonen rundt de barna som har det vanskelig i skolen. Fra de skoleansattes ståsted har vi sett på hva som rører seg i samarbeidet med foreldrene til disse barna. Med grunnlag i empiriske data argumenterer vi for at spillet mellom skole og hjem er avgjørende i arbeidet med bekymringsfullt fravær. Dette handler om at foreldrene kjenner barna best, samt betydningen av å samles om en felles løsning for den enkelte. Å være bevisst på den kulturen og de verdiene som dominerer i skolen, og hvordan dette kan være ekskluderende for noen familier, kan være like viktig for skoleansatte som det å jobbe for at disse familiene skal forstå og tilpasse seg til skolens prosjekt. For også i framtiden skal enhetsskolen inkludere elever med ulik historie og familiebakgrunn. Foreldre kan spille en avgjørende rolle i å hjelpe skolen til å identifisere treffsikre tiltak for den enkelte eleven, men denne hjelpen må ikke forveksles med at foreldrene har ansvaret: Inkluderende skolemiljø er skolens ansvar, samtidig som det speiler en oppfatning om at skolevegring tilhører ikke skolen alene.

Om artikkelen

Artikkelen er finansiert av Forskningsrådet, prosjekt 283408 (Comeback kids), og Utdanningsdirektoratet (prosjekt om inkluderende barnehage- og skolemiljø).

Referanser

- Aarseth, H. (2018). Familie og intimitet i endring – sosiologiske perspektiver. *Fokus på familien*, 46(2), 84–102. <https://doi.org/10.18261/issn.0807-7487-2018-02-02>
- Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2020). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing blant barn som strever med skolevegring. *Psykologi kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/>
- Bakken, A., Frøyland, L. R. og Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdataundersøkelsene?* (NOVA rapport 3/2016). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bourdieu, P. (1974). The School as a Conservative Force: scholastic and cultural inequalities. I J. Eggleston (red.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (s. 32–46). Methuen.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen - En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2. utg.). SAGE Publications.

- Brochmann, G. & Madsen, O.J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. Cappelen Damm.
- Bæck, U.-D. K. (2005). Schools as an arena for activating cultural capital – Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift*, 25(3), 217–226.
- Bæck, U.-D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen* (Norut Rapport nr. 06/2006). Norut.
- Bæck, U.-D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school', *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Calarco, J. M. (2018). *Negotiating Opportunities. How Middle Class Secures Advantages in School*. Oxford University Press.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Eriksen, I. M. (2021). Class, parenting and academic stress in Norway: Middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 602–614. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Eriksen, I. M. & Andersen, P. L. (2021). *Ungdoms tilhørighet, trivsel og framtidsplaner i Distrikts-Norge: En flermetodisk analyse av betydningen av bosted, kjønn og sosioøkonomiske ressurser* (NOVA-rapport 2/2021). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Eriksen, I. M., Stefansen, K. & Ødegård, G. (2021). Fire typer ungdomsliv: Ressurser, relasjoner og stedets betydning. I G. Ødegård & W. Pedersen (red.), *Ungdommen* (s. 63–86). Cappelen Damm Akademisk.
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/09540250600667876>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Høydahl, E. (2020). *Sentralitetsindeksen. Oppdatering med 2020-kommuner* (Notater 2020/4). Statistisk sentralbyrå.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget. Kunnskapsdepartementet (2017). *Vverdier og prinsipper for Grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2. utg.). University of California Press.
- Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn. Er bestemmelsene i opplæringslova egnet til å ivareta retten til inkluderende utdanning? *Kritisk juss*, 48(3), 190–212. <https://doi.org/10.18261/kj.48.3.1>
- NOU 2015: 2. *Å høre til – utfordringer for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. & Skilbrei, M. L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole* (NOVA Rapport 13/02). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259–275. <https://doi.org/10.1177/00380385980320020>
- Reay, D. (2002). Mothers' Involvement in Their Children's Schooling: Social Reproduction in action? *Improving Schools*, 5(3), 23–33. <https://doi.org/10.1177/136548020200500306>
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2), 57–74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Rogstad, J. (2021). *From zero to hero. Om fleksible læringsarenaer, frafall og veien tilbake* (Fafo-rapport 06). Fafo.
- Smette, I. (2015). *The Final Year. An Anthropological Study of Community in Two Secondary Schools in Oslo, Norway* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Stefansen, K. (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien: klassekultur og sosial reproduksjon* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Stefansen, K. & Skogen, K. (2010). Selective identification, quiet distancing: understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *The Sociological Review*, 58(4), 587–603. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01941.x>

- Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011). Enriching intimacy: The role of the emotional in the «resourcing» of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 389–405. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559340>
- Stefansen, K., Strandbu, Å. & Smette, I. (2017). 'Foreldre som «bakkemannskap» for ungdomsskoleelever: klasserelaterte forskjeller'. I O. Erstad & I. Smette (red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 113–132). Cappelen Damm akademisk.
- Wendelborg, C. & Hygen, B. W. (2022). *Elevundersøkelsen 2022. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23*. (Rapport 2023). NTNU Samfunnsforskning.