



Til: Utvalget

Dato: 27.11.25

Fra: Sekretariatet

Saksnr.: 8-5

Sak 8-5 Skolens samarbeid med hjemmet og foreldrene

Utvalget har framhevet skolens samarbeid med hjemmet og foreldrene som et viktig tema for utredningen.

I første del av notatet går vi igjennom reglene om samarbeidet mellom skole og hjem, og vi peker på innspillene som utvalget har fått gjennom FUG og de regionale møtene med foreldre.

I andre del av notatet går vi gjennom hva forskningen sier om foreldrenes og hjemmets betydning for barnas skolegang.

I notatets tredje del retter vi søkelyset mot foreldrerollen, og illustrerer hvilket mangfold skolen må forholde seg til når den skal følge opp den lovpålagte plikten om å samarbeide med elevenes foreldre.

Til sist i notatet ber vi utvalget ta stilling til hva dere vil mene om samarbeidet med foreldre i utredningen, og hvilke eventuelle tiltak dere vil vurdere for å styrke skole-hjem samarbeidet i framtidens fellesskole.

Del 1: «I samarbeid og forståing med heimen...»

I denne delen av notatet går vi først igjennom de formelle føringene for skole-hjemssamarbeidet. En av de formelle strukturene som er på plass er «Foreldreutvalget for grunnskolen» (FUG), og vi gjengir noen av FUGs innspill til utvalget her (avsnitt 1.3). I den forbindelse er det også naturlig å nevne de innspillene vi har fått direkte fra foreldrene i de regionale innspillsmøtene som vi har gjennomført (avsnitt 1.4).

1.1 Regelverket slår fast at skolen skal samarbeide med hjemmet

Den første setningen i opplæringslovens bestemmelse om formålet med opplæringen viser tydelig viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid:

«Opplæringa skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og dei som har læretid i bedrift, historisk og kulturell innsikt og forankring» [vår understreking] (Opplæringsloven, 2024, § 1-3).

Bostad-utvalget hadde i NOU 2007:6 foreslått å ta ut koblingen til hjemmet i første ledd i bestemmelsen, og isteden slå fast at «skolen skal samarbeide med heimen» i siste ledd.

Ved behandlingen av ny formålsparagraf etter Bostad-utvalgets utredning uttrykte Stortinget et ønske om å tydeliggjøre at skole-hjem samarbeid er viktig. Det ble derfor bestemt at setningen «i samarbeid og forståing med heimen» skulle beholdes i formålsparagrafens første ledd. Kirke- utdannings- og forskningskomiteen sa følgende om dette i innstillingen:

«Komiteen vil vektlegge at skolen må skaffe seg kunnskap om foreldrene som ressurs, og anerkjenne at foreldrene spiller en svært viktig rolle for barns læring og utvikling. Dette bør gjenspeiles tydelig i skolens formålsparagraf.» (Innst. O. nr. 22 (2008–2009))

Privatskolelovens formålsparagraf slår også fast at skolen skal samarbeide med hjemmet: «Det skal leggjast vekt på å skape godt arbeidsmiljø og gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim» (Privatskolelova, 2003).

I overordnet del av læreplanen kapittel 3.3 står det følgende om samarbeid mellom hjem og skole:

Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling.

God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø. Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens dannelse, læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag.

Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere. Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. God og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

1.2 Hva sier reglene om hvordan samarbeidet skal skje?

Opplæringsloven gir flere regler om hvordan skolen skal samarbeide med hjemmet. Det er skolen, som den profesjonelle parten, som har en plikt etter loven til å samarbeide og som skal legge til rette for samarbeid.

Skolen har plikt til å samarbeide med elevens foreldre etter opplæringsloven § 10-3. Ordet «foreldre» omfatter både foreldre og foresatte, det vil si de som ivaretar foreldreansvaret istedenfor foreldrene. Plikten skolen har overfor foreldrene faller bort når eleven blir myndig. Det er likevel framhevet i lovforarbeidene at skolen bør legge til rette for slikt samarbeid også når eleven har fylt 18 år, dersom eleven ønsker det (Prop. 57 L (2022-2023), punkt 69.4.1).

Skolen bør legge til rette for at alle foreldre kan delta i samarbeidet, uavhengig av språkkunnskaper, bakgrunn og forutsetninger. Lovforarbeidene peker også på at dersom samarbeidet skal fungere, er det en forutsetning at foreldrene deltar aktivt (Prop. 57 L (2022-2023), punkt 69.4.1)

Skolen har plikt til å gi elever og foreldre den informasjonen de trenger, blant annet om opplæringen, den enkelte eleven, skolemiljøet og skolereglene, og de rettighetene og pliktene elevene ellers har (Opplæringsloven, 2024, § 10-8).

Opplæringsloven slår også fast at skolen skal sørge for at elevene og foreldrene får være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere virksomheten til skolen (Opplæringsloven, 2024, § 10-4). Hver grunnskole skal videre ha et arbeidsutvalg som er valgt av foreldrene

på skolen, med mindre foreldrene velger å organisere seg på andre måter (Opplæringsloven, 2024, § 10-5).

Forskrift til opplæringsloven § 11-1 gir regler om foreldremøter og foreldresamtaler. Det står blant annet der at skolen har plikt til å arrangere et foreldremøte i starten av hvert skoleår, der de gir informasjon om innholdet i og organiseringen av opplæringen, hvordan foreldre kan medvirke, om rutiner og andre relevante tema. I tillegg skal det være foreldresamtaler med kontaktlærer, som også skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for at eleven lærer og utvikler seg (Opplæringsforskrifta, 2024, § 11-1).

Tilsvarende regler om foreldresamarbeid gjelder også for private skoler etter privatskoleloven kapittel 5A og forskrift til privatskoleloven § 8-1.

*

Foreldreutvalget for grunnopplæringa (FUG) er regulert i opplæringsloven § 10-9. FUG er et selvstendig rådgivende organ for departementet i saker som gjelder samarbeidet mellom skole og hjem.

1.3 Råd til utvalget fra FUG

FUG sine undersøkelser viser at vi i dag har en skole hvor foreldrene i hovedsak er fornøyde og viser en stor grad av tillit til skolen og skolens arbeid.¹ FUG viser til at forskning har slått fast at et godt skole-hjem samarbeid er avgjørende for elevers inkludering, trivsel og læring.² FUG legger vekt på skolens rolle i å sikre at foreldre blir invitert inn til en tillitsfull dialog, at det gis tilpasset informasjon og at det skjer forventningsavklaringer med foreldrene.

Samtidig minner FUG om at skolen må forholde seg til et større foreldremangfold enn tidligere. FUG gjør oppmerksom på at personalet i skolen er ganske homogent når det gjelder kulturell bakgrunn og sosioøkonomisk status. FUG antar at ansatte i skolen møter foreldre med samme kulturelle bakgrunn som dem selv på en bedre måte enn andre foreldre.

FUG skriver at det er foreldre og elever som i dag ikke opplever å få ta del i fellesskapet i skolen, og peker blant annet på kulturelle forhold som årsak til dette (jf. avsnitt 3.2.1).

FUG mener dette kan bøtes på med tett involvering av foreldre og elever i skolens virksomhet. Foreldre bør blant annet involvere seg i inkludering og oppfølging av andre foreldre i forkant, under og i etterkant av foreldremøtene. Skolen kan åpne opp for at foreldre kan ta i bruk skolebygget på ulikt vis; gratis bursdagsrom, lån av utstyr, organisering av etter-skoletid-aktiviteter, klesbyttedager, åpne bibliotek med foreldre til stede m.m.

Skolens plikter å ta initiativet, men det er et felles ansvar å følge opp. FUG etterlyser en konkretisering av forventningene til foreldrene, og vil løfte fram igjen punktene fra den

¹ [FUGs-sitt-innspill-til-referansegruppemøte-i-Fellesskoleutvalget-06.06.25_1.pdf](#)

² [Oppfølging fra FUG etter fagseminar med KD 1. april 2025](#)

gamle opplæringsloven § 11-4 om foreldreråd ved grunnskoler. Der sto det blant annet at foreldrerådet skulle medvirke til at elever og foreldre tar aktivt del i arbeidet for å skape godt skolemiljø. I den nye opplæringsloven er reglene om organer for brukermedvirkning i skolen erstattet med en mer overordnet regulering om skoledemokratiet i § 10-5. FUG ønsker også at skolen styrkes som nærmiljøarena gjennom en tettere integrering mellom skolen og aktiviteter som organiseres gjennom lag og foreninger (jf. nye rammebetingelser i avsnitt 3.1).

Ut over de forholdene som går direkte på skole-hjemsamarbeidet har FUG følgende betraktning om betydningen av fellesskolen:

«Fellesskolen er kanskje den siste store fellesarenaen vi har i samfunnet; der barn og voksne møtes på tvers av sosioøkonomiske skillelinjer, religion, kultur og politiske meninger. Dette gjør skolen og klasserommet til Norges viktigste refleksjons- og diskusjonsarena for utviklingen av det fellesskapet som det norske samfunnet er.» (FUG 06.06.25)

1.4 Råd til utvalget fra foreldre

Sekretariatet har gjennomført gruppesamtaler med foreldre i fire kommuner: Bergen, Sortland, Tønsberg og Kristiansand. 5-10 foreldre deltok i hver av samtalene. Foreldrene ble rekruttert gjennom FUG og representerer FAU på flere ulike skoler i kommunene. Flere av foreldrene satt også i kommunale foreldreutvalg. En fyldig, men lettlest, rapport fra samtalene ligger [HER](#).

Et av de mest framtrepende trekkene på tvers av foreldregruppene er ønsket om større tydelighet om roller og ansvar. Dette kan oppnås ved at det legges vekt på gode forventningsavklaringer mellom skolen og foreldregruppa tidlig i skoleløpet. Foreldre etterlyser at skolen kommuniserer klart hva den forventer av dem – ikke bare hva foreldre kan forvente av skolen.

Begrepet *fellesskolen* var lite kjent blant foreldrene, men verdien begrepet representerer – inkludering, likhet og tilgjengelighet – ble sterkt støttet.

Foreldrene opplever at store klasser og lite ressurser gjør det krevende for lærerne å gi tilpasset undervisning til den enkelte uten at det går på bekostning av klassen. Knappe ressurser gjør at enkeltelevers rettigheter og ivaretagelse av deres behov kan gå ut over fellesskapet. Foreldre omtaler dette som en vanskelig avveining.

Skolens rolle som lokal møteplass, sosialt sentrum og arena for utvikling av vennskap og toleranse har bred støtte. Nærskoleprinsippet og mangfoldet som følger av det likeså. Foreldrene mener det er viktig å bevare den øvingen i demokrati og medvirkning som elevene får i dagens skole. Foreldrene framsnakker lærere som viser engasjement for jobben og vektlegger relasjonsbygging med elever og foreldre. Bruk av teknologi på måter som fremmer likeverd i opplæringen er også viktig å videreføre, mener foreldrene.

I framtiden mener foreldrene skolen bør legge vekt på livsmestring og utvikling av elevenes motstandskraft og selvstendighet. De mener det blir viktigere enn før å lære å tenke kritisk og vurdere kilder. Generelt ønsker de mer praktisk læring i skolen, og at barn og unge også får opplæring i «hverdagskompetanse» - som personlig økonomi,

håndverk, matlaging og fysisk og psykisk helse. Foreldrene etterlyser mer lek på barnetrinnet.

Foreldrene minnet om at det doble oppdraget om dannings og utdanning innebærer at skolen skal utvikle barn og unge til å bli medmennesker, ikke bare faglig dyktige personer, og vil gjerne bidra til at skolen lykkes med dette i framtiden.

Del 2: «Forskning viser...»

I denne delen av notatet går vi gjennom hva forskningen sier om foreldrenes og hjemmets betydning for barnas skolegang, og hvilke implikasjoner disse forskningsfunnene kan ha.

2.1 Foreldres betydning for barnas skolegang

I en stor syntese går professor John Hattie gjennom forskning på faktorer ved foreldre og familier som kan tenkes å innvirke på elevenes læring. Funnene bygger på 117 ulike metaanalyser med over seks tusen primærstudier om forholdet mellom hjem og skole (Hattie, 2023, Kap. 6).³ Verden over er det forsket på en lang rekke faktorer, som familiens sosioøkonomiske status, ulike familiestrukturer, ulike oppdragerstiler, betydning av skilsmisse, partnerbytte, flytting, adopsjon, barneverntiltak, vold i heimen, foreldres involvering og forventninger, hjemmemiljø, innvandrerstatus, foreldreprogrammer m.m.

Det er faktorene nedenfor som samlingen av metastudier tyder på at har aller størst betydning for elevers læring (Hattie, 2023, s. 125-147):

- 1. Sosioøkonomisk status.** Dette handler om familiens relative posisjon i det sosiale hierarkiet og om ressurser i hjemmet, oftest målt ved foreldrenes inntekt, utdanningsnivå og yrkesdeltakelse. Kulturell reproduksjon har blitt pekt på som en viktig årsak til at sosioøkonomisk status slår så sterkt ut på elevers læringsutbytte, noe også Hattie er inne på (se avsnitt nedenfor). En viktig implikasjon er at skoler må både kjenne og anerkjenne elevenes hjemmebakgrunn når de kommuniserer med foreldrene og når de tilpasser opplæringen til den enkelte.
- 2. Foreldrenes forventninger.** Foreldres støtte, oppmuntring og forventninger til hvordan barnet skal gjøre det på skolen viser seg å ha stor betydning for hvordan barnet forholder seg til, utvikler seg i og lærer på skolen. Dette gjelder uavhengig av sosioøkonomisk status. Denne «forventningseffekten» forutsetter at barnet har en positiv følelsesmessig tilknytning til foreldrene, blir oppmuntret av dem til

³ Hatties første versjon av «Visual Learning» fra 2009 ble mye brukt, men også møtt med kritikk (se f.eks. [John Hatties Visible Learning: Ingen «hellig gral» for undervisningen](#)). Blant annet er det hevdet at boka trekker slutninger om årsakssammenhenger basert på studier som egentlig bare viser samvariasjon. Videre var flere av effektstudiene Hattie inkluderte uten kontrollgrupper, noe som gir kunstig høye effekter av tiltakene som undersøkes. Kort sagt var det ulik kvalitet bak de studiene som inngår i metastudiene til Hattie. I oppfølgeren fra 2023 svarer Hattie på en del av kritikken som ble rettet mot den første utgivelsen, og oppdaterer sine analyser. De funnene vi har trukket fram her ser ut til å være i tråd med øvrig forskning på feltet, jf. videre omtale i notatet.

å lære av sine feil, og får støtte av dem til å utvikle selvtillit og motstandskraft i skolearbeidet.

3. **Foreldreprogrammer.** Foreldreprogrammer har vist seg å ha positiv innvirkning på elevers læringsutbytte, men mest i de tidlige årene, mest når temaet er lese- eller regnevansker, og mest når programmet gjennomføres av profesjonelle, for eksempel kompetente lærere. Det at foreldre har støtte i grupper av likesinnede foreldre har også betydning. I vår kontekst er dette funnet antakelig overførbart til virkningen av ulike foreldrekurs når lærevansker og/eller ulike funksjonshemminger oppdages, f.eks kurs om dysleksi, dyskalkuli, adhd, hørselshemming m.m. Blant annet spiller [Statped](#) en viktig rolle her.
4. **Hjemmemiljøet.** Hjemmemiljøet måles gjerne gjennom grad av psykososial trygghet og intellektuell stimulering i hjemmet. Komponenter som ofte inngår er foreldres tilstedeværelse og imøtekommenhet, grad av og type regler og restriksjoner, tilrettelegging for lek og foreldres forventninger til barnet. Effekten av et godt hjemmemiljø for elevers læring ser ut til å gjelde uavhengig av foreldres utdanning eller yrke (sosioøkonomisk status).
5. **Foreldrenes involvering.** Dette handler om foreldrenes involvering i barnas liv utenfor hjemmet, om foreldres deltakelse i aktiviteter i skolens regi, og kommunikasjon med barnet om barnets aktiviteter i skolen, herunder lekser. Slik involvering viser seg å ha positiv innvirkning på barnas læring. Både foreldreledet lesetrening, det å høre barnet selv lese og det å lese for barnet har vist seg å ha en positiv sammenheng med elevers læring. Samtidig har foreldrenes *involvering* generelt mindre betydning enn hvilke *forventninger* foreldrene har til barnas skolegang (se over).

2.2 Forventninger trumfer både lesestøtte og leksehjelp

Flere studier om foreldres innvirkning på elevenes læringsutbytte har sammenfallende funn som i syntesen til Hattie. En annen syntese av ni metaanalyser finner også en positiv sammenheng mellom foreldreinvolvering og elevenes prestasjoner. Dette gjelder på tvers av klassetrinn og etniske grupper. I likhet med andre studier tyder denne analysen på at det viktigste foreldrene kan gjøre for barnas læring er å ha høye forventninger til elevenes prestasjoner (Wilder, 2014). På tvers av studier viser foreldrenes forventninger til barnet seg å ha større effekt på barnets læring enn det å diskutere skoleaktiviteter med barna. Å lese for barna har noe effekt, mens hjelp med lekser og foreldres deltakelse i aktiviteter på skolen viser seg å ikke ha like stor effekt (Castro M., 2015).

I Norge er det blant annet forsket på betydningen av hjemmemiljøet for barnas lesing ved bruk av PIRLS-data (Strand, 2024). Forskerne finner at både hjemmemiljøet generelt, og hjemmets vekt på språk- og lesestimulerende aktiviteter (inkludert foreldrenes forventning til barnas utdanning) har stor betydning.⁴ En annen norsk studie finner at barnas leseinteresse og faste leserutiner hjemme har større betydning for lesevanene enn familiens sosioøkonomiske bakgrunn (Stangeland et al., 2024) .

⁴ [Lesemiljøet i hjemmet har stor betydning for barns leseferdigheter | Universitetet i Stavanger](#)

I en annen metastudie undersøkte forskerne mer spesifikt effekten av foreldres støtte til og vurdering av barnas hjemmearbeid (lekser) - målt opp mot elevenes læringsutbytte i lesing, matte og rettskriving (Erion, 2006):

- Foreldrestøttet hjemmearbeid hadde en generell positiv effekt på elevenes læringsutbytte sammenlignet med de som ikke fikk slik støtte fra foreldrene.
- Foreldrestøtten hadde moderat til stor effekt sammenliknet med de elevene som ikke fikk støtte fra foreldrene til hjemmearbeidet.
- Noen studier indikerte at barn av foreldre som fikk *veiledning* til å gi støtte, fikk enda bedre læringsutbytte.

Flere andre studier viser derimot at dersom foreldre følger opp leksene på feil måte, gjennom overvåkning og kontroll, har det direkte negativ innvirkning på elevers læringsutbytte (Hattie, 2023, s. 136). Det finnes også forskning som tyder på at lekser utover moderate mengder ikke øker læringsutbyttet (Dolean & Lervag, 2022).

I tillegg har det vært en bekymring knyttet til leksebruk og sosial ulikhet. Norsk forskning har vist at mye bruk av lekser er med på å øke de sosiale forskjellene i elevers læringsutbytte. Dette er høyst sannsynlig fordi elever fra høyere sosiale lag får mer støtte til skolearbeidet hjemme (Rønning, 2010, 2011). Evalueringen av den norske leksehjelpsordningen (gitt utenfor hjemmet) tyder på en effekt av lekser, men samtidig at det var de flinkeste elevene som best greide å utnytte seg av tilbudet (Bakken, 2013).

2.3 Implikasjoner av forskningen

En av implikasjonene av forskningen er at hjem-skolesamarbeidet bør handle om gjensidige forventningsavklaringer, og å komme fram til en felles forståelse og avklarte forventninger til hverandre og til barnets skolegang, slik at barnet ikke opplever hjemmet og skolen som to ulike verdener (se også avsnitt 3.1). Uansett familietype og sosial bakgrunn, viser forskningen at forventninger og oppmuntring fra de voksne hjemme har stor innvirkning på barnas læring. Dermed advares det mot stereotype forventninger:

«Any classification of a child's ability or future as a member of a group (e.g., low SES, immigrant, divorce, adoption) should be resisted, as the variance can be large, and love and parental engagement are not reserved for the affluent.» (Hattie, 2023, s. 145)

Sagt på en annen måte: Vi må unngå å gjøre antakelser om barns evner eller framtid bare basert på deres hjemmebakgrunn. Engasjerte foreldre finnes i alle samfunnslag.

Del 3: Foreldrene og framtidens skole

Denne delen av notatet handler om dagens foreldreskap, og hvordan også oppdragerrollen er i endring. Dette vil også kunne påvirke læreren og skolen på ulike måter.

Delen beskriver også noe av det mangfoldet av foreldre (og elever) som skolen må forholde seg til. Vi tar ikke mål av oss å beskrive hele mangfoldet, men peker på noen forhold som kan være illustrerende for det foreldremangfoldet som møter skolen i årene framover.

3.1 Foreldrerollen i stadig endring

Foreldrenes rolle endrer seg over tid. Parallelt med utbyggingen av velferdsstaten og kunnskaps- og kompetansesamfunnet, har det skjedd store forandringer i foreldrerollen siden 1950- og 1960-årene. Dagens foreldreskap i vestlige land har blitt beskrevet som et involvert foreldreskap, det vil si et foreldreskap som sentrerer rundt barnet og barnets behov, og hvor foreldrene bærer et grunnleggende ansvar for barnets framtid (Stefansen, 2011). Andre bruker begrepet intensivt eller intensivt foreldreskap (NOU 2020:14, 2020; Aarseth, 2018). Disse endringene i foreldrerollen kan også kobles mot utviklingstrekket om individualisering, som utvalget vil trekke fram i utredningen.

Et intensivt foreldreskap innebærer sterke forventninger til hvordan foreldre skal utvikle og veilede barna sine (Amundsen, 2024). Forskere peker på at moderne foreldreskap ikke bare handler om å dekke barnets behov og gi barnet omsorg og oppdragelse. Foreldre i dag er også opptatt av barnets selvutvikling, både emosjonelt, mentalt og praktisk. En viktig side ved dagens foreldreskap er foreldres orientering mot en emosjonelt nær relasjon til barnet, og forståelsen av at barnet bør behandles som en antatt likeverdig person (Aarseth, 2018).

Forskere har pekt på hvordan det intensive foreldreskapet kan ta form av et uendelig ansvar hvor foreldrene gjør alt de kan for å legge til rette for at barnet får utvikle seg optimalt og når sitt potensial som menneske (Stefansen, 2008). Endringene i foreldreskapet kan kanskje være noe av bakgrunnen for tilbakemeldinger fra lærerne om økte henvendelser fra foreldre (se blant annet undersøkelsene om arbeidstidsavtalen, som er vedlegg til notat 8-6 b om lærerollen).

Samtidig kan bildet om det intensive foreldreskapet også nyanseres noe, og hevdes at dette først og fremst er et middelklassefenomen. Som vi vil vise i kapittel 3.3 under, er det et stort mangfold i elevenes hjemmebakgrunn.

En annen utfordring som pekes på er at mange foreldre ikke finner faste holdepunkter i erfaringer fra egen oppvekst som kan fungere som modell i oppdragelsen av barna, på grunn av store og hyppige endringer i samfunnet. Grensesetting knyttet til bruk av teknologi og sosiale medier er eksempler på dette (Fauske & Øia, 2010).

Samtidig preges dagens foreldrerolle av et stort informasjonstilfang og mange råd og anbefalinger, som også kan være motstridende. Mange foreldre søker aktivt informasjon om hvordan de skal være gode foreldre, og dagens foreldre er generelt mer kompetente og informert enn noensinne. Men dette store informasjonstilfanget kan også medføre usikkerhet, og dagens foreldre har også flere kilder til sammenligning med andre for eksempel gjennom sosiale medier (Trivselskommissionen, 2025).

Trivselskommisjonen mener endringer i foreldreskapet har sammenheng med barn og unges trivselsutfordringer, og skriver blant annet:

«På baggrund af møder med fagpersoner og eksisterende viden på området vurderer kommissionen, at der er tendenser til, at nogle forældre i stadig stigende grad overbeskytter deres børn [...]

Selvom denne praksis udspringer af et velment ønske om at give børn de bedste forudsætninger i livet, kan den konstante beskyttelse og hjælp utilsigtet begrænse børnenes mulighet for at utvikle viktige personlige og sociale egenskaber. Når forældre skærmer deres barn fra utfordringer og fjerner forhindringer, risikerer barnene at miste erfaringer, der er nødvendige for at oppbygge modstandsdyktighet, tro på egne evner, vedholdenhet og ansvarsfølelse» (Trivselskommissionen, 2025)

Trivselskommisjonen mente også at dagens foreldrepraksis (i Danmark) i for stor grad kjennetegnes av manglende struktur, tydelighet og krav i oppdragelsen.

3.2 Ny studie om foreldreskap i Norge i dag

Forskere ved UiO har nylig gjennomført en relevant studie om norsk foreldreskap på oppdrag fra Bufdir (Jessen et al., 2025). Studien gir innsikt i hvordan foreldre i Norge praktiserer foreldreskapet sitt i et samfunn i endring. Studien kombinerer svar fra over 5 000 foreldre med gruppesamtaler, dybdeintervjuer og videoobservasjoner.

Forståelsesfulle foreldre. Forskerne konkluderer for det første med at norske foreldre i det store og hele er emosjonelt støttende overfor sine barn og praktiserer forståelsesfull grensesetting. Foreldreskapet preges av støtte og varme fremfor kaos og tvang. Dette funnet går på tvers av demografiske forhold som kjønn, kultur og sosioøkonomisk status.

Foreldrestress. For det andre finner forskerne en viss grad av foreldrestress i samfunnet, noe som preger hvordan foreldrene utøver sine foreldreroller. Stress hos foreldre øker sannsynligheten for foreldrestiler preget av avvisning, kaos og tvang. Det kan gi negativ atferd hos barnet og gå ut over barnets livskvalitet. Kildene til foreldrestress varierer med kontekstuelle forhold, som blant annet sosioøkonomisk status og organisering av fritidsaktiviteter på ettermiddags- og kveldstid.

Nye rammebetingelser. Basert på deres funn, mener forskerne det bør gjøres strukturelle grep for å forbedre barnefamiliers hverdagsliv i det norske samfunnet. Som forskerne skriver:

«For å gjøre det beste for barnet bør man gjøre det beste for foreldrene.»
(Jessen et al., 2025, s. 57)

Forskerne mener at rammebetingelsene må endres for å fjerne kilder til foreldrestress i hverdagen, og slik at det blir mer rom for spontant samspill mellom foreldre og barn på fritiden. Tidligere forskning har vist hvor viktig slikt samspill er for barnas utvikling. Det viktigste vil være å innføre tiltak som frigjør tid for foreldrene, for eksempel ved å legge

flere av barnas fritidsaktiviteter til dagtid og til den tiden som vanligvis tilbringes på SFO. Dermed antyder forskerne at det er behov for å tenke nytt omkring organiseringen av skolehverdagen. (For familier med dårlig økonomi kan i tillegg økonomisk støtte og rimeligere fritidsaktiviteter være viktige grep for å redusere foreldrestresset, sier forskerne bak studien).

3.3 Mangfoldet i foreldregrupper

Elevene kommer fra hjem hvor foreldrene har ulik kulturell bakgrunn. Dette handler om innvandring og migrasjon, men også om sosio-kulturelle forskjeller i majoritetsbefolkningen. Dette kan være med på å skape skjulte forskjeller og reprodusere sosial ulikhet i skolen (se avsnitt 3.1.1).

Selv om Norge, relativt sett, er et land med små økonomiske forskjeller, finnes det barn som per definisjon har fattige foreldre. Barnefattigdom er med på å utfordre skolens oppdrag om en likeverdig opplæring (se avsnitt 3.1.2).

Vi kan heller ikke se bort fra det at en del barn har en arvelig betinget risiko for å utvikle ulike former for lærevansker, som dysleksi og adhd, og at dette påvirker skolens møte med foreldrene og foreldrenes møte med skolen (se avsnitt 3.1.3).

Disse forholdene er med på å tegne et foreldre- og elevmangfold som skolen må ta hensyn til i oppfølgingen av den lovpålagte plikten om å samarbeide med elevenes foreldre. De kan også være illustrerende for det vi får høre om et stadig mer mangfoldig klasserom og økt kompleksitet i lærerrollen.

3.3.1 Kulturell reproduksjon

En etter hvert velkjent forklaringsmodell er at det finnes strukturelle forhold i skolen som gjør likeverdig opplæring krevende. Påstanden er at foreldre og lærere, gjennom uskrevede regler, normer, språk og strukturer, virker inn på barnas sjanser i skolen på måter som favoriserer elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Elever som ikke tilpasser seg den verdsatte sosiale praksisen i skolen blir sanksjonert, og den verdsatte sosiale praksisen er den som er mest gjenkjennelig for elever fra høyere sosiale lag. Noen har gått så langt som å kalle dette «den skjulte læreplanen», fordi det er uskrevede regler som gjør seg gjeldende, og fordi dette er strukturer det er vanskelig å få øye på (Nordahl, 2023). Andre uttrykker det slik at en del foreldre mangler «the language of learning». På norsk kan vi kanskje si at det er en del foreldre som ikke snakker «skolsk». For barna fremstår hjemmet og skolen da som to ulike verdener (Hattie, 2023 Kap. 6).

Ut fra denne forklaringsmodellen, skjer reproduksjon av sosiale forskjeller fordi skolen og lærerne samarbeider bedre med foreldre som støtter opp om de samme verdiene, og barna deres belønnes med bedre muligheter videre i utdanningssystemet og arbeidslivet. Dette er kulturelt betinget og innbakt i skolens strukturer på måter som gjør den vanskelig, om ikke umulig, å komme ut av (Bourdieu, 1990; Nordahl, 2023).

Denne forklaringsmodellen er ikke ny, og ble formulert slik som nedenfor i en NOU om spesialundervisning i 2009 («Midtlyngutvalget»).

«Skolen har ikke fungert slik planer og lovverk legger opp til. Det kan se ut som om utdanningssystemet er spesielt godt tilpasset en gruppe

veltilpassede elever med foreldre som selv har lyktes i utdanningssystemet. I tillegg kan det se ut som om de som arbeider i skolen i stor grad har samme bakgrunn. Slik kan de som kjenner utdanningssystemets koder få en god og tilpasset utdanning, mens elever med en annen bakgrunn krever en annen tilnærming til lærestoff og læringsprosesser. Mange av disse opplever at skolen ikke utfordrer deres potensial, ikke legger til rette for den læring som treffer dem, og i enkelte tilfeller heller ikke føler det er skolens jobb å tilpasse seg «marginale grupper».” (NOU 2009:18, 2009, s. 20)

Kjennskap til sosio-kulturelle faktorer kan på denne måten bidra både til å gi økt forståelse for, og til å illustrere mangfoldet i foreldregruppa.

3.3.2 Fattige foreldre

I dag vokser ca. 1 av 10 norske barn opp i familier med vedvarende lavinntekt, og antallet barn som vokser opp i fattigdom har økt de siste 20 årene (Barne og familiedepartementet, 2024). I en klasse på 20 elever, vil det altså nå i snitt være et par barn med foreldre som er definert som fattige.

Lav familieinntekt vil kunne virke inn på hvordan barna og foreldrene forholder seg til skolen. Som vist ovenfor påvirker økonomien graden av foreldrestress. Ifølge «Ekspertgruppen om barn i fattige familier» opplever barn fra fattige familier mindre støtte fra lærere og medelever enn andre barn. På denne måten legger økonomisk status til enda en brikke i det foreldremangfoldet som møter skolen.

Ekspertgruppen identifiserte en rekke utfordringer i fattige familiers møte med skolen. Det handler blant annet om begrenset tid for lek og fysisk aktivitet, lite rom for praktiske, kreative og estetiske oppgaver, lite systematisk støtte til sosial utvikling, og begrenset kapasitet til å hjelpe elever med sammensatte utfordringer (Barne og familiedepartementet, 2024) (kapittel 10.4).

Ekspertgruppen anbefaler utprøving av en mer helhetlig skoledag på barnetrinnet for å gi rom for lek, samspill og variasjon. Den peker også på at barn i fattige familier kan ha spesielt godt av smågruppeundervisning og mer systematisk støtte til sosial og emosjonell utvikling.

3.3.3 Arvelige faktorer

Barn av foreldre med ulike vansker, som dysleksi, dyskalkuli eller ADHD, har betydelig økt risiko for å utvikle det selv. Lærevansker kan med andre ord være medfødt - i den forstand at man arver gener som gir disposisjon for å utvikle f.eks. dysleksi - uten at dette skyldes svake evner eller dårlig opplæring (Grimm et al., 2020; Melby-Lervåg, 2012).

Økt tilgang på data og regnekraft har gitt ny fart i tverrfaglig forskning om hvordan gener og biologi virker i samspill med oppvekstvilkår og skolars innflytelse. I Norge har vi internasjonalt ledende miljøer innen dette nye fagfeltet (Cheesman et al., 2022) (Baier, Eilertsen, et al., 2022).

Når det dannes kretser i hjernen, er dette *både* et resultat av genetisk påvirkning og et resultat av samspillet med omgivelsene. Forskerne har gjort funn som tyder på at effekten av en elevs genetiske tilbøyelighet for læring varierer både med skolesystemet og med hvilken skole de går på (Baier, Lang, et al., 2022; Cheesman et al., 2022). Dermed gir det mening å se på egenskaper ved både hjem og skoler som lykkes i å løfte barn/elever som er disponert for ulike læreversker. Genetiske komponenter for læring må altså ikke ses på som deterministiske: Miljøfaktorer har betydning for hvorvidt potensialet for læring utløses - jf. forskningen vi har referert til over om foreldres betydning, og forskningen vi tidligere har vist til om kjennetegn på skoler som lykkes.

Økt forståelse om samspillet mellom arv og miljø vil samtidig kunne gi økt forståelse for betydningen av samarbeidet hjem-skole og hvordan dette kan innrettes til beste for eleven. Samtidig er det med på å illustrere hvordan klasserommet påvirkes av forhold utenfor skolen og hva lærerne må ta hensyn til i samarbeidet med elevenes foreldre.

4. Avslutning: Hvordan kan samarbeidet med heimen styrkes i framtidens fellesskole?

Tydelige forventningsavklaringer går igjen på tvers av kildene, som både forskningsbaserte og erfaringsbaserte anbefalinger, og som ønsker fra foreldre selv.

- Hvordan kan utvalget bidra til tydeligere forventningsavklaringer mellom hjem og skole?

Utvalget kan for eksempel beskrive *Skolens domene: Foreldrenes domene: Felles domene*: i NOUen, og oppfordre til tydelig dialog og avklaringer i starten av hvert skoleår, etter hvert som barna blir eldre. Dermed kan utvalget indirekte beskrive hva foreldrene *ikke skal, og hva som er skolen/lærernes kjerneoppgaver. Og omvendt. Dessuten kan det være en måte å tydeliggjøre hvor skolen og foreldrene har felles grunn (for eksempel i utviklingen av barnas sosiale og emosjonelle ferdigheter).

Kulturell reproduksjon går igjen i kildene som en mulig forklaring på at en del foreldre synes det er krevende å forholde seg til skolen, og vice versa.

- Hvordan kan utvalget bidra til at skolen kan imøtegå slike underliggende mønstre i framtiden?

Omtale av denne forklaringsmodellen i NOUen vil kunne gi økt oppmerksomhet om betydningen av elevenes hjemmebakgrunn. Utvalget kan oppfordre til at *lærerne* gis tid til å gjøre seg godt kjent med elevenes hjemmebakgrunn, og får støtte (kompetanseheving) i å forstå innholdet i og betydningen av kulturelle forskjeller for skolearbeidet. Det er også et inntrykk at lærerutdanningene ikke forbereder kandidatene tilstrekkelig til det viktige skole-hjemsamarbeidet, noe som kan tas opp ifm. omtalen av lærerprofesjonen. Utvalget kan også peke på viktigheten av at *foreldre* som snakker «skolsk» engasjerer seg i foreldregruppa og jobber med å inkludere foreldre som har høyere terskel inn til skoleaktivitetene.

Buudir har fått forskningsbaserte råd om å foreta **strukturelle grep** og endre samfunnets rammer for foreldreskapet for å redusere foreldrestress. Ekspertgrupperapporten om barnefattigdom peker på det samme.

Foreldreopplæring ved lærevansker. Det er allerede en rekke kurs og ressurser tilgjengelige for foreldre når behovet oppstår, f.eks om dysleksi, adhd, hørselshemming m.m. Dette gjelder enkeltforeldre, eller grupper av foreldre med delte utfordringer når nedarvede vansker viser seg.

- Vil utvalget vurdere status for slik foreldrekursing i dag med tanke på et mulig forslag om mer systematisk og organisert foreldreopplæring etter behov?

Foreldre som interessegruppe. Foreldrene den eneste parten i sektoren som ikke har en egen interesseorganisasjon, slik for eksempel elevene og lærerne har (i Elevorganisasjonen og lærerorganisasjonene). Den landsomfattende brukerundersøkelsen til foreldrene («Foreldreundersøkelsen» til Udir) er også lagt ned. Selv om vi har FUG, kan dette sies å gi et demokratisk underskudd og svekke foreldrenes muligheter til å påvirke i spørsmål om skoleutviklingen.

- Vil utvalget mene noe om foreldrenes muligheter til å påvirke skolepolitikken som part?

Vedlegg: Dagens støtte og veiledningsressurser om hjem-skolesamarbeid

Referanser

- Amundsen, B. (2024, 28.09.2024). "Intensivt foreldreskap" har blitt den nye barneoppdragelsen. forskning.no. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-foreldre/intensivt-foreldreskap-er-blitt-den-nye-barneoppdragelsen/2411388>
- Baier, T., Eilertsen, E. M., Ystrøm, E., Zambrana, I. M. & Lyngstad, T. H. (2022). An anatomy of the intergenerational correlation of educational attainment – Learning from the educational attainments of Norwegian twins and their children. *Research in Social Stratification and Mobility*, 79, 100691. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100691>
- Baier, T., Lang, V., Grätz, M., Barclay, K. J., Conley, D. C., Dawes, C. T., Laidley, T. & Lyngstad, T. H. (2022). Genetic Influences on Educational Achievement in Cross-National Perspective. *European Sociological Review*, 38(6), 959-974. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac014>
- Bakken, A. B.-H., E. Huang, L. (2013). *Evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4. trinn. Sluttrapport*. NOVA.
- Barne og familiedepartementet. (2024). *En barndom for livet. Økt tilhørighet, mestring og læring for barn i fattige familier. Revidert utgave, desember 2024*. B. o. familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/df568c8ea68f48d6b03f2cca6149cf77/no/pdfs/barn-i-fattige-familier.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage Publications.
- Castro M., E.-C. E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E., Luis Gaviria J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14.
- Cheesman, R., Borgen, N. T., Lyngstad, T. H., Eilertsen, E. M., Ayorech, Z., Torvik, F. A., Andreassen, O. A., Zachrisson, H. D. & Ystrom, E. (2022). A population-wide gene-environment interaction study on how genes, schools, and residential areas shape achievement. *NPJ science of learning*, 7(1), 29. Hentet 2022/10//, fra <https://www.nature.com/articles/s41539-022-00145-8.pdf>
- Dolean, D. D. & Lervag, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 280-296. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422>
- Erion, J. (2006). Parent Tutoring: A Meta-Analysis. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 79-106. <http://www.jstor.org/stable/42899871>
- Fauske, H. & Øia, T. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utgave. utg.). Abstrakt.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (2025). *Dialog med skolen*. Foreldreutvalget for grunnopplæringen. Hentet 10.11.2025 fra <https://foreldreutvalgene.no/fug/dialog-i-skolehverdagen/>
- Grimm, O., Kranz, T. M. & Reif, A. (2020). Genetics of ADHD: What Should the Clinician Know? *Current Psychiatry Reports*, 22(4), 18. <https://doi.org/10.1007/s11920-020-1141-x>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Innst. O. nr. 22 (2008–2009). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova (om formålet med opplæringen, . u.-o. f. Kirke-*
- Jessen, R. S., Viana, K. M. P., Flatebø, P., Severinsen, Y., Bekkhus, M., Bjørk, R. F. & Nygaard, E. (2025). *Foreldre praksis i Norge. Sluttrapport*. Universitetet i Oslo. <https://www.sv.uio.no/psi/forskning/prosjekter/foreldre praksis-i-norge/publikasjoner/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Læringsmiljøseneteret. (2020, 07.08.2024). *Hvorfor er godt samarbeid mellom skole og hjem så viktig?* Universitetet i Stavanger.

- <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/hvorfor-er-godt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-sa-viktig>
- Melby-Lervåg, M. (2012). Arv, miljø og dysleksi - Metoder, hovedfunn og implikasjoner for praksis. *Spesialpedagogikk*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/arv-miljo-og-dysleksi---metoder-hovedfunn-og-implikasjoner-for-praksis/>
- Nordahl, T. o. N., Sigrid Øyen. (2023). Sosial ulikhet i skolen. *PAIDEIA*, 25.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020:14. (2020). *Ny barnelov. Til barnets beste*. Barne og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/?ch=1>
- Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*, (FOR-2024-11-01-2626). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot* (LOV-2003-07-04-84). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-84>
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Statistisk Sentralbyrå. https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/181129/rapp_201001.pdf?sequence=1
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- Stangeland, E. B., Campbell, J. A., Kucirkova, N. & Hoel, T. (2024). Shared book reading: a Norwegian survey of reading practices in families. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1304-1319. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2229369>
- Stefansen, K. (2008). Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. *Utfordrende foreldreskap*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stefansen, K. (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien. Klassekultur og sosial reproduksjon* (NOVA Rapport 24/2011). v. o. a. Nordisk institutt for forskning om oppvekst. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5030/5064_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Strand, O. W., Å.K.H. (2024). Betydningen av hjemmemiljø for elevenes leseresultater. I Å. K. H. S. Wagner, H (Red.), *Tid for lesing! Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021* (s. 77-99). Universitetsforlaget.
- Trivselskommissionen. (2025). *Et dansk svar på en vestlig utfordring. Trivselskommissionens afrapportering*. <https://www.trivselskommissionen.dk/-/media/filer/trivselskommissionen/250224-trivselskommissionens-afrapportering.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 01.08.2024). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- 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>

VEDLEGG: Støtte og veiledning om samarbeidet mellom skole og hjem

Det finnes allerede mye støtte og veiledning blant annet fra Udir om hvordan skolen skal få til et godt samarbeid med hjemmet.⁵ Udir utdyper på sine veiledningssider blant annet hvordan skolen skal jobbe systematisk for et godt samarbeid med hjemmet, og at det ofte vil være en sammenheng mellom et godt samarbeid mellom hjem og skole, og elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024). Udir skriver blant annet:

«Barn og unges viktigste arenaer for utvikling er i hjemmet og på skolen. Samarbeidet mellom disse to arenaene har stor betydning for elevenes helse, trivsel og læring, og for skolens arbeid med å utvikle et inkluderende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Udir beskriver at samarbeidet mellom hjem og skole omfatter både støtten foreldrene gir barna sine for å fremme læring og utvikling, og direkte kontakt mellom skole, lærer og foreldre. Informasjonsutveksling mellom både hjem og skole er viktig, og god dialog fremheves som en forutsetning. Udir peker også på at det er viktig at skolen gir god forventningsavklaring til foreldrene om for eksempel graden av medvirkning foreldrene skal ha, og på hvordan foreldrene skal følge opp elevenes faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Det er også lenke på Udirs sider til Læringsmiljøsenterets nettressurser om skole-hjem samarbeid, der det ligger mange gode anbefalinger og konkrete tips som skoler kan følge (Læringsmiljøsenteret, 2020).⁶

FUG har også flere ressurser og råd om hvordan foreldre kan bidra i skole-hjemsamarbeidet på sine nettsider.⁷ FUG framhever blant annet at et godt samarbeid mellom skole og hjem må være basert på tillit, forklarer hva foreldrene bør informere skolen om, og hva skolen generelt forventer av foreldrene når det gjelder oppfølging knyttet til skolen hjemme og i dialogen med skolen (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2025).

⁵ Se her: [Samarbeid mellom hjem og skole](#)

⁶ [Hvorfor er godt samarbeid mellom hjem og skole så viktig? | Universitetet i Stavanger](#)

⁷ [Dialog med skolen - Foreldreutvalget for grunnopplæringen](#)

