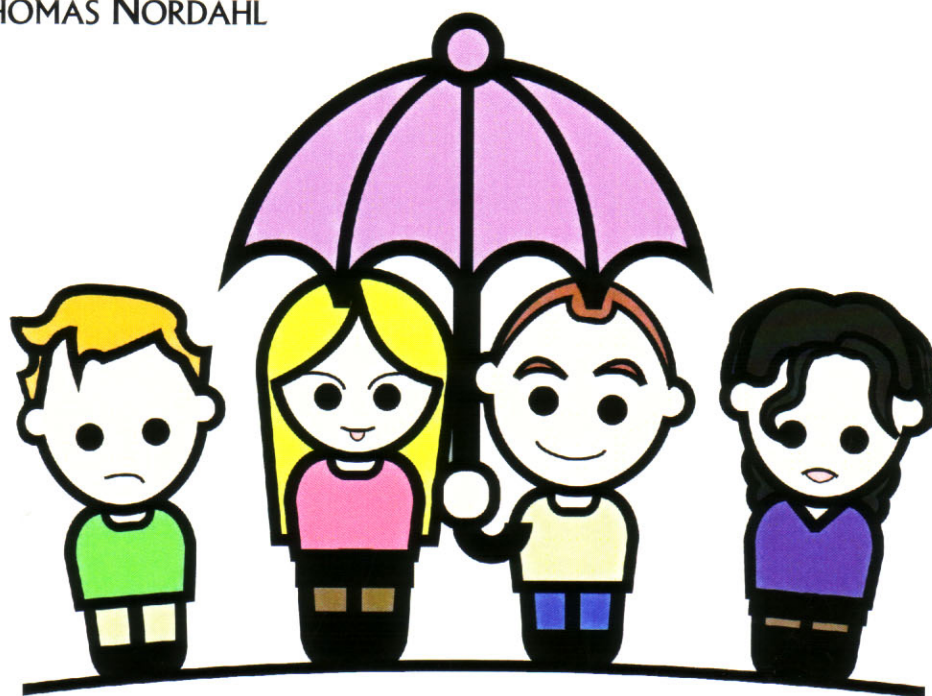


Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole

En evaluering innenfor Reform 97

THOMAS NORDAHL



Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole

En evaluering innenfor Reform 97

THOMAS NORDAHL

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 13/2003

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2003
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-165-3
ISSN 0808-5013

Forsidefoto: © Getty Images, Artville
Desktop: *Torhild Sager*
Trykk: GCS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00

Telefaks: 22 54 12 01

Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Samarbeid mellom hjem og skole er et tema jeg i ulike prosjekter nå har arbeidet med over en fireårsperiode. Denne rapporten er et resultat av et prosjekt i forskningsprogrammet «Evalueringen av Reform 97» i Norges forskningsråd, og forsøker å gi svar på de problemstillinger som er reist i dette prosjektet. Men rapporten bygger også i stor grad på tidligere arbeid omkring samarbeid mellom hjem og skole. Dette gjelder særlig evalueringen av et utviklingsprosjekt om foreldremedvirkning i skolen drevet av Foreldreutvalget for grunnskolen. I denne rapporten har jeg forsøkt knytte sammen både tidligere empiri og kunnskap som jeg mener å ha tilegnet meg om dette temaet.

Jeg vil først og fremst få takke alle foreldre, lærere og skoleledere som på ulike måter har vært informanter i undersøkelsene. Jeg vil også takke Foreldreutvalget for grunnskolen for et godt samarbeid omkring de undersøkelsene jeg har gjennomført. Dere har både lagt forholdene til rette for en praktisk gjennomføring, og ikke minst har utvalget og sekretariatet bidratt til viktige refleksjoner og drøftinger. Takk også til Cay Gjerustad som har stått for den praktiske gjennomføringen av en del av de intervjuene som rapporten bygger på. Ved NOVA har Sturla Falck og Elisabeth Backe-Hansen kommet med verdifulle faglige innspill og kommentarer til denne rapporten. Jeg vil til slutt takke Torhild Sager som har redigert rapporten.

Hamar, juni 2003

Thomas Nordahl

Innhold

SAMMENDRAG	9
1 INNLEDNING	13
1.1 Sammenheng med et tidligere evalueringsprosjekt.....	14
1.2 Problemstillinger	15
1.3 Forståelse av begrepet samarbeid	17
1.4 Strategier for samarbeid og samordning	22
1.5 Tidligere forskning	24
1.6 Oppbygging av rapporten	26
2 TEORETISKE TILNÆRMINGER	28
2.1 Forutsetninger for et reelt samarbeid.....	28
2.1.1 Lærerens betydning.....	28
2.1.2 Allianser og partnerskap	30
2.1.3 En ressursorientering i synet på foreldre	31
2.1.4 Myndiggjøring	34
2.2 Strukturell og institusjonell makt	36
2.2.1 Forståelse av begrepet makt relatert til samarbeid mellom hjem og skole	36
2.2.2 Strukturell makt.....	38
2.2.3 Maktens grunnlag i institusjoner	39
2.2.4 Skolens institusjonelle makt.....	40
2.2.5 Makt og sanksjonsmidler	43
2.2.6 Institusjonell makt og skolens egeninteresser	43
2.3 Kommunikativ makt	45
2.3.1 Kommunikativ makt i samarbeidet mellom hjem og skole.....	46
2.3.2 Foreldre er ikke brukere.....	48
2.4 Makt og kapital.....	49
2.4.1 Ulike former for kapital.....	50
2.4.2 Legitimering av makt i utdanningssystemet.....	52
2.4.3 Kulturell, sosial og økonomisk kapital som symbolsk kapital.....	53
2.4.4 Ulikheter og distinksjoner i kapital.....	55
2.4.5 Om å ta avstand	56
2.5 Konstruksjoner av kapital.....	58
2.5.1 Et konstruksjonistisk perspektiv.....	58
2.5.2 Konstruksjoner av lærere og foreldre	59
3 KUNNSKAPSGRUNNLAG OG METODEBRUK	62
3.1 Kartleggingsundersøkelsene	62
3.1.1 Svarprosent	63
3.1.2 Utforming av spørreskjema	64
3.1.3 Statistiske analyser av resultatene	64
3.1.4 Kartleggingsundersøkelsens reliabilitet og validitet	64

3.2 Dokumentanalyse	65
3.3 Intervjuer	66
3.3.1 Intervjuer av lærere og foreldre	66
3.3.2 Analyse av intervjuene	67
3.3.3 Intervjuenes validitet	68
3.3.4 Andre intervjuer	69
3.4 Samlet vurdering av metodene	70
4 KARTLEGGINGSUNDERSØKELSEN OG ANDRE DATA.....	71
4.1 Omfang og typer av samarbeid	71
4.1.1 Fedre og mødres deltagelse i samarbeidet	73
4.2 Støtte og oppfølging i hjemmet.....	74
4.3 Informasjon om og samarbeid med skolen.....	76
4.4 Kontakt mellom foreldre i klassen.....	79
4.5 Faktoranalyser	80
4.5.1 Forskjeller mellom kommuner.....	81
4.5.2 Forskjeller mellom klassetrinn	83
5 FORELDREINTERVJUER.....	85
5.1 To grupper av foreldre	85
5.2 Muligheter ved dialog og enighet – kommunikativ makt.....	86
5.2.1 Konferansetimer og annen kontakt mellom foreldre og lærere	87
5.2.2 Oppmuntring og støtte – myndiggjøring	88
5.3 Skolens institusjonelle makt.....	89
5.3.1 Avmakt og tillitsbrudd.....	90
5.3.2 Frykten for sanksjonsmidler.....	91
5.4 Foreldrenes engasjement og ansvar	92
5.4.1 Samarbeid mellom hjem og skole har en verdi i seg selv.....	93
5.4.2 Forholdet til andre foreldre.....	93
6 LÆRERINTERVJUER.....	95
6.1 Generelle erfaringer fra samarbeid med foreldre.....	95
6.2 Skolens institusjonelle makt.....	96
6.2.1 Anvendelse av makt	96
6.2.2 Beskytte egen posisjon og hegemoni.....	97
6.2.3 Makt i forhold til det faglige i skolen.....	97
6.3 Sosiale konstruksjoner av foreldre.....	99
6.3.1 Konstruksjoner med utgangspunkt i barna	100
6.3.2 Verdigrunnlag og foreldrenes kapital	101
6.4 Kommunikativ makt – dialog og foreldremedvirkning	102
6.5 Myndiggjøring og andre kontaktformer	103
6.5.1 Kontakt ved problemer og konflikter	105
6.6 En sammenligning av lærer- og foreldreintervjuene	106
7 EN ANALYSE AV MÅLENE I REFORM 97	108
7.1 En systematisering av målene	108
7.2 Hva målene om samarbeid mellom hjem og skole ikke omhandler.....	110

8 KONKLUSJONER OG UTFORDRINGER	113
8.1 Betingelser for samarbeidet mellom hjem og skole	114
8.1.1 Kjennetegn ved et positivt samarbeid mellom hjem og skole	117
8.1.2 Kjennetegn ved negative erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole	118
8.2 Utfordringer i samarbeidet	120
8.2.1 Lærernes kompetanse – kommunikasjon med foreldre	120
8.2.2 Skolelederens og læreres holdninger og innstillinger til foreldre	121
8.2.3 Foreldrenes plikter og rettigheter	122
8.2.4 Konferansetimen – en arena der voksne bør samhandle	123
8.2.5 Presisering og konkretisering av nasjonale mål og retningslinjer	124
SUMMARY	125
REFERANSER	129
VEDLEGG 1: Intervjuguide – lærere	133
VEDLEGG 2: Intervjuguide – foreldre	137
VEDLEGG 3: Korrelasjoner mellom de ulike faktorene fra kartleggingsundersøkelsen	141

Sammendrag

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* heter det at foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det ansvaret kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom hjem og skole. Samarbeid mellom hjem og skole sees som en forutsetning for å ivareta foreldrenes grunnleggende rettigheter, og samarbeidet skal bidra til best mulig læring og utvikling for det enkelte barn.

Denne rapporten om samarbeidet mellom hjem og skole bygger på spørreskjemaundersøkelser blant drøyt 1200 foreldre samt intervjuer av 67 lærere og skoleledere og 25 foreldre. Hensikten har vært å kartlegge hva som kjennetegner samarbeidet mellom hjem og skole, og utvikle kunnskap om ulike betingelser for dette samarbeidet. Det er formulert to todelte problemstillinger i forskningsprosjektet.

- Hvilke hensikter har skole og hjem med å samarbeide, og hvilke kunnskaper og forutsetninger har skolen og foreldrene for å drive et slikt samarbeid?
- Hvilke resultater oppnås i samarbeidet mellom hjem og skole, og hvilke sammenhenger er det mellom intensjonene, innholdet i og forutsetningene for samarbeidet og de resultatene som oppnås?

De teoretiske tilnærmingene i prosjektet har først og fremst vært knyttet til ulike forståelser av begrepet makt. Både institusjonell og kommunikativ makt er her drøftet og relatert til samarbeidet mellom hjem og skole. Videre er det foretatt beskrivelser og drøftinger av både økonomisk, kulturell og sosial kapital. Tilknyttet kapital er det også drøftet hvordan kapital kan konstrueres, i denne sammenheng hvordan lærere eventuelt kan konstruere kapital hos foreldre.

Generelt viser resultatene at samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye informasjon og lite dialog og reell medvirkning fra foreldrenes side. Det er i stor grad skolen og lærerne som bestemmer. Foreldrenes oppgave blir å følge opp disse beslutningene, sørge for at barn har med det de skal på skolen og delta i møter og andre arrangementer på skolen. Foreldrene framstår på denne måten i noen grad som skolens forlengede arm. Men samtidig er det stor variasjon i de erfaringer både foreldre og lærere har fra dette samarbeidet.

Gjennom intervjuene formidler relativt mange foreldre og lærere klart positive erfaringer fra samarbeidet med skolen. Disse foreldrene har en god relasjon til lærerne sine, og de kjennetegnes også ved at de har barn som både sosialt og faglig klarer seg bra i skolen. Foreldrene formidler at de opplever dialog og reell medvirkning ved at de har kommet fram til enighet med lærerne om ulike forhold tilknyttet opplæringen. Lærerne i disse samarbeidsrelasjonene uttrykker at det er viktig for dem å samarbeide med foreldrene, og at det er en styrke for dem i opplæringen å ha en samlet foreldregruppe i ryggen. I denne typen av samarbeid ser det ut til at det realiseres det som kan betraktes som kommunikativ makt. Men i intervjuene kommer det også fram at en del foreldre har negative erfaringer fra samarbeidet med skolen. Disse foreldrene kjennetegnes ved at de har dårlige relasjoner til lærerne, og at de ofte har barn med ulike problemer i skolen. De er sterkt engasjert i egne barn og vet at barna ikke har det bra i skolen. Men samtidig opplever de å ikke bli hørt av lærerne. Noen av disse foreldrene uttrykker også at de ut fra tidligere erfaringer velger å ikke si i fra. Foreldrene er engstelige for at indirekte kritikk til skolen kan gå ut over barna, og på denne måten tilskriver de skolen mye makt.

En del lærere uttrykker også gjennom intervjuene at de ikke har særlig stor tro på at foreldre har forutsetninger til å samarbeide om pedagogiske forhold i skolen, og de vektlegger også at det er vanskelig å engasjere foreldre. På denne måten legitimerer de at foreldrene har liten medvirkning i skolen. I intervjuene formidler disse lærerne at de danner seg oppfatninger av hvordan foreldrene er, og hvilke ressurser de har gjennom blant annet hvordan elevene er på skolen. Noen foreldre bli sett på som ansvarlige og ressurssterke, mens andre blir kategorisert som likegyldige og ressurssvake. Disse lærerne konstruerer og kategoriserer foreldre på en uhensiktsmessig måte og ut fra liten faktisk kjennskap til foreldrene.

I en videreutvikling og realisering av det potensialet som finnes i samarbeidet mellom hjem og skole, er den enkelte lærer avgjørende. Det kan ikke være foreldre, som opplever ikke å bli hørt i skolen, som skal ha ansvaret for å forbedre samarbeidet. Den institusjonelle makten ligger i skolen og hos lærerne. Det ser ut til å være et klart behov for å forbedre lærernes kompetanse i å samarbeide med foreldre. Samtidig bør det både på nasjonalt og lokalt nivå formidles tydeligere hva det innebærer av plikter og rettigheter å være foreldre i norsk skole.

Samarbeid som skal bidra til en allianse mellom hjem og skole må innebære både reell dialog og medvirkning fra både lærere og foreldre. Skal denne type kommunikasjon realiseres, må det eksistere en arena der barn og

unge ikke deltar. Den arenaen som gir slike muligheter i det uformelle og direkte samarbeidet mellom foreldre og lærere, er konferansetimen. I rapporten foreslås det at minst halvparten av konferansetimene bør foregå uten barn. Det vil gi muligheter for at en reell kommunikasjon kan realiseres ved at begge parter kan være sannferdige voksne.

De nasjonale målene for samarbeidet mellom hjem og skole i lov og læreplaner er relativt uklare. Derfor er det behov for en avklaring av både hva det skal samarbeides om, og hvordan samarbeidet skal foregå. Både lærere og foreldre trenger retningslinjer for dette samarbeidet, retningslinjer som kan gi gode rammer for samhandling. Slik dette er formulert i dag, kan det lett bidra til usikkerhet.

1 Innledning

Barn og unge har rett og plikt til opplæring, og det innebærer at alle foreldre må levere sine barn til skolen. Skolen er fra samfunnet pålagt å påvirke barn og unge sin utvikling og læring. Slik er skolen tildelt makt til å påvirke barn, samtidig som det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen. Dette innebærer at foreldre og lærere som skal samarbeide møter hverandre med både rettigheter og plikter. I dette ligger det at det eksisterer et maktforholdet mellom foreldre og skolen. Dette maktforholdet rettes det et særlig søkelys mot i denne rapporten.

Menneskerettighetserklæringens artikkel 26 fastslår at foreldrene har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal ha. Denne retten til foreldremedvirkning følges opp i både lovverk og læreplaner i Norge. I den generelle delen av den nasjonale læreplanen påpekes det at skoleverket skal drive et samarbeid med elevenes foreldre. Det uttrykkes at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling.

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen s. 34).

Dette understreker hvor sterk rolle foreldrene er tildelt i det norske skoleverket og den plikt skolen har til å drive et aktivt samarbeid med foreldrene. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og de har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling. Samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet, heter det videre i den nasjonale læreplanen. Dette innebærer at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser alene, men at samarbeidet også skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon. Skolen er av de styrende myndigheter ikke gitt forrang foran foreldrene i samarbeidet.

I samarbeidet mellom hjem og skole skal videre barnet og eleven settes i sentrum. Det er i utgangspunktet foreldrene som kjenner barna best, og det er betydningsfullt for barnas skolegang at opplysninger om barna formidles til skolen. På denne måten vil skolen få et best mulig grunnlag for å gi de

enkelte elevene en opplæring ut fra deres evner og forutsetninger. Skal informasjon om barnet komme skolen for øre, innebærer det også at foreldrene har et ansvar i skole–hjem-samarbeidet. Men foreldre vil være avhengig av skolens vilje og evne til å trekke foreldrene med i skolens arbeid. Skolens ansvar i skole–hjem-samarbeidet er derfor ikke avgrenset til å holde foreldrene informert om det som foregår i skolen. I den nasjonale læreplanen uttrykkes det at skolen har også et ansvar for å engasjere foreldrene. I henhold til den nasjonale læreplanen skal foreldrene inviteres og stimuleres til å ta del i virksomheten innenfor både det pedagogiske, sosiale og administrative plan i skolen. Dette gjelder både i forhold til egne barn, i forhold til undervisningen og oppdragelsen i klassen og i forhold til ulike råds- og plangrupper i skolen. Denne gjensidigheten i ansvar og samarbeidet mellom skole og hjem som uttrykkes i læreplanverket, impliserer en form for partnerskap mellom foreldre og lærere. Hjem og skole er avhengige av hverandre for å løse den fellesoppgaven de har i forhold til barnas læring og oppvekst. Samarbeid kan sees som en forutsetning for å ivareta de grunnleggende rettighetene til foreldrene, og for å kunne bidra til best mulig læring og utvikling for det enkelte barn.

Det er dette sterke normative grunnlaget for skole–hjem-samarbeidet som danner utgangspunktet for dette forskningsprosjektet. Samarbeid mellom hjem og skole skal foregå innenfor både de formaliserte sidene ved samarbeidet og innenfor det mer uformelle samarbeidet. Med det formelle samarbeidet menes i hovedsak samarbeid i organer som foreldremøter, klassekontakter, foreldreutvalg og samarbeidsutvalg. Dette kan betraktes som det representative demokratiet i forholdet mellom skole og hjem. Det uformelle samarbeidet er mer knyttet til daglig oppfølging i hjemmet samt ulike former for dialog og kontakt mellom hjemmet og skolen, og kan betegnes som en form for deltagerdemokrati. I dette forskningsprosjektet er det lagt størst vekt på det uformelle samarbeidet.

1.1 Sammenheng med et tidligere evalueringsprosjekt

Dette forskningsprosjektet bygger til dels på en evaluering av et utviklingsprosjekt om foreldremedvirkning i skolen som ble gjennomført av foreldrerådet for grunnskolen (FUG). I evalueringen av dette utviklingsprosjektet ble det høsten 1999 gjennomført en kartleggingsundersøkelse av både det formelle og uformelle samarbeidet mellom hjem og skole ved 35 grunnskoler i åtte prosjektkommuner i Nordland og Oppland (Nordahl 2000a). Denne kartleggingsundersøkelsen ble gjentatt i 2002 i tillegg til at det ble gjennomført en

rekke intervjuer av ulike deltakere i prosjektet (Nordahl og Skilbrei 2002). Resultatene fra disse to undersøkelsene er anvendt i dette prosjektet for å kunne gå dypere inn i enkeltområder som ser ut til å være sentrale for samarbeidet mellom hjem og skole. Dessuten er en del av de samme skolene blitt benyttet som informanter i de intervjuene som er gjennomført.

Det er vesentlig å understreke at forskningsprosjektet som beskrives her er et selvstendig prosjekt med egne problemstillinger relatert til grunnskolereformen. I forhold til den ovennevnte evalueringen av et utviklingsprosjekt har dette forskningsprosjektet også en mer kvalitativ metodisk tilnærming. Resultatene fra de to kartleggingsundersøkelsene danner imidlertid et viktig utgangspunkt for de teoretiske tilnærmingene i dette forskningsprosjektet og for operasjonalisering av spørsmål til intervjuene som er gjennomført. Det danner dessuten et vesentlig grunnlag for de drøftinger og konklusjoner som presenteres i denne rapporten. Av den grunn vil hovedfunnene i disse kartleggingsundersøkelsene også bli presentert i rapporten.

1.2 Problemstillinger

I prosjektet er det studert både hensikt, gjennomføring og resultater av samarbeidet mellom hjem og skole. I forholdet mellom intensjoner og resultater er det blitt foretatt en analyse målsettingene for samarbeidet mellom skole og hjem i Reform 97. Graden av sammenhenger mellom hensikt, gjennomføring og resultat er analysert for å komme fram til faktorer som kan gi forståelse og kunnskap om samarbeidet mellom hjem og skole, og samtidig kunne peke på forutsetninger for mulige forbedringer sett i forhold til Reform 97.

Flere kartleggingsundersøkelser har vist at samarbeidet mellom hjem og skole ikke alltid blir realisert, og at det er relativt store avstander mellom idealer og realiteter (Vestre, 1995; Lidén, 1997; KUF 1998; Nordahl, 2000a; Nordahl og Skilbrei 2002). Foreldre ser ut til å bli godt informert om det som foregår i skolen, men de slipper i mindre grad til i dialog og drøftinger med lærerne, og de har nesten ingen reell medbestemmelse på forhold omkring opplæringen. Ut fra denne type resultater er det lagt stor vekt på å studere de ulike prosessene i samarbeid for dermed å kunne få mer kunnskap og forståelse for hvorfor samarbeidet mellom hjem og skole ikke ser ut til å bli realisert fullt ut.

I forholdet mellom intensjoner og resultater er det også foretatt en analyse av i hvilken grad det er mulig å realisere målsettingene om et samarbeid mellom skole og hjem der foreldrene skal ha medbestemmelse. Denne

medbestemmelsen skal foregå i en sentralt styrt enhetsskole med klare målsettinger og med et på forhånd bestemt innhold som lærerne skal realisere. I tillegg skal opplæringstilbudet også tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Lærerne har slik blitt tillagt klare oppgaver gjennom læreplaner og lovverk. I denne sammenhengen er det analysert hvilken sammenheng det er mellom foreldrenes rett til medvirkning i skolen og andre bestemmelser om mål og oppgaver i skolen.

Ut fra disse tilnærmingene til samarbeidet mellom hjem og skole er det formulert to todelte problemstillinger i forskningsprosjektet.

- Hvilke hensikter har skole og hjem med samarbeidet, og hvilke kunnskaper og forutsetninger har skolen og foreldrene for å drive et slikt samarbeid?

Davis (1999) viser at hensikter, holdninger og kunnskaper om samarbeidet er avgjørende for om samarbeidet mellom hjem og skole vil fungere. Særlig vektlegger han skolens og lærernes betydning. Lærernes interesse, holdninger og kompetanse i samarbeidet mellom hjem og skole er vesentlig for hva som kan komme ut av det. Lærerne bør se på foreldre som en viktig ressurs om samarbeidet skal være vellykket. Men lærerne kan også se samarbeid med foreldre som en trussel mot sin egen makt og interesse i skolen og kan lett nedprioritere eller til dels motvirke et samarbeid. I selve samarbeidet antas det også at lærernes oppfatninger av foreldrene vil være av betydning. Lærernes og skolens forutsetninger for samarbeid med hjemmet kan slik være basert på en konstruksjon av foreldre generelt og enkeltforeldre spesielt. Her vil det på samme måte være viktig å vurdere foreldrenes oppfatninger og konstruksjoner av lærere, den enkelte skole og skoleverket generelt. Problemstillingen vil rette søkelyset mot disse forholdene og har til hensikt å gi kunnskap og forståelse om hensikt, forutsetninger og prosesser i samarbeidet mellom hjem og skole.

Resultatene og erfaringene fra samarbeidet mellom hjem og skole vil også bli undersøkt i dette prosjektet. Med resultater og erfaringer menes både resultater fra ulike sider ved samarbeidet i seg selv og resultater knyttet til læringsmiljøet og elevenes læring og utvikling. Coleman (1987) og Epstein (1983) viser i sine studier hvordan ulike betingelser i samarbeid mellom hjem og skole har en positiv innflytelse på barnets læring, utvikling og situasjon i skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole har ikke bare en verdi i seg selv, men bør også ha til hensikt å være et bidrag til realisering av de overordnede mål og sentrale oppgaver i skolen som er knyttet til elevenes læring og utvikling. Ut fra dette er den andre problemstillingen i forskningsprosjektet formulert på følgende måte:

- Hvilke resultater oppnås i samarbeidet mellom hjem og skole, og hvilke sammenhenger er det mellom intensjonene, innholdet i og forutsetningene for samarbeidet og de resultatene som oppnås?

Ut fra denne problemstillingen blir det her primært presentert et generelt bilde av samarbeidet mellom hjem og skole med særlig vekt på det uformelle samarbeidet mellom foreldre og lærere. Disse resultatene vil bli sammenholdt med både intensjonene som foreldre og skole har for samarbeidet, og de nasjonale målsettingene. Dessuten er det i dette prosjektet lagt stor vekt på å vurdere de empiriske resultatene opp mot de ulike teoretiske tilnærmingene som blir presentert i kapittel 2 i denne rapporten. Dette er tillagt relativt stor vekt i prosjektet fordi tidligere forskning om samarbeid mellom hjem og skole primært har dreid seg om kartleggingsundersøkelser med et begrenset teoretisk fundament.

Videre er resultatene også sammenholdt med gjennomføringen av eller prosessene i samarbeidet. Analysene av intensjoner for, innhold i og resultater av samarbeidet og sammenhengene mellom disse forholdene bygger på informasjon fra primært foreldre og lærere. Hensikten og hovedmålet i prosjektet har vært å utvikle kunnskap om forholdet mellom intensjoner og realiteter i samarbeidet mellom skole og hjem. Det er lagt vekt på å utvikle innsikt i resultater og prosesser i samarbeidet mellom hjem og skole og hva som kjennetegner oppfatningene av og innstillinger til samarbeidet. Ut fra dette er det forsøkt pekt på hvilke betingelser som er viktig for å realisere intensjonene for samarbeidet mellom hjem og skole, og hvilke faktorer som kan virke begrensende på skolens og foreldrenes muligheter for å samarbeide.

1.3 Forståelse av begrepet samarbeid

I forhold mellom de offentlige tjenestene og brukere av disse tjenestene betraktes samarbeid ofte som en forutsetning for gode resultater (NOU 2000). I sammenhenger der samarbeid beskrives, er det sjelden til stede noen klare innholdsmessige kriterier for hva et kvalitativt godt samarbeidet består i. Mange gir også uttrykk for at de enten samarbeider bra eller mindre bra uten at begrepsforståelsen eller kriteriene for samarbeidet er tydelige (Christiansen og Nordahl 1993). Samarbeid kan derfor ofte bli vurdert ut fra bare subjektive oppfatninger, og ikke være basert på en forståelse av hva som kjennetegner et kvalitativt godt samarbeid, og hva som er nødvendig for å etablere et slikt samarbeid. Skal samarbeid mellom skole og hjem forstås, er det behov for andre beskrivelser av og kriterier for samarbeidet enn at det er godt eller dårlig.

I en klargjøring av begrepet samarbeid kan det være vesentlig å vurdere fenomenet i forhold til samordning. Det antas i dette arbeidet at begrepene samarbeid og samordning kan anvendes for å analysere forholdet mellom foreldre og skolen. Begrepene brukes her kun for å analysere hva som kjennetegner samarbeidet mellom hjem og skole. De anvendes ikke for å underkjenne den tradisjonelle bruken av begrepet samarbeid når forholdet mellom hjem og skole beskrives. På denne måten vil det bli utarbeidet noen kriterier for hva som kjennetegner ulike former for samarbeid, som senere vil bli brukt for å vurdere kvaliteten på et samarbeid. Denne analysen er basert på en organisasjonsteoretisk tilnærming til samarbeid og samordning.

Det er i mange sammenhenger understreket at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, og at skolen skal drive sin pedagogiske virksomhet i samarbeid og forståelse med foreldrene (KUF 1997). Dette innebærer at foreldre skal ha medansvar, innflytelse og aktiv deltakelse i forhold til skolens virksomhet. For å sikre en viss grad av medvirkning og innflytelse fra foreldrene i skolen er det derfor etablert flere samarbeidsorganer. Klassekontakter, samarbeidsutvalg og foreldrenes arbeidsutvalg skal ha innflytelse og medansvar i klassen og skolen (op.cit. s. 61). Det vil si at det formelle samarbeidet mellom hjem og skole må ha et visst innhold og organisering om det skal sikre innflytelse og medansvar. Samtidig skal det også eksistere et direkte og nært samarbeid mellom de enkelte foreldrene og deres barns lærere.

I St. meld. nr. 14 (1997–98) uttrykkes det at innholdet i samarbeidet skal være preget av dialog mellom to likeverdige parter, aktiv samhandling mot felles mål, informasjon om barnets situasjon i skolen og engasjement og vilje til samarbeid fra skolen sin side. Dette innebærer at samarbeid mellom hjem og skole skal være noe mer enn et tilfeldig og personavhengig samarbeid, og at det kan være mulig å tilnærme seg dette innholdet i samarbeidet ved generelle tilnærminger til begrepene samarbeid og samordning. Samarbeid og samordning er ikke noe særegent for forholdet mellom hjem og skole, men beskriver utfordringer som en rekke ulike organisasjoner står ovenfor når de skal samhandle med andre. Dette vil ofte dreie seg om hvordan makten er fordelt mellom partene, hvilke mål som eksisterer for samarbeidet, hvilken beslutningsmyndighet som eksisterer i samarbeidsfora, hvordan ressurser utnyttes og lignende. Samordning viser her til et langt sterkere krav til samarbeid enn det vi vanligvis betrakter som samarbeid mellom to parter.

Samarbeidsbegrepet viser som regel til et felles arbeid mellom to eller flere parter i enkeltsaker. Samarbeid innebærer derfor liten grad av

forpliktelse og formalisering og er ofte uttrykk for sak-til-sak-samarbeid. Samordning innebærer en sterkere forpliktelse og formaliseringsgrad (Christiansen og Nordahl 1992). Det innebærer videre en felles satsing på tiltak og prosjekter rettet mot felles avgrensede målgrupper og at relasjonene mellom de berørte organisasjonene er av mer varig karakter. Det kan derfor hevdes at det er et kvalitativt skille mellom samarbeid og samordning, og at det derfor kan være nyttig med en begrepsavklaring. Aarseth (1984) har med utgangspunkt i en modell for interorganisatorisk samordning beskrevet forskjellene mellom samarbeid og samordning innenfor områder som formalisering, målsetting, forpliktelse, ressursbruk og autonomi:

Formaliseringsgrad

Samarbeid kjennetegnes ved at det ikke er formelle regler for virksomheten, mens samordning i stor grad innebærer formalisering. Det vil si at en samordnet virksomhet kjennetegnes ved klare regler for møteinnkallelse, deltagelse i møter, hyppighet og gjennomføring av møter, referater og lignende. Et tilfeldig samarbeid mellom hjem og skole vil være preget av at partene skal ta kontakt med hverandre ved behov, ved at for eksempel læreren sier at «Det er bare å ringe hvis det er noe».

Målprioritering

I samarbeid er mål og aktiviteter knyttet til den enkelte organisasjonen, mens samordning prioriterer felles eller kollektive mål og aktiviteter. Disse målene er i en samordnet virksomhet forpliktende for alle parter. I forholdet mellom hjem og skole innebærer dette at enkeltforeldre og lærere bør ha klare og entydige felles mål for opplæringen og barnas læring og utvikling. Om foreldrene i liten grad er kjent med eller svært uenige i skolens og lærernes mål, vil samarbeidet måtte betraktes som relativt svakt.

Forpliktelser

Samarbeid har ingen forpliktelser bare enighet om områdene for samarbeid, mens samordning kan inkludere både vertikale og horisontale forpliktelser. Blant annet vil beslutninger fattet i samordningsorgan være sterkt forpliktende og ikke kunne overprøves. Enighet mellom to parter i et samarbeid, som for eksempel klassestyrer og enkeltforeldre eller samarbeidsutvalg og skolens ledelse, vil i en samordnet virksomhet være sterkt forpliktende for begge parter. Det vil si at det foreldrene og lærerne har kommet til enighet om skal følges opp. Enighet i møter som ikke følges opp på skolen og/eller i hjemmet, vil innebære at samarbeidet ikke er forpliktende og dermed tilfeldig og svakt.

Personellressurser og andre ressurser

Relativt få personer er involvert i samarbeid, og de er hovedsakelig fra grunnplanen i organisasjonen. Samordning involverer flere og inkluderer deltakelse fra organisasjonens lederplan. I en samordnet virksomhet vil det også i samarbeidsorganene være stor innflytelse på organisasjonenes bruk av økonomiske ressurser. I skolen vil dette innebære at skolens ledelse prioriterer samarbeid med foreldre sterkt og har gitt både instruksjoner og fullmakter til de enkelte lærerne som direkte møter foreldrene. Lav prioritering og liten vilje til å involvere foreldre fra skolens ledelse vil i denne sammenheng bidra til et tilfeldig samarbeid. Det vil si at samarbeidet er personavhengig og opp til den enkelte lærer.

Avkall på autonomi

I samarbeid avgir den enkelte samarbeidspart lite autonomi, mens samordning kan representere en større trussel mot den enkelte organisasjons autonomi ved at beslutningsmyndigheten finnes i samordningsorganet og ikke i den enkelte organisasjon. Dette vil i skolen kunne dreie seg om autonomi i forhold til ressursbruk, budsjett og planarbeid. For den enkelte lærer vil det være relatert til vilje til å gi avkall på autonomi i forhold til undervisningen. Skolen og lærerne bør ut fra dette være bevisst på i hvilken grad de gir avkall på autonomi, og på hvilke områder foreldrene har en reell medbestemmelse. Delegering av makt og beslutningsmyndighet til møter og sammenhenger der foreldrene deltar, er her et sentralt område. Et tilfeldig og svakt samarbeid vil i forhold til autonomi bære preg av at de fleste beslutninger fattes av lærerne og skolen uten at foreldrene har noen form for medvirkning.

Disse forskjellene mellom samarbeid og samordning viser at samarbeid ofte vil være et personavhengig samarbeid i enkeltsaker, mens samordning innebærer en mer tydelig koordinering av arbeidet mellom to parter basert på klare prinsipper. Samordningen er mindre personavhengig enn samarbeid og gir større mulighet for felles koordinering av arbeid over tid. Samordning er forpliktende for den enkelte part, det innebærer en prioritering av felles mål og aktiviteter, og partene må forplikte seg overfor hverandre. Samordning medfører at flere nivåer i organisasjonen, også ledelsesnivå, involveres, og det må gis noe avkall på partenes egen autonomi. Denne forståelsen av samarbeid og samordning vil ha klare konsekvenser for hvordan samarbeidet mellom foreldre og skolen kan vurderes. Spørsmålet er om samarbeidet er tilfeldig og personavhengig eller basert på felles mål, klare prinsipper og reell medvirkning fra begge parter.

Slik samarbeid mellom hjem og skole beskrives i St. meld. nr. 14 (1997–98), kan det hevdes at intensjonene ligger nær opp til det som i organisasjonsteori omtales som samordning eller en samordnet virksomhet. Her uttrykkes det at foreldrene skal ha medbestemmelse og innvirkning i klassen, skolen og den rolle skolen har i nærmiljøet. For at dette skal skje bør beslutningsmyndigheten delegeres til de fora der foreldrene er representert. Forholdene skal videre legges til rette for at foreldrene/foresatte kan være aktivt med i utviklingen av skolen. For å sikre dette skal det i Norge være et fellesorgan for foreldre på skolen, og det bør etableres tillitsvalgte foreldre i hver klasse. Samlet uttrykker dette at skolen ikke skal drive et tilfeldig samarbeid med foreldrene eller det som kan betraktes som et sak-til-sak-samarbeid. Intensjonene er langt på vei at det mellom skole og hjem skal være en mer samordnet virksomhet.

En lignende vektlegging av formelle og forpliktende sider ved samordning finnes også i Clifford (1992 s. 74–75) sin inndeling i områder som er avgjørende for kvaliteten på et samarbeid. Her stilles det også krav til makt og innflytelse, til felles mål og prioriteringer og til avklaring av forventninger. Selv om begrepet samordning ikke brukes her, stilles det bestemte krav til et kvalitativt godt samarbeid som klart skiller det fra et tilfeldig sak til sak samarbeid eller informasjonsutveksling.

Essensen i forskjellene mellom sak til sak samarbeid og samordning ligger i at graden av forpliktelse og dermed trusselen mot egen autonomi blir større i samordning (Aarseth 1984 s. 15). Samordning krever en betydelig større innsats enn det Aarseth betrakter som tilfeldig samarbeid. Dette skillet mellom samarbeid og samordning er nyttig som en begrepsavklaring, og det gir en indikasjon på hva ulike typer av interaksjoner krever i forholdet mellom organisasjoner eller parter som foreldre og skole. Videre gir også dette skillet mellom samarbeid og samordning enkelte praktiske føringer som vil være av betydning i alle organisasjoner. Det illustrerer forskjeller i innsats og kostnader mellom å gå inn i et uforpliktende og informasjonsorientert samarbeid på den ene siden, og å gå inn i en forpliktende samordning av administrative og praktiske aktiviteter på den andre siden. Dette skillet mellom samarbeid og samordning må ikke tas som et absolutt skille, men er her en måte å få innsikt i hva som kreves for å etablere en samordnet virksomhet mellom hjem og skole.

1.4 Strategier for samarbeid og samordning

Drøftingen av begrepene samarbeid og samordning viser at det må stilles bestemte krav til en samordnet virksomhet innenfor flere områder (Aarseth 1984). Dette innebærer at det også kan skilles mellom ulike strategier for samordning. Hvis vi ønsker en mer samordnet virksomhet, kan det være ulike strategier eller nivåer for den samordnede virksomheten. Med utgangspunkt i dette kan det foretas et skille mellom fire strategier for samarbeid og samordning; tilfeldig samarbeid, gjensidig tilpasning, samordning gjennom allianser og samordning gjennom innlemmelse. Nedenfor analyserer vi hva disse nivåene eller strategiene innebærer, og hvilke konsekvenser de har for samarbeidet mellom hjem og skole.

Tilfeldig samarbeid

Tilfeldig samarbeid kjennetegnes ved at det finnes lite beslutningsmyndighet, få målsettinger og lav formaliseringsgrad i samarbeidet. Det er et samarbeid som iverksettes når noen ser behov for det, og det vil i liten grad kunne fattes forpliktende beslutninger i dette samarbeidet. For samarbeid mellom skole og hjem vil et slikt samarbeid dreie seg mye om informasjonsformidling, og det vil i liten grad dreie seg om for eksempel foreldres medvirkning i og innflytelse på det som skjer i skolen. Dessuten vil et slikt tilfeldig samarbeid mellom hjem og skole foregå uregelmessig og være lite formalisert. Skolen og lærerne vil i liten grad gi slipp på autonomi og ikke være særlig forpliktet til å følge opp ting som er sagt. Skolens ledelse vil heller ikke være særlig involvert i samarbeidet med foreldrene.

Gjensidig tilpasning

Ved samordning gjennom gjensidig tilpasning er det den enkelte organisasjon som står i fokus for arbeidet. Strategien er knyttet til løsning av enkeltsaker og ikke til oppbygging av et nytt organisatorisk system. Denne samordningsstrategien skiller seg fra tilfeldig samarbeid ved at det finnes noen felles formaliserte kriterier for mål, beslutninger og aktiviteter (op. cit). En gjensidig tilpasning mellom hjem og skole vil dreie seg om løse de sakene som til enhver tid kommer opp, men ikke nødvendigvis å arbeide langsiktig i klassen og på skolen. Dessuten vil foreldre i enkeltsaker her kunne ha en viss innflytelse på skolens virksomhet. Lærerne vil gi slipp på noe autonomi og forplikte seg sterkere på enighet med foreldre enn under et tilfeldig samarbeid.

Allianser

Samordning gjennom allianser vil innebære forsøk på å samordne autonome organisasjoner i felles allianser, forbund eller koalisjoner. Eksempler på denne type samordning finnes både innen næringslivet og mellom interesseorganisasjoner. I forhold til samordning gjennom gjensidig tilpasning vil samordning ved allianser innebære større bruk av formelle regler, realisering av enkelte kollektive mål og til en viss grad felles bruk av ressurser. Dette vil innebære et strukturert og forpliktende samarbeid mellom skole og hjem. I dette samarbeidet vil det være gjensidige forpliktelser for både skolen og de foresatte. Det vil eksistere entydige felles målsettinger, partene vil være likeverdige i samarbeidet og foreldre vil ha reell medbestemmelse. Et samarbeid gjennom allianser vil også være basert på dialog og ikke kun gjensidig informasjon. En allianse kan forstås som et partnerskap mellom skole og hjem. Begrepet partnerskap brukes i internasjonal litteratur for å beskrive intensjonene ved foreldremedvirkning i skolen.

Innlemmelse

Ved samordning gjennom innlemmelse fokuseres det på organisering av en overgripende struktur. Det legges stor vekt på regelstyring og innlemmelse i en felles administrativ struktur. Lederplanet i organisasjonene vil selv delta aktivt og være pådrivere i samordningsprosessen. Denne samordningsstrategien vil også innbefatte en samordning av de økonomiske ressursene. En slik innlemmelse eller felles struktur mellom den offentlige skolen og hjemmene er i svært liten grad mulig. Det nærmeste vi kan komme en slik innlemmelse er bruk av hjemmeundervisning, der skolen på mange måter bli innlemmet i hjemmet. Dette er ikke her ment som et argument for at hjemmeundervisning bør anbefales.

Disse ulike strategiene for samordning kan det være viktig å ha klart for seg i vurdering av samarbeidet mellom hjem og skole. Nedenfor er det satt opp en oversikt over ulike kjennetegn ved ulike samarbeidsstrategier.

	Formalisering	Kollektive mål	Felles forpliktelser	Felles ressursbruk	Avkall på autonomi
Tilfeldig samarbeid	(*)	-	-	-	-
Gjensidig tilpasning	*	-	(*)	-	(*)
Allianser	*	*	*	-	*
Innlemmelse	*	*	*	*	*

- vektlegges ikke

(*) vektlegges i noen grad

* vektlegges i stor grad

1.5 Tidligere forskning

Forskning om samarbeidet mellom hjem og skole i Norge er i stor grad knyttet til foreldres fornøydhets og innstilling til samarbeid med skolen. Videre er det enkelte undersøkelser som har hatt et sterkere fokus på skolens arbeid med å etablere et godt foreldresamarbeid. Undersøkelser om resultater av ulike former for samarbeid er i langt mindre grad gjennomført.

Flere undersøkelser viser at foreldre er svært interessert i skole og støtter opp om det som foregår på skolen. Vestre (1995) påpeker at foreldrene har en positiv innstilling til eller holdning til skolen, selv om de blir noe mer kritisk ettersom barna blir eldre. Denne positive innstillingen til skolen kommer også til uttrykk ved at de fleste foreldre møter på konferansetimer og på foreldremøter. I en undersøkelse gjennomført av Feedback research for KUF (1998) svarer 93 prosent av foreldrene at de som regel deltar på foreldremøter. De har videre stort sett de samme holdningene som lærerne i forhold til hva som er viktige oppgaver i skolen. Nordahl og Sørli (1996) dokumenterer at foreldrene i stor grad er enige med skolens innretning i forhold til normer og læring. Foreldrene gir i hovedsak sin tilslutning til skolens undervisning og oppdragelse. Videre hjelper og støtter det store flertallet av foreldre sine barn i skolegangen og med lekser. Også i KUF (1998) sin undersøkelse uttrykker foreldrene relativt klar støtte til skolens innretning. Nordahl (2000a) påpeker også at foreldrene gir sin tilslutning til den pedagogiske virksomheten i skolen, og at de i stor grad deltar i møter og andre arrangementer på skolen.

Det ser videre ut til at den sosiale og personlige utviklingen til barna og deres trivsel i skolen er det viktigste for foreldrene. Lidén (1997) finner at det viktigste for foreldrene i samarbeidet med skolen er å få vite hvordan deres barn trives i skolen, og hvordan de utvikler seg. Foreldrene ser ut til å være sterkest engasjert i den sosiale trivsel og utvikling. Nordahl og Sørli (1996) viser også at det sosiale og personlige er viktig for foreldrene. Men foreldrene er mindre fornøyd med den informasjonen de får om elevenes personlige og sosiale utvikling enn med den informasjonen de får om barnas skolefaglige utvikling og om undervisningen på skolen (Nordahl 2000a). I KUF (1998) sin undersøkelse ser det også ut til at foreldrene er mer fornøyd med informasjonen om den faglige utviklingen enn de er ved informasjonen om hvordan barnet trives på skolen.

Vestre (1995) viser at om lag 90 prosent av foreldrene er fornøyd med den informasjonen de får fra skolen. Også Lidén (1997) påpeker at foreldrene i stor grad er fornøyd med informasjonen, men viser også at noen

foreldre ønsker seg mer informasjon om virksomheten på skolen. Om lag 80 prosent av foreldre i undersøkelsen til Nordahl og Sørli (1998) uttrykker relativt høy grad av tilfredshet med den informasjonen de får fra skolen. Dette gjelder særlig innen for det skolefaglige området (Nordahl 2000a). Men når det gjelder drøftinger og medbestemmelse i skolen er erfaringene til foreldre mer varierte, og de uttrykker langt mindre grad av tilfredshet. Hos Vestre (1995) uttrykker om lag en fjerdedel av foreldre at deres synspunkter ikke blir tatt hensyn til, mens kun 10 prosent av foreldre ofte blir trukket inn i diskusjoner og drøftinger om undervisning og læring i skolen.

Hos Nordahl og Sørli (1998) svarer om lag 45 prosent av foreldrene at de i for liten grad blir trukket inn i diskusjoner om barnets faglige og sosiale utvikling. Flertallet av foreldrene opplevde videre liten grad av medbestemmelse i skolen knyttet til undervisningen og regler i skolen. I KUF (1998) sin undersøkelse ble det spurt om foreldrene og lærere legger en samarbeidsplan for skoleåret. Kun tre av ti foreldre svarer at de sammen med lærerne legger en slik samarbeidsplan for skoleåret. Videre svarer 30 prosent av foreldrene at de samarbeider om forhold vedrørende undervisningen. Nordahl (2000a) finner også at foreldrene i liten grad deltar i dialog med skolen om forhold tilknyttet opplæringen, og at foreldrenes medbestemmelse på disse områdene er svært lav. Det ser ikke ut til at foreldrene slipper til i den pedagogiske virksomheten, og at foreldremedvirkning er avgrenset til dugnader og sosiale arrangementer.

Lidén (1997) påpeker at kun et mindretall av foreldrene ønsker større innflytelse på undervisningsmessige forhold i skolen. Selv om medbestemmelsen til foreldrene er lav, kan det derfor se ut til at foreldrene i liten grad ønsker mer innflytelse. Det er imidlertid her viktig ikke å trekke for bastante slutninger om foreldrenes ønske om medbestemmelse på basis av bare én undersøkelse. Men det kan virke som om foreldrene mener at lærerne er de som har kompetanse om undervisning og læring, og at de også av den grunn bør foreta beslutningene om disse forholdene.

Når det gjelder mer formelle samarbeidsorgan som klassekontakter, foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og samarbeidsutvalg, ser det ut til å være gjennomført relativt få undersøkelser som gir et bilde av hvordan denne virksomheten fungerer. Lidén (1997) finner at foreldrene som er med i FAU opplever at samarbeidet med skolen foregår på skolens premisser. De mener at FAU er viktig, men at det ikke er tilstrekkelig for å sikre foreldre innflytelse i skolen. Den tidligere refererte undersøkelsen gjennomført av Feedback Research for KUF (1997) med et utvalg på 1000 skoler og en svarprosent på 51, viser at de viktigste arbeidsoppgavene til FAU er

organisering av arrangementer og dugnader på skolen. Medlemmene i FAU opplever i hovedsak et godt samarbeid med både samarbeidsutvalg og ledelsen ved skolen. Denne kartleggingsundersøkelsen viser også at 94 prosent av skolene hadde valgt klassekontakter for de enkelte klassene, men kun 13 prosent av skolene hadde egen skolering eller kurs for klassekontaktene. Undersøkelsen viser også at det formaliserte samarbeidet angår en stor andel av foreldrene ved at 63 prosent av foreldrene hadde vært enten klassekontakt eller medlem i FAU eller samarbeidsutvalg. Disse resultatene bekreftes også i stor grad av Nordahl (2000a) sin kartlegging av FAU, klassekontakter og samarbeidsutvalg ved ulike skoler.

De tidligere undersøkelsene om samarbeidet mellom hjem og skole har en del fellestrekk. Foreldrene ser gjennomgående ut til å være opptatt av å støtte og hjelpe sine egne barn i skolegangen. De viser relativt stor interesse for skolen, og flertallet støtter opp om skolens arbeid. Foreldrene ser videre ut til å være mer opptatt av barnas trivsel og sosiale utvikling i skolen enn de er av skolefaglige prestasjoner. De er dessuten relativt godt fornøyd med den informasjon de får fra skolen. Drøfting, innflytelse og reell medbestemmelse i skolen er det imidlertid relativt få foreldre som opplever. Det ser også ut til at graden av medbestemmelse er relativt liten innenfor de formelle samarbeidsorganene (FAU, Samarbeidsutvalg) selv om det her er svært få undersøkelser.

Sett ut fra de nasjonale målene for samarbeid mellom hjem og skole er det i flere sammenhenger påpekt at det er en relativt stor avstand mellom idealer og realiteter (Nordahl 2000a, Vestre 1995). Skolene er relativt flinke til på informere, men medansvaret til foreldrene ikke blir forvaltet like godt. Det er imidlertid viktig å drøfte nærmere hva de nasjonale målene uttrykker, og hvordan disse målene står i forhold til andre nasjonale mål for den norske grunnskolen.

1.6 Oppbygging av rapporten

De teoretiske tilnærmingene som antas å være relevante for å forstå samarbeidet mellom hjem og skole er behandlet i kapittel 2. Dette kapitlet utgjør en relativt stor del av denne rapporten. Grunnen til denne vektleggingen av teoretiske drøftinger er primært knyttet til at tidligere forskning om samarbeid mellom hjem og skole har vært preget av lite teori. Siden denne studien tar sikte på å utvikle både forståelse for og kunnskap om samarbeidet, har jeg sett det som helt avgjørende å relatere samarbeidet til teori. De teoretiske perspektivene er i stor grad hentet fra det sosiologiske

fagfeltet, fordi det innenfor pedagogikken etter min mening ikke er mye teori som kan knyttes til dette samarbeidet. Unntaket er læreplanteori som også er anvendt i de teoretiske tilnærmingene.

De ulike metodiske tilnærmingene i denne studien er presentert og drøftet i kapittel 3 i rapporten. I kapittel 4, 5 og 6 presenteres de empiriske resultatene fra arbeidet. Det er her forsøkt å knytte disse resultatene til de ulike teoretiske tilnærmingene. Kapittel 4 omhandler de kvantitative undersøkelser som her er gitt en kort framstilling. I kapittel 5 presenteres og drøftes intervjuene av foreldrene, mens kapittel 6 omhandler intervjuene av lærerne. De nasjonale målene for samarbeidet mellom hjem og skole er analysert og drøftet i kapittel 7. Kapittel 8 består av en oppsummerende drøfting av resultatene, samtidig som det også presenteres noen konkrete forslag til tiltak og endringer for å videreutvikle samarbeidet mellom hjem og skole.

2 Teoretiske tilnærminger

2.1 Forutsetninger for et reelt samarbeid

Som tidligere nevnt er forskningen omkring samarbeid mellom hjem og skole preget av rene kartleggingsundersøkelser, og det er gjort lite forskning omkring hvordan samarbeidet mellom hjem og skole bør utvikles og drives. Et unntak her er Kristiansen (1997) som ved bruk av kontrollgrupper viser at foreldre tar et større ansvar når de selv har vært med på å planlegge undervisningen. Dessuten har Nordahl og Skilbrei (2002) gjennom evalueringen av et utviklingsprosjekt pekt på noen forutsetninger som bør være til stede for at samarbeidet skal være reelt.

Internasjonalt foreligger det imidlertid flere studier der det er sett på ulike forhold vedrørende betingelser og forutsetninger for et kvalitativt godt samarbeid. Davis (1999) foretar i artikkelen «Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years» en oppsummering av disse årenes forskning og arbeid i forhold til samarbeid mellom hjem og skole. Her konkluderer han at god utdanning for alle barn bare er mulig hvis hjem, skole og lokalmiljø er partnere i barnas læring og utvikling. Ut fra dette setter han opp enkelte premisser for et godt samarbeid mellom alle foreldre og skolen. Disse premissene innebærer at et tilfeldig samarbeid ikke vil være tilstrekkelig, og at samarbeidet må bygge på grunnleggende demokratiske premisser.

2.1.1 Lærerens betydning

Davis påpeker at samarbeidet fungerer best om lærere får hjelp, støtte og opplæring i å drive samarbeid. Lærere er i posisjon til både å bryte og opprettholde den tradisjonelle barriere som finnes mellom hjem og skole. Uten lærernes interesse, støtte og ferdigheter vil ikke samarbeid mellom hjem og skole kunne fungere. Lærerne sitter med nøkkelen til god kommunikasjon, og de kan i mange sammenhenger vise en motstand mot endring som det er vanskelig å komme forbi.

Fordi skolen er en konservativ og byråkratisk organisasjon, må samarbeidet være offisielt og utformet som skriftlige målsettinger og strategier. Hvis skoler og lærere skal åpne seg for foreldre, må det eksistere skriftlig dokumentasjon som anbefaler retningslinjer og aktiviteter i samarbeidet. Det

må også foreligge beskrivelser av hvordan disse strategiene for samarbeid skal implementeres i skolen. Hvis det ikke foreligger retningslinjer for implementering, blir det lett mye retorikk og lite handling.

Fokus i alt samarbeid mellom hjem og skole må være barn og unges læring og utvikling. Et godt utviklet samarbeid mellom hjem og skole viser en positiv sammenheng med barnas skolefaglige læringsresultater (Coleman 1987). God informasjon fra og deltagelse i skolen bidrar til at foreldre i større grad støtter og hjelper til med sine barns skolegang (Epstein 1992). Skole og foreldre kan i følge Epstein på en slik måte forbedre elevenes kognitive utvikling. Davis (1999) hevder at skolene i for liten grad har oppfattet og erkjent foreldrenes betydning og potensiale for barns læring og utvikling, og at det må legges vekt på å formidle dette til lærerne.

Davis (op.cit.) påpeker at det bør etableres mange ulike muligheter og former for samarbeid mellom foreldre og skolen, og at foreldre må få kunnskaper slik at de gjør de rette tingene hjemme. Bare på denne måten kan ulike grupper av foreldres behov og interesse imøtekommes. Det vil si at foreldre skal gis hjelp for å kunne støtte barnas skolegang, at foreldre skal ha muligheter til å hjelpe til med lekser og annet hjemmearbeid, at skolen skal informere om sin virksomhet og hvert enkelt barns utvikling, at foreldre skal ha mulighet til å delta i skolens aktiviteter og at foreldre skal kunne delta i beslutninger i de fora på skolen der makt og myndighet finnes. Videre kan samarbeidsaktiviteter mellom foreldre og skolen gjerne foregå utenfor skolen.

Samarbeidet mellom foreldre og skole fungerer, i følge Davis (op.cit), videre best om det eksisterer tydelige tegn og symboler i skolen som ønsker foreldre velkommen. Et eksempel på dette er skoler som har et eget rom eller en del av skolen som er utviklet for foreldrenes behov. Dette kan tjene mange ulike hensikter. Her kan foreldre møtes og eventuelt delta i egne støttegrupper for foreldre. De kan låne bøker, leker, dataprogram, datamaskiner, bytte klær og lignende.

Samarbeid mellom foreldre og skole må også være utviklet slik at det når alle og er en fordel for alle barn og foreldre (Davis op.cit). Det vil si at samarbeidet må gå på tvers av foreldrenes sosiale klasse, utdanningsnivå, inntekt, etnisitet og lignende. Dette vil være særlig viktig i forhold til foreldre som selv ikke har lyktes særlig godt i skolen. Dessuten er det av stor betydning for om skolen skal lykkes med å bidra til sosial utjamning i samfunnet. Organiseringen av og innholdet i samarbeidet mellom hjem og skole må være slik at ingen familier blir utelatt.

2.1.2 Allianser og partnerskap

Den siste betingelsen Davis (op.cit) nevner er at samarbeid mellom foreldre og skole innebærer at demokratiske prinsipper må anvendes. Davis bruker begrepet partnerskap om et slikt samarbeidet. Særlig vektlegges det at begge parter skal ha beslutningsmyndighet. Lærere må se på foreldre som partnere med felles målsettinger og ikke som klienter. Slik vil foreldre kunne ta del i beslutninger som angår virksomheten i klasserommet på skolen.

Begrepet partnerskap brukes også av flere andre om forholdet mellom foreldre og skolen (Moore og Lasky 1999, Mendel 1999). Begrepet innebærer at skolen og hjemmet skal være likeverdige deltakere i barn og unges oppdragelse og læring. Begrepet partnerskap stiller visse krav til hvordan to parter bør samhandle. Gjensidig informasjon vil være helt påkrevet. Partnerne må ha kjennskap til hverandres verdier, interesser og handlemåter. Et partnerskap vil også innebære muligheter for drøftinger og diskusjoner om forhold som er vesentlig for hvordan partnere kan løse sine felles oppgaver. Disse drøftingene vil ikke bare ha som siktemål å komme fram til enighet, de vil også være vesentlig for å skape forståelse for og kjennskap til hverandre. Et partnerskap vil innebære et felles ansvar, og det vil ha klare konsekvenser for maktfordeling og beslutningsprosesser. I et partnerskap kan ikke den ene partneren alene ta alle beslutninger uten at den andre partneren har noen medbestemmelse. Dette vil bryte med de mest sentrale forutsetningene for et partnerskap.

Denne forståelsen av partnerskap mellom skole og hjem ligger nær opp til det som i denne rapporten er betraktet som samarbeid eller samordning gjennom allianser. Den stiller krav både til foreldre og til skolen, og gir begge parter rettigheter og plikter. Disse rettighetene, pliktene og kravene vil det for både hjem og skole være nødvendig å ha kjennskap til om samarbeidet skal være vellykket. Det trengs på mange måter både kunnskap og erfaringer om en slik type samarbeid. Det vil være snakk om ferdigheter som må øves opp. Og det vil ganske sikkert være snakk om holdninger til hverandre. Oppfatninger og innstillinger til den andre vil ha betydning for hvordan alliansen eller partnerskapet utvikler seg. Derfor vil det ut fra dette være vesentlig å avdekke de oppfatninger skolen og foreldrene har av hverandre, og på hvilket grunnlag disse er dannet. En avklaring av grunnlaget for oppfatningene av hverandre er en viktig problemstilling i dette arbeidet.

Det er først og fremst i forhold til det daglige, mer uformelle samarbeidet mellom de enkelte foreldrene og skolen at internasjonal forskning benytter partnerskapsbegrepet. Dette er å forstå som deltakerdemokratiet i skolen. Her er det foreldrene til det enkelte barn som er partneren, og ikke

andre som representerer foreldrene som for eksempel en klassekontakt. Det er foreldrene til det ene barnet og skolen, først og fremst gjennom klasselæreren, som danner en allianse og er partnere i barns utvikling og læring.

Forskning om undervisning og elevenes erfaringer i skolen viser at det er store variasjoner mellom klassene på enkeltskoler, og at klasserommet framstår som en mer sentral arena enn skolen (Sørli og Nordahl 1998). Det er også grunn til å tro at klassen og klasserommet er svært sentrale i samarbeidet mellom enkeltforeldre og skolen representert ved klasselærere. Den enkelte lærer i klassen kan være mer bestemmende for foreldrenes oppfatninger av skolen og samarbeidet med skolen enn det skolen som helhetlig system er. Derfor antas det her at i samarbeidet mellom enkeltforeldre og skolen så vil klassen, klassestyrer og øvrige klasselærere være et sentralt nivå for forståelse og kunnskap om det som foregår. Dette kan også indikere at skole-hjem-samarbeid er et dårlig begrep og en lite hensiktsmessig tilnærming til dette samarbeidet, fordi begrepet kan innebære en lav grad av forpliktelse hvis det ikke defineres nærmere. Samarbeid gjennom en allianse mellom foreldre og lærere uttrykker en klarere forståelse av hva dette samarbeidet kan være.

En mor uttrykker fordelene med en slik allianse i brev til en lærer som har vært klassestyrer for hennes sønn i flere år:

Ha det godt og lykke til videre. Lærerne trenger trygghet i sin jobb. Dere får det den dagen dere oppdager at vi foreldre er den beste støttespilleren dere har.

2.1.3 En ressursorientering i synet på foreldre

Det har i de senere årene til dels vært et paradigmeskifte i tilnærminger innenfor studier av barn og unges utvikling (Schultz Jørgensen 1996). Fra et fokus på vansker, svakheter og faktorer som bidrar til problemer eller såkalte risikofaktorer for barn og unges utvikling, har perspektivet snudd, og det er etablert en mer ressursorientert tilnærming. Innenfor det tidligere problem- og risikoperspektivet har en vært opptatt av det problemskapende og det barn og unge ikke kan. Det vil si at det har vært en problem- og svakhetsorientering. Fokus er nå i langt sterkere grad knyttet til hvilke ressurser som bidrar positivt i barn og unges utvikling og det vi betrakter som beskyttelsesfaktorer. Det har skjedd en forskyvning i fokus fra faktorer som er en risiko for skjevutvikling, til faktorer som beskytter mot en negativ utvikling. I dette ligger det også en vektlegging av hva barn og unge kan, hva de mestrer, eller hva som er deres kompetanse.

Innenfor ressursperspektivet har det også blitt rettet sterkt fokus på hvordan foreldre er en ressurs for barn og unges utvikling og samtidig beskytter dem. I dette perspektivet legges det vekt på at foreldrenes ressurser skal utnyttes og utvikles. I flere konkrete program og tiltak for barn og unge er dette vektlagt. Et eksempel er Barne- og familiedepartementets satsing på program MST- og PMT-programmene, der foreldrenes betydning som ressurs i forhold til barn og unge med relativt store problemer, vektlegges sterkt. Her dyktiggjøres foreldre, og det vektlegges at alle foreldre vil kunne bidra positivt til barn og unges utvikling. Alle foreldre betraktes og brukes aktivt som en ressurs, og sees ikke på som et problem eller en risikofaktor for barn og unges utvikling og læring. Denne ressurstenkningen innebærer ikke en fornektelse av at det finnes foreldre som er i en livssituasjon som gjør dem lite egnet til å fungere som foreldre.

Ressursperspektivet bør være viktig i skole-hjem-samarbeid fordi skolen forholder seg til alle foreldre. Et sentralt spørsmål vil da være hvordan alle foreldre er en ressurs for barn og unges oppdragelse og læring, og hvordan denne ressursen hos alle foreldre kan utnyttes både i forhold til barnas læring og i forhold til samarbeidet i skolen. Når det her understrekes alle foreldre, innebærer dette at det også gjelder foreldre til barn med problemer i skolen, foreldre som ikke møter opp på foreldremøter og samtale-timer, foreldre som ikke selv har lyktes i skolen, foreldre som på ulike måter kan være ressursvake, foreldre som ikke klarer å følge opp alle avtaler med skolen og lignende. I dette perspektivet er disse foreldrene også ressurser for sine egne barns utvikling og læring. Dette kan innebære at skolen og lærerne bør søke etter ressurser hos foreldrene og være mindre opptatt sine egne opplevelser av problemer med foreldre. Skolen møter hele bredden av foreldregruppen, og denne variasjonen gjør det særlig viktig se hvilke ressurser forskjellige foreldre er for sine barn.

Denne ressursorienteringen understreker videre betydningen av å ha en forståelse av foreldrenes rolle dagens samfunn. Det har i enkelte sammenhenger vært hevdet at familien har godt i oppløsning og at familiens betydning slik er redusert (Kristjansson 1995). Disse påstandene er det alle mulig grunn til å diskutere. Det er ganske sikkert slik at familiens form i noen grad har blitt endret. Dette har skjedd ved at i mange familier er begge foreldre utarbeidende, og at dermed færre barn har en hjemmeværende foreldre. Dessuten vokser flere barn enn tidligere opp i andre familiekonstellasjoner enn sammen med biologisk mor og far. Dette kan være i form av eneforsørgere, mor/far med ny samboer eller ny ektefelle o.l. Dette er reelle endringer som først og fremst er knyttet til form eller organisering av familien.

Det er imidlertid grunn til å drøfte om disse endringer har ført til at familiens betydning har blitt redusert, eller at innholdet i det som foregår i familien er endret i like stor grad¹.

Folkesson (1996) hevder på sin side at familiens betydning ikke er redusert selv om organiseringen av familien har endret seg. Familiens betydning for barn og unges oppvekst er fortsatt essensielt viktig, og det har ikke vokst fram nye institusjoner som har gjort familien uviktig. Videre ser det ut til at foreldre i nye familieformer følger opp barna like godt som foreldre i andre mer tradisjonelle familieformer (op. cit.). Selv om barn og unge tilbringer større del av sin oppvekst i barnehage og skoler, så har ikke familien blitt uviktig. Foreldre er fortsatt svært viktig selv om samværet kan ha blitt noe mindre.

Folkesson skiller mellom to virkeligheter når det gjelder å danne seg oppfatninger av familien. I den ytre virkeligheten er familien et samfunnsmessig objekt der familien er gjenstand for ulike politiske tiltak. Her er det et utenfraperspektiv med fokus på kriterier og tegn ved familien som lett kan observeres eller statistisk beskrives. I den indre virkeligheten er det den private familiedannelsen som er i fokus. Her legges det større vekt på familiens betydning for de som er i familien. Den ytre og indre virkelighet er i følge Folkesson ofte relativt forskjellig. Det kan være forskjell på hvordan foreldre observeres og den rolle foreldrene har for barnas oppdragelse og utvikling i den private sfære. Dette vil innebære at en bør være forsiktig med å trekke slutninger om den betydning og den rolle foreldrene spiller for barna ut fra samslivsform eller yrkeskarriere.

Det kan med styrke argumenteres for at familien og dermed foreldrenes rolle fortsatt er svært viktig, og at vi må være forsiktige med å trekke en slutning om at når familiens organisering og form har endret seg, har også betydningen av familien og foreldre blitt mindre. Familien er ikke død, men lever i beste velgående, hevder Folkesson. Konsekvensen vil i denne sammenheng være at foreldre fortsatt spiller en sterk og signifikant rolle i barn og unges liv, selv om de ytre betingelsene er endret i arbeid og samliv.

Skolen har kanskje som andre vært mer interessert i og bekymret for formen på familien enn for innholdet i familiens funksjon. Det kan være slik

¹ I den litteraturen som anvendes i dette underkapitlet, brukes begrepet familien, mens denne rapporten i hovedsak knytter samarbeidet til foreldre. Familiebegrepet brukes her for å referere litteraturen på en riktig måte, men er ikke et uttrykk for at det ikke er forskjeller mellom begrepet familie og begrepet foreldre. Familien omfatter ikke bare foreldre, samtidig som det også kan være slik at enkelte foreldre i liten grad er en del av familien.

at det også for skolen har vært lettest å observere den ytre virkeligheten av familien. Kjennetegn ved de endringer som har skjedd på det ytre plan, har vært tydelige for lærere og kan lett ha bidratt til at slutninger om familien og dermed om foreldre har blitt trukket uten at den indre virkeligheten har blitt fokusert. Dette er relativt naturlig fordi det er endringene og kjennetegnene ved familien på det ytre plan som er mest synlig for lærerne. Et slikt perspektiv er viktig i forhold til problemstillingene i dette arbeidet der nettopp lærernes oppfatninger av foreldrene blir vurdert.

2.1.4 Myndiggjøring

Det er i flere sammenhenger lagt vekt på at brukere av offentlig sektor må myndiggjøres. Med myndiggjøring eller empowerment menes at brukere av offentlige tjenester og deres foresatte skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse. Denne tilnærmingen til offentlig sektor innebærer et sterkere brukerperspektiv, uten at dette dermed er det samme som et markeds- perspektiv. Brukeren eller dens foresatte skal settes i stand til å ta ansvar for sin tilværelse, og de skal selv ha innflytelse på sin egen situasjon.

Myndiggjøring er omhandlet og beskrevet i en rekke sammenhenger, og anvendes innenfor ulike fagfelt og sektorer som barnevern (Einarsson og Sandbæk 1997), funksjonshemninger (Oliver 1995), skole-hjem-samarbeid (Smit et al. 1999). Dette må betraktes som en styrke ved begrepet, og myndiggjøring ser på denne måten ut til å uttrykke noen felles prinsipper som har en generell relevans i forholdet mellom brukere/foreldre på den ene siden og profesjonsutøvere som lærere på den andre siden. Myndiggjøring uttrykker demokratiske prinsipper som skal innebære fordeling av makt og innflytelse mellom representanter for offentlige tjenester og brukere (Davis 1999).

Maktforholdet mellom bruker og profesjonsutøver er et sentralt aspekt ved myndiggjøring. Maktaspektet må håndteres slik at brukerne opplever dialog, kontroll og innflytelse. Skal dette skje må det være en reell maktbalanse mellom deltakerne der brukerne gis mulighet til medvirkning over utviklingsprosesser. Men det er ikke et uttrykk for at det ikke eksisterer ulikhet i makt, eller at den enkelte ikke skal kunne vise svakheter. Dette maktforholdet er komplisert og krever stor grad av bevissthet og refleksjon hos profesjonsutøveren. Dette henger blant annet sammen med at den enkelte profesjonsutøver representerer institusjonell makt, og at maktanalyser er viktig for å forstå for eksempel samarbeidet mellom foreldre og lærere.

Myndiggjøring vil innebære utvikling av gode relasjoner til brukerne. Dette kan skje ved at profesjonsutøveren får tillit fra brukeren. Tillit, sier Skjervheim (1995), er noe du får, ikke noe du kan kreve. Det vil si at lærere

må opptre på en slik måte at hun/han får denne tilliten. I dette ligger også at foreldre må få opplevelse av å bli hørt om en slik tillit skal utvikles. Tillit vil senere innebære at de profesjonelle er i posisjon også til å stille krav og ha forventninger som kan bli oppfylt. På den måten kan en kanskje frigjøre potensiale og lettere komme til enighet ved å være søkende og reflekterende, og ikke være profesjonsutøveren som til enhver tid vet best. Alle foreldre er signifikante personer i egne barns liv og utvikling, og en myndiggjøring av foreldre må bygge på en slik forståelse (Folkesson 1996). På denne måten kan tillit og gode relasjoner etableres.

Et annen viktig trekk ved myndiggjøring er en grunnleggende tro på individets potensiale for vekst og utvikling. Det må tas utgangspunkt i at brukerne har muligheter til å påvirke sitt eget liv og livssituasjon og skal hjelpes til både å utvikle og opprettholde kontroll over eget liv. De bestrebelser den enkelte gjør seg for å endre sin livssituasjon, må støttes, oppmuntres og gis ny styrke. Ut fra dette er det vesentlig at lærere har en grunnleggende innstilling til at alle foreldre er betydningsfulle for egne barn.

Dette innebærer også at myndiggjøring er nært knyttet til brukerens, her foreldrenes, selvoppfatning. En myndiggjørende praksis skal ha som siktemål å styrke selvfølelse og opplevelse av mestring. Skal dette skje, må det være en grunnleggende sensitivitet og lydhørhet for foreldres egne opplevelser og erfaringer. Slik kan den enkelte utvikle motstandsdyktighet gjennom tillit til egne evner, oppleve støtte og oppmuntring i omgivelsene og kunne overskue og forutsi situasjoner (Schultz Jørgensen 1996). Det må tilstrebes at foreldrene opplever en følelse av å kunne mestre tilværelsen. Til dette er det behov for ros og oppmuntring, ikke moralisering og ekspertråd. Lærere som vil vektlegge myndiggjøring, bør derfor støtte og oppmuntre foreldrene i deres oppdragerarbeid. En ensidig bruk av telefoner, brev og andre påminnelser om negative hendelser vil innebære det motsatte av myndiggjøring; en devaluering av foreldre.

Disse argumentene for myndiggjøring er her primært normative og ikke nytteorienterte. Nytteperspektivet kan også være viktig fordi myndiggjøring kan bidra til gode læringsresultater for elevene. Det er mer en påpekning av at medvirkning og myndiggjøring har en overordnet verdi i seg selv. Deltakelse, medvirkning og tro på foreldres eget potensiale betraktes som en grunnleggende innstilling og verdi som aldri kan forkastes i forhold til et nytteperspektiv eller ut fra organisatoriske hensyn. Lærere som ikke har tid til eller ønsker å etablere relasjoner og dialog med foreldre, vil ut fra en slik forståelse ha foretatt grunnleggende feilprioriteringer.

Ut fra dette kan det være vesentlig å drøfte hvordan myndiggjøring kan realiseres innenfor rammene av samarbeid mellom hjem og skole, og hvilke motkrefter som kan eksistere i forhold til myndiggjøring. Eksisterer det i skolen maktforhold som gjør det problematisk å iverksette en myndiggjørende praksis i møtet med foreldrene?

2.2 Strukturell og institusjonell makt

Analysene av begrepene samarbeid og myndiggjøring viser at makt er svært sentralt i forståelsen av forholdet mellom hjem og skole. Dette gjelder alle aspekter ved samarbeid: fra den daglige hjelp og støtte som foregår i hjemmet, foreldresamtaler og foreldremøter og til det formaliserte samarbeidet i samarbeidsutvalg, foreldrenes arbeidsutvalg og gjennom klassekontakter. I alle disse situasjonene er det grunn til å anta at det eksisterer maktforhold som kan ha innflytelse på både prosesser, erfaringer og resultater fra samarbeidet. Denne makten kan være både synlig og usynlig, både mer eller mindre hensiktsmessig og i større eller mindre grad kan makten bli anvendt.

2.2.1 Forståelse av begrepet makt relatert til samarbeid mellom hjem og skole

Makt kan defineres og forstås på mange måter. Searl (1995) definerer makt (power) som: «en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe». Dette er en definisjon som innledningsvis kan betraktes som svært relevant i forhold til lærerne og skolen. Lærere kan både få foreldre til å gjøre noe og ikke minst få foreldre til å la være å gjøre noe hvis de for eksempel er misfornøyd. Med å få noen til å gjøre noe menes i skolesammenheng at lærere kan få foreldre til å utføre handlinger i forhold til særlig egne barn som ser hensiktsmessig ut for skolen. Dette kan være å få barna til å gjøre lekser, støtte opp om skolens syn på f.eks. elevenes atferd på skolen, da særlig knyttet til problematferd. Dette krever handlinger som også kan føre til konflikter mellom foreldre og barna. Fylling og Sandven (1999) viser at dette er en relevant forståelse i forhold til hvordan foreldre til barn som mottar ekstra hjelp og støtte, opplever sin situasjon i skolen.

Det vil være slik at skolen og læreren gjennom sin makt kan få foreldre til å la være å gjøre noe. Dette kan være å ikke ta opp ting med læreren av frykt for at det skal være uheldig eller slå negativt ut på elevenes skolegang (mulig sanksjon). Ved konflikter kan videre lærere slik få foreldre til ikke å gå til rektor eller andre overordnede, ikke gå til media, ikke ta barna

ut av skolen, ikke ta kontakt med andre foreldre o.l. Dette vil være det samme som å legge lokk på kritikkverdige forhold eller hendelser i skolen og samtidig uttrykke at her fungerer det meste bra. I en slik situasjon vil skolens og lærernes maktposisjon lett føre til opplevelse av avmakt hos foreldre.

Selv om makt er viktig, er ikke makt alt. Om alt ble definert som makt, vil ikke makt ha noen mening eller betydning. Makt kan for eksempel ikke omfatte normer som det er allmenn enighet om. Et snevrere maktbegrep vil innebære at makt har med motsatte interesser og ønsker eller ulikheter i forholdet mellom aktører å gjøre. Det er denne forståelsen av makt som er av interesse i en vurdering av makten som eksisterer mellom foreldre og skolen.

Det innebærer også at makt, makten og makthavere er forskjellige begreper. Å utøve makt vil så godt som alltid innebære at det utøves makt i et felt der også andre har makt. Det vil si at også skolens institusjonelle makt skal utøves i et felt der andre også har makt. Det måtte være seg foreldre, elever, politikere eller byråkratiet.

Makt kan karakteriseres som trekk ved sosiale relasjoner mellom individer eller grupper (Engelstad 1999c). Denne makten kan på mange måter innskriveres i sosiale strukturer og kan danne grunnlag for en strukturell makt. Dette betyr også at makt er en forutsetning for at sosiale fellesskap skal fungere.

Det eksisterer en rekke ulike teoretisk tilnærminger til maktbegrepet og forståelse av makt (Engelstad 1999a). Disse tilnærmingene og ulike teoretiske posisjonene antas her å være vesentlige for å analysere den makt som finnes i samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Innenfor rammen av dette arbeidet kan ikke alle ulike teoretiske tilnærminger anvendes, og det ville nok heller ikke være hensiktsmessig. Enkelte forståelsesmåter av makt har ganske sikkert mer relevans i skolen enn andre.

En viktig tilnærming har vært forståelse av strukturell makt (Engelstad 1999b). Det vil si at makt blant annet finnes i samfunnsinstitusjoner som skolen, og tilnærmingene til strukturell makt vil være å studere hvordan disse institusjonene får tilskrevet sin makt. Her vil blant annet forholdet mellom individ og samfunn være sentralt, og dette forholdet vil ha innflytelse på hvor sterk den strukturelle makten er, eller hvor sterk makt som tillegges institusjoner.

En annen tilnærming til forståelse av makt ligger i at makt dannes gjennom felles meningsdannelser, eller ved at mennesker handler sammen (Høibraaten 1999). I denne tilnærmingene stilles det krav til argumentasjon og kommunikasjon, og makt baseres mer på enighet enn på sanksjoner. En

sentral tilnærming er her Habermas sin teori om kommunikativ makt som det vil bli redegjort for senere i dette kapitlet.

Ett problem kan imidlertid være at dette skillet mellom strukturell/institusjonell makt og kommunikativ makt uttrykker at vi både har en klar strukturell tilnærming og en tilnærming der menneskelig individuell handling (metodologisk individualisme) blir vesentlig i forståelse av makt. Det vil si at det tilsynelatende brukes to tilnærminger til makt som vitenskaps-teoretisk sett er motsetningsfylte. Det finnes imidlertid tilnærminger til institusjonell makt som ikke bryter med prinsippet om metodologisk individualisme der mennesket sees som aktører. Det gjør at både den institusjonelle og kommunikative makten kan analyseres i forhold til samarbeid mellom hjem og skole der både foreldre og lærere sees som aktører i samarbeidet, og ikke som kun styrt av ytre strukturelle forhold. John Searls teori om sosiale institusjoner er et eksempel på dette.

2.2.2 Strukturell makt

Om skolens institusjonelle makt skal studeres, vil det være vesentlig å stille spørsmålet om det finnes strukturell makt, og om gir det mening og snakke om strukturell makt. Dette er spørsmål som dypest sett dreier seg om forholdet mellom samfunnet og individet og hvordan samfunn og strukturer dannes og reproduseres.² I en sterk teori om strukturell makt vil vi snakke om stabilitet og sosial integrasjon der reproduksjonen skjer av seg selv eller uten formål og bak aktørenes rygg. Det vil si at vi her finner sterk sosial reproduksjon av samfunnet.

Men en slik reproduksjon krever at mange rammebetingelser er på plass; institusjonene må forbli uforandret, ressursfordeling må opprettholdes og det må være liten eller ingen sosial mobilitet. Vi kjenner ikke til mekanismer som gjør at sosial reproduksjon kan foregå på den måten som en sterk teori om strukturell makt krever. Det vil si at også for skolen vil det være vanskelig å si at makten er ensidig strukturell. Men dette behøver ikke bety at det ikke finnes stabile og sterke institusjoner i samfunnet.

I en svakere teori om strukturell makt blir institusjoners makt opprettholdt av bevisste handlinger. Det vil si at aktørene i institusjonen må

² Struktur betraktes her som noe som er adskilt fra for eksempel individet, strukturen omgir individer. I studier av forholdet mellom individ og struktur vil både individet og strukturen bli definerte og avgrensede enheter. Gjennom en slik forståelse blir strukturen betraktet som noe som påvirker individet ensidig. Slik vil struktur kunne oppfattes om en årsak som kan forklare individers atferd, dermed brukes betegnelsen strukturelle forklaringer.

bidra for at institusjonen skal opprettholde sin posisjon. En slik svakere teori om strukturell makt kan være mer relevant for å forstå skolens strukturelle eller institusjonelle makt. Det normative aspektet ved institusjonene blir her viktig (institusjonenes grunnleggende verdier og normer som de virker innenfor). I disse institusjonene gis aktørene roller og oppgaver, og det kan eksistere bestemte tenkemåter antakelser eller koder. Her kan skolen forstås ved at der har lærerne bestemte roller og til dels verdier og normer som de handler innenfor.

Men i tilknytning til denne svake teorien om strukturell makt vil det også være viktig å drøfte hvordan individet og forståelsen av individet i samfunnet står. Innen denne svake teorien kan vi si at individet både sosialiseres inn i samfunnet og samtidig er autonomt i sine valg og beslutninger. Sosialisering sees her som en forutsetning for individuell autonomi. Selv om mennesket bare i begrenset grad er rasjonelle, kan det faktisk hevdes at mennesket er mer rasjonell når det handler i samsvar med en gitt rolle i en institusjon. De begrensede rammene styrker muligheten for rasjonell handling innen disse rammene eller i rollene. Dette vil også kunne gjelde lærere. Som lærere i skolen vil personene ha relativt stor mulighet for selv å kunne ivareta interesser gjennom intensjonale handlinger. Slik kan den profesjonelle læreren gis større makt enn privatpersonen lærer.

2.2.3 Maktens grunnlag i institusjoner

Innenfor den svake teorien om strukturell makt er den viktigste betydningen knyttet til makten i institusjoner. Makten kommer fra reglene i institusjonene og de plikter og rettigheter som er gitt den enkeltes posisjon i institusjonen. Det er slik vi kan forstå skolens og lærernes institusjonelle makt. Den kommer fra de normer og oppfatninger av skole og de rettigheter og plikter som er gitt skoleledere og lærere.

Innenfor reglene og retningslinjene vil det være rom for individuell maktutøvelse for den enkelte i institusjonen. Den enkelte kan få stor personlig makt ved å utnytte regelverk og dermed styrke sin posisjon. I forhold til lærere innebærer dette at de også har individuell makt som de kan bruke på ulike måter. De kan vise til at de gjennomfører foreldresamarbeid, men at foreldrene ikke er interessert. Slik kan de styrke sin egen posisjon.

Maktens grunnlag i institusjoner som skole kan være mer et resultat av andres avmakt enn av styrken i den strukturelle makten. Dette kan skje ved at de enkelte aktørene blir isolert fra hverandre, og slik ikke gis mulighet til å stå sammen og dermed styrke sin makt. Makt basert på andres avmakt kan være både bevisste og ubevisste strategier utført av makthavere. Dette er en

interessant tilnærming til makt i skolen og blant lærere. Ut fra denne tilnærmingen vil enkeltforeldre som står alene lett være i en avmaktsposisjon som styrker skolen og lærernes makt. Dette kan også være strategier hos skolen og lærerne, som gjennom samarbeid med foreldrene bidrar til at foreldre kommer i en avmaktsposisjon.

2.2.4 Skolens institusjonelle makt

Med skolens institusjonelle makt menes innledningsvis den makt som skolen forvalter, eller som er tillagt skolen som en sosial institusjon i samfunnet. I dette ligger en vurdering av hva som fører til at skolen som institusjon har makt, og her særlig i forhold til foreldre. I denne sammenheng er det av interesse å analysere hvor sterk denne institusjonelle makten er, om makten er lik i forhold til alle grupper av foreldre, og hvordan skolen tildeles eller får denne institusjonelle makten.

John Searls' tilnærming til makt bygger i utgangspunktet på teorien om språkhandlinger (Engelstad 1999c). Ut fra forståelsen av språkhandlinger vil en ytring både inneholde et budskap og være en handling som et uttrykk for at den som framfører ytringen, vil oppnå noe.³ Searl (1995) viser at utvikling av sosiale institusjoner bygger på språk og symboler, og at språket slik er en forutsetning for utvikling og opprettholdelse av institusjoner. Språket er her ikke bare en tolkning av et utsagn, men omfatter også makt og legitimitet.

De grunnleggende forutsetningene i denne tilnærmingen er kollektiv intensjonalitet, konstitutive og regulative regler og performative språkhandlinger.⁴ Dette gir grunnlag for å tilskrive gjenstander sosial betydning som ikke ligger i gjenstanden selv, og som kun er gyldig i bestemte kontekster. Dette mønsteret av språkhandlinger, hevder Searl, ligger også til grunn for dannelsen av sosiale institusjoner. Men de sosiale institusjonene og betydningen som tillegges dem, er mer komplekse enn den betydning som tillegges for eksempel gjenstander. En måte sosiale institusjoner tillegges betydning på, er gjennom iterative tilskrivninger. Det vil si at betydningen utvides gjennom stadige gjentakelser av handlinger der tilskrivningene eller betydningene legger seg utenpå hverandre. Gjennom dette får sosiale institusjoner

³ Teorien om språkhandling vil ikke bli gjennomgått nærmere her.

⁴ Med kollektiv intensjonalitet menes at grupper blir enige om felles handlinger og målsettinger uten at det er diskutert på forhånd. Konstitutive regler er regler som gjør det mulig at en sosial situasjon kan oppstå (offsidereglene i fotball), mens regulative regler er regler som gjelder når en situasjon er etablert (et fotballag spiller 4-4-2). Performative språkhandlinger er handlinger som etableres utelukkende gjennom språket, ved et bestemt valg av ord.

og personene i dem bestemte rettigheter, og det stilles bestemte krav. Når rettighetene ivaretas og kravene oppfylles, befestes institusjonens betydning.

I utgangspunktet vil kanskje de sosiale institusjonene begrense den enkeltes muligheter, men vi vil akseptere dem fordi de i praksis øker vår handlingsevnen. I dette ligger det at sosiale institusjoner må bli akseptert og trodd for å kunne fungere godt. Institusjoner kan ikke basere seg på fysisk makt alene. Sosiale institusjoner må anerkjennes og ha legitimitet. Legitimiteten vil ofte skapes gjennom symbolske forhold og ikke gjennom fysiske aspekter. De symbolske forholdene som oppretter legitimitet, kan ha preg av statusindikatorer eller et system av symboler som omgir de sosiale institusjonene. I denne sammenhengen vil det være viktig å undersøke hvordan eller på hvilke måter skaper og opprettholder skolen sin legitimitet. Hvordan tilskrives skolen makt? Hvilke symbolske ritualer anvendes i skolen for å opprettholde makt og betydning?

I forhold til skolen vil denne forståelsen av institusjonell makt innebære at skolen og lærerne gjennom gjentatte handlingsmønstre (iterative tilskrivinger) befester makt. I skolen eksisterer det også symbolske signaler eller et system av symboler som kan komme til uttrykk som språkhandlinger som senere får en slik funksjon. Eksempler på dette i skolen kan være at lærerne leder møter med foreldrene, og at lærerne innkaller til møter eller på annen måte tar kontakt med foreldre. Lærerne bruker et eget fagspråk, representerer en egen profesjon, kan stå sammen som gruppe og har lett tilgang til og er direkte underlagt ledelsen. Videre foregår møter på skolen og ofte i klasserom med foreldre på elevenes pulter. Alle foreldre har tidligere vært elever. Mange foreldre betrakter kanskje skolen avgjørende for sine barn, og dessuten har foreldre en plikt til å sende sine barn dit, og de vil også ofte være avhengig av skolen som et oppholdssted for barna. Gjennom disse handlingsmønstrene og funksjonene tilskrives skolen makt av foreldrene.

Mye av denne institusjonelle makten som disse handlingsmønstrene gir skolen, ligger hos lærerne og i skolen enten foreldre møter til foreldresamarbeid eller ikke. Skolens makt er ikke avhengig av at foreldre deltar aktivt i samarbeidet med skolen. Den institusjonelle makten kan kanskje være sterkere når foreldre ikke deltar.

De sosiale institusjonene er ikke bare avhengig av at de anerkjennes eller gis legitimitet av den enkelte. Den enkelte må også tro at andre gir institusjonen legitimitet. Gjennom anerkjennelsen og legitimiteten bygger også institusjonene opp makt. Uten anerkjennelsen vil makten forsvinne. Denne makten gir personene i institusjonene som fyller bestemte roller rett og mulighet til å utføre handlinger. Makten i skolen som institusjon vil slik

være avhengig av at foreldre tillegger skolen og lærerne denne makten. Det vil si at foreldre ofte tilkjenner skolen makt og tror at andre foreldre også anerkjenner skolen.

Denne tildelingen av makt kan også være viktig for å analysere hvordan ulike grupper av foreldre står i et ulikt maktforhold til skolen. Høy-statusforeldre som selv har lyktes i skolen, vil kanskje ikke tillegge skolen like stor makt som andre foreldre. Mens andre grupper av foreldre som kanskje ikke selv har lyktes i skolen og ikke behersker kunnskapene som formidles i skolen, vil muligens tildele skolen mer makt.

Denne forståelsen av tildeling av makt kan også innebære at lærerne på sin side vil tildele ulike grupper av foreldre ulik makt og innflytelse. Foreldre med høy økonomisk, sosial og kulturell status og som i tillegg kanskje har barn som tilpasser seg og lykkes i skolen, vil lett kunne bli gitt en relativt sterk posisjon av lærere. Men lærerne kan tillegge andre foreldre mindre makt og foreta devalueringer som kanskje fratrar dem innflytelse.

Denne forståelsen innebærer at det hos lærerne foretas en form for sosial konstruksjon av foreldre som vil ha betydning for det samarbeidet som foregår mellom hjem og skole. Det antas at enkelte foreldre kan konstrueres til å stå i en relativt sterk maktposisjon i forhold til skolen. Mens andre foreldre tilskrives en mindre betydningsfull rolle ut fra lærernes og skolens verdisett. Ytre kjennetegn ved foreldre som sivilstatus, barns atferd på skolen, barnas klesdrakt, foreldrenes yrke og utdanning, foreldrenes oppfølging i skolesituasjonen og lignende antas her å være viktig i lærernes konstruksjoner (Folkesson 1996). Dermed vil også den makten og innflytelsen lærerne og skolen tillegger foreldrene, lett være avhengig av ytre kjennetegn ved foreldrene.

Sandbæk (1999) viser at mange lavstatusforeldre opplever like stor avmakt i forhold til skolen som i forhold til barnevernet. Det til tross for at barnevernet besitter sanksjonsmidler som skolen ikke har. Dette kan være et uttrykk for at skolen anvender institusjonell makt i forhold til enkeltforeldre.

Det er også viktig å understreke at deler av den institusjonelle makten som skolen har, er gitt dem gjennom læreplan og lovverk. Vi har en sentralstyrt skole som gir læreren klare mål og oppgaver, som læreren er ansvarlig for å gjennomføre i klasserommet. Videre vil lærerne også disponere lærebøker med et pensum som skal gjennomgås. I en slik situasjon vil lærerne i utgangspunktet ha en institusjonell maktposisjon selv om lærerne i liten grad har sanksjonsmidler.

2.2.5 Makt og sanksjonsmidler

Searl tar ikke opp utøvelse av makt i form av anvendelse av strategier og sanksjoner, men han beskriver maktens grunnlag og forankrer makten før selve handlingen eller maktutøvelsen. Utøvelse av makt i skolen gjennom sanksjonsmidler er vanskelig å analysere fordi skolen i liten grad har direkte sanksjonsmidler i forhold til foreldrene. Men implisitt vil det finnes sanksjonsmidler i skolen uten at de dermed snakkes om. Sterkest vil dette være knyttet til karakterer og andre vurderinger av elevene samt lærernes engasjement i og innstilling til det enkelte barn. Videre kan foreldrene også oppleve at det går rykter om dem som foreldre både i og utenfor skolen.

Slike implisitte sanksjonsmidler kan føre til at foreldre ikke vil ta opp kritikkverdige forhold fordi de frykter det skal gå ut over barna. Nordahl (2000a) viser at 13 prosent av foreldrene svarer at de ikke tør ta opp med skolen og lærerne det de er uenige om. Om den institusjonelle makten og legitimiteten kan utnyttes og eventuelt kombineres med en eksplisitt eller implisitt henvisning til sanksjonsmidler, vil den andre parten, her foreldrene, lett oppleve avmakt. Når makt brukes strategisk gjennom sanksjonsmidler, vil det føre til avmakt og oppløsning av samarbeid. Foreldremedvirkning i skolen blir i en slik situasjon en umulighet. Videre kan sanksjonsmidler kanskje lettere anvendes om legitimiteten til lærerne og skolen er lav.

2.2.6 Institusjonell makt og skolens egeninteresser

En del av motivet for å opprettholde institusjonell makt gjennom ulike handlingsmønstre vil være knyttet til institusjonenes og aktørenes egeninteresse. Spørsmålet vil være om skolen og lærerne har egeninteresser i å opprettholde sin institusjonelle makt. Innenfor statlig reproduksjonsteori i læreplanfeltet argumenteres det sterkt for en slik tilnærming (Giroux 1983, Aronovitz og Giroux 1992, Mc. Claren 1986).

Innen denne reproduksjonsmodellen gis staten og det offentlige en relativt sterk autonom rolle i reproduksjonsprosessene i skolen. Det hevdes at staten⁵ i seg selv ikke bare tjener kapitalens interesser, men at det innen staten finnes motsetninger og konflikter der det er kamp om hegemoniet (Gramsci 1973). Staten sees ikke her på som en nøytral administrativ struktur som kun forvalter og iverksetter politiske bestemmelser gjennom et

⁵ Med staten menes her ikke bare det statlige forvaltningsnivå, men hele den offentlige forvaltning. I Norge dermed også kommunal og fylkeskommunal forvaltning. Videre defineres også andre offentlige instanser som ikke kan knyttes til et bestemt forvaltningsnivå samt de dominerende interesseorganisasjonene, som en del av staten.

demokratisk styresett. Staten betraktes som en langt mer kompleks struktur som ikke står over eller utenfor interesser knyttet til makt og klasse. Kampen om hegemoniet i staten innebærer maktbruk som bidrar til en reproduksjon av statens egne interesser. Men staten antas likevel bare å ha en relativ autonomi i forhold til kapitalismen, og den vil ikke utfordre de grunnleggende kapitalistiske produksjonsforholdene.

Når staten gis en slik relativ autonomi fra de økonomiske og kulturelle betingelsene i samfunnet, vil det også være viktig å se på skolens rolle. Skolen styres gjennom økonomi, lover og læreplaner, noe ikke minst Lundgren (1979) argumenterer for. Den offentlige forvaltningen av skoleverket er gitt relativt store fullmakter, noe som gir innflytelse på skolen. Innen denne reproduksjonsmodellen argumenteres det for at staten eller den offentlige forvaltningen har en direkte innflytelse på skolen. Dette skjer ved at forvaltningen bestemmer styringssystemer, forvaltningsprinsipper, nasjonale tester, godkjenner lærebøker, setter de budsjettmessige rammene, bestemmer hvilke elever som skal ha spesialpedagogisk hjelp, utvikler generelle regler for skolens virksomhet, påvirker prioriterte oppgaver i skolen o.l. Disse føringene og bestemmelsene fra den offentlige skoleadministrasjonen på ulike nivåer påvirker nødvendigvis det praktiske pedagogiske arbeidet i skolen. Dermed vil det foregå en reproduksjon av den offentlige forvaltningens interesser knyttet til skolen.

Videre blir læreplanen tolket, og det blir tatt vesentlige beslutninger vedrørende læreplanens implementering og realisering på ulike nivåer innen skolen der skoleforvaltningen og lærerne har tilnærmet enerådende makt og innflytelse (Goodlad 1979)⁶. Dette innebærer at den enkelte skole og lærerne der har relativt stor innflytelse på rammene og den pedagogiske praksis i skolen. Ifølge denne reproduksjonsmodellen blir den enkelte skole og lærers interesser opprettholdt og forsterket gjennom de beslutninger og valg som foretas i skolen og klasserommet. I forhold til foreldre kan lærere ut fra denne tilnærmingen velge handlinger som innebærer at deres posisjon blir

⁶Det henvises her til Goodlads begrepsorienterte læreplansystem. Ved å ta i bruk beslutningsnivåene vedrørende læreplanavgjørelser og læreplanens ulike framtrekkesformer innenfor dette læreplansystemet viser det at læreplanen gjennomgår en prosess som gjør at den endrer seg til dels mye før elevene møter den (Gundem 1990 s. 43). Disse ulike endringene gjennom beslutninger og tolkninger er det skoleadministrasjonen og lærerne selv som i stor grad står for. Goodlads begrepsorienterte læreplansystem vil ikke her bli gjennomgått og drøftet. Dette fordi dette læreplansystemet er brukt og gjengitt i mange andre sammenhenger (Gundem 1990, Ulstrup Engelsen 1990). Det er også foretatt analyser ut fra dette begrepsorienterte læreplansystemet relatert til det spesialpedagogiske feltet (Nordahl og Overland 1997).

opprethold. Læreren kan la være å gi foreldre medbestemmelse og medvirkning hvis dette bidrar til at egne interesser blir ivaretatt.

Et annet område som påpekes innen denne reproduksjonsmodellen, er konflikter og motsetninger som finnes mellom skoleforvaltningen og skolens demokratiske oppgaver og målsettinger. Skolen skal oppdra elevene til demokrati, noe som også vil innebære å realisere elevdeltakelse og foreldremedvirkning i skolens hverdag. Dette er imidlertid i denne sammenhengen et problem for skolen, fordi det vil kunne bidra til at skolens og skoleforvaltningens egen autonome betydning og rolle kan bli både problematisk og redusert. Derfor vil ikke forvaltningen av skolen og lærerne alltid være tjent med en vektlegging av det demokratiske elementet i skolen (Aronowitz & Giroux 1993 s. 89). Tvert imot vil oppdragelse til demokrati true skolesystemets egen relative autonomi. I denne sammenhengen kan forsøk på medbestemmelse og innflytelse fra foreldrene sin side oppfattes som en trussel mot lærernes interesser og posisjon.

Ut fra denne reproduksjonsmodellen kan skolens institusjonelle makt bli brukt strategisk av ledere og lærerne i skolen. Motivet for denne strategiske bruken av makt kan blant annet være å opprettholde og forsterke det hegemoniet lærere og skoleledere har i skolen (Nordahl 2000 b).

2.3 Kommunikativ makt

Kommunikativ makt innebærer en sterkere handlingsorientert tilnærming til makt enn den mer strukturelle forståelsen av makt. Makt oppstår eller kommer til uttrykk også i den kommunikasjon som foregår mellom to ulike parter som for eksempel foreldre og lærere. Analyser av de kommunikative prosessene og hva som kjennetegner dem, kan også gi en maktforståelse. Dette innebærer at det kan oppstå makt i samhandling og kommunikasjon mellom foreldre og lærere.

Habermas (1999) argumenterer gjennom sine tilnærminger for en makt som ikke virker gjennom trusler eller anvendelse av sanksjonsmidler. Den kommunikative makten befinner seg ikke i makthaverens besittelse, men oppstår gjennom handling eller mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige løsninger eller normer for sosialt samliv. Den kommunikative makten virker gjennom normer det er enighet om, og der normenes gyldighet kan prøves. Habermas (op. cit.) vil si at det er makt i det overbevisende argument. Dette forutsetter imidlertid en kontinuerlig mulighet til å prøve argumenter og til å akseptere nye argumenter basert på dialog og likeverdighet.

Allerede her stilles det klare forutsetninger ved kommunikativ makt som kan gjøre det problematisk å få denne makten realisert. Men forståelsen av kommunikativ makt kan også i denne sammenhengen gi muligheter for analyse av maktforhold i samarbeidet mellom hjem og skole.

I et samarbeid eller ved kommunikativ handling vil de fleste uenigheter løses uten at det blir noen konflikt. Men ved en sterk uenighet vil det ut fra denne makttilnærmingen foreligge to muligheter. Den ene er at det blir konflikt og at samarbeidet oppløses. Den andre muligheten ligger i at den kommunikative handlingene går over til en diskurs der man konsentrerer seg og prøver ut nye argumenter. Handlingspresset tas vekk, og vi vil så langt de er mulig se upartisk på de ulike argumentene. I kommunikativ handling stilles det krav til henholdsvis sannhet forstått som en realistisk forståelse av virkeligheten. Videre må den kommunikative handlingen være normativt riktig forstått, den må være gyldig for begge parter. Dessuten stilles det krav til at aktørene er sannferdige og gir uttrykk for det han faktisk tror eller mener (Eriksen og Weigård 1999).

Disse kravene til kommunikasjon kan betraktes som et idealisert bilde for samarbeid. Samtidig viser det at det finnes muligheter i konflikter mellom hjem og skole som ikke nødvendigvis fører til at samarbeidet oppløses.

Diskurs kommer ut av kommunikativ handling eller praksis og kan føres tilbake til kommunikativ praksis. Dette forutsetter imidlertid at det ikke pekes på eventuelle sanksjonsmidler eller andre former for strategier der den ene part utnytter sin maktposisjon eller personlige anseelse. Den kommunikative handlingen fortsetter med nye midler som ikke innebærer eksplisitte og implisitte trusler om sanksjoner. Muligheten for diskurs er alltid til stede og gir muligheter for å føre kommunikativ handling videre.

Et viktig spørsmål er imidlertid om en slik herredømmefri makt egentlig er mektig, særlig når den sammenlignes med sanksjonsbasert makt eller institusjonell makt. Habermas sitt svar på dette spørsmålet er ja. Makt økes når den deles, fordi makt oppstår når mennesker handler sammen (Eriksen og Weigård 1999).

2.3.1 Kommunikativ makt i samarbeidet mellom hjem og skole

Habermas sin forståelse av kommunikativ makt gir muligheter for analyse av samarbeidet mellom hjem og skole, og er ikke minst et viktig argument for kommunikativ handling mellom hjem og skole. I forhold til læreres anvendelse av begrepet profesjonalitet er dette særlig interessant. Ut fra en slik forståelse øker lærerens muligheter som pedagog når makten deles med

foreldre gjennom anvendelse av kommunikative og ikke-strategisk handlinger. Slik er kommunikativ makt et sterkt argument for foreldremedvirkning i skolen. Argumentet er ikke bare knyttet til at foreldrene normativt skal eller bør delta i kommunikativ handling. Skolen og lærernes muligheter til å nå sine mål vil øke ved å anvende kommunikativ handling og se denne muligheten ved realisering av kommunikativ makt. Samarbeidet må da være basert på viljen til å overbevise snarere enn å tvinge andre til enighet. Basis for kommunikativ handling mellom lærere og foreldre må være frivillighet og tillit.

Et slikt samarbeid må imidlertid være basert på helt andre strategier enn å informere. Gjennom informasjon er det ikke gitt muligheter for kommunikativ handling, og skolens makt må da baseres på helt andre maktformer enn kommunikativ makt. Det vil si institusjonell makten og sanksjonsbasert makt. Kommunikativ handling forutsetter at det både foregår dialog og reell medvirkning. Gjennom kommunikativ handling kan skolen og foreldre bli enige om for eksempel hvordan de skal omtale skolen og opplæringen, hvordan bestemte verdier og normer skal anvendes både i hjem og skole uten å forkaste barna sine verdier og interesser eller komme til felles forståelse av hvilke arbeidsmåter som skal brukes i undervisningen. Dette viser at makt også kan dannes gjennom felles forståelse og handling hos lærere og foreldre og gjøre begge parter i stand til å handle. Gjennom enighet og realisering av kommunikativ makt har foreldre og lærere muligheter for å stå sterkt sammen i opplæring og oppdragelse av barn og unge.

Høibraaten (1999) gjør i sin redegjørelse for kommunikativ makt hos Habermas et vesentlig skille mellom instrumentell handling, strategisk handling og kommunikativ handling. Det er ved kommunikativ handling at kommunikativ makt kan oppstå eller realiseres. Ved strategisk handling kan det også være en sosial samhandling eller et sosialt forhold selv om handlingen er motivert av egeninteresser. Det viktige ved kommunikativ handling er at det herredømmefrie ikke er knyttet til egeninteresser, men til å handle i samsvarende med og akseptere allmenngyldige forpliktende normer.

Friheten i kommunikativ handling består i friheten til prøving av det bedre argument, ikke i friheten til egennytte. Når muligheten eller intensjonen for egennytte er der, vil det heller ikke være en sanksjonsfri makt. Tvert i mot kan vektlegging av egen frihet bli andres ufrihet og dermed ha sanksjoner både som mulighet (trussel) og realitet. Når skolen og lærerne handler ut fra egeninteresser for å opprettholde eller styrke sin egen posisjon, vil det være uttrykk for strategiske handlinger. Dette er et meget vesentlig skille mellom strategisk og kommunikativ handling når det gjelder

makt. I skolen vil det ha som konsekvens at når lærerne begynner å handle strategisk overfor foreldrene, vil de også lett kunne anvende enten bevisst eller ubevisst sanksjonbasert makt. Dette vil blant annet gjelde makt knyttet til å frata foreldre eller elever muligheten til å handle. Her vil motivet for maktbruken være å innskrenke valgfriheten til den underlegne og motivere til lydighet overfor den maktoverlegne, det vil si læreren. Dette er en viktig forståelse i samarbeidet mellom hjem og skole. Den overlegne læreren kan bruke sin institusjonelle makt for å redusere makten til underlegne foreldre. Motivasjonen bringes ikke her fram ved enighet om det bedre argument, men gjennom implisitte sanksjoner og muligheter for sanksjoner.

Nå er det ikke slik, heller ikke hos Habermas, at herredømmefrihet alltid skal forsvares. Institusjonell og sanksjonsbasert makt er også nødvendig gjennom et statlig eller offentlig herredømme i demokratiet. Statlig makt er nødvendig for at makten skal øke for alle, særlig sett i forhold til en statsløs tilstand. Men hos Habermas (1999) er det et klart skille mellom institusjonell sanksjonsbasert makt og kommunikativ makt. Kommunikativ makt er ikke en form for tilsløring av en statlig eller institusjonell makt.

Sandbæk (2000) viser at mange foreldre opplever at samarbeidet med skolen er læreravhengig, og at noen foreldre opplever store problemer i forhold til enkeltlærere. Det kan innebære at ikke all makt ligger i institusjonen skole, men at læreren gjennom sin kommunikasjon og sine innstillinger har store muligheter til å få til et samarbeid som ikke baserer seg på å anvende den institusjonelle makten gjennom strategiske handlinger. Dette kan uttrykke at læreren til en viss grad kan velge mellom kommunikative og strategiske handlinger i forhold til foreldre og dermed også foreta valg i maktbruk.

I forlengelsen av dette vil det også være viktig å understreke at alt i samarbeidet mellom foreldre og lærere ikke er makt. Men makt kan heller ikke avvises som irrelevant.

2.3.2 Foreldre er ikke brukere

I Habermas (1999) sin terminologi vil brukerbegrepet få en klar betydning som illustrerer problemene med begrepet. Brukerbegrepet er hentet fra markedsorientering og markedstenkning. Markedet er i følge Habermas kjennetegnet av strategiske handlinger. Hovedstrategien vil alltid være personlig eller individuell profitt. Ut fra Habermas må anvendelse av markedsdeltakelse og brukerbegrepet forstås som strategiske handlinger og ikke kommunikativ handling. Skillet mellom strategisk og kommunikativ handling vil ut fra dette være vesentlig for å gi forståelse og innhold til brukerbegrepet.

Om vi anvender brukerbegrepet på foreldre i skolen, vil det være slik at skolen og lærerne vil handle strategisk i forhold til brukeren. Dermed vil det ikke kunne oppstå kommunikativ makt mellom brukeren og den ansatte. Foreldre som brukere vil i liten grad kunne komme i situasjoner i skolen der kommunikative handlinger foretas og kommunikativ makt oppstår.

I utgangspunktet peker begrepet bruker på enkeltpersoner eller grupper av personer som mottar tjenester fra enten for eksempel det private næringsliv eller det offentlige. Brukeren har en mottakerrolle i forhold til de som yter eller gir tjenestene. Begrepet kan med et slikt utgangspunkt knyttes til det som benevnes som en strukturell ramme for organisasjoner (Bolman og Deal 1994). Innenfor et strukturelt organisasjonsperspektiv vil organisasjonene bygges opp for å være effektive, rasjonelle og målorienterte. I disse organisasjonene vil det være fagfolkene eller profesjonsutøverne som vet best, og som tar de riktige avgjørelsene. Slik skapes produkter og tjenester som andre skal ta imot. Ut fra en slik forståelse vil det ikke være noen likeverdighet mellom fagfolk som formidler tjenester, og brukerne av tjenestene.

Et slikt brukerbegrep kan ikke betraktes som hensiktsmessig i samarbeidet mellom hjem og skole. Det bør ikke være slik at det kun er profesjonene og organisasjonen som fatter avgjørelser uten medvirkning og deltakelse fra for eksempel foreldre. Foreldre bør være i dialog med lærerne, og skal ikke forstås som en passiv mottaker av skolens tjenester. Ut fra dette kan det hevdes at brukerbegrepet er lite heldig i forhold til foreldrenes rolle og rettigheter i skolen.

Denne forståelsen av brukerbegrepet kan også være en viktig tilnærming i forhold til strategisk planlegging, konkurranse og sammenligning mellom skoler. Tankegangen er at skolen skal forholde seg til et marked der foreldrene blir kunder som det skal handles strategisk i forhold til. Utgangspunktet er indirekte at skolen selv skal ha størst mulig egennytte av handlingene. Med dette brytes de grunnleggende dannelsorienterte tilnærmingene i pedagogikk, og muligheten for kommunikativ handling vil i liten grad kunne realiseres. Konkurranse og brukertenkning kan heller gi legitimitet til den ansatte og den institusjonen denne representerer, uten at det innebærer noen særlig store endringer for brukeren, her foreldre.

2.4 Makt og kapital

Makt og ulikhet er vesentlige temaer i Bourdieu sine studier av klasseforskjeller, utdanningssystemet, det akademiske feltet og ledende skikt i administrasjon og forretningslivet. Hans arbeider dreier seg i prinsippet om å

avsløre makt, dominans og sosial ulikhet (Danielsen og Nordlie Hansen 1999). Bourdieu vil avdekke skjulte maktforhold og mekanismer som skaper ulikheter. Gjennom ulike begreper og forsøker han å overkomme skillet eller overskride skillet mellom strukturorienterte og handlingsorienterte tilnæringsmåter. Analysen av samarbeidet mellom hjem og skole både dreier seg om å se på de strukturelle forhold som er vesentlige i skolen, og de handlinger som aktørene lærere og foreldre utøver i forhold til hverandre. Dette gjør at Bourdieu også er av interesse for å analysere forholdet mellom hjem og skole.

Makt og kapital er to sentrale begreper hos Bourdieu, og disse begrepene kan i utgangspunktet virke sterkt strukturorienterte. En viss relasjonell forståelse av makt uttrykkes gjennom bruken av begrepet kapital. Kapital er et sett av relasjoner som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans (Bourdieu 1995). Kapital er dessuten ikke kun økonomisk eller materiell kapital, det innebærer også kulturell og sosial kapital⁷. Makt og kapital brukes dessuten hos Bourdieu mest til studier av sosiale felt og ikke primært til studier av for eksempel politiske beslutninger. Dette gjør Bourdieu av særlig interesse i dette arbeidet fordi møtet mellom lærere og foreldre også vil forgå i sosiale felt. Det vil i liten grad dreie seg om beslutninger av politisk art, men mer om skjult makt, dominans og ulikhet.

2.4.1 Ulike former for kapital

En person vil i følge Bourdieu være i besittelse av ulike former for kapital. Den økonomiske kapitalen dreier seg om den tilgang vi har til økonomiske goder. Forhold som inntekt, eiendommer, kapital i banken, aksjer og andre materielle verdier vil utgjøre summen av vår økonomiske kapital. Vår økonomiske kapital gir oss ulike muligheter i samfunnet og ikke minst grunnlag for ulik tilhørighet i fellesskapet. I dette arbeidet vil det være viktig å analysere hvilken betydning foreldres økonomiske kapital kan ha for samarbeidet med lærerne og skolen.

Den kulturelle kapitalen innebærer at det finnes en legitim kultur som man i større eller mindre grad kan beherske. Denne kulturen vil den enkelte ha større eller mindre tilgang til. Det er den kulturelle kapitalen en er besittelse av, som bestemmer denne tilgangen på kultur, på samme måte som

⁷ I drøftingen av sosial kapital vil det her bli referert til Bourdieu sin forståelse av begrepet. Sosial kapital er imidlertid et begrep som brukes på ulike måter og har forskjellige betydninger (Morrow 1999, Edwards et al. 2003). Dette vil ikke bli drøftet i denne rapporten.

økonomisk kapital bestemmer tilgangen til materielle goder. I den kulturelle kapitalen vil også utdanningskapitalen være viktig. De utdanningskvalifikasjoner som er oppnådd gjennom utdanningssystemet, er en viktig kulturell kapital. Det antas her at foreldres kulturelle kapital vil ha sammenheng med samarbeidet som realiseres med skolen, og at skolens og lærernes kulturelle kapital vil være av særlig betydning for samarbeidet. Et sentralt spørsmål vil være hva som er den legitime kulturen i skolen.

Den sosiale kapitalen dreier seg om hvilke sosiale nettverk den enkelte har mulighet til å delta i og deltar i. Denne kapitalen vil være vesentlig i forhold til den mulighet en har til for eksempel stillinger i arbeidslivet og til å påvirke beslutninger. Det sosiale nettverket foreldre er en del av, og den sosiale posisjonen foreldre har i lokalsamfunnet, vil i dette arbeidet være viktig å vurdere i forhold til muligheter for samarbeid med skolen.

Den samlede kapitalen en person kan ha tilgang til, vil være sammensatt og både symmetrisk og asymmetrisk (Danielsen og Nordlie Hansen 1999). Den samlede kapitalen er symmetrisk hvis du har mye økonomisk, kulturell og sosial kapital. Men du kan ha mye økonomisk kapital uten at du har noe særlig kulturell kapital og omvendt. Den samlede kapitalen en besitter, vil være avgjørende for hvilken posisjon vi har i det sosiale rommet (Bourdieu 1995). Denne posisjonen i det sosiale rommet er i stadig endring, fordi vi kan bevege oss ved øke eller redusere våre kapital på ulike områder.

Den posisjonen vi har i det sosiale rom, har sammenheng med våre sosiale disposisjoner eller habitus og våre standpunkter eller valg. Med habitus mener Bourdieu: «et system av disposisjoner som tillater mennesket å handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden» (op.cit.). Denne habitusen eller disse disposisjonene forstås som psykiske og fysiske vaner og disposisjoner (Broady 1989). Men habitus er ikke bare strukturerende og begrensende, vår habitus gir muligheter for handling og er ikke uforanderlig.

At vi tar standpunkter og foretar valg innebærer at Bourdieu i større grad enn det som er tilfellet i den sosiale reproduksjonsteorien, vektlegger aktørperspektivet⁸. Selv om våre sosiale posisjoner i sterk grad påvirkes av

⁸ Aktørperspektivet og -begrepet hos Bourdieu har en annen betydning enn i teorien om det rasjonelle valg (Elster 1989). Bourdieu bruker ikke begrepet rasjonell aktør, og ser ikke aktøren som en som nødvendigvis resonnerer og vurderer med sin fornuft. Tenkningen og handlingene er hos Bourdieu sterkere knyttet til vaner og disposisjoner. Men Bourdieu vektlegger likevel at våre handlemåter er preget av strategier. Det er slik sett klare likhetstrekk mellom teorien om det rasjonelle valg og Bourdieus arbeider, selv om Bourdieu selv kritiserer forestillingen om den «rasjonelle aktør» (Østeeberg 1995 s. 20-21).

våre sosiale disposisjoner (habitus), tillegges individet enn viss mulighet til å påvirke den sosiale posisjonen gjennom egne handlinger. Handlingene er påvirket av våre tankemønstre og vaner, den habitus vi har utviklet gjennom omgang med de kulturelle, sosiale og materielle omgivelsene. Dette viser et sammensatt forhold mellom objektive strukturer og subjektive konstruksjoner. Mennesket er både strukturert og strukturerende. Vi er ikke alene strukturerte til vår posisjon, men kan selv påvirke den.

I forhold til samarbeidet mellom skole og hjem vil det være vesentlig å analysere om foreldrenes tilgang til kapital er viktig for samarbeidet, og hvordan den samlede kapitalen og foreldrenes habitus eventuelt henger sammen med mulighetene for samarbeid. Det kan her også være viktig å stille spørsmål om hvilken kapital lærere tillegger foreldrene, og eventuelt hvilken kapital og makt foreldre tillegger skolen. I forhold til makt og dominans vil dette innebære at foreldre som tillegges lite kapital, vil ha dårligere forutsetninger for å samarbeide med skolen enn foreldre som tillegges mye kapital. I dette ligger det at det vil være viktig å vurdere graden av samsvar mellom det som av lærere betraktes som den legitime kultur, og den kulturelle kapital som tillegges foreldrene.

2.4.2 Legitimering av makt i utdanningssystemet

Utdanningssystemet innebærer ikke bare en reproduksjon av makt, systemet vil også medføre en legitimering av maktforhold. Bourdieu hevder at skolen belønner og framhever de herskende klassers kultur (Bourdieu og Passeron 1990). Slik reproduseres sosial ulikhet i samfunnet gjennom utdanningssystemet. De som har tilgang til den kulturelle kapital som skolen formidler, har også størst mulighet til å lykkes i skolen. Men når skolen forklarer gode prestasjoner hos elever som lykkes i skolen, er det andre forhold som vektlegges. Det er de med de best evner, forutsetninger og arbeidsinnsats som lykkes i skolen. Dette gjør også at karakterer og sortering i skolen er legitimt. Slik legitimeres makt i skolen.

I forhold til samarbeidet mellom hjem og skole er det vesentlig å drøfte om det foregår en slik legitimering av makt i samarbeidet. Hvis barnas læring og utvikling bare defineres som et utslag av evner, anlegg og arbeidsinnsats, så framstår læreren som rettferdig og maksimalt iherdig i sitt arbeid med å bidra til læring og utvikling. Dette vil legitimere lærerens hegemoni, og nesten gjøre læreren umulig å kritisere. Den kulturelle, sosiale og faglige formidlingen som foregår i skolen, vil dermed bli uangripelig og legitimere seg selv. Slik kan lærere og skolen opptre for å reprodusere sin egen posisjon eller sitt eget hegemoni.

Dette vil sannsynligvis være særlig problematisk for foreldre som ikke har tilgang til den kulturelle kapitalen som forvaltes i skolen. En mulighet er da at makten som tilskrives skolen, fører til en opplevelse av avmakt hos de som blir utsatt for den og ikke kommer i dialog eller samhandling. En annen mulighet er at makten ikke blir opplevd som et dominansforhold i det hele tatt. Det blir sett på som lov og orden, det er slik det skal være, en form for herredømme som ikke trengs rettferdiggjøres eller begrunnes i det hele tatt. Denne formen av dominans blir slik den mest effektive formen for herredømme, det som blir tatt for gitt eller opplevd som naturlig. Bourdieu hevder at dette er en miserkjennelse av dominans og sosial ulikhet og kaller det symbolsk vold. Den viktigste utøveren av denne formen for symbolsk vold eller den som skaper denne miserkjennelsen av dominans, er utdannings-systemet.

Spørsmålet er om foreldre opplever denne formen for herredømme i skolen som noe naturlig. Det vil si at de ikke ser på det som dominans, men som noe som skal være slik. Foreldre som for eksempel mener at læreren vet best, og at jeg ikke har forutsetninger for å mene noe om det som foregår i skolen, kan tolkes i den retning at de er utsatt for symbolsk vold.

Å miserkjenne betyr i denne sammenhengen noe annet enn å ikke forstå. Det dreier seg mer om en fortolkning av en situasjon der vi har begrenset tilgang til alternative forestillinger eller kontekster. Slik kan kjønn bli forstått og godtatt som naturens orden. På samme måte kan skolens og lærerens posisjon og herredømme av foreldre lett bli forstått og godtatt som noe som skal være slik. Dette kan ha særlig aktualitet i skolen fordi alle foreldre selv har vært elever der.

2.4.3 Kulturell, sosial og økonomisk kapital som symbolsk kapital

Den symbolske kapitalen er ikke en bestemt form for ressurs, men er en sosial praksis der troen på symboler blir etablert. Vi kan si at de ulike formene for kapital blir gjenkjent og anerkjent som symbolsk kapital (Danielsen og Nordlie Hansen 1999). Relatert til skolen kan dette fortolkes i den retning at ikke bare har skolen mye kulturell kapital, men det foregår også en omforming av den kulturelle kapitalen til symbolsk kapital hos foreldre som møter skolen. Foreldre som tar skolens herredømme for gitt, oppfatter at skolen har mye symbolsk kapital. Den symbolske kapitalen uttrykker det som blir tillagt stor verdi innenfor en sosial gruppe.

I ulike sammenhenger kan tilgang til økonomisk kapital tillegges verdier ut over det rent materielle. Noen kan åpenlyst demonstrere sin rikdom på måter som av andre oppfattes som vulgær, mens andre kan vise sin

økonomiske kapital med verdighet. Dette gjelder for eksempel forholdet mellom nye og gamle penger. Hvordan den økonomiske kapitalen vises vil i noen grad avgjøre i hvilken grad denne rikdommen realiseres som symbolsk kapital. Samtidig vil personer med liten økonomisk kapital ha få muligheter til å konvertere dette til symbolsk kapital i en heterogen sosial gruppe. I forholdet mellom foreldre og lærere kan dette være av betydning. Lav økonomisk kapital vil i liten grad kunne konverteres til symbolsk kapital, samtidig som det heller ikke vil være slik at økonomisk begunstigede foreldre alltid vil tillegges stor symbolsk kapital av lærere. Det vil i følge Bourdieu være avhengig av hvordan rikdommen vises.

I skolen er det grunn til å tro at særlig omformingen av kulturell kapital til symbolsk kapital er viktig. I boka «Distinksjonen» viser Bourdieu (1995) hvordan kulturell kapital blir omformet eller konvertert til symbolsk kapital. Kulturell kapital som klær, mat, musikk, møbler, bøker o.l. kan skape oppfatning av du har symbolsk kapital som estetisk sans, er stilsikker, har god smak o.l. Hva barn ser av programmer på TV, hvor de er på ferie, hvilke bøker de leser, hvor mye de ser på video, hva de spiser, hvilke klær de bruker kan av lærere tolkes som et uttrykk for foreldrenes både kulturelle og symbolske kapital.

Tilegnelsen av kulturell kapital er lært, men måten tilegnelsen foregår på er tilslørt. Det er når den kulturelle kapitalen ikke er noe lært, men noe en bare har, at det blir symbolsk kapital. I skolen er det grunn til å anta at den kulturelle kapital lærere oppfatter at foreldre har, blir viktig for den symbolske kapital de tillegges, og dermed hvordan disse foreldrene møtes i skolen. En samtale eller dialog med foreldre som har den samme kulturelle kapitalen som læreren vil kunne ha preg av både likeverdighet og gjensidig respekt. Bourdieu (op.cit.) betrakter også veltalenhet som en form for symbolsk kapital. Det består både i å være en som har ordet i sin makt og en som behersker den konteksten ordet skal formidles innenfor. Læreres veltalenhet og dermed symbolske kapital vil bestå i at lærere bruker språket mye, de kjenner fagspråket i skolen og ikke minst behersker de konteksten som finnes i skolen. Dette kan være en viktig forståelse i forhold til at alt samarbeid med foreldre foregår innenfor skolens kontekst. En kontekst som lett gjør mange foreldre mindre veltalende enn de vil være i en kjent kontekst.

Den sosiale kapitalen består av det nettverket av venner, bekjente og kontakter som vi har, og denne kapitalen kan også omformes til symbolsk kapital. Vår plassering i et sosialt nettverk kan bidra til at vi blir en interessant person å kjenne eller en som kan snakke med stor tyngde. Slik kan det

tenkes at noen foreldre blir mer interessante for lærere enn andre foreldre, og at uttalelser fra enkelte foreldre med lav sosial kapital kanskje ikke blir tillagt noe vekt. Motsatt vil det også være slik at foreldrene kan tillegge lærere symbolsk kapital ut fra den posisjonen læreren sosialt sett har i for eksempel lokalsamfunnet.

2.4.4 Ulikheter og distinksjoner i kapital

Bourdieu (1995) hevder at medlemmer av ulike samfunnsklasser skiller seg mest fra hverandre i forhold til i hvilken grad de kjenner kulturen og til dels anerkjenner den. Tilhørighet i en samfunnsklasse vil innebære at det vil være viktig å kjenne og anerkjenne noen kulturelle uttrykksformer, samtidig som kjennskapen til andre kulturer ikke blir like viktig. Relatert til samarbeidet mellom hjem og skole vil det her være viktig å analysere i hvilken grad lærere kjenner og anerkjenner foreldrenes ulike kulturelle og sosiale posisjoner, og om lærere har den samme ærbødighet overfor foreldre uavhengig av kulturell kapital. Samtidig vil det ut fra Bourdieu (op.cit.) være slik at personer med lite kulturell kapital vil forsøke å skjule sin uvitenhet i møte med mennesker med mer kapital. For foreldre kan en måte å skjule dette på være å ikke involvere seg i skolen og i dialog med lærere. Her er det viktig å understreke at utdanningsnivå er viktig for den kulturelle kapital. Den utdanningstittel du har ervervet deg, og hvordan du har klart deg i skolen har stor innflytelse på hvordan du selv og omgivelsene fortolker din kulturelle kapital.

Personer med lav tilgang til økonomisk kapital vil i følge Bourdieu utvikle en pragmatisk og funksjonell estetikk. Det meste skal være praktisk, enkelt og billig. Du skal ha en enkel og folkelig smak. På denne måten gir for eksempel arbeiderklassen avkall på symbolske gevinster. Handlinger blir redusert til funksjonelle og tekniske funksjoner, ordentlig hårklipp, enkle klær, solide møbler, praktiske møbler og lignende. Det praktiske kommer foran det estetiske. Juggel og kram vil være viktig fordi det gir mye for lite penger. I den borgelige smak er dette selve definisjonen av vulgaritet. Hvordan lærere verdsetter og fortolker en slik pragmatisme i smak kan være viktig for samarbeidet med noen grupper av foreldre.

Den ulike tilgangen til kulturelle og økonomiske goder gjør også at innholdet i samtaler blir svært ulikt i ulike sosiale klasser. Det vil være lettest å samtale om den kulturen du kjenner og anerkjenner. Foreldre med lav kulturell kapital vil ofte ha problemer med å involvere seg i en samtale om skjønnlitteratur, billedkunst, språk, dannelse og lignende. Men de kan kanskje lettere snakke om TV-program, fotball, bingo og handleturer.

I møtet mellom lærere og foreldre vil det være viktig å vurdere om ulike lærere både anerkjenner og kjenner de ulike foreldregruppene kulturelle kapital. Lærere bør i utgangspunktet kjenne til ulike kulturer for å ha mulighet til å snakke med ulike foreldre, og den kulturelle smak bør anerkjennes og etterspørres hos alle. En slik kjennskap og anerkjennelse vil gi et godt grunnlag for samtaler og en reell dialog, samtidig som en implisitt devaluering av noen foreldres kapital vil umuliggjøre en dialog. Gjennom kjennskap og anerkjennelse av ulike klassers kulturelle kapital vil også lærere kunne utvikle forståelse for handlemåter som de opplever som vanskelige hos foreldre og barn. I media kan vi noen ganger lese om lærere som er nesten sjokkert over språkbruken og oppdragelsesformer som enkelte foreldre anvender. Denne oppdragelsen og dette språket kan imidlertid være helt naturlige i den konteksten der foreldrene til vanlig oppholder seg.

I ulike lag i befolkningen er også konformitetsprinsippet sterkt. Konformitet vil være en sterk kraft som påvirker hva du ser på TV, hva du synes om kunst, musikk, bøker, det å lese. Tilpasningen og nødvendigheten gjør at du gir avkall på symbolsk kapital. Lærere må ha forståelse for at det er svært problematisk å endre en livsstil som er nødvendig, og som en ikke har verken økonomisk eller kulturell kapital til å endre. Lærere kan lett ønske at noen foreldre burde forholde seg til barna på en annen måte, lest mer for dem og latt dem delta i andre fritidsaktiviteter. En slik endring er både vanskelig, og for foreldrene, kanskje heller ikke ønskelig. Devaluering av livsstil, klassetilhørighet og evne til endring er det foreldre og barn minst av alt trenger. Det vil kun føre til at den underordnede posisjonen blir forsterket og muligheter for en likeverdig utdanning reduseres. De kulturelle og sosiale posisjonene og forskjellene blir gjennom det reproduisert i skolen.

Manglende kjennskap og devaluering kan føre til at lærere lett kan fortolke barn og foreldres situasjon som verre enn den egentlig er, tillegge foreldre og barn mindre muligheter enn de egentlig har, eller stille mindre forventninger enn det er grunnlag for. Dette vil også innebære at foreldre med lite utdanningskapital ikke nødvendigvis selv vil uttrykke at samarbeidet med skolen er dårlig.

2.4.5 Om å ta avstand

Bourdieu (1995) hevder at en forutsetning for å posisjonere seg i det sosiale rom er å kunne ta avstand fra den kapital du helst ikke vil ha eller bli assosiert med. Det dreier seg ikke bare om å uttrykke hvilke preferanser du selv har, det dreier seg også om å uttrykke hva du ikke har, liker eller foretrekker. I samarbeidet mellom hjem og skole vil dette være en særlig

utfordring for lærere som møter foreldre med andre verdier og preferanser enn dem selv. De bør kjenne til og anerkjenne disse foreldrenes kapital samtidig som de ut fra Bourdieu kan ha behov for å distansere seg og ta avstand.

Den rene smak finner sitt bærende prinsipp i avvisningen av den urene smaken, og i avvisningen av de enkle og primitive formene for glede som begrenser seg til sansenes behag. Å la seg henfalle til det umiddelbare vil betraktes som unnfalighet. I den rene smak skal litteratur, film, teater, billedkunst kreve noe av oss. Den rene eller reflekterte smak avkrever respekt, den krever at vi holder en viss avstand. Det er ikke tingen i seg selv som er viktig, men den refleksjon den skaper hos oss. Det viktige er ikke å spise seg mett, men den opplevelsen maten gir, det viktige er ikke at klærne er praktiske, men de signaler de formidler om deg. Den rene smaks bærende prinsipp er avsmak og avvisning. Denne avsmaken kan sies å ha sin rot i fremmedgjøring. De som ikke er fortrolige med det lettvinde, direkte og sanselige vil føle seg fremmedgjorte.

Lærere vil slik kunne føle seg fremmedgjort i forhold til foreldre som representerer en sosial og kulturell kapital som de selv ikke kjenner noe særlig til. I fremmedgjøringen foreligger det muligheter. Læreren kan velge å være nysgjerrig, åpen og skaffe seg kunnskap om det han eller hun ikke har kunnskap om, eller læreren kan velge å holde avstand, ikke bli besudlet og dermed indirekte devaluere foreldre og elever. For noen lærere vil det være viktig å ta avstand fra «Elg i solnedgang» på stueveggen, såpeoperaer på TV og dansemusikk. På samme måte kan det for en kvinnelig lærer som sykler til skolen, bruker Sigrun Berg-sjal, baker eget brød og er sparsommelig, være nødvendig å ta avstand fra foreldre og andre som er i besittelse av mye økonomisk kapital, og som viser dette gjennom dyre biler, store hus og en vulgær smak. Det er her viktig å understreke at lærere ikke er en ensartet gruppe, men de har likevel alle bestemte posisjoner i det sosiale rom som de i ulike grad vil forsvare og gi uttrykk for i skolen. Det er denne formen for privat avstand og avsmak som kan være en trussel for både foreldremedvirkning og elevenes muligheter for å få realisert sitt eget potensiale for læring.

I forhold til samarbeid mellom hjem og skole er det viktig å påpeke at denne disposisjonen til å ta avstand eksisterer. Et viktig spørsmål i dette arbeidet er om lærerne klarer å være profesjonelle på dette området, eller om det er lærernes private verdier og standpunkter (habitus) som slå igjennom. Det siste vil nettopp føre til at det gis uttrykk for avsmak og avstand til foreldregrupper som enten har generelt lav kulturell og sosial kapital eller representerer en annen kulturell kapital. Disse gruppene av foreldre vil da i

lærerens øyne ha lav symbolsk kapital, og spørsmålet vil være om læreren klarer å se bort fra det i samarbeidet.

Smak, tilbøyeligheter, avstand, refleksjon er også moralske standpunkter og klare verdimeslige disposisjoner. De gir også uttrykk for hva slags type atferd og tilbøyeligheter som er akseptable og ikke. Eller hva slags moral, hvilke verdier og normer vi tar avstand fra. Det er slik en fare for at lærere som forblir i sitt private rom i sin profesjonsutøvelse også viser avstand fra atferd og verdistandpunkter for slik å kunne opprettholde sine egne standpunkter. Dette vil gi dårlige muligheter for at alle foreldre skal ha like muligheter for deltagelse og innflytelse i skolen.

2.5 Konstruksjoner av kapital

Den kapital vi er i besittelse av kan ikke betraktes som en gitt objektiv størrelse. Kapitalens verdi er avhengig av hvilken kjennskap andre har til den samlede kapitalen og den sosial gruppen som fortolker kapitalen. I dette ligger det at vi ikke bare har kapital, vi tillegges også kapital av andre. Et sentralt spørsmål i dette arbeidet vil derfor være hvilken kulturell, sosial og økonomisk kapital som tillegges foreldre og hvordan denne kapitalen omformes til symbolsk kapital.

Videre vil det også være vesentlig å forstå hvordan denne prosessen foregår. Hva er det som bidrar til at foreldrene tildeles bestemte former for kapital? Det innebærer at lærere som tillegger foreldre ulike former og omvendt for kapital, må få kjennskap til og danne sine oppfatninger på grunnlag av noe. Disse tilnærmingene knytter an til en forståelse av at våre oppfatninger er sosiale konstruksjoner (Berger og Luckmann 1972). Virkeligheten og våre oppfatninger av denne kan ikke forstås som objektive størrelser, men i like stor grad som sosiale konstruksjoner.

2.5.1 Et konstruksjonistisk perspektiv

Et konstruksjonistisk perspektiv innebærer å studere et fenomen som et resultat av sosiale prosesser (Solvang 1999). Det vektlegges at vi selv konstruerer våre kategorier og tolkninger av verden. Konstruksjonisme handler om de sosiale implikasjonene av fenomener som har en naturgitt status. Denne forståelsen av konstruksjonisme innebærer ingen benektelse av at verden har en objektiv eksistens, og er dermed ikke i samsvar med konstruksjonisme i en radikal forstand forstått som at alle objekter i verden er mentale konstruksjoner. Berger og Luckmann (1972) påpeker at deler av det sosiale liv og den sosiale orden gis status som objektive realiteter. Det den

sosiale aktør selv produserer, blir gjennom objektiviseringsprosesser oppfattet som gitte realiteter. Senere bidrag har lagt vekt på å skille mellom den verden som tas for gitt, den konstruerte verden og de sosiale prosesser som ligger til grunn for defineringen eller konstruksjonen av verden.

Disse sosiale prosessene som ligger til grunn for en konstruksjon av verden, er vesentlig i dette arbeidet. En sentral problemstilling er å analysere hva læreres oppfatninger eller konstruksjoner av foreldre består i og omvendt. En annen problemstilling er knyttet til hva som kjennetegner de sosiale prosesser som ligger til grunn for lærernes konstruksjoner av foreldre og foreldres konstruksjoner av lærere. I dette ligger også et viktig spørsmål knyttet til hvilket referansegrunnlag som ligger til grunn for lærernes konstruksjoner, eller hvilken tenkemåte foreldrene blir konstruert innenfor. Solvang (1999) hevder for eksempel at «skolens spesialpedagogiske subjekt, det funksjonshemmede barnet, er konstruert innenfor utviklingspsykologiens tenkemåte» (s. 58). Spørsmålet er hvilke tenkemåter lærerne anvender når foreldre er subjekt. Tenkemåter eller fortolkningsspørsmål vil bygge på en antagelse om at bestemte typer av foreldre og oppdragelsesmåter får bestemte konsekvenser for barna i skolen. Antagelser kan være basert på psykoanalytisk tenkning, utviklingspsykologi, vektlegging av miljøets betydning, foreldrenes utdanningsnivå og lignende.

2.5.2 Konstruksjoner av lærere og foreldre

Konstruktivisme sees på som svært relevant for læreres oppfatninger av foreldre, fordi disse oppfatningene ofte vil være basert på lite kontakt med foreldre. Undersøkelser viser at det i gjennomsnitt dreier seg om ett til to møter pr. halvår (Nordahl 2000a). For noen foreldre som ikke møter på foreldremøter og konferansetimer vil det også dreie seg om oppfatninger av foreldre læreren ikke har møtt. Ut fra intervjuer av lærere blir det viktig å studere oppfatninger av foreldres kapital som et resultat av sosiale prosesser i skolen mellom lærere, ledelse og eventuelt andre ansatte i skolen. Disse sosiale konstruksjonene kan generelt være knyttet til allmenne oppfatninger blant lærere og ledelse av alle foreldre. For enkeltforeldre vil oppfatningene derimot være bygget på sosiale prosesser knyttet til informasjon, rykter og samtaler om disse foreldrene.

Hva kjennetegner innholdet i det som tas for gitt blant lærere om foreldre og motsatt? Davis (1999) hevder som et eksempel at lærerne ofte ser på foreldrenes interesse og hjelp til barna som hyggelig, men av liten betydning. Videre vil det være vesentlig å vurdere hvordan konstruksjonen av foreldre, lærere og skolen foregår. Det vil si å studere hva som kjennetegner

de sosiale prosesser som ligger til grunn for konstruksjonene, og hvilket referansegrunnlag som anvendes i lærernes og foreldrenes konstruksjoner.

Ofte er konstruktivisme knyttet sosiale avvik der avviket sees som relasjonelt. Goffman (1975) viser at det gjennom systematisk devaluering i sosial samhandling skapes stigma hos enkeltpersoner eller grupper av mennesker. Ut fra dette vil det være viktig å lete etter de sosiale prosessene som fører til defineringen av de antatte objektive problemforholdene. Hvilke sosiale prosesser fører til at noen foreldre oppfattes som bryssomme eller problematiske foreldre, og at andre oppfattes som ressurssterke?

En viktig antagelse i dette arbeidet er at lærere danner seg oppfatninger om foreldrene gjennom elevene. Det kan antas at dette dreier seg om hva og hvor mye barna ser på TV, om de spiller mye data og TV-spill, og hva slags spill, hvilke fritidsaktiviteter de har, hva slags klær de går i, om de har rene klær, hvilket språk de bruker, om de har gode manéer eller hensiktsmessig sosial kompetanse, hvor lenge de er oppe om kvelden, hvor barna er i feriene og lignende. Dessuten vil ganske sikker mer direkte informasjon om foreldrene være viktig for den kapital de tillegges. Dette kan være knyttet til hva slags utdanningsnivå foreldrene har, hva de arbeider med, sivilstatus, hvem foreldrene omgås, hva slag husvære de har, og hvor de bor.

Gjennom fortolkninger av dette antas det at foreldrene tillegges økonomisk, sosial og kulturell kapital som omformes til symbolsk kapital. Eller vi kan si at lærerne konstruerer foreldrenes samlede kapital, fordi denne type informasjon ikke er fullstendig og heller ikke nødvendigvis representativ for det som foregår i familier. Konstruksjonen av foreldrene kan, som tidligere nevnt, i stor grad være basert på ytre trekk ved foreldrene og ikke på det indre liv i familien (Folkesson 1996).

På samme måte vil det være vesentlig å drøfte hvilken type symbolsk kapital foreldre tillegger skolen og lærerne. Hva er det som ligger til grunn for foreldrenes oppfatninger av skolens kapital og dermed den makt de tilskriver skolen? Det kan være slik at de foreldrene som selv ikke har lyktes, lett kan tillegge skolen mye symbolsk kapital, men da ut fra forståelsen av at jeg ikke har gode nok evner, jeg har aldri vært noe skolelys. Til grunn for dette kan det ut fra Bourdieu (1995) ligge den oppfatning at vi lett og ureflektert overtar eller forvalter det som stemmer eller er i samsvar med rådende tradisjoner.

I skolen skal barn lære på bestemte måter, og der skal det være læreren som skal bestemme. Dette forstås av Bourdieu og Passeron (1990) som den mest grunnleggende og effektive formen for makt. Denne makten blir særlig vanskelig å møte for foreldre som opplever at barna ikke lærer det de ønsker

at de skulle, at leksene er for vanskelige, at barna ikke trives eller ikke vil gå på skolen, at barna formidler at læreren er urettferdig o.l. Ut fra den makt og kapital som disse foreldrene tillegger skolen, kan dette lett bli sett på som om det er barna som mangler forutsetninger, evner og anlegg, eller at det er barna det er noe feil med.

En annen mulighet ligger selvsagt i at skolen og læreren åpner for dialog og samtidig legger vekt på å myndiggjøre foreldrene. Men dette vil innebære et klart brudd på skolens makt og herredømme. Foreldrene må slippe til, bli hørt og få medvirkning på det som foregår i skolen. Dessuten må de fra lærerne få en opplevelse av at de blir respektert som foreldre, og at det ikke ligger noen indirekte kritikk av foreldrene når barna får problemer i skolen. Skal maktforhold og tradisjoner brytes i skolen og denne type tilnærminger til foreldre etableres, står vi sannsynligvis overfor langt mer kompliserte prosesser enn å invitere foreldre til å uttale seg eller å be foreldre ta kontakt med skolen hvis de har behov for det (Nordahl og Skilbrei 2002).

3 Kunnskapsgrunnlag og metodebruk

I denne evalueringen har det vært viktig å få tak i informasjon om både intensjoner, prosesser og resultater i samarbeidet mellom hjem og skole. Det er primært anvendt intervju som metode, men rapporten bygger også på et mer kvantitativt kunnskapstilfang gjennom de kartleggingsundersøkelsene som tidligere er foretatt (Nordahl 2000, Nordahl og Skilbrei 2002). Resultatene i dette prosjektet er framkommet ved en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærminger ved et utvalg av skoler.

3.1 Kartleggingsundersøkelsene

Det er gjennomført to kartleggingsundersøkelser som denne rapporten bygger på. Den første ble gjennomført høsten 1999 og den andre i løpet av vinteren 2002. Undersøkelsene ble begge ganger gjennomført på 1., 5. og 8. klassetrinn. I denne rapporten presenteres noen av resultatene fra den andre av disse kartleggingsundersøkelsene. Resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen er i hovedsak i samsvar med den andre og ligger til grunn for de resultatene som framstilles. I de tilfeller det er signifikante forskjeller mellom første og andre kartleggingsundersøkelse, vil dette bli kommentert i teksten.

Kartleggingsundersøkelsen er gjennomført som spørreskjemaundersøkelser ved alle de 33 skolene og åtte kommunene som deltok i FUG sitt utviklingsprosjekt. Spørreskjemaene er gjengitt som vedlegg i den første evalueringsrapporten fra prosjektet (Nordahl 2000). Undersøkelsen er verken basert på et tilfeldig eller strategisk utvalg av skoler ettersom det er kommunene og skolene som selv har ønsket å være med i dette prosjektet og dermed også i evalueringen.

For å kunne si noe om samarbeidet mellom hjem og skole ved disse ble det ikke betraktet som nødvendig at alle foreldre på de tre aktuelle klassetrinnene deltok i undersøkelsen. Ved skoler med flere parallelle klasser på hvert trinn har enten en eller to klasser på de aktuelle klassetrinnene ved skolen deltatt.

Kartleggingsundersøkelsene ble gjennomført i forhold til fire målgrupper eller informantgrupper med egne spørreskjemaer til hver gruppe.

1. Alle foreldre på 1., 5. og 8. klassetrinn
2. Klassekontakter på 1., 5. og 8. klassetrinn
3. Foreldrenes arbeidsutvalg ved hver skole (FAU)
4. Alle medlemmer i samarbeidsutvalgene ved skolene

Dette er gjort for å få både et bilde av det direkte samarbeidet mellom hver enkelt familie eller foreldre og skolen, og for å få inntrykk av hvordan det mer representative samarbeidet gjennom klassekontakter, samarbeidsutvalg og foreldrenes arbeidsutvalg foregår. I denne rapporten vil primært resultatene fra alle foreldre på 1., 5. og 8. klassetrinn bli presentert.

Undersøkelsene er gjennomført ved at de enkelte skolene har fått tilsendt de ulike spørreskjemaene med følgeskriv. Disse ble formidlet til klassestyrere som senere sendte det hjem med elevene. Tilknyttet hvert skjema var det lagt ved en adressert og frankert konvolutt som skulle brukes for sende de utfylte skjemaene tilbake til forskningsinstituttet NOVA. Spørreskjemaene og undersøkelsesopplegget er slik godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og Datatilsynet. Alle opplysninger er anonyme, og det er ikke mulig å spore opplysningene tilbake til informantene.

3.1.1 Svarprosent

I tabellen nedenfor er svarprosenten i forhold til hver av de fire informantgruppene gjengitt:

Tabell 3.1 Svarprosent

Informant	Kartlegging Antall (N)	1 (1999) Svarprosent	Kartlegging Antall (N)	2 (2002) Svarprosent
Alle foreldre	653	68 %	561	64 %
Klassekontakter	51	79 %	48	73 %
FAU	78	86 %	65	76 %
Samarbeidsutvalg	85	83 %	78	78 %

Svarprosenten betraktes som relativt tilfredsstillende ved denne type spørreskjemaundersøkelse. Det kunne imidlertid med fordel vært noe større svarprosent blant alle foreldre. Men det antas likevel at undersøkelsene er rimelig representative i forhold til de skolene som har vært med i undersøkelsen. Dette understrekes av at andel foreldre med elever som mottar spesialundervisning, andel minoritetsspråklige og andel enslige foreldre er relativt representative i forhold til gjennomsnittet i den norske befolkning. Blant foreldrene som deltar i undersøkelsen om det direkte samarbeidet mellom hjem og skole er 9,2 prosent minoritetsspråklige, 7,4 prosent har barn som mottar spesialundervisning og 75 prosent bor sammen med biologisk mor og far.

De 33 skolene som har deltatt i kartleggingsundersøkelsene representerer et bredt spekter av ulike skoletyper. I undersøkelsene finnes små fådelte skoler i distrikter med svært spredt bosetting. De fleste skolene har

fra 100 til 200 elever, men det er også med enkelte relativt store skoler beliggende i tettsteder og byer.

3.1.2 Utforming av spørreskjema

De enkelte spørreskjemaene er i noen grad bygd på spørreskjemaer som er anvendt i andre undersøkelser (Nordahl og Sørli 1998). I skjemaet til alle foreldre er det innledningsvis spurt etter en del bakgrunnsopplysninger om foreldrene. Videre er spørreskjemaet bygd opp omkring temaene omfang og typer av samarbeid, hjelp og støtte i hjemmet, informasjon, drøfting og medbestemmelse i samarbeidet med skolen og miljøet mellom foreldrene i klassene (Nordahl 2000a). Spørreskjemaene til samarbeidsutvalget, klassekontaktene og FAU er i hovedsak bygd omkring de samme prinsippene. Her har utgangspunktet vært den organisasjonsteoretiske tilnærmingen til begrepene samarbeid og samordning (jf. kapittel 1).

3.1.3 Statistiske analyser av resultatene

Det er foretatt frekvensanalyser av svarene på alle spørsmålene i kartleggingsundersøkelsen. I forhold til enkelte av spørsmålene med særlig viktige eller interessante svar er disse prosentvise svarene på de ulike svaralternativene gjengitt i teksten. Andre svar på spørsmålene finnes i rapportene fra kartleggingsundersøkelsene (Nordahl 2000a, Nordahl og Skilbrei 2002).

I svarene fra alle foreldre er det lagt vekt på å utvikle faktorer i materialet ved hjelp av faktoranalyser, det vil si analyser som får fram om enkelte spørsmål henger sammen på en slik måte at de til sammen dekker et begrep eller begrepsmessig område. På denne måten har det blitt utviklet egne begrepsmessige områder som dekker flere spørsmål i undersøkelsen. Disse områdene presenteres i kapittel 4. Gjennom disse faktorene blir materialet noe enklere å forholde seg til, og en kan med noe større grad av sikkerhet uttale seg om tendenser og sammenhenger i materialet. De statistiske resultatene fra faktoranalysene er ikke gjengitt i rapporten.

Det er videre foretatt reliabilitetsanalyser av de enkelte faktorene for å undersøke påliteligheten i materialet. Resultatene fra reliabilitetsanalysene er gjengitt i presentasjonen av resultatene og kommentert noe nærmere der.

3.1.4 Kartleggingsundersøkelsens reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan forstås gjennom begreper som pålitelighet, stabilitet, konsistens, nøyaktighet og treffsikkerhet. En innfallsvinkel til reliabilitet er knyttet til måling av de samme objekter gjentatte ganger med det samme

målinstrumentet. Hvis vi da får de samme resultatene har vi reliabilitet i betydning av pålitelighet og stabilitet. En annen tilnærming til reliabilitet er å finne ut hvor mye feilvarians det er i materialet. Mye feilvarians eller feil i målingene vil innebære lav reliabilitet i betydning av at undersøkelsen er lite presis og nøyaktig. Med utgangspunkt i feilvarians kan reliabilitet beregnes når vi har to eller flere spørsmål som dekker det samme fenomenet eller begrepsmessige området. I hovedsak er reliabiliteten i undersøkelsen er tilfredsstillende.

Validiteten i en undersøkelse er knyttet gyldigheten av det som måles. Det finnes flere former for validitet, Cook og Campell (1979) bruker for eksempel begrepene statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. I denne undersøkelsen er begrepsvaliditeten betraktet som det mest vesentlige. Begrepsvaliditeten er et spørsmål om dataene i undersøkelsen gjenspeiler det som skal måles. For å gi en god begrepsvaliditet skal spørsmålene være utformet slik de på en best mulig måte dekker de begreper som studeres. Innenfor denne undersøkelsen er det lagt stor vekt på å utforme spørsmålene slik at de til sammen dekker ulike begreper. Resultatene fra faktoranalyser viser at begrepene er godt dekket, og begrepsvaliditeten må dermed anses som tilfredsstillende.

Svarmønstrene kan også være en trussel mot validiteten. For å motvirke dette er noen av spørsmålene snudd. Dette er gjort ved at spørsmålene er utformet som både positive og negative utsagn.

Den ytre validiteten i en undersøkelse er relatert til muligheten for generaliseringen av resultatene fra utvalget i undersøkelsen til populasjonen utvalget er trukket fra. Som det er påpekt under drøftingen av svarprosenten, betraktes representativiteten og dermed den ytre validiteten som god.

Hensikten med denne kartleggingsundersøkelsen har vært å kartlegge og beskrive oppfatninger hos foreldre om samarbeidet mellom hjem og skole og vurdere sammenhenger og forskjeller i disse svarene. Til dette formålet betraktes validiteten som tilfredsstillende.

3.2 Dokumentanalyse

I tilknytning til evalueringen av FUG sitt utviklingsprosjekt er det foretatt en omfattende gjennomgang av ulike dokumenter. Dette dreier seg om skriftlige rapporter fra alle deltakerskolene, referater fra skolebesøk, referater fra samlinger, møtoreferater fra styringsgruppa og annet skriftlig materiale som har blitt produsert i prosjektet.

Disse dokumentene er gjennomgått og analysert for å få innblikk i hva som har foregått i prosjektet og ikke minst hvilke aktiviteter som er gjennomført tilknyttet samarbeidet mellom hjem og skole. Gjennom kartleggingsundersøkelsene gis det en vurdering av hvordan samarbeidet er på bestemte tidspunkter, mens dette skriftlige materialet i langt større grad gir informasjon om aktiviteter og prosesser i samarbeidet. Det har vært særlig viktig å sammenholde informasjonen fra kartleggingsundersøkelsene med kunnskapen om gangen i prosjektet som kommer fra det skriftlige materialet. Prosjektets innhold på den enkelte skole og i den enkelte kommune blir således bakteppet kunnskapen fra kartleggingsundersøkelsene må ses i forhold til. Dette har vært viktig for å kunne vurdere sammenhenger mellom aktiviteter i samarbeidet mellom hjem og skole og de resultatene som er oppnådd i ulike skoler.

3.3 Intervjuer

3.3.1 Intervjuer av lærere og foreldre

Størsteparten av det empiriske materialet som denne rapporten bygger på kommer fra intervjuer med foreldre og lærere. Dette har vært relativt omfattende intervjuer med varighet fra en til over to timer. Intervjuene med lærere er foretatt ved skolene der de arbeider. To foreldreintervju er gjennomført på skolen til barna. Disse ble noe begrenset fordi foreldrene ikke snakket fritt om det mente om samarbeidet. De øvrige foreldreintervjuene ble foretatt i hjemmesituasjon, og det ga en mye bedre atmosfære for intervjuene. Her var foreldrene både friere og tryggere enn på skolen.

I alt ble det gjennomført intervju med 20 lærere og 25 foreldre. I hovedsak har dette vært foreldre og lærere i de samme klassene. På denne måten kan svarene fra lærere og foreldre sammenlignes noe. Intervjuene er foretatt ved 5 skoler i tre forskjellige kommuner i Oppland. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og senere skrevet ut i sin helhet. Dessuten ble det etter hvert intervju skrevet ned hovedinntrykk fra intervjusituasjonen basert både på innholdet i samtalen og den stemningen som eksisterte i intervjuet.

I alle intervjuene er det tatt utgangspunkt i en intervjuguide. Men denne guiden har ikke styrt intervjuene helt stringent. Det ble i intervjuene lagt stor vekt på å følge opp informantenes synspunkter på en slik måte at det bar preg av å være en samtale. Temaene for intervjuene har vært relatert til både de teoretiske tilnærmingene i prosjektet og til resultatene fra kartleggingsundersøkelsene. Ut fra dette ble spørsmålene til lærere og foreldre utformet med bakgrunn i følgende områder:

- Erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole
- Kjennskap til og oppfatninger av henholdsvis skolen, lærere og foreldre
- Hvordan oppfatninger av lærere og foreldre dannes (sosiale konstruksjoner)
- Generell innstilling til henholdsvis foreldre og skole
- Ansvar som foreldre
- Skolens institusjonelle makt
- Utøvelse og opplevelser av myndiggjøring
- Kommunikativ makt gjennom enighet mellom foreldre og lærere

3.3.2 Analyse av intervjuene

Utgangspunktet for analysene av foreldre og lærerintervjuene har vært de fullstendige utskriftene av samtalene. Innledningsvis ble intervjuene kategorisert ut fra de tema som ble berørt. Disse temaene bygde på den teoretiske tilnærmingen til samarbeidet mellom hjem og skole og den tematiske intervjuguiden.

I alle intervjuene var maktforholdene i samarbeidet berørt på forskjellige måter, og makt framstår som svært sentralt i både foreldrenes og lærernes oppfatninger av samarbeidet mellom hjem og skole. De fleste foreldre hadde klare oppfatninger av den makten som skolen og lærerne innehar. Dette ble forsøkt systematisert i forhold til om foreldrene tilskrev skolen mye makt innenfor ulike områder i skolen. Dessuten kom de fleste foreldrene også inn på skolens og lærernes implisitte sanksjonsmidler, og da særlig muligheten for at læreren kunne reagere på kritikk ved å la noe gå ut over barna. I både lærer- og foreldrecentervjuene ble det lett etter uttalelser som kunne indikere kommunikativ makt i samarbeidet. Dette ble gjort ved å vurdere om foreldre og lærere kom fram til enighet, om de fulgte opp noe som var bestemt, og om de hadde positive erfaringer ved å stå sammen. I lærerintervjuene ble det også analysert om lærere ga uttrykk for at de brukte makt strategisk i møtet med foreldrene. Både for å vurdere om de på denne måten kunne beskytte sin egen posisjon eller hegemoni som lærere, og om denne både indirekte og direkte maktbruken var en måte å legitimere at situasjonen er slik tidligere kartleggingsundersøkelser har vist.

I lærerintervjuene ble det også sett etter tendenser til sosiale konstruksjoner av foreldre. Dette ble gjort ved at det ble lagt stor vekt på å systematisere lærernes ulike uttalelser om foreldre og de oppfatninger de hadde

av foreldre. De ulike oppfatningene av foreldre kom fram i alle lærerintervjuene, og lærerne hadde alle relativt tydelige oppfatninger av hvordan foreldrene i dagens skole er. En rekke av disse oppfatningene ble tolket som sterke sosiale konstruksjoner av foreldre basert på andre forhold enn den direkte kjennskapen til foreldrene.

Myndiggjøring var et tema som både foreldrene og lærerne forholdt seg til. Foreldrenes opplevelse av støtte, ros og oppmuntring som foreldre kom fram i de fleste foreldreintervjuene, og lærerne hadde også klare oppfatninger av i hvilken grad de støttet og oppmuntret foreldrene. Videre ble det i både foreldre- og lærerintervjuene sett på deres oppfatninger av foreldres engasjement i barnas skolegang. Alle foreldrene hadde klare oppfatninger av sitt engasjement, og dette ble gjentatt flere steder i intervjuene. Alle lærerne hadde også oppfatninger av foreldrenes engasjement ut fra sine erfaringer i skolen.

Det ble også lett etter mulige tema i intervjuene som ikke framgikk av teorigrunnlaget og intervjuguiden. Det som raskt framsto som viktig, var relasjonen mellom foreldre og lærere. Dette ble berørt av mange uten at det ble stilt direkte spørsmål om det. Og det framsto som en sentral forutsetning for samarbeidet. På samme måte kom det gjennom intervjuene fram at barnas faglige og sosiale mestring i skolen hadde klare sammenhenger med foreldrenes oppfatninger av samarbeidet.

Foreldre- og lærerintervjuene ble dessuten sammenlignet direkte etter tema. Hensikten var å vurdere i hvilken grad foreldre og lærere har ulike erfaringer og oppfatninger av de samme forholdene i samarbeidet mellom hjem og skole.

I framstillingen av intervjumaterialet er det brukt en del sitater for å understreke og dokumentere de beskrivelser og drøftinger som foretas av det kvalitative materialet. De sitatene som er brukt er både typiske og atypiske. Dette er gjort for å vise variasjonen i intervjuene. I teksten er det forsøkt lagt vekt på å nevne om de enkelte sitatene er representative eller ikke-representative utsagn. Videre er det brukt sitater fra mange forskjellige foreldre og lærere. Teksten baserer seg på hele bredden av intervjuer og ikke på noen få enkeltintervjuer.

3.3.3 Intervjuenes validitet

Begrepsvaliditet betraktes som særlig viktig i disse intervjuene. Dette innebærer en drøfting av om i hvilken grad det teoretiske begrepet som det tas sikte på å måle, faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Begrepsvaliditeten

nødvendigjør en teoretisk avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979). De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Denne forståelsen av begrepsvaliditet er også relevant i forhold til intervju som metode (Gall et al. 1996). De teoretiske begrepene som det er redegjort for å kapittel 2 er forsøkt operasjonalisert gjennom konkrete spørsmål i intervjuguiden (jf. vedlegg), og det er også lagt vekt på anvende disse begrepene og teoretiske tilnærmingene i framstillingen av intervjuene. På denne måten er begrepsvaliditeten forsøkt sikret gjennom både gjennomføring og tolkning av intervjuene.

I framstillingen er begrepsvaliditeten forsøkt ivaretatt ved at materialet er systematisert ut fra de mest relevante begrepene. Dessuten er det brukt relativt mye sitater fra både foreldre og lærere for å underbygge de ulike sammenfatningene og vurderingene av hva informantene uttrykker. Ut fra intervjuene alene er den ytre validiteten ikke tilfredsstillende. Til det er antall informanter for lavt. Men når intervjumaterialet er i samsvar med resultatene fra kartleggingsundersøkelsen, så betraktes dette som en støtte for den ytre validiteten og dermed mulighetene for å generalisere. Slike sammenhenger mellom det kvalitative og kvantitative materiale, finnes flere steder og er forsøkt påpekt i framstillingen av resultatene.

3.3.4 Andre intervjuer

I tilknytning til FUG sitt utviklingsprosjekt ble det også foretatt en del intervjuer som danner et viktig kunnskapsgrunnlag for denne rapporten. Til sammen ble 47 lærere og skoleledere intervjuet om hvilke erfaringer de hadde gjort seg omkring samarbeidet mellom hjem og skole tilknyttet dette prosjektet. Intervjuene ble for det meste gjort over telefonen, og det ble foretatt direkte notater fra disse samtalerne.

Intervjuene varte fra ti minutter til to timer, alt ettersom hvor mye informantene hadde å meddele om hvordan prosessen hadde artet seg, og hvilke erfaringer de hadde gjort seg. Intervjulengden varierte med hvor mye tid vedkommende hadde, og hvor mye vedkommende hadde reflektert over samarbeidet mellom hjem og skole. Intervjuene kan karakteriseres som semi-strukturerte på den måten at samtalerne tok utgangspunkt i en intervjuguide som også inneholdt noen konkrete spørsmål.

På slutten av intervjuet ble alle informantene oppfordret til å ringe hvis de kom på noen ting vi ikke hadde diskutert. Noen benyttet seg av denne muligheten, og i alle tilfellene var det fordi de i ettertid mente at de hadde

vært for lite kritiske. Slikt handlet blant annet om at intervjueren var en fremmed for dem, og det kan da være lett å i første omgang fokusere ensidig positivt.

Intervjuene viste en stor grad av variasjon. I tillegg til at deltakerne hadde gjort seg ulike erfaringer og vektla ulike sider av skole–hjem-samarbeidet, varierte det i hvor stor grad de intervjuede var villige til å blottlegge de sidene ved samarbeidet som kanskje ikke hadde gått så bra. Noen gikk langt i å være selvkritiske, mens andre tviholdt på en kanskje urealistisk positiv versjon av hvordan samarbeidet hadde vært hos dem.

Til tross for at tilbakemeldinger man får i intervjuer som dette kan inneholde noen skjevheter blant annet fordi informantene skal snakke med noen de ikke kjenner i det hele tatt om noen de ofte har kjent i årevis, kom det fram mange viktige kommentarer gjennom telefonintervjuene. Dette har også vært en mulighet for lærere og skoleledere til å korrigere det inntrykket de mener kartleggingsundersøkelser har gitt. Disse intervjuene er i analysene brukt sammen med de mer omfattende lærerintervjuene med et særlig fokus på oppfatninger av holdninger til foreldre.

3.4 Samlet vurdering av metodene

Denne rapporten bygger på et relativt omfattende empirisk materiale der det er tatt i bruk flere forskjellige metoder. Denne trianguleringen bør prinsipielt bidra til å styrke prosjektets validitet.

I intervjuer og samtaler kan både foreldre, lærere og skoleledere ha sterke interesser i å beskrive aktiviteter og erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole på bestemte måter. Disse mulige manglene på validitet i beskrivelsene og vurderingene av samarbeidet mellom hjem og skole er det her forsøkt kontrollert for ved å bruke ulike metoder og ved å sammenholde ulike kilder og informanter. Det er lagt sterk vekt på informasjon der flere informanter har formidlet de samme opplysningene, og der resultater kan bekreftes gjennom ensartet informasjon fra de ulike metodene som er anvendt. Ut fra dette betraktes de ulike metodene og tilnærmingene som er anvendt i denne evalueringen som en styrke for både begrepsvaliditeten og den ytre validiteten.

4 Kartleggingsundersøkelsen og andre data

I dette kapitlet presenteres de viktigste resultatene fra kartleggingsundersøkelsen med foreldre som informanter. Informantene er foreldre i et utvalg klasser på henholdsvis 1., 5. og 8. klasstrinn som ikke nødvendigvis har noen bestemte funksjoner i samarbeidet mellom hjem og skole. Disse foreldrene representerer det direkte og uformelle samarbeidet mellom hjem og skole. Svarprosenten i undersøkelsen er gjengitt i kapittel 3. Dessuten vil noe av datagrunnlaget fra telefonintervjuene med lærere og skoleledere bli brukt for å belyse disse kvantitative dataene. I presentasjonen er de ulike klasstrinnene slått sammen.

4.1 Omfang og typer av samarbeid

I tabellen nedenfor er det vist den prosentvise andelen som har hatt kontakt med klassestyrer eller andre lærere det siste halvåret.

Tabell 4.1 *Typer av samarbeid*

Utsagn	Ja
1. Har hatt telefonisk kontakt med lærerne	53,2 %
2. Har deltatt på foreldremøte i klassen	94,3 %
3. Har deltatt i konferansetime på skolen	95,6 %
4. Har hatt samtale hjemme hos deg/dere	1,5 %
5. Har deltatt i andre planleggings- eller arbeidsmøter med lærerne på skolen	25,1 %
6. Har deltatt i arrangementer eller dugnader på skolen	76,2 %
7. Har hatt annen kontakt	33,0 %

Den direkte kontakten mellom foreldre og lærere i samarbeidet mellom hjem og skole kan ikke betraktes som særlig stor. Det store flertallet av foreldre deltar jevnlig i konferansetime og på foreldremøte. Videre har drøyt 50 prosent av foreldrene hatt telefonisk kontakt med lærerne. Kun 1,5 prosent av foreldrene svarer at de har hatt samtale med lærerne i sitt eget hjem. Den direkte kontakten mellom foreldre og lærerne ser i hovedsak ut til å foregå gjennom felles foreldremøter og samtaler på om lag en halv time, ofte med

elevene til stede. Nesten alt direkte samarbeid mellom foreldre og lærere realiseres dessuten på skolen. Det er skolen som er arenaen for samarbeidet mellom hjem og skole, og som ganske sikkert legger viktige premisser for hva samarbeidet består i og hvordan det foregår. Dette gir sterke føringer i forhold til skolens institusjonelle makt. Ved at samarbeidet foregår på skolen vil lærerne ha store muligheter til å anvende denne makten. Lærerne er på hjemmebane og behersker bygningen, språket og de sosiale omgangsformer som eksisterer på denne arbeidsplassen. For foreldre som selv ikke har lyktes i skolen kan dette være særdeles utfordrende. Det er ingen ting i retningslinjene for samarbeid mellom hjem og skole som tilsier at dette samarbeidet kun skal foregå på skolen, men likevel har dette blitt en slags uskrevne regel.

De fleste foreldre har et samarbeid med skolen som dreier seg om å delta på foreldremøter, være med i konferansetimer, gjøre praktiske oppgaver på dugnader og møte opp på arrangementer. Kun et fåtall av foreldrene samarbeider med lærerne utenfor skolen eller involveres i andre typer virksomhet i skolen.

Omfanget av møter og/eller samtaler med klassestyrer forsterker inntrykket av at foreldrene i hovedsak møter klassestyrer på foreldremøter og i konferansetimer. Nedenfor vises resultatene vedrørende antall møter eller samtaler med klassestyrer i løpet av siste halvår.

Tabell 4.2 Omfang av samarbeid

Antall møter/samtaler	
0 ganger	3,6 %
1–2 ganger	81,7 %
3–4 ganger	12,0 %
5–6 ganger	2,2 %
Mer enn 6	0,5 %

De direkte møtene mellom lærere og foreldre dreier seg for det store flertallet av foreldre om en samtaletime på en halv time og deltagelse i et felles foreldremøte i halvåret. I omfang er derfor den direkte kontakten med lærerne relativt liten. Hvis alt samarbeid skulle foregå i disse møtene ville det bli relativt begrenset for foreldrene. Derfor brukes også andre informasjonskanaler som brev, ukeplaner og lignende. Men muligheten for reell dialog, drøftinger og ikke minst medvirkning i skolen vil være begrenset fordi dette ikke kan foregå gjennom informasjon fra skolen til foreldre. Videre er også felles foreldremøter en situasjon som mange foreldre ikke vil være aktive i, og som heller ikke egner seg for forhold som angår det enkelte barn.

Videre er det grunn til å påpeke at 3,6 prosent av foreldrene ikke har deltatt i verken foreldremøte eller konferansetimer. Dette er et lavt tall og kan nok ha sammenheng med at svarprosenten på denne undersøkelsen kun er 64. Men samtidig viser dette at de fleste foreldrene er aktive og tar et stort ansvar i forhold til barnas skolegang. Det store flertallet av foreldre deltar derfor i de møtene de er invitert til på skolen. Disse resultatene er ikke i samsvar med intervjuene av lærere og rektorer. I disse intervjuene gis det inntrykk av at mange foreldre ikke deltar eller er interessert i å samarbeide med skolen. Svarene fra foreldrene indikerer at skolene i sterkere grad burde utnytte dette engasjementet som foreldrene faktisk viser.

Nedenfor er det vist resultater fra spørsmål om hvor mange ganger foreldrene selv har tatt initiativ til samtale med klassestyrer.

Tabell 4.3 Initiativ til samtale med klassestyrer

Initiativ til samtale	
0 ganger	59,2 %
1–2 ganger	34,8 %
3–4 ganger	5,1 %
5–6 ganger	0,2 %
Mer enn 6	0,7 %

Det er relativt få foreldre som tar kontakt med eller initiativ til samtale med lærerne. Dette kan på den ene siden bety at foreldrene ikke føler behov for dette. En annen måte å tolke disse svarene på er at mange foreldre opplever terskelen for å ta kontakt med klassestyrer som stor, og at mange foreldre muligens kan vegre seg for å ta kontakt med lærerne. Mange lærere gir i intervjuene uttrykk for at de legger vekt på at foreldrene kan ringe om det er noe de vil vite eller drøfte. Denne «ta kontakt ved behov»-strategien for samarbeid er ut fra disse resultatene ikke tilstrekkelig om lærerne ønsker å nå alle foreldrene, men må betraktes som et tilfeldig samarbeid som i liten grad vil bidra til reell foreldremedvirkning. Dessuten er det også en fare for at disse tilfeldige kontaktene lett vil dreie seg om negative ting, det vil innebære at foreldrene og lærerne vil ta kontakt med hverandre når det er noe de er misfornøyd med.

4.1.1 Fedre og mødres deltagelse i samarbeidet

I kartleggingsundersøkelsen er det stilt spørsmål om hvem av foreldrene som deltok mest i samarbeidet med skolen eller om foreldrene deltok like mye.

Tabell 4.4: Hvem samarbeider med skolen

Mor samarbeider mest med skolen	57 %
Foreldrene samarbeider like mye	39 %
Far samarbeider mest med skolen	4 %

Overvekten av kvinner i det direkte og mer uformelle samarbeidet med skolen og lærerne er relativ stor. En mulig måte å dele opp dette på er å si at kvinner står for 76,5 prosent⁹ av det direkte samarbeidet mellom hjem og skole. Selv om noe av dette kan forklares ved at kvinner i større grad enn menn er eneforsørgere, er forskjellene langt større enn det dette forholdet alene skulle tilsi.

Denne skjevheten bidrar til at menns fravær i de pedagogiske institusjoner blir enda større enn det overvekten av kvinnelige lærere skulle tilsi.¹⁰ Det er mange mulige tolkninger av disse resultatene. En mulighet ligger i at menn generelt fortsatt tar et begrenset ansvar for og deltar mindre i barns oppdragelse og utvikling enn det kvinner gjør. Eller det kan være slik at menn i større grad tar ansvar for barns fritidsaktiviteter og at kvinner forholder seg mer til skolen. Det kan også muligens ha sammenheng med at kvinner finner seg mer til rette i skolen ved at de der i hovedsak møter kvinnelige lærere.

Disse markante kjønnsforskjellene i samarbeidet mellom hjem og skole er etter min mening særlig viktig når vi samtidig vet at gutter presterer dårligere enn jenter skolefaglig, og at gutter har langt større atferds- og læringsmessige problemer enn jenter. Dette kan tolkes i den retning at den feminine dominansen er sterk i skolen og at mer maskuline verdier er påkrevet. Her kunne fedre bidra om de viste et sterkere engasjement i samarbeidet med skolen.

4.2 Støtte og oppfølging i hjemmet

Foreldrene ble i undersøkelsen bedt om å ta stilling til ti utsagn om den daglige oppfølging av skolegangen i det enkelte hjem. Dette betraktes som en svært vesentlig del av samarbeidet mellom hjem og skole (Davis 1999). Andre undersøkelser har vist at her yter mange foreldre en stor innsats som er av betydning for elevenes resultater i skolen (Wickstrøm 1993, Nordahl

⁹ Dette prosenttallet kommer fram ved at kvinner står for 57 prosent av samarbeidet pluss halvparten av samarbeidet der foreldrene samarbeider like mye $39\% / 2 = 19,5\%$.

¹⁰ Det er i dag en klar dominansen av kvinnelige lærere i grunnskolen. På barnetrinnet er om lag 78 prosent av lærerne kvinner.

og Sørli 1998, Birkemo 2001). Men samtidig er dette en foreldredeltagelse som i liten grad synes for lærerne og skolen.

Foreldrene har her vurdert seg selv innenfor et område der de aller fleste foreldre har en viss kunnskap om hvordan denne oppfølgingen bør skje. Det er derfor grunn til å tro at foreldrene her har vurdert seg mer positivt enn det kanskje objektivt er grunnlag for, noe som er vanlig innen egenvurderinger på denne type normative områder. Gjennomsnittsvurderingene ligger derfor høyere enn de kanskje burde gjøre.

I tabellen nedenfor er den prosentvise fordelingen av de foreldrene som har gitt sin positive tilslutning til utsagnene ved at de har krysset av enten svaralternativet «stemmer meget godt» eller «stemmer ganske godt», satt opp. De øvrige svaralternativene var «stemmer ganske dårlig» og «stemmer svært dårlig».

Tabell 4.5: Støtte og oppfølging av barnas skolegang (positiv tilslutning til utsagnene i prosent).

Utsagn	Positiv tilsl.
1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.	98,8
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.	99,8
3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.	98,3
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen	97,1
5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.	5,1
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.	90,4
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.	92,3
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.	82,2
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.	3,9
10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.	4,6

Resultatene viser at foreldre gjennomgående har en positiv innstilling til skolen og sine barns skolegang. Det store flertallet av foreldre snakker med barnet om hvordan de trives i skolen, spør om hvilke lekser de har og hva som foregår i skolen. Slik er foreldre gjennomgående opptatt av barnas skolegang og gir uttrykk for det overfor sine barn. De fleste foreldre er dessuten forsiktige med å gi uttrykk for at de eventuelt er uenig med noe som foregår på skolen, og snakker heller ikke negativt om skolen eller

barnas resultater i skolen. Dessuten hjelper foreldre til med lekser og passer på at de blir gjort. De gir også uttrykk for at skole og utdanning er viktig og betydningsfull. Sett ut fra disse resultatene kan det hevdes at flertallet av foreldrene gjør de rette tingene hjemme.

Flere undersøkelser har vist at det er en positiv sammenheng mellom støtte og hjelp til lekser og skolegang hjemme og elevenes skolefaglige prestasjoner (Wichstrøm 1992, Birkemo 2001). Ved å gi foreldre mer informasjon om hvordan en slik hjelp kan skje og om betydningen av denne hjelpen, kan hjemmet bli en enda mer betydningsfull medspiller i forhold til barnas læring og utvikling.

Den daglig oppfølgingen av barnas skolegang i hjemmet er nok den viktigste delen av samarbeidet mellom hjem og skole. Dette har også større betydning for barnas læring og utvikling enn om foreldrene møter på foreldremøter på skolen og/eller i samtaletimer en til to ganger per halvår. Disse resultatene uttrykker også at skolen og lærere bør være svært forsiktige med å bedømme oppfølging av elevenes skolegang og samarbeid med foreldre ut fra frammøte på foreldremøter og konferansetimer. Det kan foregå mye viktig og vesentlig oppfølging av barnas skolegang i hjemmet selv om foreldrene synes lite på skolen. Mange lærere har i intervjuene formidlet et noe negativt bilde av foreldres engasjement som ikke er i samsvar med disse resultatene. Det kan indikere at det foretas både forenklede og feilaktige sosiale konstruksjoner om foreldre blant de ansatte i skolen. Lærere vet lite om det som foregår i det enkelte hjem og kan dermed lett danne seg oppfatninger om foreldre på spinkelt grunnlag.

Foreldrene i denne undersøkelsen viser gjennomgående en svært positiv innstilling til skolen, og de følger opp barnas skolegang godt. Det understreker at foreldrene og familien er en viktig ressurs i barns og unges skolegang, og at alle foreldre forsøker å bidra til at barna skal lykkes sosialt og faglig i skolen. Dette understreker også at foreldrenes og familiens rolle fortsatt er av stor betydning for barn og unge, selv om samlivsformene og de ytre betingelsene for familien har endret seg.

4.3 Informasjon om og samarbeid med skolen

I kartleggingsundersøkelsen er det stilt en rekke spørsmål om den informasjon foreldrene får fra skolen, i hvilken grad de hadde kjennskap til skolen og om de er i dialog med og har innflytelse på virksomheten i skolen. Det er nedenfor vist en tabell som gir uttrykk for den prosentvise andelen av foreldrene som gir positiv tilslutning til de enkelte utsagnene ved at de har krysset

av for «stemmer svært godt» eller «stemmer ganske godt». De øvrige svaralternativene var «stemmer ganske dårlig» og «stemmer svært dårlig» (Nordahl 2000a). Her bare et utvalg av utsagnene gjengitt. I vedlegg finnes den prosentvise fordelingen på alle utsagnene.

Tabell 4.6: Samarbeid med skolen

Utsagn	Positiv tils. T1
1. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen.	33,2 %
3. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige utvikling.	85,1 %
4. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.	88,6 %
5. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.	22,3 %
6. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises.	17,1 %
7. Vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen.	25,6 %
9. Skolen har gitt meg/oss for dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.	21,9 %
10. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.	32,1 %
12. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen.	91,2 %
13. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen.	35,7 %
15. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.	42,0 %
16. Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.	68,5 %
20. Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss eller sier i fra når vi er uenige.	8,3 %
21. Som foreldre tør vi ikke si i fra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.	9,8 %

Foreldrene er i hovedsak godt fornøyd med informasjon om undervisningen og barnas skolefaglige utvikling. Innenfor de tradisjonelle kjerneområdene i skolens virksomhet ser det derfor ut til at skolene informerer foreldrene på en god og hensiktsmessig måte. Foreldrene er imidlertid noe mindre fornøyd med informasjonen om barnas trivsel i skolen, forhold til medelever og deres sosiale utvikling.

I forhold til drøftinger og diskusjoner med lærere og den reelle medbestemmelsen i skolen, opplever imidlertid foreldrene at dette fortsatt skjer i relativt liten grad. Dette uttrykkes ved at om lag 80 prosent av foreldrene uttrykker at de sjelden eller aldri drøfter eller diskuterer undervisningen med lærerne. I tillegg uttrykker 83 prosent av foreldrene at de ikke har medbestemmelse eller innflytelse på undervisningen. Det kan se ut til at informasjonen om undervisning og læring er god, men at denne informasjonen ikke kombineres med drøftinger og medvirkning fra foreldrene.

Om lag en av ti foreldre uttrykker at de ikke formidler sine synspunkter til skolen fordi de har for lite kunnskap om skolens virksomhet. For noen foreldre kan det se ut til å være behov for mer relevant informasjon og læring om skolen. Dette må sees i sammenheng med at 42 prosent av foreldrene er usikre på skolens forventninger til dem. Det er et relativt stort antall foreldre som er usikre på hva det innebærer å være foreldre i skolen, og dette kan skape konflikter i forhold til lærerne som i intervjuer uttrykker at de har klare forventninger til foreldrene. Et sentralt spørsmål vil derfor være i hvilken grad lærere eksplisitt formidler sine forventninger til foreldrene

Nesten 10 prosent av foreldrene uttrykker at de ikke vil si fra om hva de mener av frykt for at det skal gå ut over deres barn. I den første kartleggingsundersøkelsen var det 12 prosent av foreldrene som uttrykte dette. Disse foreldrene opplever ikke likeverd i forhold til skolen, og kan heller ikke sies å ha tillit til skolen og lærerne. Disse foreldrene vil oppleve seg underlegne og et reelt samarbeid med skolen vil på mange måter være en illusjon. Gjennom denne frykten for sanksjonsmidler opplever disse foreldrene institusjonell maktbruk fra skolen sin side. Det er skolen som institusjon, representert ved lærerne, som setter disse foreldrene i en avmaktsposisjon. Konsekvensen av dette kan også være at denne mangelen på dialog går ut over barnas læring og situasjon i skolen.

Samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av at lærerne legger stor vekt på å informere foreldrene, men at drøftinger og reell medvirkning fra foreldrenes side foregår i langt mindre grad. Det gis informasjon om hva lærerne gjør og hvordan elevene utvikler seg. En sterkere grad av dialog kunne også føre til at lærerne fikk mer kunnskap om elevene slik at de på den måten kunne gi en bedre tilpasset opplæring. Foreldrene er de som har best kjennskap til barna. På denne måten kunne foreldrene bidra til barnas læring og utvikling slik det forutsettes at samarbeid mellom hjem og skole skal bidra til.

I henhold til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen skal foreldrene inviteres til å ta del i den pedagogiske og sosiale virksomheten på

skolen, og skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling. Skal denne type intensjoner realiseres kreves det ganske sikkert langt mer dialog mellom skole og foreldre og direkte foreldremedvirkning i skolen enn det denne kartleggingsundersøkelsen uttrykker.

Et reelt samarbeid mellom hjem og skole vil innebære drøftinger om hvordan partene skal løse felles oppgaver, noe som forutsetter likeverdighet og myndiggjøring. Begge disse forholdene har konsekvenser for maktfordeling og beslutningsprosess. Undersøkelsen indikerer at disse sentrale forutsetningene ved samarbeidet mellom hjem og skole ikke realiseres på en tilfredsstillende måte i dagens samarbeid mellom hjem og skole. Når størstedelen av samarbeidet mellom hjem og skole ser ut til å dreie seg om formidling av informasjon vil det også være liten mulighet for å realisere kommunikativ makt. Kommunikativ makt forutsetter dialog og medvirkning.

4.4 Kontakt mellom foreldre i klassen

Foreldrene har i undersøkelsen også vurdert sin kontakt med andre foreldre i klassen. Dette har vært spørsmål om foreldrene i klassen kjenner hverandre godt, om de kjenner de andre barna i klassen godt, om de diskuterer undervisningen i klassen med andre foreldre, og om foreldrene i klassen følger opp det de har bestemt i fellesskap. Spørsmålene var utformet som utsagn som foreldrene skulle ta stilling til ut fra om de stemte meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med egne erfaringer. Det er nedenfor vist en tabell som gir uttrykk for den prosentvise andel av foreldre som gir positiv tilslutning til de enkelte utsagnene ved at de har krysset av for «stemmer svært godt» eller «stemmer ganske godt» i begge undersøkelsene.

Tabell 4.7: Kontakt mellom foreldre

UTSAGN	
1. Kontakten mellom foreldre i denne klassen er svært god.	67,3 %
2. Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen.	67,2 %
3. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen.	56,9 %
4. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen hvordan undervisningen er.	32,5 %
5. Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt.	65,8 %
6. Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp.	82,1 %
7. Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen.	69,3 %

Flertallet av foreldre ser ut til å ha relativt god kjennskap til andre foreldre, selv om det er en av tre foreldre som uttrykker at de har dårlig kontakt med andre foreldre. Dialogen med andre foreldre ser ikke ut til å dreie seg mye om undervisningen i klassen. Foreldre ser i større grad ut til å samtale med andre foreldre om hvordan barna trives på skolen. Dette kan gjenspeile at de sosiale og trivselsmessige forholdene i skolen er viktigere for foreldrene enn undervisningen og de skolefaglige prestasjonene.

Foreldrenes vurderinger på disse utsagnene uttrykker noe om hvilket miljø eller klima det er mellom foreldrene i en klasse, noe som kan omtales som foreldreklassemiljøet. En vektlegging av miljøet mellom foreldre kan føre til en myndiggjøring av foreldre ved at foreldre i større grad kan opptre sammen og få en forståelse for hvor vesentlig deres egen rolle er for deres egne barns skolegang.

4.5 Faktoranalyser

For å styrke analysene av foreldrenes svar i denne undersøkelsen er det gjennomført flere faktoranalyser. Resultatene av disse analysene viser at det i materialet fremstår sju tema- eller begrepsmessige områder. Disse sju områdene er i hovedsak i samsvar med den teoretiske konstruksjonen av spørreskjemaene.¹¹

Innenfor spørsmålene som var rettet mot foreldrenes hjelp, støtte og oppfølging av sine barn skolegang i hjemmesituasjonen, er det ut fra faktoranalysene tre områder (faktorer). Disse faktorene er vist i tabellen nedenfor med antall spørsmål og tilhørende reliabilitetsverdi. Spørreskjemaet er vedlagt.

Tabell 4.8: Faktoranalyse foreldres støtte og hjelp

Faktor	Antall spørsmål	Alpha
Hjelp og støtte til lekser	4	.78
Betydning av skolegang	3	.71
Tilslutning til den enkelte skoles virksomhet	3	.70

¹¹ Faktoranalysene er gjennomført ved at det først er foretatt en principal component analyse for å vurdere hvor mange faktorer det er rimelig å anvende i de senere analysene. Deretter ble det gjennomført roterende faktoranalyser (varimax og oblimin) med det antall faktorer som kom fram gjennom principal component. Hvis dette ga tilfredsstillende resultat ble de nye faktorene utviklet og det ble gjennomført reliabilitetsanalyser.

Selv om reliabilitetsverdiene er noe lave betraktes de som tilfredsstillende i forhold til denne undersøkelsens hensikt.

I faktoranalysene av spørsmålene om informasjon, drøftinger, medbestemmelse og kjennskap til skolen framstår det tre faktorer i materialet.

Tabell 4.9: Faktoranalyse samarbeid hjem skole

Faktor	Antall spørsmål	Alpha
Informasjon fra og kontakt med skolen	10	.85
Diskusjon om og innflytelse på skolens virksomhet	5	.79
Kjennskap til lærere, lærebøker, lover og skolens forventninger	6	.68

Den første faktorene er knyttet til den informasjon foreldre får fra skolen om både undervisning og deres egne barns skolefaglige og sosiale utvikling. Den andre faktoren relaterer seg både til drøftinger og diskusjoner med lærerne og grad av innflytelse på den pedagogiske virksomheten i skolen. Her går altså spørsmål om drøftinger sammen med spørsmål om medbestemmelse, noe som tyder på at de foreldrene som får delta i diskusjoner også opplever innflytelse og medvirkning. Den siste faktoren uttrykker grad av kjennskap til dokumenter som lover, læreplan, lærebøker og kjennskap til lærerne i skolen. Dessuten er det her også spørsmål om foreldrene kjenner til skolens forventninger til dem som foreldre i skolen.

Innenfor temaet miljøet mellom foreldre (foreldreklassemiljøet) går alle sju spørsmålene i spørreskjemaet inn i en faktor eller sumskåre. Disse sju spørsmålene henger godt sammen, og dekker et tematisk område som nettopp uttrykker miljøet mellom foreldrene i klassen.

Tabell 4.10: Faktoranalyse kontakt mellom foreldre

Faktor	Antall spørsmål	Alpha
Foreldreklassemiljø	7	.88

Reliabilitetsverdien er her svært tilfredsstillende og det kan se ut at dette dreier seg om et tematisk enhetlig område med et godt begrepsmessig innhold.

4.5.1 Forskjeller mellom kommuner

I tabellen nedenfor er det gjengitt hvilke områder det er signifikante forskjeller mellom de åtte forskjellige kommunene som er med i undersøkelsen.

I presentasjonen av resultatene er kommunene anonymisert slik at det ikke framgår hvordan foreldrene i de enkelte kommunene har skåret.

Tabell 4.11: Forskjeller mellom kommunene

Område (faktor)	Sign. ¹²
Hjelp og støtte til lekser	**
Betydning av skolegang	*
Tilslutning til den enkeltes skoles virksomhet	
Informasjon fra og kontakt med skolen	**
Diskusjon om og innflytelse på skolens virksomhet	**
Kjennskap til lærebøker, læreplan og skolens forventninger	**
Foreldreklassemiljø	*

* = $p < 0.05$ ** = $p < 0.01$

Det eksisterer signifikante forskjeller mellom enkelte kommuner innenfor de aller fleste av faktorene. Det er imidlertid viktig å understreke at disse forskjellene ikke er så store at det kan hevdes at en kommune har et utmerket samarbeid og en annen kommune har et dårlig samarbeid med foreldrene. Når det er sagt, så uttrykker disse forskjellene også at noen kommuner lykkes i noe større grad enn andre kommuner i å samarbeide med foreldrene. Gjennomgående er det en tendens til at de kommuner som skårer bra innenfor et område også gjør det innenfor de andre av vurderingsområdene.

Kommunestørrelse og kommunetype ser ikke ut til å ha noen sammenheng med disse kommuneforskjellene. Det er ikke slik at det i små kommuner er et bedre samarbeid mellom skole og hjem enn det vi finner i større kommuner. Det er heller ikke noen forskjeller mellom bykommuner og små kommuner med spredt bosetting. Kontakten mellom foreldre og mellom foreldre og skolen er ikke nødvendigvis bedre i små oversiktlige miljøer enn den er i noe større miljøer eller samfunn. Dette innebærer også at skolestørrelse ikke ser ut til å ha noen særlig sammenheng med samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldre i små skoler er ikke mer fornøyde med samarbeidet enn foreldre i større skoler.

Når disse resultatene sammenholdes med intervjuene og dokumentanalysene ser det ut til at samarbeidet mellom hjem og skole er avhengig av den innstillingen skolen og lærerne har til dette arbeidet, og hvor bevisst det

¹² Sign. er en forkortelse for signifikant som betyr at forskjellene, her forskjeller mellom klassetrinn, i svært liten grad kan skyldes tilfeldigheter. Signifikansnivået er angitt under tabellen.

satses på det. Skoler og kommuner som kommer relativt godt ut i foreldrenes vurderinger av samarbeidet, kjennetegnes ved at lærerne i intervjuer gir uttrykk for at de har stor tro på foreldrenes forutsetninger for å samarbeide med skolen. Dette er lærere som har en positiv innstilling til foreldre og samtidig ser på samarbeid som vesentlig for at elevene skal få en best mulig utvikling. Disse lærerne prøver å møte foreldrene som likeverdige deltakere i samarbeidet.

Dessuten kjennetegnes skolene lærerne arbeider i ved en erkjennelse av at den tradisjonelle skolekulturen er noe som stenger foreldrene ute. Samarbeid med foreldre ser ut til å ha blitt hele skolens ansvar. Skolene har satset på å endre holdninger hos lærerne og ser ut til å ha høstet gevinster av dette. Forskjeller i foreldrenes fornøydhet med samarbeidet kan spores tilbake til konkret arbeid ved den enkelte skole og lærer, og ser dermed ikke ut til å være tilfeldig.

4.5.2 Forskjeller mellom klassetrinn

Nedenfor presenteres en tabell med gjennomsnittresultater for foreldrene på hvert enkelt klassetrinn, og om de eventuelle forskjellene mellom klassetrinnene er signifikante. Her er det slik at høy gjennomsnittsskårer er negativt.

Tabell 4.12: Forskjeller mellom foreldre med barn på ulike klassetrinn

Område (faktor)	1. kl.	5. kl.	8. kl.	sign.
Hjelp og støtte til lekser	4,92	5,63	7,33	**
Betydning av skolegang	4,16	3,79	3,71	*
Tilslutning til den enkeltes skoles virksomhet	3,97	4,21	4,60	**
Informasjon fra og kontakt med skolen	19,60	20,01	21,45	-
Diskusjon om og innflytelse på skolens virksomhet	13,53	13,75	14,75	*
Kjennskap til lærebøker, læreplan og skolens forventninger	11,76	12,16	12,95	**
Foreldreklassemiljø	15,83	15,69	18,07	**

* = $p < .01$ ** = $p < .001$

Denne tabellen uttrykker at innenfor de områder som er vurdert i denne undersøkelsen bli samarbeidet mellom hjem og skole kvalitativt dårligere desto eldre elevene blir. Dette gjelder foreldrenes støtte og hjelp til elevene, deres tilslutning til, informasjon fra og medbestemmelse i skolen, deres kjennskap til lover og lærebøker samt miljøet mellom foreldrene. Dette er ikke en uventet utvikling, og den kan kompenseres ved at samarbeidet

mellom skole og elev blir tilsvarende sterkere desto eldre elevene blir. Andre undersøkelser tyder imidlertid på at medbestemmelsen til eleven ikke er særlig sterkere i ungdomsskolen enn på barneskolen (Nordahl 2000b). Det kan derfor være slik at disse resultatene uttrykker at desto eldre elevene blir i grunnskolen, desto mer autonom blir skolen og lærerne i form av at det blir mindre og mindre innflytelse og deltakelse fra foreldrene, og at elevenes innflytelse heller ikke øker i særlig grad.

Det er særlig ungdomstrinnet som kommer dårligere ut enn det foreldrene på barnetrinnet uttrykker. Forskjellene kan ikke alene skyldes at foreldrene kjenner hverandre dårlig, fordi da skulle 1. klasse kommet enda dårligere ut. Selv om det er forståelig at den direkte oppfølging av barnas skolegang blir noe mindre når elevenes begynner på ungdomstrinnet, er det ikke dermed sagt at informasjonen, dialogen og medbestemmelsen hos foreldrene i forhold som angår skolen skulle bli mindre. Ut fra dette kan det være en særlig grunn til å ha fokus på samarbeidet mellom hjem og skole på ungdomstrinnet. Elevene på ungdomstrinnet er i en utviklingsfase der det kan være svært viktig at foreldre og skole står sammen.

5 Foreldreintervjuer

Nedenfor presenteres analysen av de intervjuene med foreldrene som har vært relativt omfattende og åpne intervjuer. Analysen er relatert til flere av de teoretiske tilnærmingene som er presentert i kapittel 2. Dessuten henvises det også noe til kartleggingsundersøkelsen for å styrke validiteten på dataene.

5.1 To grupper av foreldre

Analysene av foreldreintervjuene viser at foreldrene kan plasseres i to om lag like store hovedgrupper: De som har relativt positive erfaringer, og de som har tydelige negative erfaringer fra samarbeidet med skolen. Foreldrene som har positive erfaringer og ikke gir uttrykk for noen bestemte negative erfaringer, har flere ting til felles.

Det mest tydelige er at relasjonene mellom foreldre og lærere ser ut til å være gode. De har alle et positivt forhold til læreren og uttrykker at de kjenner læreren godt gjennom samtaler eller fra lokalmiljøet. Disse foreldrene føler at de kan snakke med læreren om det meste. På spørsmål om hun føler seg fri til å ta opp hva som helst med læreren, svarer en mor: «Jeg kjenner læreren fra før, og da føler jeg at jeg ikke har noen hindringer der». Det mellommenneskelige kan sees som en forutsetning for reell dialog og medvirkning i dette direkte samarbeidet. Dette tyder på at det direkte samarbeidet mellom foreldre og lærere ikke kan styres av formelle rammer slik et representativt samarbeid ofte gjør. I det direkte møtet mellom foreldre og lærere ser det ut til å måtte foreligge en grunnleggende respekt og tiltro til hverandre i samarbeidet.

Et annet fellestrekk ved foreldre med positive samarbeidserfaringer er at de i liten grad har barn med problemer i skolen av enten faglig eller sosial art. Barna klarer seg rimelig bra skolefaglig, viser en hensiktsmessig atferd og trives i skolesituasjonen. Disse foreldrene har heller ikke mye å utsette på den opplæringen deres barn får i skolen. Foreldre som kjenner lærerne og er fornøyde med skolen, har kanskje heller ikke et umiddelbart behov for direkte medvirkning. Det går bra for barna, og de har et forhold til læreren som gjør at de kan ta opp ting om det blir nødvendig.

Foreldrene med mer negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole har felles kjennetegn som gjør at de skiller seg klart fra foreldre

med positive samarbeidserfaringer. Disse foreldrene uttrykker ofte at de kjenner lærerne dårlig. De har ingen god og trygg relasjon til læreren, og de er derfor forsiktig med både hva de sier og med i det hele tatt å ta kontakt. Noen av dem uttrykker også klart at de er misfornøyd med læreren. Disse foreldrene har få opplevelser av en reell dialog med lærerne:

Vi har problemer med dialogen når vi skal prate sammen. Det er ikke lett å gå på foreldremøter for du får ikke noe ut av disse møtene. Det blir så rotete for meg. Og da tenker jeg på de stakkars elevene. Jeg ville falt ut av hele undervisningen ganske fort. Det er nok mange årsaker til at mange henger litt etter i flere fag.

Flere av disse foreldrene har dessuten barn med problemer knyttet til enten faglig utvikling eller til barnets atferd på skolen. Flere av dem har også barn som mistrives, og enkelte formidler at barna deres blir mobbet på skolen. De er bekymret for sine barns situasjon på skolen og opplever samtidig at de i liten grad kan snakke med lærerne. Noen av disse foreldrene formidler at de er i en fortvilet situasjon. Foreldrene med slike erfaringer har et klart behov for dialog med lærerne og reell medvirkning på barnas skolesituasjon. Disse foreldrene omtales imidlertid av enkelte lærere som bryssomme. Et sterkt engasjement for eget barn vil derfor ikke nødvendigvis oppleves positivt av lærerne.

5.2 Muligheter ved dialog og enighet – kommunikativ makt

Det er flest foreldre med positive erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole som har erfart at de og lærerne har kommet fram til enighet gjennom dialog. Flere uttrykker at det går mye bedre i skolen når foreldrene har kontakt med hverandre: «Jeg tror at man får mest ut av det hvis flere står sammen. Man må drøfte og bli enige om ting med andre foreldre for å være effektive». Dette dreier seg ofte om konkrete ting, som hva barn skal gjøre og ikke gjøre, røyking, bruk av mobiltelefon, alkohol o.l. Foreldre og lærere ser at muligheten for kommunikativ makt er der, og de tror at de vil ha store muligheter til å påvirke barn til en positiv utvikling og læring om det realiseres. De tror samarbeidet kan være nyttig for barna om skolen og foreldrene får det til.

«Det er viktig at man tar tak i visse ting», uttrykker en far i intervjuene tilknyttet en situasjon med mye ufin språkbruk mellom elevene. Her ble foreldre og lærere enige om hva barna skulle si og ikke si. Dette ble skrevet ned og brukt både på skolen og hjemme. «Vi ble enige om hva vi skulle

gjøre sammen. Vi tok jo litt innersvingen på ungene da vi ble enige. Det virker allerede nå. En måned etter fungerer det allerede mye bedre».

Disse foreldrene har erfart at makt kan realiseres gjennom samarbeid når samarbeidet er basert på dialog og ønske om enighet. Analysene av intervjuene viser at kommunikativ makt kan oppstå mellom foreldre og lærere, og denne makten kan bidra til at barna lærer og utvikler seg i ønskede retninger. Men mange foreldre opplever ikke den dialogen som er nødvendig for å komme fram til enighet. Dette kan ha sammenheng med at lærerne kanskje ikke inviterer til denne type drøftinger. Ut fra disse intervjuene ser det dessuten ut til å være en forutsetning at foreldre og lærere kjenner hverandre og har en god relasjon.

Også foreldre til barn med problemer i skolen ser de mulighetene som ligger i realisering av kommunikativ makt, men de opplever det ikke. En mor sier det på følgende måte: «Vi har aldri opplevd at vi foreldre og lærere har stått sammen».

5.2.1 Konferansetimer og annen kontakt mellom foreldre og lærere

En stor andel av det direkte samarbeidet mellom foreldre og lærere foregår i konferansetimer og i foreldremøter. Her utveksles det informasjon og en del foreldre opplever også reell dialog og medvirkning gjennom disse møtene. Om konferansetimen uttrykker en far følgende: «En halv time var litt lite, men vi fikk høre det som var mest aktuelt for ungen. Det var greit.» Dette sitatet understreker at mye av innholdet i disse møtene dreier seg om at lærerne informerer foreldrene. Ut over dette er det lite annen direkte kontakt mellom lærere og foreldre.

De fleste foreldrene uttrykker også at barna som oftest er med i konferansetimene. Dette reduserer helt klart muligheten for å ha en dialog, og gjør det også vanskelig å ta opp f.eks. kritikkverdige forhold. Skal foreldre og lærere stå sammen i oppdragelse er det ganske sikkert behov for møteplasser der barna ikke er til stede.

Mange foreldre blir imidlertid oppmuntret til å ringe lærerne dersom det er noe. Dette er positive initiativ fra lærerne, men det ser likevel ut til å være få foreldre som tar kontakt med lærerne på denne måten. Selv foreldre med positive erfaringer og gode relasjoner til lærerne uttrykker at de svært sjelden tar kontakt med lærerne ved å ringe til dem. Dette understreker at samarbeidet lett blir tilfeldig om strategien er at foreldrene skal ta kontakt etter behov. Foreldre med negative erfaringer fra samarbeidet og med mistillit til skolen vil sjelden eller aldri ringe en lærer. Strategien om «å ta

kontakt etter behov» er kanskje noe av det som bidrar sterkest til at samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av å være et tilfeldig og person-avhengig samarbeid.

Noe kontakt foregår også ved at læreren ringer foreldrene når det er behov for det. Foreldrene uttrykker at denne kontakten fra læreren først og fremst skjer når barnet har gjort noe galt. «Det skjer når det har vært noen problemer med vår mellomste,» uttrykker en mor. På spørsmål om lærerne har ringt om noe annet, svarer den samme moren: «Ja, den ene gangen da han besvimte.» Det ser ut til at strategien om å ringe etter behov lett bidrar til at kontakten mellom hjem og skole vil dreie seg om negative forhold. Få foreldre kan fortelle at lærere har tatt kontakt når det har skjedd noe positivt.

5.2.2 Oppmuntring og støtte – myndiggjøring

I kommunikasjon og samarbeid mellom to parter er det vesentlig å gi hverandre gjensidig støtte og oppmuntring. Dette vil være viktig for relasjonen mellom foreldre og lærere og gir også uttrykk for likeverd. I forholdet mellom det offentlige og brukerne av offentlige tjenester betraktes dette som myndiggjøring (Einarsson og Sandbæk, 1997).

I dette intervjumaterialet er det ingen foreldre som har fått høre fra lærerne at de er gode foreldre eller gjør en stor innsats som mor eller far. Selv ikke foreldre med positive erfaringer fra samarbeidet svarer bekreftende på at de har hørt at de gjør en god innsats i forhold til egne barn. Den støtten eller oppmuntring som foreldrene opplever er mer knyttet til at de får høre at ungene klarer seg bra, arbeider godt og har en fin utvikling. Dette er en indirekte oppmuntring, men som faktisk er avhengig av at barna har utviklet seg bra. Foreldre til barn med problemer i skolen vil lett være i en situasjon som gjør at de heller ikke får denne formen for oppmuntring. Det er kanskje disse foreldrene som i størst grad vil ha behov for oppmuntring og støtte. En mor til en sønn med både læringsmessige og atferdsmessige problemer på skolen, ga i intervjuet gjennomgående inntrykk for at hun sto på for sin sønn og bidro sterkt med skolearbeid og oppfølging. Hun gjorde tydelig en flott innsats som mor. På spørsmål om noen lærere hadde fortalt henne det, svarte hun nei. Men samtidig sa hun; «men det ville vært godt å høre.»

Foreldre med barn som har problemer i skolen har imidlertid relativt ofte kontakt med skolen, men denne kontakten dreier seg vanligvis om problemer. «De har prøvd å ta fram problemet og informert meg om de tingene som ikke har vært så bra,» uttaler en mor. For henne og andre foreldre er opplevelsen at det er det negative som formidles. Hun forteller videre at dette oppleves av henne som en indirekte kritikk av henne som mor. I

forhold til egne barn er alle foreldre sårbare, og det ser ut til å være lite som skal til før foreldre tar noe som kritikk.

I intervjuene mener imidlertid alle lærerne selv at de støtter foreldrene på en positiv måte. På dette området er det store forskjeller mellom det foreldrene og lærerne opplever. Det kan se ut til at lærernes vilje til å støtte og oppmuntre foreldrene ikke er så framtrødende at foreldrene fanger det opp. På mange måter ser det ut til at lærerne mangler kompetanse i forhold til å drive en myndiggjørende praksis i forhold til foreldre.

5.3 Skolens institusjonelle makt

I intervjuene har det vært stilt mange spørsmål om makt og maktforholdene i samarbeidet mellom hjem og skole. Alle foreldrene, uavhengig av erfaringer fra samarbeidet med skolen, har klare oppfatninger av hvem som er i besittelse av makt. En mor med positive erfaringer, uttrykker det på denne måten: «Nei, makten ligger hos læreren, det er deres scene kan man si.» Når foreldrene prøver å få innflytelse på det som er viktig for barna, erfarer mange at «det er klart at det er dem som styrer klassen». Alle foreldrene formidler i intervjuene at skolen og lærerne har stor makt, og at de bruker denne makten til å bestemme på en rekke områder.

Flere foreldre opplever at det er mye som foregår på skolen som de lurer på. De ønsker dialog og medvirkning med skolen, men opplever at de sjelden får det. Deres erfaringer gjør dem noe varsomme: «Jeg trækker litt forsiktig med den ene foten,» uttrykker en mor. Selv foreldrene som føler seg frie til å ta opp hva som helst, uttrykker om lærerne at «det faglige vet de best uansett». Slik tilskrives lærerne og skolen mye institusjonell makt av foreldrene, og lærerne får legitimert sin makt. Mange foreldre sier i intervjuene at de husker litt fra egen skolegang, og dermed blir deres egne skoleerfaringer viktige for den makt som tilskrives skolen og lærerne.

I enkelte tilfeller har foreldre vært svært misfornøyd med undervisningsmetoder i bestemte fag. Når disse foreldrene har forsøkt å ta opp dette med lærerne opplever de å bli direkte avvist. De sier at det er umulige å ta opp forhold som angår undervisningen. Her bestemmer læreren og de gir ingen medbestemmelse til foreldrene på dette området.

Enkelte foreldre har opplevd at ting er blitt endret når de har tatt det opp. På denne måten har de reelt sett hatt medvirkning på noen områder. Men dette dreier seg først og fremst om trivselsmessige forhold og den sosiale situasjonen i skolen. Samarbeidet ser ut til å dreie seg mye om ting i skolen som ikke er av særlig betydning for barna sin situasjon. «Jeg føler at

det trekker litt på kaffeplanet; å ordne og fikse avslutninger, men ikke om noe viktig.» På denne måten uttrykker flere foreldre at de framstår som skolens gode hjelpere, noe som også kommer til uttrykk i kartleggingsundersøkelsene.

Det ser ut til at skolen og lærerne opprettholder og forsterker sin institusjonelle makt, mens mange foreldre er i en situasjon preget av avmakt. Den institusjonelle makten som tillegges skolen kan også bli brukt strategisk av lærere og skoleledere. Når foreldrene ikke kommer i dialog med lærerne og ikke har medvirkning på viktige forhold i skolen, kan vi si at lærerne og skolen anvender institusjonell makt for å beskytte seg selv og reproducere sin posisjon.

5.3.1 Avmakt og tillitsbrudd

Foreldre med negative erfaringer fra samarbeidet med skolen har mer direkte erfaringer fra maktbruk og maktforhold. Dette kommer fram hos et foreldrepår som er sterkt bekymret for barnets utvikling og situasjon i skolen, og som har tatt opp dette med læreren: «Vi har blitt overkjørt og det har vært mye arroganse fra lærerne og skolen sin side. Vi har ingen tillit til skolen.» Dette er foreldre som helt klart har opplevd maktbruk fra skolens sin side der hensikten med denne maktbruken har vært å beskytte skolens og lærernes posisjon. En mor oppsummerer sine erfaringer på følgende måte: «Det er lærerne som har mest makt nå for tiden.»

Disse foreldrene har prøvd å bli hørt og få innflytelse, men erfaringene er at lærerne og skolen har inntatt en forsvarsposisjon i stedet for å legge opp til dialog. De har opplevd at lærerne reagerer negativt når de forsøker å ta opp noe. Det de har formidlet og gitt beskjed om, er ikke blir fulgt opp. Denne gruppen av foreldre må sies å være i en avmaktssituasjon der de er helt underlagt det lærerne og skolen måtte mene og gjøre.

Noen foreldre formidler at lærere prøver å modifisere eller ikke ta på alvor de problemene som blir tatt opp. Når foreldrene er misfornøyde, får de ofte høre at det er bedre nå eller ikke så alvorlig: «Det er ikke så bråkete som dere vil ha det til, og utviklingen i klassen går sin gang». I slike situasjoner blir det lett konflikter om hvem som har de rette virkelighetsoppfatningene og der læreren kan bruke sin makt til å bestemme at det er jeg som kjenner dette best. En mor uttrykker:

Det er ingen begrensninger i hva vi kan ta opp. Men det blir ikke gjort noe med det. Det ser ikke ut til at læreren opplever det som like problematisk som oss. De problemer som vårt barn har blir ikke sett på som problematiske av læreren.

Noen foreldre har forsøkt å gå videre til rektor med sine ønsker og bekymringer, men ingen gir uttrykk for positive erfaringer med å forholde seg til skoleledelsen. Tvert i mot er erfaringene at rektor uten forbehold støtter lærerne. En mor som opplever at hennes barn ikke utvikler seg positivt og at klassesituasjonen ikke er tilfredsstillende, har følgende opplevelse fra et møte med skolens ledelse: «Rektor har bare svart at hun er pedagogisk dyktig, det er ingen vilje til å rydde opp.» Det ser ut til at skolens ledelse nesten uten forbehold går inn å beskytter lærerne, noe som gjør det svært vanskelig å løse de konflikter og motsetninger som ligger i samarbeidet mellom hjem og skole.

Disse foreldrene som opplever at de ikke blir hørt, har barn med problemer av ulik art i skolen og et sterkt engasjement for sitt barn. Nettopp i slike situasjoner skulle en tro det var viktig for lærere og lytte til og ta hensyn til foreldre. Det ser ut til å være slik at når barna har problemer i skolen får foreldrene også problemer med lærerne og skolen.

5.3.2 Frykten for sanksjonsmidler

Mange foreldre uttrykker i intervjuene frykt for anvendelse av sanksjonsmidler i skolen. Det er relativt sett flere foreldre som gir uttrykk for en slik frykt i intervjuene enn i kartleggingsundersøkelsen. De er engstelig for at deres handlinger som foreldre skal gå ut over barnet. Noen foreldre nevner denne frykten ganske spontant og svarer at de er redd for dette. «Ja, det er jeg. Det husker jeg litt da jeg gikk på skolen selv.» En annen mor som er misfornøyd med læreren, uttrykker at det er lite som skal til før de bekymrer seg for bruk av sanksjonsmidler:

Etter at jeg var ordstyrer på det møtet har jeg tenkt mye på det. Fordi jeg ser at lærerinnen det gjelder ser på meg når jeg kommer på møter, og det kan fort gå ut over barnet. Det er jeg helt overbevist om. I lover står det at vi har rettigheter. Men hvis du står der med pekefinger så kan det gå ut over ungene, ikke bare mine egne, men de andre også.

Ut fra intervjuene av foreldre er det liten tvil om at disse erfarer at skolen og lærerne har mye makt som de også anvender. Foreldrene tilskriver selv skolen mye makt, og de har også oppfatninger om at lærere kan anvende sanksjonsmidler. Frykten for sanksjonsmidler er så sterk blant foreldrene at mange er strategiske i sine handlinger for å unngå bruk av dette. De er varsomme og forsiktige med å si fra til lærerne. Dette kan føre til at mange viktige ting vedrørende barnas utvikling og læring ikke blir tatt opp.

Denne frykten for sanksjonsmidler bidrar også til at foreldre kommer i en avmaktssituasjon. De opplever ingen innflytelse, og de er samtidig engstelige for sanksjoner mot egne barn. Oppfatningene og erfaringene som disse foreldrene formidler, danner et dårlig utgangspunkt for samarbeid. Muligheten for dialog og kommunikasjon basert på tillit og sannferdighet, er ikke til stede her.

5.4 Foreldrenes engasjement og ansvar

Foreldrene uttrykker entydig at de både har og opplever et stort ansvar knyttet til barna sin skolegang. Alle foreldre ønsker å hjelpe barnet slik at det utvikler seg og har det best mulig i skolen. De opplever at det er et stort ansvar å ha barn på skolen, og de mener selv at de gjør en betydelig innsats. Foreldrene framstår som engasjerte og sterkt delaktige i sine barns skolegang.

I tillegg til dette ansvaret, formidler foreldrene også at de ofte tenker på hvordan barnet har det på skolen. Mange er bekymret for barnas situasjon, og redd for at de ikke har det bra. «I perioder tenker jeg mye på hvordan hun har det,» uttrykker en mor. På mange måter er foreldrene foreldre også når barna er på skolen.

Noen foreldre til barn med problemer i skolen, sier at de alltid tenker på hvordan de har det der. Dette er dypt bekymrede foreldre som er sterkt engasjert i egne barn, og bekymringene preger tidvis hverdagen deres sterkt:

I fjor var det ganske slitsomt, da tenkte vi veldig mye faktisk. Det var vanskelig å ha ham på skolen i noen perioder. Vi slet for å få han på skolen i en lang periode, og det var vanskelig å få han til å si hva det gjaldt.

I mange situasjoner har bekymrede og engasjerte foreldrene valgt å ikke si fra fordi de har erfaringer med ikke å bli hørt. Et foreldrepar forteller at de har et barn som er blitt mye plaget på skolen. Han er blitt sparket og slått av medelever, og foreldrene har tatt dette opp med lærerne: «Vi har opplevd at lærerne ikke har hørt på oss. Det er ingen begrensinger i hva vi kan ta opp, men det blir ikke gjort noe med det. Lærerne ser ikke på det som noe problem.» Disse foreldrenes engasjement i og bekymringer for egne barn blir på mange måter avvist fra skolen sin side. Enkelte foreldre som forsøker å forvalte sitt oppdrageransvar når barna er i en vanskelig situasjon, erfarer at de ikke blir hørt av lærerne. Et sterkt engasjement i bekymring for egne barn ser heller ut til å være problematisk for lærere. Det er disse foreldrene som lærere i intervjuene omtaler som litt vanskelige og at de forlanger for mye av skolen og lærerne.

I læreplanverket understrekes det at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen. Dette oppdrageransvaret forvalter blant annet foreldre gjennom å vise et sterkt engasjement for barna sin skolegang. Men når noen foreldre opplever å ikke bli hørt eller ikke å bli tatt hensyn til, kan det stilles spørsmål om disse foreldrene kan få ivaretatt oppdrageransvaret sitt. De er i en situasjon der lærerne på mange måter har tatt over oppdragelsen, og der de ikke en gang kommer i dialog med lærerne om det som foregår. Dette må betraktes som relativt alvorlige brudd med grunnleggende foreldrerettigheter i samfunnet.

5.4.1 Samarbeid mellom hjem og skole har en verdi i seg selv

I følge foreldrene har samarbeid mellom hjem og skole en verdi i seg selv. Samarbeidet er viktig for barn og unge sin læring og utvikling, men samtidig er det også viktig for foreldrene. Ved gjensidig informasjon, dialog og medvirkning kan foreldrene bli tryggere på at barna har det bra, og de har en sikkerhet for at de kan ta opp ting som eventuelt er problematiske. Foreldrene har det ikke lett når bekymringene for barnas situasjon i skolen er stor, og mulighetene for å bli hørt er liten. Bekymringene ser i særlig grad ut til å være knyttet til de sosiale og relasjonelle forholdene i skolen: «Det jeg er mest opptatt av, er at datteren min ikke skal føle seg utenfor, og at læreren har forståelse for henne,» uttrykker en mor.

De foreldrene som har en god relasjon til lærerne – vet at barna klarer seg bra, kan ta kontakt hvis noe skjer og har erfart at læreren tar dem på alvor – må betraktes som relativt heldige. De vil ha relativt få bekymringer omkring skolegangen til barna og dette har i seg selv en stor verdi. Slik er et viktig resultat av samarbeidet mellom hjem og skole at foreldre er trygg på at barna har det bra og blir godt ivaretatt på skolen.

5.4.2 Forholdet til andre foreldre

Mange foreldre formidler klare oppfatninger av andre foreldre og de relasjonene de har til de øvrige foreldrene i klassen. Foreldrene som har barn som klarer seg bra synes gjennomgående at de har et greit forhold til andre foreldre, mens foreldre til barn med problemer i skolen lett ser ut til å komme i en vanskelig situasjon i forhold til andre foreldre. De opplever at de ofte må ta kontakt med andre foreldre for å unnskyld sine egne barn, eller de må forsøke å ordne opp i konfliktfylte hendelser. Slik opplever de seg underlegne andre foreldre, og i intervjuene uttrykker de også at det er

foreldrene til barn uten problemer som blir hørt og får gjennomslag hos lærerne.

Dette understreker at foreldrenes erfaringer med å samarbeide med skolen ikke bare er avhengig av skolen og lærerne. Det er også viktig at foreldrene kan snakke sammen og utvikler gode relasjoner med hverandre. Kartleggingsundersøkelsen viser at det er sterke sammenhenger mellom foreldrenes kjennskap til hverandre og opplevelsen av samarbeid med skolen (se vedlegg). Sammenhengene mellom miljøet eller kjennskapen mellom foreldre (foreldreklassemiljøet) informasjon fra skolen er .45, sammenhengen med innflytelse og diskusjon .40 og med kjennskap til skolen .37. Dette uttrykker at i klasser der foreldrene kjenner hverandre godt og snakker mye sammen, der er foreldrene også mer fornøyd med samarbeidet med skolen. Foreldreklassemiljøet forstått som den kjennskap foreldre har til hverandre og i hvilken grad de snakker sammen, framstår derfor som en sentral faktor for opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole.

6 Lærerintervjuer

Analysen av lærerintervjuene som presenteres her, bygger på omfattende og relativt åpne intervjuer foretatt av lærerne på de skolene de arbeider. I tillegg henvises det til telefonintervjuer av lærere og skoleledere innenfor noen av områdene som behandles. Grunnlaget for analysen av disse lærerintervjuene er i hovedsak de teoretiske tilnærmingene som er presentert i kapittel 2. Intervjuene er gjennomført ut fra de samme temaene og vil nedfor bli presentert innenfor noen hovedområder.

6.1 Generelle erfaringer fra samarbeid med foreldre

Lærerne gir i intervjuene gjennomgående et positivt inntrykk av å samarbeide med foreldre. De ser på dette samarbeidet som viktig, og de har alle positive erfaringer fra å samarbeide med foreldre. Den positive innstilling til samarbeid med foreldre kommer fram i alle intervjuene, og selv om de får direkte spørsmål om negative erfaringer fra samarbeid med foreldre er det få av lærerne som sier de har slike erfaringer. En kvinnelig lærer uttrykker det på følgende måte om samarbeidet med foreldrene:

Ja, det mest positive jeg vet om er samarbeid med foreldre. Kanskje det morsomste jeg vet om også. Klart det er moro å jobbe med ungene. Jo eldre jeg blir desto mer interessant er det å jobbe med foreldrene. (Kvinne 45 år.)

Lærerne formidler opplevelser av at samarbeidet fungerer godt og mener også foreldrene er innstilt på et godt samarbeid. En lærer med 20 års erfaring uttrykker at «jeg har vært så heldig å ha en god dialog med foreldrene mine, og jeg har udelt gode minner fra foreldrene mine». På spørsmål om hun har noen negative erfaringer fra samarbeidet svarer hun:

Nei, det er det jeg lurer på om jeg har, det virker kjepphøyt å si at man ikke har negative erfaringer, men for min del har jeg vært så heldig at jeg ikke har kommet oppi noe som helst. Så antageligvis har jeg vært heldig etter alle de årene i skolen. (Kvinne 47 år.)

I den grad det kommer fram negative erfaringer fra samarbeidet er dette knyttet til at ikke alle foreldre stiller like mye opp. Men samtidig uttrykker noen lærere forståelse for enkelte foreldres livssituasjon som kanskje gjør at de ikke kan stille opp like mye. Dessuten nevner to lærere at de har noe

dårlige erfaringer med å samarbeide med fremmedspråklige, men dette knytter de mest til språkproblemer.

Intervjuene gir et klart og gjennomgående inntrykk av at lærerne har nesten udelt positive erfaringer fra å samarbeide med foreldrene. Lærerne formidler dermed ganske andre erfaringer enn det foreldrene gjør. Mange foreldre har negative erfaringer fra å samarbeide med de samme lærerne som her er intervjuet. Et viktig spørsmål vil være hva henholdsvis lærere og foreldre legger i å samarbeide. Det kan se ut til at lærerne mener at samarbeid i størst grad innebærer at foreldrene skal stille opp og gjøre de oppgaver de får tildelt, mens mange foreldre nok har andre forventninger til å samarbeide med skolen. En mannlig lærer som riktignok ikke er representativ for intervjuene formidler oppfatninger som klart går i denne retningen:

Det generelle er at jeg har et godt samarbeid med foreldre. Når jeg avgrensner og sier at alt på skolen er mitt ansvar og hjemmet er deres ansvar, da går det greit synes jeg. Man må si ifra og være litt streng mot foreldre, si at du får ikke lov til å involvere deg på dette punktet, men på andre områder kan du komme med innspill. (Mann 30 år.)

Når lærerne referer til gode erfaringer fra samarbeidet med foreldre er nok dette sterkt relatert til at foreldrene møter opp og deltar i ulike sammenhenger, lar seg bli informert og følger opp barna på en hensiktsmessig måte.

6.2 Skolens institusjonelle makt

På spørsmål om makt svarer gjennomgående alle lærere at de opplever å ha stor makt, og at denne makten er knyttet til den rolle og oppgaver lærerne har i skolen. Lærerne ser at de har stor institusjonell makt. «Ja, jeg blir litt redd når jeg tenker på hvor mye makt jeg har,» sier en kvinnelig lærer.

6.2.1 Anvendelse av makt

Lærerne ser at de har mye makt, men uttrykker samtidig at de er svært forsiktige med å bruke makt. De gir i hovedsak inntrykk av at de er svært bevisste på den institusjonelle makten som de innehar. «Ja du har vel egentlig mye makt,» sier en kvinnelig lærer, «men det er måten du bruker den på som er viktig.» Denne læreren ser også at mange foreldre er redd for læreren og prøver derfor å være svært forsiktig med å bruke makt.

Noen lærere uttrykker at den makt de har er positiv makt. Med det mener de at de opplever makt ved at de blir hørt som lærere og tatt på alvor av foreldrene. Når foreldrene har tillit til deg som lærer har du mye makt.

Disse lærerne opplever at foreldrene stoler på dem, og de fatter dermed en rekke beslutninger uten å nødvendigvis ta dette opp med foreldrene.

Andre lærere vil ikke bruke ordet makt om det de gjør. «Jeg vil heller bruke ordet innflytelse,» sier en lærer. De ser at de har stor innflytelse, men betrakter dette utelukkende som noe positivt. Likevel er det flere lærere som klart uttrykker at de bruker makt. På spørsmål om det er du som lærer som i siste instans bestemmer, gis det følgende svar:

Er det noe jeg vil gjennomføre, så må jeg jo si at det er jeg som har makten og dette må jeg gjennomføre, beklager. At sånn vil jeg bare ha det her i klassen. (Mann 30 år.)

6.2.2 Beskytte egen posisjon og hegemoni

I kapittel 2 i denne rapporten er det påpekt at lærere kan handle på en slik måte i forhold til foreldre at de bidrar til å beskytte egen posisjon eller hegemoni. Det vil si at lærere kan handle primært ut fra egeninteresser og dermed reprodusere sin egen maktsituasjon. En lærer formidler klart at han anvender strategier som skal bidra til at han fortsatt kan bestemme.

Det har jo vært prøvd forskjellige ting i denne klassen. Jeg tok en annen vri og sa at her bestemmer jeg, og sa at de skulle ringe meg hvis det var noe og ikke ringe til hverandre. Ring til meg, det er jeg som er fagperson. (Mann 37 år.)

Dette kan betraktes som en splitt og hersk strategi som bidrar til at foreldrene ikke har store muligheter for å stå sammen. Dermed blir lærerens rolle og posisjon styrket og de enkelte foreldrenes posisjon direkte svekket. Når foreldre står sammen vil de være mer jevnbyrdige med lærerne og ha større muligheter for innflytelse. Nordahl (2000a) viser nettopp at foreldre som kjenner hverandre godt og snakker mye med hverandre om skole, er langt mer fornøyd med samarbeidet enn foreldre som ikke har noe særlig kontakt med andre foreldre. Denne læreren ser ut til å oppleve foreldrefellesskapet som en trussel mot egen posisjon. Han prøver derfor å forhindre det selv om det finnes kunnskap som tilsier at samarbeidet blir bedre når foreldre står sammen.

6.2.3 Makt i forhold til det faglige i skolen

Alle lærerne har i intervjuene blitt spurt og snakket mye om forholdet til det de omtaler som det faglige i skolen. Dette er knyttet til deres undervisning i form av arbeidsmåter og innhold, og det er også i noen grad knyttet til

læringsmiljøet og oppdragelsesmessige forhold tilknyttet f.eks. korreksjon av atferd hos elever. Her betrakter i hovedsak alle lærere seg selv som fagpersoner og spesialister, og de mener det er begrenset hva foreldrene kan og bør bidra med. «Jeg tror det må være forskjeller på foreldre og fagpersoner,» påpeker en lærer.

Det er vi som er fagpersoner. Det er jo mye som er over oss som går mye på hvordan innholdet i fagene skal være. Og det er jo vi som har oversikt over alle elevene, og vi skal ta hensyn til alle sammen. Det er jo ikke bare min Per på en måte. Så vi kan jo ikke ha den situasjonen at foreldre kommer inn å forlanger at sånn og sånn skal det være. Det går jo ikke an. (Mann 37 år.)

Her kommer det tydelig fram at lærerne ikke ser det som riktig at foreldrene skal ha noen medvirkning på forhold som angår opplæringen. Det ser ut til å være tilstrekkelig at foreldrene blir informert om faglige forholdene i skolen.

Hvis foreldrene skulle bestemme noe så måtte det gå på for eksempel omsorgsbiten. Når det gjelder det faglige så har vi læreplanen og forholde oss til. Den må være overordnet. (Kvinne 53 år).

På spørsmål om hun lar seg påvirke av foreldrene på det pedagogiske området, svarer læreren at hun aldri har fått noe kritikk som tilsier at hun burde forandre noe. Spørsmålet er vel om denne læreren i det hele tatt åpner for at foreldre kan mene noe om det pedagogiske, og om det har noe hensikt for foreldrene å ta opp slike forhold. En annen lærer svarer at foreldrene av og til ønsker å påvirke undervisningen, «men jeg lar meg ikke vippe av pinnen».

En lærer med fire års erfaring er ganske klar på at foreldre ikke skal ha medvirkning. Denne læreren gir også klart uttrykk for at å unngå å gi foreldre medbestemmelse er en måte å beskytte egen posisjon på:

Men jeg bestemmer til slutt. Det er mitt yrke og min posisjon, så jeg bestemmer til slutt. For å overleve bør du ha siste ordet. Hvis du gir etter for foreldrene så jobber du deg i hjel. Du må sette ned foten å si at det gjør jeg ikke, det har jeg ikke mulighet for. Når jeg låser døra på skolen er det ikke mer skole på meg.

Når du har vært lærer en stund så vet du hva som har vært gangbart og hva som fungerer. Så jeg vet at hvis noen ber meg om å gjøre et eller annet, så kan jeg si at det går ikke i denne klassen her. ... Man er nødt til å ha stramme linjer for både elever og foreldre. Så de vet hvem som bestemmer og leder det. (Mann 30 år.)

Det virker gjennomgående som at lærerne betrakter seg som fagperson, og at dette innebærer at de skal fatte beslutninger på det de betrakter som de faglige områdene i skolen. Det er svært vanskelig å finne noe i lovverk og læreplaner som tilsier at foreldrene ikke skal ha noen medvirkning på disse faglige områdene. De oppfatninger som lærerne har på dette området må i større grad ligge forankret i skolens tradisjoner.

Med skolens tradisjon menes her lærernes oppfattelse og forståelse av samarbeidet mellom hjem og skole og hvordan dette samarbeidet skal utøves. Det ser ut til å eksistere et sett av implisitte oppfatninger blant lærerne som tas for gitt omkring hvordan dette samarbeidet skal være. En oppfatning er at foreldrene ikke skal ha medvirkning på forhold som har med det faglige å gjøre. Og det faglige har med flere områder å gjøre enn undervisningens innhold og arbeidsmåter. Denne delen av skolens tradisjon er nok med å bidra til de erfaringer foreldrene gjør seg i samarbeidet med skolen og lærerne. Det er helt i samsvar med at foreldrene i kartleggingsundersøkelsen uttrykker at de sjelden eller aldri har innflytelse på forhold som har med opplæringen å gjøre. Og når lærere sier de har positive erfaringer fra å samarbeide med foreldre så dreier det seg ikke om de faglige områdene fordi her skal det ut fra skolens tradisjon ikke være noe samarbeid.

Lærerne er her tydelige på at de har og bruker institusjonell makt på sitt fagområde. Det er de som bestemmer, og foreldrene får i liten grad muligheter til å slippe til. I dette ligger det også noe uutalt. Foreldrene skal implisitt forstå hva som er lærernes domener, og i foreldreintervjuene ser det også ut til at de fleste foreldrene har forstått det. Det eksisterer heller ikke noe særlig kommunikasjon omkring det faglige i skolen. Lærerne bruker sin maktposisjon til å informere foreldrene om det de mener er hensiktsmessig å informere dem om.

6.3 Sosiale konstruksjoner av foreldre

Alle lærerne svarer at de har bestemte oppfatninger av og kjennskap til alle foreldre. Grunnlaget for denne kjennskapen og disse oppfatningene er noe forskjellig fra lærer til lærer. Men de prosessene som her foregår hos lærerne bærer preg av å være sosiale konstruksjoner (jf. kapittel 2). På et relativt spinkelt grunnlag konstruerer og til dels kategoriserer lærerne ulike foreldre.

Jeg skulle ønske at noen foreldre engasjerte seg mer i ungene sine. Noen er veldig positive, og gir tilbakemeldinger hele tiden og følger opp ungene på alle områder både med klær, lekser oppførsel og slike ting, og så er det noen foreldre som «gir faen» ... Så det er stor variasjon

mellom foreldre. Man har de ressurssterke og de ressursvake, og det er veldig tydelig. (Mann 30 år.)

Gode foreldre bryr seg og viser interesse for det ungene driver med, viser omsorg og kjærighet til ungene sine, ikke minst bryr seg. Det verste er de som ikke bryr seg, bare overser ungene og er likeglade i forhold til dem. (Mann 57 år.)

Denne kategoriseringen av foreldre i for eksempel grupper som ressurssterke og ressursvake foreldre, er det flere enn disse to lærerne som nevner. Det er grunn til å stille spørsmål med hvordan disse lærerne så sikkert vet at mange foreldre «gir faen», overser og er likegyldige i forhold til sine egne barn. Dette tolkes her i den retning at dette i langt større grad er sosiale konstruksjoner av foreldre basert på en begrenset tilgang på informasjon.

Om foreldre opptrer på denne måten som disse sier har lærerne faktisk plikt til å gi bekymringsmelding til barnevernet, noe lærerne i svært liten grad uttrykker at de har gjort. En slik oppdeling og forståelse for foreldre vil også ganske sikkert ha innflytelse på hvordan du som lærer møter de ulike foreldrene og hvilke forutsetninger du tror de har for å samarbeide. Denne kategoriseringen og disse oppfatningene av foreldre bryter også grunnleggende med prinsipper i myndiggjøringsperspektivet. Ut fra dette perspektivet er alle foreldre betydningsfulle for egne barn.

6.3.1 Konstruksjoner med utgangspunkt i barna

Det ser ut til at noen lærere foretar disse konstruksjonene av foreldre veldig raskt og at utgangspunktet for konstruksjonene er barna. På spørsmål om du raskt danner deg oppfatninger av hvordan foreldrene er, svarer en mannlig lærer:

Ja, det er bare å se på ungene det. Du kan nesten se det med en gang. Jeg tar ofte helhetsinntrykket først. Jeg ser på ungen først og møter foreldrene etterpå. Har man en konferansetime med foreldrene til stede og ungen, så lærer man veldig mye om hvordan de har det hjemme. Det ser man veldig fort. (Mann 37 år.)

Når oppfatninger av foreldre dannes på et slikt grunnlag, er det store muligheter for at disse konstruksjonene er lite helhetlige og kanskje gir et feil bilde av foreldrene. Det er en stor usikkerhet i disse sosiale konstruksjonene av foreldre som lett kan gi generelle feilaktige oppfatninger av foreldre.

En kvinnelig lærer på 36 år uttrykker følgende på spørsmål om barnas oppførsel påvirker synet på foreldrene: «Ja, det vil det jo. Måten barna er på gjenspeiler hvordan foreldrene er.» En annen lærer er seg bevisst at det er

lett å trekke feil slutninger, men uttrykker at likevel foregår det mentale prosesser.

Jeg prøver å ikke kategorisere og putte dem i båser. Man må bygge på ting som er bra. Jeg har jo ikke så mye tid, men jeg er veldig redd for å si at det foreldrepåret er sånn derfor blir ungen sånn, håpløs.

Men det barnet sier at de gjør sammen med foreldre, og hvordan det er utrustet – betyr det noe.

Ja, om de aldri har med bøkene de skal, det lukter røyk av dem, da har jeg nok noe inne i hodet mitt. Og når de sier ting som at 'Mamma gadd ikke komme' da tenker jeg hva er det her for noe. Da tenker jeg litt hvordan jeg skal møte den mora slik at jeg ikke utleverer ungen hennes når jeg stiller spørsmål. (Kvinne 60 år.)

6.3.2 Verdigrunnlag og foreldrenes kapital

I sitatet ovenfor ser vi at lærerens eget verdigrunnlag kan ha konsekvenser for lærerens konstruksjoner eller oppfatninger av foreldre. Noen lærere tar mer eller mindre avstand fra foreldre som representerer andre verdier enn de selv, men prøver likevel å vise forståelse.

Det er stor forskjell mellom foreldre. Det har jo med livssituasjon og hva man har av utdanningsbakgrunn, ikke sant. Noen unger får alt, altså ikke materielle goder, men litteratur, musikk og alt sånt, mens andre unger de har vært en tur i Syden. Og er veldig fattige på kulturen rundt og sånt. (Kvinne 47 år.)

... at de ser velkledde ut, at de forteller at de har gjort ting sammen med foreldrene eller at de satt hjemme og så på video denne lørdagen også. Som de gjorde forrige lørdagskvelden alene. (Kvinne 45 år.)

Referansegrunnlaget ser her ut til å være hva læreren mener er gode foreldre eller hvordan foreldre bør være i forhold til egne barn. Indirekte blir her forståelsen av foreldrenes samlede kapital viktig for oppfatningene, og lærerens egen kulturelle kapital blir til dels vurderingsgrunnlaget. Tilgang til bestemte kulturelle uttrykksformer innen litteratur og musikk blir viktig, mens å dra til Syden, se på video og ikke gjøre noe sammen med barna lett blir devaluerende i form av noe lærerne tar avstand fra (jf. kap. 2).

Utdanningsbakgrunnen til foreldre blir viktig for lærere i vurdering av kulturell kapital, men som vi har sett ovenfor er også annen kulturell kapital svært viktig. En lærer sier: « Først danner jeg meg oppfatninger i møtet med elevene. For å være helt ærlig, hvor kommer disse fra og hva gjør deres

foreldre.» Hva slags hjem eleven kommer fra og den kapitalen foreldrene har gjennom yrke blir her viktig for hvilke oppfatninger læreren har av foreldre.

Som nevnt er vi i en liten bygd ... Når man får en ny klasse gjennomgår man hver eneste elev og setter det i sammenheng med tidligere søsken og hva som har skjedd og hvorfor ting er som de er. Skummelt, men sånn er det. Jeg har sikkert mye derfra og det er jeg på en måte litt lei for, fordi det er en del forutinntatte holdninger. (Kvinne 29 år.)

Det ser ut til at lærerens oppfattelse av foreldrenes samlede kapital også blir et utgangspunkt for kategorisering av foreldre som for eksempel ressurssterke og ressursvake foreldre. Denne kategoriseringen av foreldre kan også innebærer at lærerne utvikler ulike forventninger til elevene. Barn av foreldrene med en samlet høy kapital vil det kanskje bli stilt større forventninger til enn barn av foreldre med lav sosial og kulturell kapital. Lærernes forventninger til elevene vil videre kunne ha betydning for hvordan barna utvikler seg og hva de lærer. Dette innebærer en konstruktivistisk forståelse med utgangspunkt i Thomas-teoremet. Hvis en situasjon blir definert som sann, blir den sann i sine konsekvenser (Solvang 1999). Dette er illustrert av Rosenthal og Jacobsen som i en studie ga lærerne beskjed om at noen elever var langt bedre utrustet intelligent enn gjennomsnittet av elevene. Etter en periode vist en test at disse tilfeldig utvalgte hadde utviklet seg intelligensmessig langt mer enn sine medelever.

Ut fra dette kan vi si at lærerne gjennom sine konstruksjoner av foreldre kan få forventninger til elevene som gjør at noen får gode vilkår for læring og utvikling, mens andre elever ikke blir like godt motivert og stimulert av lærerne. Slike sammenhenger kan innebære at det er en realitet i foreldrenes frykt for sanksjonsmidler. Bestemte handlinger fra foreldrene kan gjennom sosiale konstruksjoner bidra til at lærernes forventninger til elevene reduseres.

6.4 Kommunikativ makt – dialog og foreldremedvirkning

Selv om lærerne både blir tilskrevet mye institusjonell makt og bruker den makten relativt aktivt og strategisk i samarbeid med foreldre, er det i lærerintervjuene også eksempler på lærere som går i dialog med foreldre og gir dem medvirkning. Lærerne bekrefter slik noen av foreldrenes erfaringer fra samarbeidet. I samarbeidet mellom foreldre og lærere oppstår det også kommunikativ makt. En lærer uttrykker at det er en styrke når det er enighet mellom foreldre og henne.

Erfaringene er at når det går bra, så har du en real foreldregruppe. Du føler du har en gruppe i ryggen som er sterk, og hvis det går greit så er det veldig, veldig bra. Går det galt så er det ikke fullt så bra. (Kvinne 60 år.)

Enkelte lærere gir i intervjuene også uttrykk for at de legger stor vekt på å etablere en dialog med foreldrene. En kvinnelig lærer på 42 år som også selv er mor i skolen, mener at hun gjennom det kan identifisere seg med foreldrene, og dermed selv har opplevd hvor viktig dette er:

Jeg identifiserer meg fryktelig mer med dem enn hvis jeg ikke hadde vært mor. Innbiller meg det. Sånt sett føler jeg at det er viktig at vi snakker samme språk. At jeg ikke sitter her som en slik bedreviter. At vi er på samme nivå, og at vi forstår deres problemstilling og så er det viktig for meg at de forstår min problemstilling ... Man må være imøtekommende, det er en forutsetning. Uansett om du kan oppfylle kravene eller ikke, så må du i hvert fall starte med å være imøtekommende. Det tror jeg er veldig viktig.

Flere lærere formidler dessuten at dialogen er viktig fordi foreldrene sitter med ulike oppfatninger om for eksempel oppdragelse. Da mener de at det er nødvendig med drøftinger om disse forholdene.

Noen lærere mener de lar foreldrene få muligheter til medvirkning innenfor noen områder. Men det gjelder nok for de fleste lærerne i liten grad det pedagogisk faglige området, og forslagene fra foreldrene må være rimelige og mulig å ta hensyn til:

Det er viktig at man blir tatt på alvor hvis man kommer med forslag og ideer, så vi må ta hensyn til det. Hvis det er helt på kanten så må vi ta det opp, men foreldregruppa er ganske fornuftig. Flertallet er fornuftige. Det vil alltid være noen som kommer med forslag som er litt på kanten, men i et samlet forum vil de merke seg ut. Da tar vi ikke hensyn til det. (Kvinne 45 år.)

I overkant av halvparten av lærerne uttrykker at de legger vekt på å ha dialog med foreldrene, og de mener også at de innenfor noen grenser tar hensyn til foreldrene sine ønsker. Disse grensene ser ut til å bestemmes av den enkelte lærer, og hva denne læreren særlig mener er hennes ansvar som fagperson. Det ser ikke ut til at det ved skolene er felles forståelse av hva foreldrene skal ha medvirkning på.

6.5 Myndiggjøring og andre kontaktformer

I kapittel 2 er det vektlagt at myndiggjøring av foreldre er et vesentlig perspektiv i samarbeidet mellom hjem og skole. Det bør formidles en grunn-

leggende tro på foreldres potensiale for vekst og utvikling, og foreldre bør oppleve oppmuntring og støtte for sin innsats. De bestrebelser foreldre viser for å utvikle seg som foreldre må støttes, oppmuntres og gis ny styrke. Omkring halvparten av lærerne i disse intervjuene gir uttrykk for at de støtter og oppmuntrer foreldrene på en slik måte:

Jeg tenker i hvert fall på at hvis jeg hadde blitt møtt med at det jeg gjør er riktig, da hadde det gitt meg en trygghet som foreldre selv. Du skal ikke si at de gjør en god jobb hvis de er ufine. Men når du ser det gjøres en god jobb skal du i hvert fall støtte. (Kvinne 36 år.)

Ja, det må jeg jo gjøre. Klart det. Jeg vil jo ha skryt selv, og da må jo andre få det også. Men det må jo være en grunn til å gi støtte også. Hvis du tar utgangspunkt i foreldre som er aktive og bekymret, så er det viktig å poengtere at de gjør en rådyktig jobb. (Kvinne 42 år.)

Sitatene viser at flere lærere er bevisst betydningen av å oppmuntre og rose foreldrene. En lærer at det er helt grunnleggende å kunne si at dette kan dere. Disse lærerne som legger vekt på myndiggjøring, ser også at når de klarer å formidle at foreldrene er flotte og gjør en god innsats, så får de noe tilbake. Da vil foreldre være innstilt på å stille opp og de vil også gi støtte til læreren. Det blir på mange måter en vinn-vinn situasjon for begge parter.

Men det er også lærere i intervjuene som uttrykker at de ikke oppmuntrer eller roser foreldrene. Disse lærerne ser ut til å være usikre i samarbeidet med foreldrene, og de kan se ut til å mangle kompetanse i forhold til hvordan de skal samarbeide med og ikke minst møte foreldre.

Nei, det gjør jeg kanskje ikke. Jeg personlig synes at møtet med foreldresituasjonen er litt 'corny'. Det er helt greit å være lærer, da vet jeg godt hva jeg gjør. Men å møte foreldre synes jeg er vanskelig. Jeg kunne nok i større grad oppmuntre dem. (Kvinne 30 år.)

En annen kvinnelig lærer på 47 år svarer helt klart avkreftende på om hun roser foreldrene for den jobben de gjør: «Nei, det gjør jeg ikke (latter)». Hun og noen andre lærere gir på denne måten implisitt uttrykk for at ros og oppmuntring av foreldre ikke hører hjemme i samarbeidet mellom hjem og skole.

Det mange lærere legger i støtte og oppmuntring til foreldre, er at de roser barna deres for gode prestasjoner og innsats på skolen. Gjennom å rose barna mener lærerne at de også gir uttrykk for støtte til foreldrene. En lærer uttrykker dette på følgende måte når han får spørsmål om han gir uttrykk til foreldre at de er flinke foreldre:

Jeg prøver alltid å påpeke det positive hos elevene og påpeke det først, ikke bare kjøre det svarte formatet. Det er ting vi kan forbedre hos elevene, men man må også være fokusert på det positive. Og da gir du litt signaler ovenfor foreldrene også, at nå må også de fokusere på det positive. (Kvinne 53 år.)

Ettersom foreldrene disse lærerne snakker om opplever manglende oppmuntring og støtte, ser det ut til at ros av barna ikke tolkes av foreldrene som en støtte eller oppmuntring til deres rolle og praksis som foreldre. En myndiggjørende praksis overfor foreldre vil kreve en langt tydeligere og mer eksplisitt tilbakemelding til foreldrene.

6.5.1 Kontakt ved problemer og konflikter

Svært mange lærere bekrefter at de også tar kontakt med foreldre utenom foreldremøter og konferansetimer. Dette skjer som oftest ved at de raskt enten ringer eller skriver brev til foreldre når noe negativt har hendt på skole.

Jeg ringer når det har vært en uheldig hendelse og ber om en samtale. Prøver å finne ut sammen med dem hva som skjer, eller hva som har skjedd og hvorfor ting er som de er. (Kvinnelig lærer 29 år.)

Denne strategien ser ut til å bli brukt av flertallet av lærere. Dessuten uttaler de at brev også blir sendt, men at det er avhengig av situasjonens alvorlighetsgrad. I enkelte tilfeller tar også lærerne kontakt med rektor slik at foreldrene må møte på skolen for å snakke om det som har skjedd. For flertallet av lærere ser det dermed ut til at kontakten med foreldre utenfor foreldremøter og konferanser, består i å ta kontakt etter behov. Og behovet oppstår når noe negativt har skjedd på skolen.

Dette er interessant i forhold til den gruppe av foreldre som er misfornøyd med samarbeidet og med skolen. Disse foreldrene kjennetegnes blant annet ved at de har en dårlig relasjon til læreren og/eller barn med ulike problemer i skolen. Det er kanskje naturlig at disse foreldrene blir misfornøyd og får en dårlig relasjon til læreren. De opplever direkte kontakt med lærerne når noe negativt tilknyttet deres egne barn har hendt, og vil lett oppleve å bli implisitt anklaget som foreldre. Hvis kontakten med læreren i alt vesentlig dreier seg om problemer og konflikter skal det godt gjøres å få både positive erfaringer og relasjoner. Det kan derfor være grunn til å påpeke at nettopp denne kontaktstrategien lærere bruker i forhold til foreldre, lett kan bidra negativt for samarbeidet mellom hjem og skole, og kanskje også påvirke elevenes erfaringer og innstillinger til skolen og lærerne.

Kontakt kun når noe negativt har skjedd ser dermed ut til å være helt utilstrekkelig i forhold til samarbeid mellom hjem og skole.

Men noen få lærere formidler også at de kontakter foreldre når det er noe positivt, og at de legger vekt på det. Disse relativt få lærerne har dermed en myndiggjørende praksis utenom foreldremøter og konferansetimer:

Og så ringer jeg alltid når det er noe positivt, ikke bare når det er noe negativt. For det er viktig. Jeg hadde en telefonsamtale så sendt som i går, for jeg hadde en unge som var veldig urolig, så jeg snakket med foreldrene om det. Dagen etterpå var han helt super, og da måtte jeg selv sagt ringe foreldrene og si at i dag gikk det kjempefint. (Kvinne 42 år).

Noen lærere driver også en mer devaluerende praksis og slik sett det motsatte av hva myndiggjøring skal innebærer. Om en ny klasse på mellomtrinnet med en del problemer, uttaler en lærer:

Jeg er nok litt tøffere her, i måten å svare dem (foreldrene) på og stoppe dem på, å si at dette ikke er noe samtaleemne, det kan jeg ikke prate noe mer om. Jeg er mye tøffere på den måten her. Det må jeg være for ellers hadde de ødelagt meg. (Mann 30 år.)

Denne læreren tar kun kontakt når noe negativt har skjedd på skolen, og avviser i tillegg foreldrenes oppfatninger. Med slike strategier er det grunn til å forvente konflikter mellom hjem og skole.

6.6 En sammenligning av lærer- og foreldreintervjuene

I intervjuene har både foreldre og lærere vurdert de samme tema eller områder i samarbeidet mellom hjem og skole. Når lærer- og foreldreintervjuene sammenlignes på disse områdene kommer det fram relativt ulike vurderinger og oppfatninger. Foreldre og lærere i de samme klassene ser ut til å ha ulike oppfatninger om hvordan samarbeidet foregår, hvilket innhold det har og hvilke erfaringer lærere og foreldre har fra dette samarbeidet.

De fleste lærere er udelt positive til å samarbeide, synes det er viktig, har mange gode erfaringer og formidler på mange måter positive holdninger til foreldre. En relativt stor gruppe av foreldre formidler klart negative erfaringer fra samarbeide med lærere. De opplever konflikter, blir ikke hørt, er redd for sanksjonsmidler og er i en avmaktssituasjon. Det spesielle er her at de foreldrene som er intervjuet er foreldre i klassene til de lærerne som er intervjuet. I de samme klassene og om det samme samarbeidet uttrykker lærere og foreldre seg helt forskjellig. Hvordan kan dette forstås?

En mulighet er at lærerne og foreldrene ikke er sannferdige. Foreldrene kan kanskje overdrive noe og lærerne vil muligens generelt være mer positive. Det kan også være at lærerne ikke ser eller vil se de negative opplevelsene mange foreldre har. I så fall kan disse forskjellige erfaringene knyttes til mangel på kommunikasjon. Foreldrene formidler kanskje ikke godt nok til lærerne hvordan de opplever situasjonen, og lærerne legger kanskje ikke til rette for at en slik kommunikasjon skal foregå. Ei mor uttrykker kanskje noe som her er sentralt når hun sier: «I en del tilfeller har jeg valgt å ikke si noe.» Det kan derfor se ut til at mange foreldre er svært forsiktige og velger å ikke si i fra til lærerne. En viktig forutsetning for kommunikasjon er å være sannferdig (Habermas 1999). Det ser ut til at en del foreldre ikke er eller har mulighet for å være sannferdige fordi det ikke eksisterer arenaer for at denne type kommunikasjon kan foregå.

Dessuten må foreldre og lærere legge relativt forskjellige ting i begrepet samarbeid. Lærernes forståelse ser ut til å ligge nært opp til tilfeldig samarbeid der det viktigste er at foreldrene blir informert og ikke minst utfører alle de oppgavene de blir pålagt. Denne forståelsen av hva samarbeid er må ligge relativt godt forankret i skolens tradisjon, og ser heller ikke ut til å være tatt opp i for eksempel etterutdanning av lærere. Foreldrenes oppfattelse av samarbeid ligger nærmere det som i denne rapporten betraktes som en allianse. De ønsker kommunikasjon og enighet med lærerne. De vil bli hørt, tatt på alvor og være trygg på at ingen sanksjonsmidler blir brukt mot egne barn. Dette uttrykker klart at foreldre og lærere har ulike forventninger til samarbeidet, og at det i liten grad eksisterer noen avklaring av forventninger.

Når forskjellene i erfaringer er så store kan det også ha sammenheng med den betydning henholdsvis foreldre og lærere mener at samarbeidet har. Det er kanskje naturlig at foreldrene legger mer i dette samarbeidet enn det lærere gjør, og dermed også reflekterer mer over samarbeidet. En lærer møter mange foreldre og elever og vil ganske sikkert danne seg andre erfaringer enn de enkelte foreldrene. Dessuten er foreldre svært forskjellige, noe som innebærer at lærerne må benytte ulike strategier og tilnærminger ut fra hvilke foreldre de står ovenfor.

Et annet særtrekk ved samarbeidet er at relativt mange av lærerne uttrykker at de støtter og oppmuntrer foreldrene. Men samtidig er det relativt få foreldre som opplever å bli støttet og oppmuntret i rollen som foreldre.

7 En analyse av målene i Reform 97

Et viktig grunnlag for denne evalueringen av samarbeidet mellom hjem og skole, er de målsettingene som er formulert i tilknytning til Reform 97. I den generelle delen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskole påpekes det prinsipielt at skolen skal samhandle med foreldre. Dette overordnede målet er konkretisert og begrunnet i den delen av læreplanverket som omhandler prinsipper og retningslinjer for skolen. Nedenfor presenteres en analyse av disse målene for samarbeidet mellom hjem og skole.

7.1 En systematisering av målene

Utgangspunktet for analysen er de tre nivåene i samarbeid; informasjon, dialog og medvirkning (jf. kapittel 2). Dessuten er det vurdert hva læreplanen sier om myndiggjøring (jf. kapittel 2). Videre er det også vurdert på hvilke nivåer i skolen det skal samarbeides og hva læreplanen sier det skal samarbeides om. I figuren nedenfor er dette forsøkt systematisert ut fra tema, sitater og begrunnelser:

Hovedinnhold	Innholdselementer (sitater)	Begrunnelse
Foreldre-medvirkning Medansvar Delta i utvikling	<i>Foreldre har hovedansvaret for oppdragelsen og må derfor ha medansvar i skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar.</i> <i>Det må legges til rette for at foreldrene skal være aktivt med i utviklingen av skolen, men i et omfang som skal overkommelig når det gjelder aktiviteter og virke.</i>	Foreldrene har hovedansvar for oppdragelsen
Drøftinger og kommunikasjon Kommunikasjon i samarbeidet Gjensidig respekt	<i>En forutsetning for godt samarbeid er og kommunikasjon. God kommunikasjon og kontakt mellom lærere og foreldre til elever fra språklige og kulturelle minoriteter er særlig viktig for samarbeidet hjemskole og for opplæringa til den enkelte elev.</i> <i>Samarbeidet skal baseres på en gjensidig respekt og en vilje til å sette eleven i sentrum.</i>	Kommunikasjon nødvendig for at foreldre skal gis medansvar

forts. neste side

<i>Hovedinnhold</i>	<i>Innholdselementer (sitater)</i>	<i>Begrunnelse</i>
<p>Informasjon</p> <p>Informasjon fra skolen</p> <p>Gjensidig informasjon</p> <p>Informasjon fra foreldre</p>	<p><i>Det første kravet er at hjemmet får god informasjon. Foreldrene må vite hvorledes undervisningen er lagt opp, hva elevene skal møte på de ulike trinnene og hvilke arbeidsmåter som skal brukes.</i></p> <p><i>Hjem og skole skal samarbeide om framgang og utvikling hos eleven og holde hverandre gjensidig informert.</i></p> <p><i>Skolen skal be om råd og informasjon om situasjonen til elevene, også utenfor skolen når det har noe å si for opplæringen.</i></p>	<p>God informasjon er det første kravet til samarbeid.</p> <p>Særlig viktig i forhold til minoriteter og elever med særskilte behov</p>
Myndiggjøring	<p><i>Samarbeidet skal gi gjensidig støtte, motivasjon og veiledning. Dersom det blir uenighet og konflikter må en prøve å løse dette i fellesskap.</i></p>	
<p>Innholdet i samarbeidet</p> <p>Samarbeid om klassemiljø</p> <p>Samarbeid om skoleutvikling</p> <p>Samarbeid om miljøet</p>	<p><i>Sammen med lærere og elever, skal foreldrene være med på å utvikle et godt klasse-miljø, slik at klassen blir et aktivt og trygt fellesskap.</i></p> <p><i>Det er og viktig at foreldrene tar del i arbeidet om skolevurdering</i></p> <p><i>Foreldre og skole skal samarbeide om å utvikle et miljø fritt for mobbing og krenkende atferd.</i></p>	<p>Foreldrene kan bidra i skolen</p>
<p>Typer av samarbeid</p> <p>Samarbeid om enkeltelever</p> <p>Representativt samarbeid</p>	<p><i>Samarbeid om den enkelte elev er primært et ansvar for klassestyrer og hjemmet.</i></p> <p><i>Som klassekontakter og som representanter for samarbeidsorgan har foreldrene mulighet til å få innflytelse og medansvar for klassen og skolesamfunnet. Og den rolle skolen har i nærmiljøet</i></p>	<p>De demokratiske organene skal sikre medvirkning.</p>

Oversikten viser at samarbeidet skal bestå av både informasjon, drøftinger og medvirkning, og den gir også noen henvisninger på hva innholdet i samarbeidet skal være. Kommunikasjon sees på som en forutsetning for

samarbeid. Det understrekes videre at foreldre skal være aktivt med i utviklingen av skolen, noe som ikke kan tolkes i noen annen retning enn at foreldre skal ha medvirkning. Vektlegging av medansvar tolkes også som en form for foreldrermedvirkning. Ut fra resultatene i denne undersøkelsen ser det ikke ut til at foreldrene opplever reell medvirkning og kommunikasjon med skolen på den måten som uttrykkes i Reform 97. Det som i størst grad vektlegges ut fra både lærere og foreldredata, er informasjon fra skolen til foreldre (jf. kap. 4 og 6). Skolen og lærerne ser ut til å forvente at denne informasjonen skal bidra til at foreldrene utfører bestemte oppgaver i forhold til barnets skolegang. Slik blir foreldrene skolens forlengede arm.

7.2 Hva målene om samarbeid mellom hjem og skole ikke omhandler

Selv om de nasjonale målene og beskrivelsen i Læreplanverket gir retninger for samarbeidet, reiser det seg også en rekke ubesvarte spørsmål. Det framgår ikke på hvilke innholdsmessige områder det skal være henholdsvis informasjon, dialog og medvirkning. Med det menes at det ikke gis noe svar på om foreldrene skal ha like stor medvirkning på undervisningens innhold og arbeidsmåter i de enkelte fag som de eventuelt skal ha på reglene i skolen. Eller er det slik at undervisningens innhold og arbeidsmåter er noe foreldrene kun skal bli informert om fordi dette er lærerens ansvar alene? På samme måte gis det heller ingen beskrivelser av på hvilke områder det skal være dialog og kommunikasjon mellom foreldre og lærere. Skal det være dialog og drøftinger om viktige områder i skolens hverdag som elevenes sosiale utvikling, trivsel i skolen, klasse miljøet og undervisning? Eller er det slik at foreldrene kun skal ha mulighet for drøftinger med lærerne på ett eller to av disse områdene? Denne type spørsmål gis det ikke svar på i Læreplanverket, og den gir dermed verken foreldre eller lærere gode retningslinjer for hvordan samarbeidet skal eller bør foregå.

Resultatene i denne undersøkelsen viser at foreldrene i liten grad får delta i drøftinger og ha medvirkning på det som kan omtales som skolens indre liv. Om dette er i samsvar med Reform 97 er det noe problematisk å si direkte. Jeg velger å anta at begrepet samarbeid i Læreplanverket innebærer noe mer enn å informere foreldre om det som foregår i skolen. Særlig når det henvises til foreldrenes hovedansvar for oppdragelsen. Videre er det også grunn til å tro at medvirkning innebærer noe mer enn at foreldre skal stille opp på dugnader.

Det er særlig når de tre nivåene informasjon, dialog og medvirkning knyttes til de innholdsmessige områdene for samarbeidet at uklarhetene i Reform 97 blir tydelige. Det er svært få henvisninger til hva det skal samarbeides om ut over at hjem og skole skal samarbeide. Det som konkret nevnes er at foreldrene skal være aktivt med i utviklingen av skolen. Dette er en generell formulering som kan tolkes i alle retninger. Tilknyttet denne formuleringen påpekes det videre at foreldrene skal være med i et omfang som skal være overkommelig i aktivitet og virke. Spørsmålet er da hvem det er som skal påpeke hva som er overkommelig for foreldrene, er det foreldrene selv eller lærerne?

Det er for lærere mulig å tolke denne formuleringen i den retning at foreldrene bør beskyttes litt mot å delta i for krevende oppgaver. Dette gir dermed støtte til de lærerne i denne undersøkelsen som mener at foreldrene ikke har forutsetninger for å samarbeide med skolen.

Det uttrykkes i Læreplanverket heller ikke noe om hvordan dette samarbeidet skal foregå ut over at det skal være god kommunikasjon. I andre deler av læreplanverket gis det henvisninger på hvordan undervisningen bør foregå, men om samarbeidet mellom hjem og skole gis det ingen føringer. Dette kan sees i sammenheng med at det heller ikke uttrykkes at lærerne trenger noen spesifikk kompetanse for å realisere samarbeidet med hjemmet. Implisitt gis det uttrykk for at dette samarbeidet er relativt ukomplisert og at lærere generelt har gode forutsetninger for å utføre det. Svarene fra både foreldrene og lærerne i denne evalueringen tyder tvert i mot på at mange lærere mangler kompetanse i å utføre dette arbeidet. Dessuten framstår noen lærere med holdninger og innstillinger til foreldre som vil gjøre det svært vanskelig å realisere et samarbeid. Forhold omkring lærernes kompetanse i samarbeide og holdninger til foreldre kunne ut fra dette med fordel ha blitt nevnt.

Det gis gjennomgående svært få begrunnelser for hvorfor skolen bør samarbeide med foreldrene. Det er i flere sammenhenger påpekt at foreldre har stor betydning for barns skoleprestasjoner (jf. kapittel 2). Disse vel dokumenterte forskningsfunnene innebærer at samarbeid med foreldre kan bidra til å realisere de viktigste målene ved opplæringen i skolen. Foreldre og skole kan sammen bidra til at skolens mål blir realisert. Dette er etter min mening viktige begrunnelser for samarbeid mellom hjem og skole som med fordel kunne blitt understreket i Læreplanverket. Gjennom fraværet av denne type begrunnelser framstår samarbeid snarere som noe ekstra lærerne skal gjøre og som egentlig ikke har noe med opplæringen av elevene å gjøre.

Innenfor Reform 97 og gjennom Opplæringsloven, er skolen og lærerne gitt en rekke oppgaver innenfor flere områder og har samlet et stort ansvar. Flere av de viktige oppgavene og målsettingene som er satt for skolen kan være noe motsetningsfylte. Dette gjelder ikke minst forholdet mellom foreldremedvirkning og andre oppgaver læreren er pålagt. Eksempler på dette kan være forholdet mellom foreldremedvirkning og de sentrale kravene til innhold og arbeidsmåter i opplæringen, forholdet mellom foreldremedvirkning og utviklingen av en inkluderende skole med plass for alle elever, og forholdet mellom foreldremedvirkning og skolens ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling. Her ligger det mange mulige konflikter og motsetninger som ikke nevnes eller drøftes i Læreplanverket. Står noen mål over andre eller er dette avveininger som skal foretas på den enkelte skole?

Tilknyttet Reform 97 uttrykkes det videre svært lite om hva som er foreldrenes plikter og rettigheter i samarbeidet med skolen. Hva innebærer det å være foreldre i dagens norske skole? Mange foreldre uttrykker i denne evalueringen at de er usikre på skolens forventninger til dem. Disse foreldrene vil ikke finne noen klargjøring ved å lese f.eks. Læreplanverket. Det eksisterer helt klart både rettigheter og plikter for foreldre som har sine barn i den offentlige skolen. Læreplanverket stiller krav og har forventninger til både lærere og elever, men den stiller nesten ingen krav til majoriteten i norsk skole, nemlig foreldrene.

Oppsummert kan det hevdes at målene tilknyttet samarbeidet mellom hjem og skole er relativt tvetydige og uklare. Det er ut fra nasjonale retningslinjer derfor ikke enkelt for skoleledere og lærere å se hva dette samarbeidet skal bestå i og hvordan det skal gjennomføres. Uklare mål og retningslinjer åpner i stor grad for tolkninger i den enkelte skole, og mer eller mindre individuelle oppfatninger hos den enkelte lærer om hva disse oppgavene består i (Goodlad 1977). I dannelsen av oppfatninger og tolkninger ved den enkelte skole og hos den enkelte lærer, vil ofte skolens tradisjon eller kultur spille en vesentlig rolle. Det er tidligere påpekt at det ser ut som lærernes holdninger til foreldre og samarbeidet med dem kan ha sin basis i skolens tradisjon. Denne tolkningen får støtte når mål og retningslinjer er så uklare som vi finner omkring samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldrenes rolle i norsk skole har tradisjonelt ikke vært sterk, og tvetydige mål og retningslinjer bidrar sterkt til at denne posisjonen opprettholdes.

8 Konklusjoner og utfordringer

Gjennom intervjuene formidler relativt mange foreldre og lærere positive erfaringer fra samarbeidet med skolen. Disse foreldrene opplever dialog og reell medvirkning ved at foreldre og lærere kommer fram til enighet. De har en god relasjon til lærerne sine, og de er ikke engstelige for å ta kontakt. Lærerne uttrykker at det er viktig for dem å samarbeide med foreldrene, og at det er en styrke for dem i opplæringen å ha en samlet foreldregruppe i ryggen. I denne typen av samarbeid ser det ut til at kommunikativ makt realiseres. Foreldre og lærere erfarer her at de lykkes i oppdragelsen når de kommer fram til enighet og står sammen. Slik kan det se ut til at det eksisterer et potensiale og muligheter i samarbeidet mellom hjem og skole når kommunikasjon og dialog vektlegges.

Men i denne undersøkelsen kommer det også fram at en del foreldre har negative erfaringer fra samarbeidet med skolen, og er på mange måter i relativt fortvilte situasjoner. De er sterkt engasjert i egne barn og vet at barna ikke har det bra i skolen. Men samtidig opplever de å ikke bli hørt av lærerne. Noen av disse foreldrene uttrykker også at de ut fra slike erfaringer velger å ikke si i fra. Foreldrene er engstelige for at kritikk til skolen kan gå ut over barna. Når barn har det vanskelig i skolen og foreldrene ikke blir hørt eller velger å ikke si i fra, kan dette gå ut over elevenes læring og utvikling. Her ser vi at manglende samarbeid kan ha konsekvenser for elevene. Samtidig gir bekymringene og opplevelsene av ikke å bli hørt foreldre unødige belastninger. Dette viser også at samarbeid og dialog mellom foreldre og skolen har en verdi i selv som går ut over det faktum at barna er tjent med samarbeid. Foreldrene bør ikke være bekymret for sine egne barns situasjon i en institusjon de har en plikt til å overlate sine barn til.

I forhold til disse ulike erfaringene i samarbeidet mellom hjem og skole, er det etter min mening viktig å påpeke at foreldre og den støttestøtte foreldre gir sine barn ser ut til å være viktig for hva barna presterer i skolen og hvordan de opplever sin situasjon i skolen. Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og foreldrebakgrunn særlig knyttet til utdanningsnivå, er påvist i flere undersøkelser (Birkemo 2001). Foreldrenes sosiale og kulturelle kapital vil det være lite å få gjort noe med på kort sikt. Spørsmålet er om det er slik at den sosiale og kulturelle kapitalens betydning for barnas skolegang kan forstås som kausal sammenheng mellom foreldre og barns skoleprestasjoner. Det vil si at det alltid er slik at barn av foreldre med lavt

utdanningsnivå skal prestere dårlig i skolen. Slike kausale forklaringer er det vanskelig å finne i samfunnsvitenskap. Dermed er det etter min mening grunn til å tro at de sterke sammenhengene mellom foreldrenes sosiale og kulturelle kapital og barns skoleprestasjoner kan påvirkes.

Kapitalens betydning for barnas skoleprestasjoner og situasjon i skolen kan muligens reduseres ved at det etableres et bedre samarbeid med alle foreldre. Sammenhengen mellom foreldre og barns skoleprestasjoner kan muligens knyttes sterkere til hvilken støtte foreldrene gir sine barn og hvordan de samarbeider med skolen. Dette indikerer at en videreutvikling av samarbeidet mellom hjem og skole kan innebære at særlig foreldre med lav sosial og kulturell kapital kan spille en mer positiv rolle for barnas skolegang.

I en undersøkelse blant 500 elever på ungdomstrinnet ble elevenes opplevelse av flere forhold i skolens læringsmiljø undersøkt (Nordahl 2000b). Samtidig vurderte foreldrene her sin egen støtte til barnas skolegang gjennom en skala på ti spørsmål. Nedenfor er det satt opp en korrelasjonstabell over sammenhengen mellom foreldrestøtte og tre faktorer eller områder i skolens læringsmiljø.

Tabell 8.1: Sammenhenger mellom foreldrestøtte og læringsmiljøet

	Relasjon elev–elev	Relasjon elev–lærer	Elevenes trivsel
Foreldrestøtte	.27*	.30*	.25*

* $p < .001$

Denne tabellen viser at foreldre som støtter sine barn aktivt i forhold til skolen, har en tendens til å ha barn som både har bedre relasjoner til medelever og til lærere, og som dessuten trives bedre enn de barn som opplever noe mindre foreldrestøtte hjemme. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet er viktig for deres situasjon i skolen og vil være vesentlige betingelser for både deres faglige og sosiale utvikling. Disse sammenhengene mellom foreldrestøtte og læringsmiljøet er sammen med foreldrenes betydning for skoleprestasjoner, gode argumenter for at skolen bør samarbeide godt med foreldre. Det ser ut til at det er mulig å påvirke foreldrenes betydning for barns skolegang i en positiv retning hvis samarbeidet med lærerne er godt og foreldrene vet hvilke forventninger som stilles til dem.

8.1 Betingelser for samarbeidet mellom hjem og skole

Ved å forholde de empiriske resultatene til de teoretiske tilnærmingene i dette arbeidet, kan det settes opp en rekke betingelser for samarbeidet

mellom hjem og skole. I den teoretiske delen av rapporten er det lagt vekt på at begrepene makt og kapital kan være hensiktsmessige for å forstå samarbeidet mellom hjem og skole. Makt innebærer både muligheter for at lærerne kan handle strategisk ved å anvende den institusjonelle makt de blir tillagt av foreldre, samtidig som det også innebærer en mulighet for at kommunikativ makt kan oppstå. Relativt mange foreldre ser ut til å tillegge lærerne og skolen stor makt ved at de for eksempel er redd for sanksjonsmidler eller uttrykker at det er læreren som vet best. Disse maktforholdene forholder lærerne seg svært ulikt til. Noen utnytter dette for å styrke egen posisjon i skolen, mens andre prøver bevisst å redusere denne institusjonelle maktens betydning.

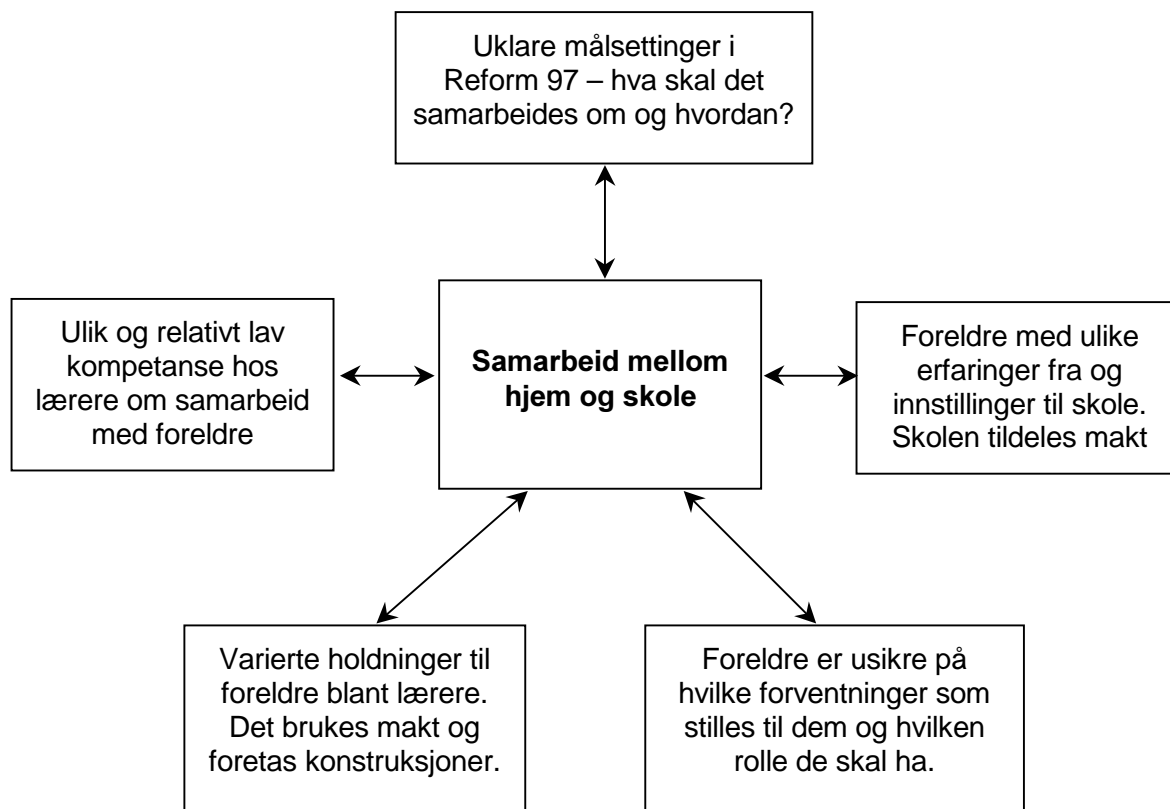
Den kapital foreldre er i besittelse av kan ut fra de teoretiske tilnærmingene ha betydning for både samarbeidet generelt og maktforhold i samarbeidet. Ut fra de empiriske resultatene ser det ut til at foreldrenes sosiale og kulturelle kapital er vesentlig for samarbeidet. Men denne kapitalen framstår mer som sosiale konstruksjoner foretatt av lærere enn som oppfatninger basert på god kjennskap til foreldrene. Noen lærere uttrykker at de er opptatt av å ikke ha forutinntatte holdninger, mens andre lærere sier at de ser hva slags type foreldre barn har gjennom barnas væremåte. Disse konstruksjonene danner hos mange lærere grunnlaget for kategorisering i for eksempel ressursvake og ressurssterke foreldre.

Samarbeidet mellom skole og hjem bærer ut fra de empiriske materialet her preg av at lærere har ulik, men likevel relativt lav kompetanse i å samarbeide med foreldre. Dette kommer ikke minst til uttrykk gjennom lærernes ulike oppfatninger av begrepet samarbeid. Det er relativt få lærere som formidler at de har klare og reflekterte strategier for samarbeidet med foreldrene.

Samtidig ser relativt mange foreldre ut til å være usikre på skolens forventninger til dem som foreldre i skolen. De uttrykker at de ikke er sikre på hva de skal gjøre i forhold til barnas skolegang, og hva de kan samarbeide med lærerne om. Disse to betingelsene knyttet til lærernes kompetanse og manglende forståelse og oppfatning av hva skolen forventer av dem, kompliserer ganske sikkert samarbeidet.

Videre er det i kapittel 7 argumentert for at de nasjonale målene og retningslinjene for samarbeidet mellom hjem og skole er relativt uklare og tvetydige. Det er særlig de manglende beskrivelsene av hva samarbeidet skal bestå i og hvordan det skal gjennomføres, som kan bli en betingelse som skaper usikkerhet i samarbeidet mellom hjem og skole.

Sammenhengene mellom erfaringene fra samarbeidet mellom hjem og skole og disse forskjellige betingelsene for samarbeidet kan illustreres på følgende måte:



Figur 8.1: Betingelser i samarbeidet mellom hjem og skole

Ut fra analysene i dette forskningsprosjektet bidrar disse betingelsene for samarbeid mellom hjem og skole sterkt til at dette samarbeidet ser ut til å fungere høyst forskjellig. Betingelsene bidrar til at det for mange foreldre og lærere eksisterer konflikter og misfornøydheter omkring samarbeidet. Dette innebærer også at om samarbeidet skal videreutvikles så bør det ut fra denne analysen sees nærmere på nettopp disse betingelsene. Her ligger det utfordringer for både den nasjonale styringen av norsk skole, oppgaver til skoleeier og ikke minst utfordringer for skoleledere, lærere og foreldre.

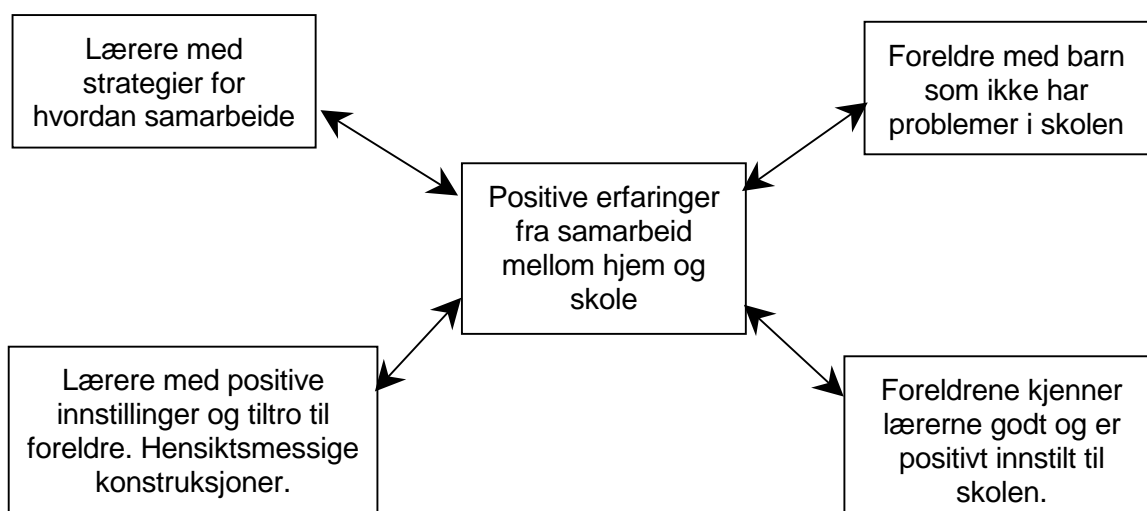
Foreldrenes status i norsk skole kan også være en faktor som bidrar til at samarbeidet mellom hjem og skole ikke alltid kan betraktes som tilfredsstillende. Ut fra intervjuer og kunnskap om det som foregår av samarbeid, er det god grunn til å påstå at foreldre har lav status i skolen, og kanskje også generelt i samfunnet. Dette vises også på hvilken forskning som eksisterer

omkring temaet foreldre i skolen og omfanget av fagbøker. Det er grunn til å anta at det til enhver tid er 700–800 000 foreldre i norsk skole. De utgjør en større gruppe enn elevene og er mange ganger så mange som antall lærere i skolen. I skolen ser det imidlertid ut til at de fleste beslutninger tas av minoriteten lærere og at majoriteten foreldre blir informert og gitt bestemte oppgaver.

Foreldrene framstår generelt i denne undersøkelsen mer som brikker enn som aktører i dette samarbeidet (Nygård 1993) Satt på spissen er majoriteten i skolen minoritetens forlengede arm (Bø 2001). Dette empiriske materialet gir et grunnlag for å beskrive samarbeidet mellom hjem og skole ut fra begrepsparet makt og avmakt.

8.1.1 Kjennetegn ved et positivt samarbeid mellom hjem og skole

Flere steder i denne rapporten er det påpekt at en del foreldre har gode erfaringer fra samarbeidet med lærere. Samtidig er det også mange lærere som mener samarbeid er svært viktig, og som uttrykker sterk tilfredshet med foreldrene og samarbeidet med dem. Nedenfor er det satt opp en modell som viser hvilke betingelser som ser ut til å være til stede når det er gjennomgående positive erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole.



Figur 8.2: Betingelser ved positive erfaringer

Foreldrene som har positive erfaringer fra samarbeidet med skolen og ikke gir uttrykk for noen bestemte negative erfaringer, har flere ting til felles. Det mest tydelige er at relasjonene mellom foreldre og lærere ser ut til å være

gode. Disse foreldrene føler at de kan snakke med læreren om det meste. På spørsmål om hun føler seg fri til å ta opp hva som helst med læreren, svarer en mor: «Jeg kjenner læreren fra før, og da føler jeg at jeg ikke har noen hindringer der.» Videre har disse foreldrene i liten grad barn med problemer i skolen av enten faglig, sosial eller trivselsmessig art, og de har heller ikke mye å utsette på den opplæringen deres barn får i skolen. Samlet fører nok dette til at de heller ikke har et umiddelbart behov for sterk medvirkning. Det går bra for barna, og de har et forhold til læreren som gjør at de kan ta opp ting om det blir nødvendig. Samtidig opplever disse foreldrene i liten grad at lærerne tar kontakt når noe negativt har skjedd, fordi barna klarer seg svært bra i skolen.

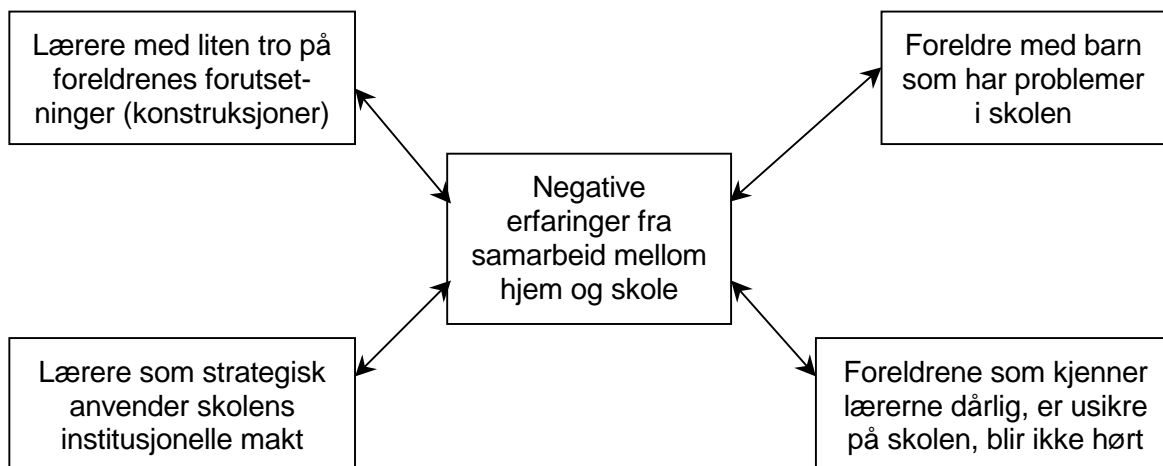
Samtidig møter disse foreldrene lærere med tro på foreldrenes forutsetninger og ressurser til å delta i samarbeidet. Dette er lærere som er forsiktig med å kategorisere foreldre og som prøver å ikke ha forutinntatte holdninger til foreldre. Lærerne har en ressursorientering i synet på foreldre, og de tror at foreldre spiller en vesentlig rolle og yter en vesentlig innsats for sine barns skolegang. Foreldrene opplever her en form for myndiggjøring. Lærerne er åpne for samarbeid og ser på det som viktig for barnas utvikling og læring. Disse lærerne har også strategier for samarbeid som inviterer til dialog og medvirkning. Det kan se ut til at disse betingelsene er gode forutsetninger for samarbeidet mellom hjem og skole.

Betingelsene har bidratt til at foreldrene og lærerne har opplevd at forhold i skolen har bedret seg ved at det er oppnådd enighet. De har erfart at samarbeid og dialog mellom foreldre og lærere har realisert kommunikativ makt. Samarbeidet bærer preg av at både foreldre og lærere har fått noe igjen for å samarbeide. Denne gjensidige nytten av samarbeidet er en vesentlig forutsetning og vil innebære at samarbeide må ha et innhold som går ut over dugnader og arrangementer.

8.1.2 Kjennetegn ved negative erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole

I dette empiriske materialet kommer det også fram oppfatninger og erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole som er sterkt negative. Det er foreldre som gir uttrykk for en sterk mistillit til skolen, og det er lærere som er ganske oppgitt over foreldrenes manglende engasjement og evne til å følge opp egne barn.

Nedenfor er det forsøkt satt opp en oversikt over hvilke betingelser som ser ut til å være til stede når foreldre og lærere danner seg negative erfaringer fra samarbeidet.



Figur 8.3: Betingelser ved negative erfaringer

De mer negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole er knyttet til foreldre med generelt dårlige relasjoner til lærerne. Flere av disse foreldrene har dessuten barn med problemer knyttet til enten faglig utvikling, trivsel eller atferd på skolen. De er bekymret for sine barn situasjon på skolen, men opplever samtidig at de i liten grad blir hørt når de snakker med lærerne. I intervjuene framstår disse foreldrene som sterkt engasjert i og opptatt av egne barn, men de er usikre på hvilke forventninger skolen har til dem som foreldre.

Ut fra egen skolegang og erfaringer fra samarbeidet er flere av dem forsiktig med både hva de sier og med i det hele tatt å ta kontakt lærerne. Både i intervjuer og spørreskjemaundersøkelsene framgår det at de er engstelige for at mulige kritiske spørsmål til lærerne vil bidra til at dette går ut over deres egne barn. Når de selv får høre noe fra skolen dreier det seg ofte om noe negativt, som at deres egne barn har gjort noe galt i skolen eller ikke viser god nok arbeidsinnsats. Denne kontaktformen bekreftes også av lærerne. Det sier seg selv at det vil være svært vanskelig å få en god relasjon og dialog med en lærer som kun tar kontakt med deg om negative forhold vedrørende dine egne barn. De personer alle foreldrenes er svært sterkt emosjonelt bundet til. Disse foreldrene møter i liten grad lærere som forvalter en myndiggjørende praksis i samarbeidet.

Foreldrene med slike erfaringer har et klart behov for dialog med lærerne og reell medvirkning på egne barns skolesituasjon. De ønsker at egne barn skal få det bedre i skolen, men blir av enkelte lærere omtalt som brysomme. Dette er lærere som generelt sett ikke har særlig stor tro på at foreldre har forutsetninger til å samarbeide om pedagogiske forhold i skolen, og som uttrykker at det er vanskelig å engasjere foreldre. På denne måten

legitimerer de at foreldrene har liten medvirkning i skolen. I intervjuene formidler disse lærerne at de danner seg oppfatninger av hvordan foreldrene er, og hvilke ressurser som finnes i ulike hjem gjennom hvordan elevene er på skolen. I disse negative samarbeidsrelasjonene ser det ut til at lærerne konstruerer og kategoriserer foreldre på en uhensiktsmessig måte og med liten faktisk kjennskap til foreldrene. Dessuten anvender flere av lærerne skolens institusjonelle makt strategisk for blant annet å beskytte og opprettholde sin egen posisjon som lærer.

Lærernes maktbruk og konstruksjoner vil sammen med foreldrenes usikkerhet og dårlige kjennskap til lærerne, danne betingelser som gjør det vanskelig å få til et samarbeid basert på dialog og reell medvirkning. Det er en særlig utfordring for skolen at dette oftest ser ut til å skje i forhold til foreldre som har barn med problemer knyttet til læring, trivsel eller atferd. Det er overfor disse elevene at det er særlig viktig å etablere et samarbeid med foreldre om skolen skal kunne bidra til en best mulig sosial utvikling og faglig læring.

8.2 utfordringer i samarbeidet

Her presenteres noen av de utfordringer som det etter min mening er særlig viktig å ta fatt på om det skal foregå en videreutvikling av samarbeidet mellom hjem og skole.

8.2.1 Lærernes kompetanse – kommunikasjon med foreldre

Lærere ser generelt ut til å ha en noe spesiell oppfatning av begrepet samarbeid og dermed hva et godt samarbeid er. Samarbeid med foreldre fungerer i følge lærerne bra når foreldrene utfører de oppgaver de blir gitt og tilfredsstiller de forventninger lærerne har. Satt litt på spissen vil det i praksis si at foreldrene skal sørge for at barna gjør hjemmearbeidet, har med seg det de til enhver tid skal bruke på skolen, møter på foreldremøter, konferansetimer og andre arrangementer og deltar på ulike dugnader. Ut fra begrepet samarbeid (jf. kapittel 1) er dette i beste fall et tilfeldig samarbeid der den ene parten (skolen) informerer den andre parten (foreldre), og der skolen samtidig sitter med all beslutningsmyndighet.

Denne forståelsen av samarbeidsbegrepet har også som konsekvens at lærere generelt ser ut til å ha lav kompetanse i å samarbeide. Det er store variasjoner mellom lærere, og det er en rekke lærere som lykkes godt i samarbeidet. De anvender strategier som fungerer og de kommer fram til enighet med foreldrene. Men mange lærere ser også ut til å velge uhensiktsmessige

strategier for samarbeid. Flertallet av lærere velger utenom konferansetimer et tilfeldig samarbeid der foreldre kan ta kontakt med lærere etter behov og omvendt. Denne strategien ser ikke ut til å fungere. For foreldre til barn med problemer ser det fra denne evalueringen heller ut til at strategien bidrar til en splittelse mellom hjem og skole i stedet for en allianse. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå, fordi foreldre ikke kan utdanne seg vekk fra følelser og bindinger til eget barn.

I en videreutvikling og realisering av det potensialet som finnes i samarbeidet mellom hjem og skole, er den enkelte lærer avgjørende. Davis (1999) som i flere tiår har forsket på samarbeidet mellom hjem og skole, uttrykker at en alltid må starte med læreren. Det kan ikke være foreldre, som opplever ikke å bli hørt i skolen, som skal ha ansvaret for å forbedre samarbeidet. Den institusjonelle makten ligger i skolen og hos lærerne. Det bør legges stor vekt på å gi lærere kompetanse til å forstå hvilken makt de er tilskrevet og hvordan de selv kanskje ubevisst utnytter den.

Det ser ut til å være et klart behov for å forbedre lærernes kompetanse i å samarbeide med foreldre. Kompetanseheving av lærere innen samarbeid mellom hjem og skole var ikke prioritert i innføringen av Reform 97, og dette området står også svakt i lærerutdanningen. Skoleeier bør derfor sørge for at lærere får tilstrekkelig etterutdanning i forhold til samarbeid og kommunikasjon med foreldre. Det vil ikke være tilstrekkelig om det skal være opp til hver enkelt lærer å videreutvikle sin kompetanse på dette området. Da vil vi fortsatt ha den store variasjonen i samarbeidsstrategier og erfaringer som vi finner i denne undersøkelsen.

8.2.2 Skolelederes og læreres holdninger og innstillinger til foreldre

Undersøkelsen viser at det er svært ulike holdninger og innstillinger til foreldre blant lærere og mellom skoler. Noen lærere og skoleledere formidler en sterk tro på foreldrenes forutsetninger og vilje til å samarbeide, mens andre vektlegger at det finnes mange foreldre som ikke deltar aktivt i samarbeidet og heller ikke har forutsetninger for å delta. Slik legitimerer disse lærerne at samarbeidet mellom hjem og skole må fortsette slik det har vært tidligere. Dette er holdninger som bør diskuteres i enhver skole, og der særlig skolelederen må framstå som en tydelig person: Nedenfor er det satt opp tre grunnleggende standpunkter som er basert både på opplæringsloven og funn i denne og andre undersøkelser. Disse kan være et viktig utgangspunkt for drøftinger og skoleutvikling innenfor samarbeidet mellom hjem og skole:

Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen

Foreldrenes ansvar for oppdragelsen er et grunnleggende prinsipp og verdi i vårt samfunn som enhver lærer og skoleleder burde reflektere over konsekvensene av. Flere lærere og foreldre i denne undersøkelsen formidler erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole som innebærer at dette prinsippet ikke kan være fullt ut forstått av lærerne, og som samtidig gjør det svært vanskelig for foreldre å forvalte dette ansvaret. Det er lærere som uttrykker at her på skolen bestemmer jeg, og det er foreldre som uttrykker at det aldri har vært enighet mellom foreldrene og lærerne.

Alle foreldre bryr seg om egne barn og ønsker dem alt godt

Foreldrenes engasjement i egne barn kommer sterkt til uttrykk i intervjuene, og bør etter min mening danne et grunnleggende utgangspunkt for et hvert samarbeid mellom hjem og skole. Men det er en del lærere i dette materialet som formidler at mange foreldre er likegyldige til egne barn og ikke bryr seg om dem. Denne type innstillinger til foreldre er tvilsomme, og om de er riktige burde det umiddelbart resultere i bekymringsmeldinger til barnevernet. Foreldre vil at det skal gå bra med barna, også i skolen. Lærernes oppgave bør være å støtte og oppmuntre slik at dette kan realiseres. En konsekvens av dette i skolen bør være å arbeide etter prinsipper for myndiggjøring der tro på foreldres forutsetninger for å bidra i utviklingen av egne barn og delta i samarbeidet med skolen, er helt avgjørende.

Noen foreldre frykter lærernes mulige sanksjonsmidler og velger ikke å være sannferdige

Foreldrenes frykt for sanksjonsmidler framkommer i både spørreskjemaundersøkelser og i intervjuer av foreldre. Dette er foreldre som ofte er bekymret for egne barns situasjon i skolen, men som ikke tør å si i fra. Her eksisterer det et grunnleggende tillitsbrudd som bare skolen og lærerne kan rette gjennom en grundig refleksjon over holdninger og væremåte i forhold til foreldre. Det interessante er ikke her om det er noen realiteter i denne frykten, men at frykten faktisk eksisterer og at det setter foreldre i fortvilte situasjoner og muligens også bidrar til at elever har det svært vanskelig i skolen.

8.2.3 Foreldrenes plikter og rettigheter

I både intervjuene og spørreskjemaundersøkelsene kommer det fram at mange foreldre er usikre på de forventningene skolen har til dem. De vet ikke hva det innebærer å være foreldre i dagens norske skole, og det ser

heller ikke ut til at de får mye informasjon om dette. Med dette menes at det må stilles krav til foreldre ved å klart formidle hvilke oppgaver eller plikter foreldre har i skolen. Både på nasjonalt og lokalt nivå bør det formidles tydeligere hva det innebærer av plikter og rettigheter å være foreldre i norsk skole. Men samtidig må det også legges vekt på at foreldre får god kjennskap til hvilke rettigheter de har i forhold til skolen og hvilke forventninger de kan ha til lærerne og skolen.

Skal skolen lykkes i dette må den framstå som en åpen institusjon der foreldre er velkomne. En del foreldre formidler imidlertid at når de stiller krav om dialog omkring det indre liv i skolen, elevens hverdag, så møter de en usynlig mur det oppleves som umulig å trenge igjennom. Dette understreker at om skolen skal stille krav og forventninger til foreldre, må den også stille krav til seg selv.

8.2.4 Konferansetimen – en arena der voksne bør samhandle

Samarbeid som skal bidra til en allianse mellom hjem og skole må innebære både reell dialog og medvirkning fra både lærere og foreldre. Skal denne type kommunikasjon realiseres må det eksistere en arena der dette er mulig. Den arenaen som gir slike muligheter i det uformelle og direkte samarbeidet mellom foreldre og lærere er konferansetimen. Men i dag er det slik at mange foreldre opplever at det er forventet at barna skal være med på alle disse konferansetimene. Med barn til stede vil det være umulig å ha en reell kommunikasjon mellom voksne om oppdragelse, læring og undervisning. Det er en rekke forhold omkring oppdragelse som barn ikke skal involveres i drøftinger omkring. Barn bør blant annet ikke bli belastet med bekymringer voksne har om deres utvikling eller delta direkte i drøftinger om hvilke strategier foreldre og lærere skal bruke i oppdragelsen. Å holde barn borte fra denne type samtaler og drøftinger, er å ta oppdrageransvaret på alvor.

En konsekvens av den manglende dialogen og medvirkningen som både kvantitative og kvalitative undersøkelser viser, er etter min mening at minst halvparten av konferansetimene bør foregå uten barn. Da kan voksne være voksne i forhold til hverandre. Det vil gi muligheter for at en reell kommunikasjon kan realiseres ved at begge parter kan være sannferdige.

Dette innebærer ikke det samme som ikke å ta hensyn til eleven som aktør (Nordahl 2002). Elevene skal også kunne ha innflytelse på sin egen situasjon og er i høyeste grad meningsberettiget om det som foregår i skolen. Men dette er ikke det samme som at barn og unge skal være med på alt. Det vil kunne bidra til at de voksne får problemer med å forvalte sin oppdragerrolle. Lærere og foreldre har forpliktende oppgaver overfor barn. Å fornekte

dette vil være å innta en antipedagogisk holdning der vi unnviker oppdragelsens utfordringer i stedet for å bearbeide dem (Mollenhauer 1996). De betydelige fellesoppgaver i oppdragelsen som foreldre og lærere har, må drøftes om voksne skal opptre på en hensiktsmessig måte overfor barn. Og da må de drøftes i situasjoner der barn ikke er til stede. Det er derfor arenaer som konferansetimer i hovedsak bør tilhøre de voksne.

8.2.5 Presisering og konkretisering av nasjonale mål og retningslinjer

På nasjonalt plan ser det ut til å være behov for en avklaring av både hva det skal samarbeides i og hvordan samarbeidet skal foregå. Både lærere og foreldre trenger retningslinjer for dette samarbeidet som kan gi gode rammer for samhandling. Slik dette er formulert i dag kan det lett bidra til usikkerhet.

Den nasjonale styringen på dette området kunne gi en avklaring på hva samarbeidsbegrepet innebærer i denne sammenhengen. Det burde ut fra en realisme i ansvarsfordeling spesifikt vært uttrykt noe om på hvilke områder i skolen det bør være for eksempel gjensidig informasjon, drøftinger og medvirkning. En slik ansvarsavklaring ville også gjøre maktforholdene mer eksplisitte enn i dag, og det vil være et viktig bidrag for å klargjøre de rettigheter og plikter både lærere og foreldre har i dette samarbeidet.

Summary

In «*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*»¹³ the primary responsibility of the parents for bringing up their children is underlined. This responsibility cannot be delegated to the school, but should be followed up in collaboration between home and school. Such collaboration is a prerequisite for acknowledging the fundamental rights of the parents. In addition this collaboration is supposed to contribute to the best possible education and development for the individual child.

This report about home-school collaboration is based on a questionnaire study including more than 1200 parents, as well as interviews with 67 teachers and school leaders and 25 parents. The intention was to describe characteristics of home-school collaboration, and develop knowledge about different conditions for this collaboration. Two research issues were formulated, each with two parts:

- What are the intentions with collaboration of school and home respectively, and what kind of knowledge and background do they have for collaborating?
- Which results are achieved through home-school collaboration, and which connections exist between these results and the intentions, contents, and presuppositions for collaboration?

The theoretical approaches to the study are primarily related to different ways of understanding the concept of power. Institutional as well as communicative power are discussed and related to home-school collaboration. In addition, the concepts of economic, cultural, and social capital are described and discussed. In particular this pertains to the construction of capital among the parents on the part of the teachers.

Generally, the results show that home-school collaboration is characterised by much information from the school to the parents, and little dialogue and real participation on the part of the parents. To a large extent the school and the teachers make all the relevant decisions. The parents are supposed to follow up these decisions, to ascertain that the children bring to school whatever they need to bring, and to participate in meetings and other

¹³ A comprehensive reform from 1997 encompassing all primary and lower secondary schools in Norway

arrangements at school. In this way the parents become appendages to the school in some ways. At the same time the experiences of the parents as well as the teachers vary a great deal.

Through the interviews many parents and teachers tell about positive experiences with home-school collaboration. They have a positive relationship with their children's teachers, and their children function well academically as well as socially. These parents experience a real dialogue and real participation, leading to agreement between them and the teachers concerning their children's education. The teachers in these relationships express that collaboration with the parents is important to them. In addition their authority as teachers is strengthened through support from the parents as a group. In this type of collaboration it seems possible to realise what might be called communicative power.

However, the interviews also portray parents with negative experiences of home-school collaboration. These parents have poor relationships with the teachers, and often have children with different school-related problems. The parents are truly concerned about their children, and know they do not like school very much or achieve very well. At the same time, they feel they are not listened to by the teachers. Some of these parents also express that former experiences make them wary of saying anything about this to the teachers. They fear that indirect criticism of the school might hurt the children, and in this way they ascribe much power to the school.

Some teachers also express a lack of confidence in the parents in the interviews. They do not believe that parents are very qualified where educational matters are concerned, and they underline the difficulties they experience in activating the parents. In this way they legitimate the parents' lack of participation in school matters. In the interviews these teachers communicate that they construct impressions about how the parents are, and what resources they have, through the behaviour of their children at school. Some parents will be judged as responsible and resourceful, while others are characterised as indifferent and having poor resources. These teachers construct and categorise parents in dysfunctional ways, based on little actual knowledge of the parents.

In further development and realization of the potential that actually exists for home-school collaboration each individual teacher is of the utmost importance. Parents whose experiences are that they are not listened to, should not be made responsible for improvements. The institutional power lies with the school and the teachers. A clear need seems to exist for improving the competence on the part of the teachers where home-school

collaboration is concerned. At the same time the rights and duties following from being parents in the Norwegian school should be stated more clearly, nationally as well as locally.

Collaboration aiming to improve the alliances between home and school must include real dialogue and participation from teachers as well as parents. If this kind of communication is to be realised, arenas must also exist where the children and young people are not present. One arena with such possibilities for the informal and direct collaboration between parents and teachers, is the regular conferences scheduled. In the report it is suggested that at least half of these conferences should be conducted in this way. This will make real communication possible, in that both parents and teachers can act as truthful adults.

The national goals for home-school collaboration in law as well as curriculum are fairly unclear. Thus, clarification is necessary, of what the themes for such collaboration are to be as well as how it is to be achieved. Both teachers and parents need guidelines that can create a good context for collaboration. The way these goals are formulated today, lack of confidence may as well be the result.

Referanser

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993): *Education Still under Siege*. Second edition. Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.

Berger, P. & Luckmann, T. (1983): *Den samfundsskabte virkelighed – en videnskapsociologisk afhandling*. Først utgitt i 1966. København: Lindhardt og Ringhof.

Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole*. Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo.

Bolman, L.G. og Deal, T.E. (1994): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax Forlag.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990): *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publication, Inc.

Broadly, D (1989): *Kultur och utbildning: Om Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: Universitets- og høgskoleembedet.

Bø, A.K. (2001): Foreldre; skolens forlengede arm. I: Sandbæk, M. (red): *Fra mot-taker til aktør*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christiansen, K.U. og Nordahl, T. (1993): *Tverretattlig samarbeid i utvikling*. Hamar. Kapere forlag.

Clifford, G. og Dalsnes, L. (1992): *Hjelpetjenesten – reform eller retrett*. Barnevernets utviklingscenter. Rapport nr. 3

Coleman J. S. (1987): Families and schools I: *Educational Researcher* 16 s. 32–38.

Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.

Danielsen, A. og Nordli Hansen, M. (1999): Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I: Engelstad, F. (red): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Davis, D. (1999): Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. And Slegers, P (red): *Building bridges between home and school*. Institute for applied social sciences. University Nijmegen.

Edwards, R., Franklin, J. & Holland, J. (2003): *Families and social capital. Exploring the Issues*. London: South Bank University.

Einarsson, J. H. og Sandbæk, M. (1997): *Forebyggende arbeid og hjelpetiltak i barneverntjenesten. Med vekt på en myndiggjørende praksis*. NOVA Temahefte 2/97. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Engelstad, F. (1999a): Makt i John Searls teori om sosiale institusjoner. I: Engelstad, F. (red): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelstad, F. (1999b): Maktbegrepet etter Max Weber. I: Engelstad, F. (red): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (1999c): Fra handling til struktur – tur/retur?. I: Engelstad, F. (red): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Epstein, J.L. (1992): *School and Family Partnership*. Encyclopedia of Educational Research New York: Macmillan.
- Eriksen E. O. og Weigård, J. (1999): *Kommunikativ handling og delierativt demokrati. Jurgen Habermas teori og politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Folkesson, P. (1996): Perspektiver på familien ved slutten av et årtusen. I: Sandbæk, M. og Tveiten, G. (red.): *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fylling, I. og Sandvin, J.T. (1998): *Parents, schools and special education*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996): *Educational Research*. Sixth Edition. Longman Puplichers.
- Gofmann, E. (1975): *Anstalt og menneske*. København: Jørgen Pauludaans forlag.
- Goodlad, J.I. (1979): *Curriculum Inquiry: The Studie of Curriculum Practice*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Gramsci, A. (1973): *Politikk og kultur*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Gundem, B.B. (1983): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999): *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hafstad, R. (1996): Kommunikasjon med foreldre. I: Helgeland, I.M. (red): *Forebyggende arbeid i skolen en pedagogisk utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Høibraaten H. (1999): Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt hos Jurgen Habermas. I: Engelstad, F. (red): *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Undersøkelse om samarbeid mellom hjem og skole*. Feedback Research.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Opplæringslova – ny lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Oslo: Trykksaksekspedisjonen.

- Lidén, H. (1997): *Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om*. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Trondheim Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 48.
- Lundgren, U. (1979): *Att organisera omvärden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber förlag.
- Kristjanson, B. (1989): Vardandets barndom – bevarandes barnforskning. I: Dahlgren, I. Og Hultquist, K. (red): *Seendet og seendets villkor. En bok om barn og unges velferd*. HLS Førlag, Stockholm.
- McClaren, P. (1986): *Schooling as a rituale performance*. Second Edition. London: Routledge.
- Mendel, M. (1999): Parents at School programme as a perspective of partnership's orientation increase in Poland. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. And Slegers, P (red): *Building bridges between home and school*. Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Mollenhauer, K. (1996): *Glemte sammenhenger*. Om kultur og oppdragelse. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Moore, S. and Lasky, S. (1999): Parent involvement in education: models, strategies and contexts. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. And Slegers, P (red): *Building bridges between home and school*. Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Morrow, V. (1999): *Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review*. I: Sociological Review. No 4. 1999.
- Nordahl, T. (1997): Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3.
- Nordahl, T. (2000a): Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse. NOVA Rapport 8/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2000b): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. og Overland, T. (1997): *Individuelle opplæringsplaner*. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. 2.utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. og Sørli, M-A (1996): Samarbeid mellom hjem og skole, erfaringer og utfordringer. I: Sandbæk, M og Tveiten, G. (red): *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T. og Skilbrei, M-L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NOU (2000:12): *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer.*

Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Oliver, M. (1996): *Understanding Disability. From theory to Practice.* London: Macmillan Press.

Ravn, B. (1995): Samarbejde, magt og tillid. I: Arneberg, P og Ravn, B. (red): *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit.* Praxis forlag og Unge Pædagoger, Oslo.

Sandbæk, M. (2000). Foreldre som aktører i kontakt med offentlige hjelpetjenester. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 20(2):101–111.

Schultz Jørgensen, P. (1996): Risiko og mestring – på vej mot et nytt paradigme. I: Sandæk, M. og Tveiten, G. (red): *Sammen med familien.* Kommuneforlaget. Oslo.

Searl, J. (1995): *The construction of social reality.* New York: The Free Press.

Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. And Slegers, P (1999): *Building bridges between home and school.* Institute for applied social sciences. University Nijmegen.

Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskoder og andre essays.* Oslo: Aschehoug.

Solvang, P. (1999): *Skriftspråk, læring og avvik.* Rapport 3/1999. Senter for samfunnsforskning.

St. meld. nr. 14 (1997–98): *Om foreldremedvarknad i grunnskolen.* Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Ulstrup Engelsen, B. (1990): *Kan læring planlegges. Læreplanarbeid – hva, hvordan, hvorfor.* Oslo: Gyldendal.

Vestre, S.E. (1995): *Foreldresyn på grunnskolen.* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Wichstrøm, L. (1993): *Family Communication and individual dysfunction.* Department of Behavioural Sciences in Medicine, University of Oslo and The Research Council of Norway's Centre for Youth Research.

Østeberg, D. (1995): Innledning. I: Bourdieu, P.: *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften.* Oslo: Pax Forlag A/S

Aarseth, T. (1984): *Tverretatlig samordning – i alle fall et forsøk.* Publikasjon 25/84. Institutt for offentlig administrasjon og administrasjonskunnskap. Universitetet i Bergen.

Vedlegg 1: Intervjuguide – lærere

Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Antall år som lærer

Erfaringer fra samarbeid med foreldre

- Har du positive erfaringer fra at samarbeidet med foreldre er viktig for barnas situasjon og resultater i skolen? Kom gjerne med eksempler på dette.
- Mener du at samarbeidet er viktig for foreldrene i seg selv og slik har en egenverdi som går ut over barnas situasjon i skolen?
- Opplever du ofte at samarbeidet med foreldre ikke fungerer?
- Hva mener du eventuelt at kan være årsaken til at samarbeidet ikke fungerer?
- Er samarbeid med foreldre en merbelastning for deg som lærer, og noe du gjør fordi det er bestemt at du skal gjøre det?
- Synes du foreldre har et stort ansvar eller mye å følge opp i forhold til barnas skolegang?
- Burde foreldre involvert seg mer og tatt et større ansvar for barns skolegang?
- Tar du reelt hensyn til de ønsker som foreldre formidler i samarbeidssituasjoner og følger opp dette senere?
- Er det noen type ønsker og behov er det du ikke kan ta hensyn til?
- Opplever du at alle foreldrene er reellt interessert i å samarbeide med skolen?
- Får du mange negative tilbakemeldinger eller kritikk fra foreldrene i klassen.

Oppfatning av foreldre

- Hvilke generelle oppfatninger har du av dagens foreldre. Med dette tenkes det både på forholdet til skolen og oppfølging av skolearbeid?
- Hvilke oppfatninger har du av den type oppdragelse foreldrene i dag gir sine barn?

- Hvordan synes du foreldre i dag følger opp sine barn i forhold til tidligere?
- Er det store forskjeller mellom foreldrene?.
- Er det mange vanskelige foreldre å samarbeide med?
- Mener du det i din klasse er foreldre som ikke følger opp sine barn godt nok?
- Mener du at foreldre, hjemmesituasjon og oppdragelsen i hjemmet har sammenhenger med og eventuelt er årsak til problemer du har i klassen og hvordan enkeltelever har det?
- Danner du deg som lærer raskt oppfatninger av hvilke type foreldre de ulike barna i din klasse har?
- Når du danner deg oppfatninger av foreldre, hva er det du bygger disse oppfatningene på eller hvilken informasjon er det du anvender når du får oppfatninger av foreldre? Danner du deg for eksempel oppfatninger barnas klær, skolesekkens innhold, renslighet, oppførsel til barna i skolen, TV-program de ser på, hva de gjør i fritida, språket de bruker o.l. Danner du deg oppfatninger gjennom direkte møter eller samhandling med foreldre, informasjon fra andre lærere, foreldrenes yrke, sosiale status o.l.
- Hva mener du kjennetegner gode foreldre?
- Hva mener du kjennetegner foreldre som ikke lykkes så godt i sin oppdragergjerning?

Lærernes og skolens makt

- Opplever du at du som lærer har mye makt i samarbeidet med foreldre, og slik kan fatte egne beslutninger og velge om du vil ta hensyn til foreldrenes meninger?
- Har foreldrene innflytelse og reell medbestemmelse i forhold til den pedagogiske praksis du utøver i klasserommet?
- Bør det være slik at skolen og lærerne skal ha større innflytelse enn foreldrene på det som foregår i skolen?
- Er denne eventuelle makten og kontrollen lærerne har, viktig for din situasjon som lærer?
- Har foreldrene etter din mening forutsetninger til å ha innflytelse og medvirkning på pedagogiske forhold i skolen?
- På hvilke måter tar du kontakt med foreldre når du ikke er fornøyd med hvordan enkelte barn lærer, presterer eller oppfører seg i skolen?
- Tror du mange foreldre føler avmakt i forhold til skolen, og er redd for at om de sier fra så vil det gå ut over deres barn?

Myndiggjøring og verdsetting av foreldre

- Gir du ofte aktivt uttrykk til foreldrene i klassen at de gjør en god jobb som foreldre, og at de er flinke i forhold til sine barn?
- Støtter du foreldrene aktivt i deres oppdragerarbeid? Hvordan skjer eventuelt dette?
- Forsøker du å styrke foreldrenes selvfølelse og deres opplevelse av mestring i oppdragerarbeidet?
- Viser du sterk lydhørhet for foreldres egne opplevelser og erfaringer? Tar du hensyn til disse erfaringene i ditt arbeid? Kom gjerne med eksempler på dette.
- Gir du som lærer ofte positive tilbakemeldinger og uttrykker støtte til foreldre som har barn med problemer i skolen? Hvordan skjer eventuelt dette?

Vedlegg 2: Intervjuguide – foreldre

Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Sivilstatus
- Antall barn

Erfaringer fra samarbeid med lærere og skolen

- Har du erfaringer fra at samarbeidet med skolen er viktig for dine barnas situasjon og resultater i skolen. Kom gjerne med eksempler
- Er samarbeidet viktig for deg som foreldre i seg selv og slik har en egenverdi? Gir det deg for eksempel trygghet i å vite at barna har det bra og at du kan si i fra om det ikke er slik?
- Opplever du at lærerne er interessert i samarbeid med deg som foreldre, og ønsker at du som foreldre skal ha innflytelse på det som skjer i skolen?
- Kan du som foreldre ta opp det du ønsker med lærerne?
- Tar du rent faktisk opp ting med lærerne når det er noe du er misfornøyd med eller noe du er særlig fornøyd med som det skulle vært mer av?
- Opplever du lærerne tar hensyn til dette og endrer sin praksis?
- Hva mener du er årsaken til at samarbeidet fungerer bra eller dårlig?
- Er du som foreldre interessert i å samarbeide mer med skolen, og er du villig til å ta det ansvar som dette kan innebære?
- Opplever du at du har et stort ansvar som foreldre i skolen? Det vil si er det mye å følge opp, passe på, spørre etter i forbindelse med lekser, turer, møter, ukeplaner, klær, skolesekkens innhold og lignende?

Oppfatninger av lærere

- Har du klare oppfatninger av lærerne til dine barn?
- Hvilke oppfatninger har du av lærerne? Er de dyktige til å undervise, holder de orden i klasserommet, er de opptatt av dine barns utvikling?
- Vil du si at du har en grunnleggende tillit til lærerne?

- Synes du at lærerne i dag gjør den jobben de skal utføre på en tilfredsstillende måte. Hva er i tilfelle særlig bra og hva er mindre bra?
- Danner du deg raskt oppfatninger av hva slags lærere dine barn har.?
- Når du danner deg oppfatninger av lærere, hva er det du bygger disse oppfatningene på eller hvilken informasjon er det du anvender når du får oppfatninger av lærere? Får du for eksempel mye informasjon fra dine barn og eventuelt andre foreldre?

Foreldre som brukere og skolens makt

- Tenker du mye på hvordan dine barn har det i skolen? Er du ofte bekymret for dette?
- Opplever du at samarbeidet med skolen og lærerne at egentlig er et fiktivt samarbeid uten reell betydning?
- Opplever du som foreldre at skoleen og læreren har stor makt og bestemmer mye i samarbeidet og generelt i forhold til dine barn
- Er du interessert i medvirkning og innflytelse i klassen og på skolen. Eventuelt på hvilke områder, undervisningen, arbeidsmåter, turer, regler, trivsel, sosial utvikling o.l.
- Opplever du at du/dere har reell medvirkning på noen områder i skolen?
- Opplever du å være i en avmaktsposisjon i forhold til skolen og lærerne? Eksempel på dette vil være at du ikke tar opp ting med skolen og lærerne fordi har opplevd at det ikke nytter eller at du er redd det skal gå ut over egne barn.
- Om du mener at skolen og lærerne stor makt, hva tror du kan være eventuelle årsaker til dette?

Myndiggjøring og verdsetting

- Opplever du at lærerne støtter og oppmuntrer deg/dere i oppdragerarbeidet i forhold til egne barn?
- Får du ofte aktivt tilbakemeldinger fra lærerne at du gjør en god jobb som foreldre, og at du er flink i forhold til sine barn?
- Får du bedre selvfølelse som foreldre etter å ha hatt samtaler eller vært i møter med lærerne?
- Opplever du at lærerne viser sterk lydhørhet for dine egne opplevelser og erfaringer som foreldre?

- Tar de hensyn til dine erfaringer som foreldre? Kom gjerne med eksempler på dette.
- Får du positive tilbakemelding og støtte når barna dine eventuelt har problemer i skolen?
- Hvordan skjer eventuelt dette?
- Snakker du med lærerne om problemer som har som foreldre i forhold til egne barn?
- Er det lettere å fremme meninger og synspunkter når flere foreldre står sammen i forhold til lærerne og skolen?
- Opplever du at foreldre og skolen får makt sammen når dere er blitt enige om for eksempel hvilke krav dere skal stille til barna eller hva dere skal legge vekt på i oppdragelsen?

Vedlegg 3:

Korrelasjoner mellom de ulike faktorene fra kartleggingsundersøkelsen

	Skolens betydn.	Tilslut- ning til skolen	Infor- masjon og kontakt	Inn- flytelse og diskusjon	Kjenn- skap til skole	Foreldre- klassemiljø
Hjelp og støtte lekser	.22	.16	.15	.17	.21	.22
Skolens betydn.		.05	.06	.07	.03	.05
Tilslutning til skolen			.19	-.12	.23	.14
Informasjon og kontakt				.44	.54	.45
Innflytelse og diskusjon					.35	.40
Kjennskap til skole						.37