

N

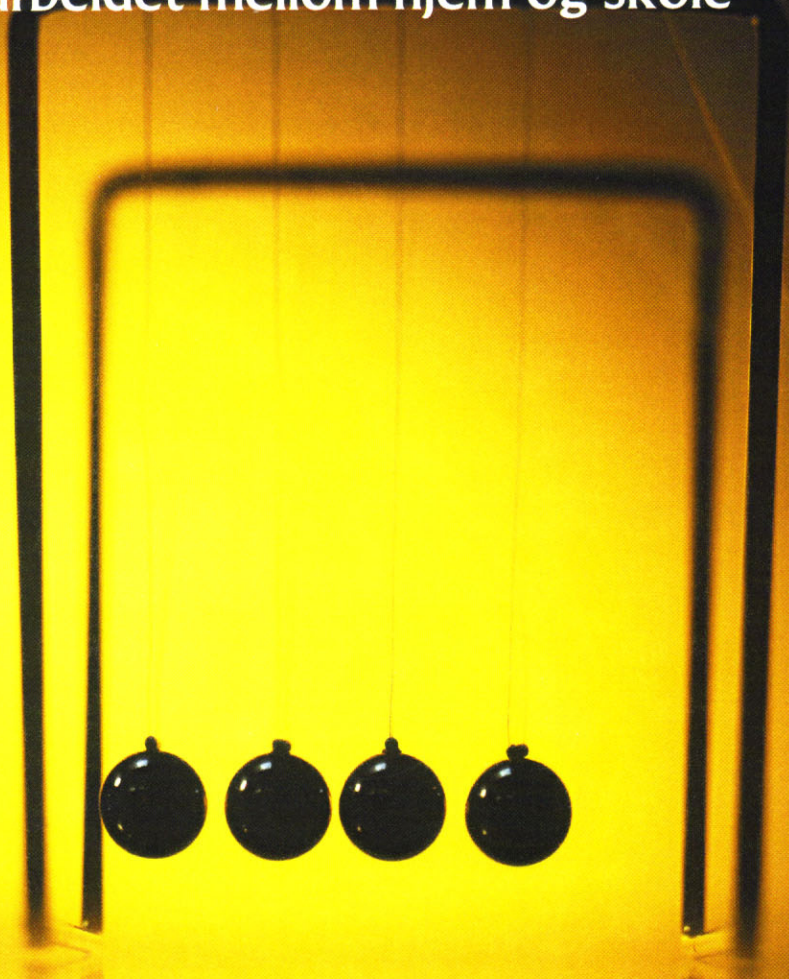
O

V

A

# Det vanskelige samarbeidet

Evaluering av et utviklingsprosjekt  
om samarbeidet mellom hjem og skole



*Thomas Nordahl  
May-Len Skilbrei*

*Norsk institutt for forskning  
om oppvekst, velferd og aldring*

Rapport 13/02

# Det vanskelige samarbeidet

Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet  
mellom hjem og skole

THOMAS NORDAHL  
MAY-LEN SKILBREI

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring  
NOVA Rapport 13/2002

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 velferds-samfunnets 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) 2002  
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-142-4  
ISSN 0808-5013

Forsidefoto: © *David Trood / BAM / Samfoto*  
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

I denne rapporten presenteres sluttevalueringen av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole som Foreldreutvalget for grunnskolen har drevet i åtte kommuner i Norge. Evalueringen bygger på to spørreskjemaundersøkelser, intervjuer og dokumentanalyse. Det er tidligere utgitt en rapport fra denne evalueringen som omhandlet den første kvantitative kartleggingsundersøkelsen (Nordahl 2000).

Hensikten med denne evalueringen er å formidle hvilke resultater det ser ut til at prosjektet har oppnådd, samt å forsøke å gi en forståelse av disse resultatene. Både utviklingsprosjektet og evalueringen er imidlertid av et slikt omfang at rapporten også kan leses av andre med interesse for foreldre-medvirkning i skolen.

Vi vil her få takke prosjektledelsen i foreldreutvalget for grunnskolen og prosjektlederne ved Statens utdanningskontor i Nordland og Oppland for et godt samarbeid i dette evalueringsarbeidet. Ikke minst vil vi takke alle de lærere og skoleledere som har formidlet spørreskjemaene og stilt opp i intervjuer, og alle foreldre som har deltatt i de to spørreskjemaundersøkelsene. Takk til Torhild Sager som har redigert rapporten, og Nina Eriksen som har bidratt med nødvendige språklige endringer.

Oslo, september 2002

*Thomas Nordahl*

*May-Len Skilbrei*



# Innhold:

<b>SAMMENDRAG</b> .....	7
<b>1 INNLEDNING</b> .....	9
1.1 Utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole .....	10
1.2 Evalueringen av prosjektet .....	11
<b>2 RAPPORTENS KUNNSKAPSGRUNNLAG OG METODEBRUK</b> .....	12
2.1 Kartleggingsundersøkelsene .....	12
2.1.1 Svarprosent .....	13
2.1.2 Uforming av spørreskjema .....	14
2.1.3 Statistiske analyser av resultatene .....	14
2.1.4 Kartleggingsundersøkelsenes reliabilitet og validitet .....	15
2.2 Dokumentanalyse .....	16
2.3 Samtaler/møter .....	17
2.4 Intervjuer .....	18
2.5 Avslutning .....	19
<b>3 PROSJEKTETS ORGANISERING</b> .....	21
3.1 FUG og departementet – nasjonalt nivå .....	22
3.1.1 Departementets rolle .....	22
3.1.2 Prosjektledelse i foreldreutvalget for grunnskolen .....	23
3.2 Statens utdanningskontor – fylkesnivå .....	25
3.2.1 Prosjektledelse og de statlige utdanningskontorene .....	26
3.2.2 Statens utdanningskontor og kommunene .....	28
3.3 Kommunekontaktene og prosjektgruppa på kommunenivå .....	29
3.3.1 Kommunekontaktene .....	29
3.3.2 Prosjektgruppene i kommunene .....	31
3.3.3 Samlet vurdering av kommunenivået .....	31
3.4 Skolenivået i prosjektet .....	33
3.4.1 Prosjektgruppa .....	33
<b>4 RAMMER FOR ARBEIDET I PROSJEKTET</b> .....	35
4.1 Ressurser til rådighet i prosjektet .....	36
4.2 Fra informasjon til utvikling .....	37
4.3 Den første kartleggingsundersøkelsen i prosjektet .....	40
4.4 Samlingene i prosjektet .....	41
<b>5 AKTIVITETENE OG TILTAKENE I PROSJEKTET</b> .....	45
5.1 Organisering av aktiviteter på skolenivå .....	45
5.2 Prioriteringer og rapportering av aktiviteter .....	46
5.2.1 Aktiviteter og økonomi .....	46
5.2.2 Hvordan rapporterte man om aktivitetene? .....	46
5.3 Initiativ til og prioriteringer av aktiviteter .....	48
5.3.1 Foreldreinitiert eller skoleinitierte aktiviteter? .....	48
5.3.2 Hva ble sett på som relevante aktiviteter? .....	49
5.4 Praktisk eller faglig samarbeid? .....	50

<b>6 KARTLEGGINGSUNDERSØKELSEN</b> .....	55
6.1 Generelle resultater fra alle foreldre .....	55
6.1.1 Omfang og typer av samarbeid .....	55
6.1.2 Fedre og mødres deltagelse i samarbeidet .....	58
6.1.3 Støtte og oppfølging i hjemmet.....	59
6.1.4 Informasjon om og samarbeid med skolen.....	61
6.1.5 Kontakt mellom foreldre i klassen.....	64
6.2 Faktoranalyser.....	66
6.2.1 Forskjeller mellom første og andre kartleggingsundersøkelse.....	68
6.2.2 Forskjeller mellom kommuner.....	69
6.3 Resultater samarbeidsutvalg, foreldrenes arbeidsutvalg og klassekontakter .....	70
6.3.1 Samarbeidsutvalg .....	71
6.3.2 Foreldrenes arbeidsutvalg .....	72
6.3.3 Klassekontakter .....	73
6.4 Sammenhenger mellom samarbeid og læringsmiljøet .....	75
<b>7 FIRE EKSEMPLER</b> .....	76
7.1 To kommuner med begrenset aktivitet og resultater .....	76
7.1.1 Kommune 1.....	76
7.1.2 Kommune 2.....	77
7.1.3 Oppsummering .....	78
7.2 Kjennetegn ved to kommuner med positive resultater.....	79
7.2.1 Kommune 3.....	79
7.2.2 Kommune 4.....	80
7.2.3 Oppsummering .....	81
7.3 Avsluttende drøfting .....	82
<b>8 UTFORDRINGER</b> .....	84
8.1 Prosjektorganisering og drift.....	84
8.1.1 Prosjektets rammer og størrelse.....	84
8.1.2 Forankring av prosjektet .....	85
8.1.3 Andre aktivitet og prosjekter .....	86
8.2 Engasjement.....	86
8.2.1 Foreldrenes deltakelse.....	86
8.2.2 Manglende engasjement hos de ansatte på skolen .....	88
8.2.3 Bruk av de formelle samarbeidsorganene.....	89
8.3 De vanskelige temaene i samarbeidet mellom hjem og skole .....	90
8.3.1 Latente konflikter.....	90
8.3.2 Informasjon og medvirkning.....	94
8.3.3 Samarbeidspartner eller skolens forlengede arm?.....	96
8.3.4 Foreldrenes status og rolle .....	97
8.3.5 Samarbeid om læringsmiljøet og undervisningen .....	98
<b>9 AVSLUTNING</b> .....	101
<b>SUMMARY</b> .....	105
<b>LITTERATUR</b> .....	107
<b>VEDLEGG</b> .....	111

# Sammendrag

I denne rapporten presenteres sluttevalueringen av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole som Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har drevet. Utviklingsprosjektet foregår i åtte kommuner i Nordland og Oppland fylke. Det er tidligere foretatt en kartleggingsundersøkelse i startfasen av utviklingsprosjektet som er publisert i en foreløpig rapport fra denne evalueringen (Nordahl 2000).

Den videre evalueringen av prosjektet har bestått av samtaler og intervjuer med sentrale deltakere i prosjektet. Det har videre vært gjennomført observasjon og deltakelse i prosjektaktiviteter underveis i prosjektperioden. Dessuten har det vært gjennomført en relativt omfattende analyse av ulike dokumenter som er produsert i prosjektperioden. Det er også gjennomført en ny kartleggingsundersøkelse i avslutningsfasen av prosjektet for å vurdere hvordan samarbeidet mellom hjem og skole har utviklet seg gjennom prosjektperioden. Kartleggingsundersøkelsen er en spørreskjemaundersøkelse der informantene har vært foreldre på 1., 5. og 8. klassetrinn, medlemmer i samarbeidsutvalg ved skolene, representanter for foreldrenes arbeidsutvalg og klassekontakter på 1., 5. og 8 klassetrinn. Det ble benyttet de samme spørreskjemaene som i den første kartleggingsundersøkelsen.

Hovedproblemstillingene for evalueringen har følgende formulering: Hvilken betydning har økt kompetanse hos foreldre og konkrete aktiviteter for samarbeidet mellom hjem og skole? I evalueringen er det også lagt vekt på hvilken betydning ulike rammefaktorer og prioriteringer i skolen har for samarbeidet mellom hjem og skole. Vurderingskriteriene for evalueringen har vært kvaliteten på samarbeidet ved prosjektets oppstart samt de nasjonale målesettingene for samarbeid mellom hjem og skole.

Evalueringen viser at det generelt sett i utviklingsprosjektet har vært en positiv utvikling i samarbeidet mellom hjem og skole. Ut fra erfaringene i dette prosjektet framstår læreren som svært avgjørende for samarbeidet: De holdninger og innstillinger læreren har til foreldre, og det engasjement læreren viser for dette arbeidet, ser ut til å være svært avgjørende for resultatene som oppnås. Lærere som ser på foreldre som viktige og nødvendige ressurser i skolens arbeid med å gi elevene en god opplæring, ser ut til å lykkes relativt godt i samarbeidet.

Til tross for at dette har vært et prosjekt som har satt fokus på foreldre-medvirkning i skolen, kan det se ut til at mange skoleledere og lærere har



problemer med å slippe til foreldrene. Blant en del skoleledere og lærere finner vi en manglende tro på at foreldre har forutsetninger for å delta i et reelt samarbeid med skolen. I enkelte kommuner og skoler har det vært få aktiviteter i prosjektet, noe som også tyder på at samarbeid mellom hjem og skole generelt har en lav prioritet i skolen. Skoleledere og lærere ser derfor ikke ut til å ha tatt konsekvensen av den betydning foreldre har for barns skolegang. Flere undersøkelser har de senere årene vist at det er en relativt sterk sammenheng mellom foreldrebakgrunn og elevenes prestasjoner i skolen.

Samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse. I disse prosjektkommunene er det derfor fortsatt en relativt stor avstand mellom idealer og realiteter når det gjelder samarbeidet mellom hjem og skole. Det kan se ut til at et reelt samarbeid mellom hjem og skole forutsetter at foreldrene i sterkere grad får drøfte og ha innflytelse på forhold tilknyttet elevenes læringsmiljø og undervisning. Fra skolen stilles det relativt store krav til å være foreldre, og de aller fleste foreldre viser et stort engasjement og en betydelig innsats i forhold til egne barns skolegang. Men uten innflytelse i skolen framstår foreldrene i stor grad som skolens forlengede arm eller skolens praktiske hjelpere.

Evalueringen viser at organiseringen og driften av selve utviklingsprosjektet kan ha redusert noe av mulighetene for å innhente erfaringer og kunnskap om samarbeidet mellom hjem og skole. Prosjektet har involvert mange nivåer fra den sentrale prosjektledelsen og ut til den enkelte skole, og til sammen 35 skoler har deltatt i prosjektet. Det kan derfor være at prosjektet har vært noe stort i forhold til mulighetene for å realisere motivasjon og engasjement i samarbeidet mellom hjem og skolen lokalt.

# 1 Innledning

I den generelle delen av den nasjonale læreplanen gis skoleverket et klart ansvar når det gjelder å drive et samarbeid med elevenes foreldre. Det uttrykkes at foreldrene har hovedansvaret, og at skolen skal bistå foreldrene i barnas 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 grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, generell del s. 34).

Dette sitatet fra læreplanen 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 flere undersøkelser har det blitt vist at samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer slik det burde (Vestre 1995, Lidén 1997, Nordahl 2000). Ut fra denne type undersøkelser foreligger det noe kunnskap om faktorer som står i veien for å realisere et bedre samarbeid mellom hjem og skole. Dette kan være faktorer som at skolekulturen stenger foreldrene ute, at mange foreldre har mindreverdighetskomplekser i møte med skolen, at foreldre mangler kunnskap om rettigheter og plikter i skolehverdagen, at en hektisk hverdag for begge parter ikke gjør det realistisk å realisere mer samarbeid, at foreldrene ikke har forutsetninger for å samarbeide om pedagogiske forhold i skolen, at skolen mangler ressurser for å realisere samarbeidet på en bredere måte og lignende. Dette kan være noen grunner til at det er en relativt stor avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet mellom hjem og skole.

## 1.1 Utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole

Det konkrete utviklingsprosjektet som evalueres i denne rapporten, var et forsøk på å bedre dialogen mellom hjem og skole. Prosjektet skulle bidra til at det ble iverksatt konkrete tiltak som realiserte intensjonene om foreldre-medvirkning i skolen. I innledningsfasen i prosjektet ble det lagt særlig stor vekt på gi foreldrene mer kunnskap om skolen og samarbeid med skolen. I denne fasen ble prosjektet betraktet som et informasjonsprosjekt. Etter om lag ett år gikk prosjektet gradvis over fra å være et informasjonsprosjekt til å bli et mer utviklingsorientert prosjekt som skulle legge vekt på å iverksette konkrete aktiviteter for å øke foreldrenes medvirkning i skolen. Disse endringene i prosjektet er det gjort nærmere rede for i kapittel 4 i denne rapporten. Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har hatt ansvaret for gjennomføringen av dette prosjektet. Målgruppa for prosjektet har primært vært foreldre med barn i grunnskolen, klassestyrere, foreldre/tillitsvalgte på ulike nivå i grunnskolen og medlemmer av samarbeidsutvalg. Dette prosjektet er å betrakte som en oppfølging av St.meld. nr. 14 (1997–98) «Om foreldremedverknad i grunnskolen».

Prosjektet har blitt gjennomført i fylkene Oppland og Nordland. Det er de statlige utdanningskontorene i disse fylkene som har koordinert prosjektet. I hvert av fylkene har fire ulike kommuner deltatt i denne satsingen på hjem-skole-samarbeid. I disse kommunene har det deltatt et utvalg av skoler, og til sammen 35 skoler har deltatt i prosjektet. Prosjektperioden strakk seg over tre år fra høsten 1999 til våren 2002. I kapittel 3 i denne rapporten vil vi komme nærmere inn på utviklingsprosjektets organisering, utforming og innhold.

Selv om dette prosjektet har endret seg underveis i den treårige prosjektperioden, har enkelte av utviklingsprosjektets målsettinger ligget fast. Disse målsettingene ble formulert på følgende måte:

- Målet med prosjektet er å utvikle og styrke dialogen og samhandlingen mellom hjem og skole ved å etablere et systematisk og godt tilrettelagt informasjons- og skoleringsarbeid. En vil undersøke hvilken betydning økt kompetanse om skolens mål og innhold har for samarbeidet mellom hjem og skole.
- Den enkelte skole skal utvikle samarbeidet med utgangspunkt i eget ståsted. Utfordringen er å videreutvikle god praksis, finne nye og kanskje «utradisjonelle» samarbeidsmetoder, samarbeidsoppgaver og møteplasser. Hjem-skole-samarbeidet skal bidra til et godt lærings- og oppvekstmiljø for elevene.

## 1.2 Evalueringen av prosjektet

Parallelt med at utviklingsprosjektet har gått sin gang, har det foregått en evaluering av prosjektet ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Forsker Thomas Nordahl har hatt ansvar for denne evalueringen. Problemstillingene for denne evalueringen er utformet ut fra hensikten med prosjektet og ut fra enkelte sentrale retningslinjer for foreldremedvirkning i skolen. Disse er:

- Gir informasjonsformidling og skolering til foreldre økt kompetanse om samarbeid mellom hjem og skole og om skolens mål, innhold og organisering?
- Hvilken betydning har økt kompetanse hos foreldre og andre konkrete aktiviteter for samarbeidet mellom hjem og skole?
- Er det sammenhenger mellom læringsmiljø og samarbeidet mellom hjem og skole?
- I hvilken grad har rammefaktorer og prioriteringer på nasjonalt og lokalt plan innflytelse på samarbeidet mellom hjem og skole?

Det ble i innledningsfasen av prosjektet gjennomført en kartleggingsundersøkelse på 1., 5. og 8. klassesnivå med foreldre som informanter. Dette ble gjort for å få noe innsikt i det samarbeidet mellom hjem og skole som eksisterte ved prosjektstart. Denne evalueringen er dokumentert i rapporten *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse* (Nordahl 2000). Det ble også gitt muntlige tilbakemeldinger i prosjektet om resultatene fra denne undersøkelsen.

Den videre evalueringen av prosjektet har bestått i samtaler, intervjuer, observasjon og deltakelse i prosjektaktiviteter underveis i prosjektperioden. Dessuten har det også vært gjennomført en relativt omfattende analyse av ulike dokumenter som er produsert i prosjektperioden. I avslutningsfasen av prosjektet ble det dessuten gjennomført en ny kartleggingsundersøkelse for å vurdere om samarbeidet mellom hjem og skole hadde utviklet seg siden oppstarten av prosjektet.

Det er viktig å huske på at hjem–skole-samarbeid ikke er et mål i seg selv, men heller et middel for å etablere gode læringsmiljøer for den enkelte elev der elevene kan få realisert sitt potensiale for læring og vekst. Dette målet kan nås gjennom hjem–skole-samarbeid på mange måter, og resultater av bedre kjennskap og gjensidig respekt mellom voksenpersonene som omgir elevene, kan gi avkastning på lang sikt. I denne rapporten vil vi forsøke å se om tiltakene som ble igangsatt for å forbedre hjem–skole-samarbeidet i åtte forsøkskommuner både har økt foreldremedvirkningen og gitt bedre betingelser for læring.

## 2 Rapportens kunnskapsgrunnlag og metodebruk

Det er mange ulike faktorer som har virket inn på utviklingen og gjennomføringen av dette relativt store prosjektet. I denne evalueringen har det vært viktig å få tak i informasjon om slike påvirkningsfaktorer for å kunne forstå og forklare de resultatene som er oppnådd. Vi har kunnskap om prosessene i prosjektet og de ulike påvirkningsfaktorene fra flere ulike kilder. Dette er særlig viktig når man, som i evalueringen av dette prosjektet, er stilt overfor relativt kompliserte prosesser. I det følgende vil vi si mer om disse ulike kildene og hvilke spørsmål vi mener kan besvares med hvilke typer kunnskap.

### 2.1 Kartleggingsundersøkelsene

Som det er påpekt i innledningskapitlet, er det gjennomført to kartleggingsundersøkelser i denne evalueringen. Den første ble gjennomført høsten 1999 og den andre i løpet av vinteren 2002. Gjennom disse to kartleggingsundersøkelsene er vi i stand til å si noe om hvor mye kunnskap de ulike partene har og hvor fornøyde de er med forholdet mellom skole og hjem. Kartleggingsundersøkelsene ble begge ganger gjennomført på 1., 5. og 8. klassetrinn med foreldre som informanter.

Kartleggingsundersøkelsen er gjennomført som spørreskjemaundersøkelser ved alle skoler og kommuner som har deltatt i prosjektet. Spørreskjemaene er gjengitt som vedlegg i den første evalueringsrapporten fra prosjektet (Nordahl 2000). Undersøkelsen er ikke basert på verken et tilfeldig eller strategisk utvalg av skoler, fordi det er ledelsen i prosjektet som har bestemt hvilke kommuner og skoler som skal være med i dette prosjektet og dermed også i evalueringen.

For å kunne si noe om samarbeidet mellom hjem og skole ved disse skolene i de åtte kommunene, er det ikke betraktet som nødvendig at alle foreldre på disse tre klassetrinnene deltar i undersøkelsen. Ved skoler med flere parallelle klasser på hvert trinn har enten en eller to klasser 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.

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. Ved hvert skjema var det lagt ved en adressert og frankert konvolutt som skulle brukes for å sende de utfylte skjemaene tilbake til forskningsinstituttet NOVA. Spørreskjemaene og undersøkelsesopplegget er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og Datatilsynet. Alle opplysninger er anonyme, og det er ikke mulig å spore opplysningene tilbake til informantene.

### 2.1.1 Svarprosent

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

*Tabell 2.1 Svarprosent*

Informant	Kartlegging 1		Kartlegging 2	
	Antall (N)	Svarprosent	Antall	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 blant alle foreldre med fordel vært noe større svarprosent. Men det antas likevel at undersøkelsene er rimelig representative i forhold til de skolene som har vært med i undersøkelsen. Dette understrekes ved 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 de 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. Utvalget betraktes derfor som representativt i forhold til denne undersøkelsens populasjon; foreldre ved prosjektskoler i 8 kommuner i 1., 5. og 8. klasse, klassekontakter, FAU og samarbeidsutvalg<sup>1</sup>.

### 2.1.2 Utforming av spørreskjema

De enkelte spørreskjemaene er i noen grad bygd på spørreskjemaer som er anvendt i andre undersøkelser. Særlig har Nordahl og Sørli (1998) blitt brukt. Videre er skjemaene også utarbeidet i samarbeid med prosjektledelsen i FUG for å sikre relevante opplysninger for prosjektet. Men det er viktig å understreke at det er forskeren som er ansvarlig for utformingene av alle spørreskjemaene. I skjemaet til alle foreldre er det innledningsvis spurt etter en del bakgrunnsopplysninger om foreldrene. Videre er spørreskjemaene bygd 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 (jfr. Nordahl 2000).

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 (Nordahl 2000). Med bakgrunn i dette er det utviklet spørsmål innenfor områdene formalisering, beslutningsmyndighet, ressursbruk og grad av kollektive målsettinger.

### 2.1.3 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 i denne rapporten.. Når det gjelder svarene fra samarbeidsutvalget, foreldrenes arbeidsutvalg og klassekontakter, er mange frekvenstabeller gjengitt i teksten.

I svarene fra alle foreldre er det lagt vekt på å utvikle faktorer i materialet ved hjelp av faktoranalyser. Det vil si at det gjennom faktoranalyser er analysert om enkelte spørsmål henger sammen på en slik måte at de til sammen dekker et begrep eller et begrepsmessig område. På denne måten har

---

<sup>1</sup> Svarprosentene for FAU og samarbeidsutvalg er noe usikre fordi størrelsen og sammensetningene på disse organene varierer noe fra skole til skole.

det blitt utviklet egne begrepsmessige områder som dekker flere spørsmål i undersøkelsen. Slik blir også 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. I hovedsak kan vi si at reliabiliteten i undersøkelsen er tilfredsstillende.

Disse analysene har dannet grunnlaget for videre variansanalyser for å vurdere forskjeller mellom ulike grupper av foreldre (utdanningsnivå, spesialundervisning, sivilstatus), kommuner, fylker og klassetrinn. Her har det i hovedsak blitt brukt One-way ANOVA. Disse variansanalysene er presentert og kommentert under presentasjonen av de enkelte områdene i undersøkelsen. Det er dessuten foretatt korrelasjonsanalyser innenfor den delen av undersøkelsen som gjelder alle foreldre, for å analysere sammenhengene i materialet.

#### 2.1.4 Kartleggingsundersøkelsenes 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. Innen noen områder kan reliabiliteten i denne undersøkelsen betraktes som utilfredsstillende fordi enkelte av resultatene baserer seg på svar kun på enkeltspørsmål.

Validiteten i en undersøkelse er knyttet til gyldigheten av det som måles. Det finnes flere former for 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 at de på en best mulig måte dekker de begreper som studeres. Innenfor denne undersøkelsen gjelder dette alle spørsmålene, og i særlig grad de spørsmålene der det er anvendt faktoranalyser for å finne fram til begrepsmessige områder.



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 å generalisere 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.

Ut fra hensikten med denne kartleggingsundersøkelsen betraktes validiteten som relativt tilfredsstillende. Hensikten i denne undersøkelsen er ikke å utvikle eller verifisere begreper. Hensikten er å kartlegge og beskrive oppfatninger hos foreldre om samarbeidet mellom hjem og skole og å vurdere sammenhenger og forskjeller i disse svarene fra skolene i de åtte prosjektkommunene. Til dette formålet er validiteten tilfredsstillende.

## 2.2 Dokumentanalyse

I evalueringen har vi hatt tilgang til de skriftlige rapportene alle deltakerskolene har levert inn to ganger i året, referater fra skolebesøkene en representant for FUG foretok på nesten alle deltakerskolene sammen med en representant fra Statens utdanningskontor i begge fylkene, program og referater fra samlinger, møterefater fra styringsgruppa og annet skriftlig materiale som har blitt produsert underveis. Til sammen representerer dette et omfattende dokumentgrunnlag.

Disse dokumentene har vi gjennomgått og analysert grundig for å få innblikk i hva som har foregått underveis, og hvordan det har blitt skrevet om. Dette materialet av ulike dokumenter fra prosjektet har vært et viktig inntak til kunnskap om hvilke signaler som har gått mellom de ulike nivåene underveis i prosjektet, hva de ulike aktørene har hatt å gå etter, og hva de har ønsket at de andre nivåene skal vite om det som foregår i deres ende. Mens kartleggingsundersøkelsene går inn og ser hvordan situasjonen er på to tidspunkter, viser dette skriftlige materialet i langt større grad hva som har foregått mer kontinuerlig i prosjektet, og ikke minst gir det mye informasjon om de prosessene prosjektet har gått gjennom på ulike nivåer. Det har vært særlig viktig å sammenholde informasjonen fra kartleggingsundersøkelsene med kunnskapen om gangen i prosjektet som kommer fra det skriftlige materialet. Prosjektets historikk og innhold på den enkelte skole og i den enkelte kommune blir således bakteppet kunnskapen fra kartleggingsundersøkelsene må ses i forhold til.

En type dokumenter som har vært viktig for vår analyse er års- eller halvårsrapportene. I disse fortelles det om prosjektets framgang og utvikling ved de enkelte skolene. Dette har bl.a. blitt gjort ved at man for hver skole har oppgitt hva man mener man har lyktes med, og hva man mener kunne blitt gjort bedre. Fra noen av skolene gis det ikke denne typen tilbakemeldinger, og det er nærliggende å tenke seg at rapporteringen fra et slikt prosjekt er avhengig av enkeltpersoners innsats på en slik måte at den er sårbar for for eksempel sykdom. Dette betyr at materialet vi har hatt til rådighet for å vurdere aktiviteten som har foregått på deltakerskolene, kan være skjevt, fordi noen skriver gode og fyldige rapporter, mens andre knapt avgir rapport i det hele tatt. Samtidig kan noen ha hatt en tendens til å beskrive det som har foregått i en noe for positiv språkdrakt for å vise prosjektledelsen at det foregår mange prosjektaktiviteter. Dette har vi forsøkt å forebygge gjennom å også ta noen av de samme spørsmålene som skulle dekkes i rapportene, i intervjuer med representanter for deltakerskolene.

## 2.3 Samtaler/møter

Underveis i prosjektet har vi hatt anledning til å delta på samlinger og møter som styringsgruppa har hatt. I disse sammenhengene har vi vært der for å observere og å få en følelse av hva som ser viktig ut fra deltakernes eller styringsgruppas ståsted. Dette har gitt oss mulighet til å få et innblikk i relasjonelle faktorer som kan ha virket inn på gangen i prosjektet. Deltakelse på disse ulike møtene har gitt oss informasjon om stemninger og trender i utviklingsprosjekter. Det som har foregått på møtene blir altså ikke forstått som noe som står i et en-til-en-forhold til det som har foregått på prosjektet ute på skolene. Møtene har også vært et inntak til kunnskap om hva som forstås som gode eksempler, og hvordan de ulike aktørene presenterer aktivitetene på egen skole. Dessuten har deltagelsen på disse samlingene og særlig møtene med prosjektledelsen gitt forskerne god kjennskap til de ulike prosessene og problemene prosjektet har stått overfor.

At forskerne har kunnet delta på disse ulike møtene, har også hatt en annen funksjon. Samlingene og møtene i styringsgruppa har også vært forum der tilbakemelding har gått begge veier. Basert på evalueringen har vi kunnet gi tilbakemeldinger om gangen i utviklingsprosjektet og tiltakene som var igangsatt. Prosjektdeltakere på forskjellige nivåer har dessuten kunnet gi tilbakemelding til forskerne om hvilke spørsmål de ønsket svar på, og hvordan de mente dette kunne gjøres. Evalueringen har ment å være praktisk

rettet, derfor har en dialog mellom utviklingsprosjektet og evalueringen vært naturlig.

## 2.4 Intervjuer

På slutten av prosjektperioden ble representanter fra alle prosjektgruppene på skolene, alle kommunekontaktene og koordinatorene på fylkesnivå, 47 i alt, intervjuet om hvilke erfaringer de hadde gjort seg i prosjektperioden. Intervjuene ble for det meste gjort over telefonen, og underveis noterte vi ned spørsmål og svar.

Disse intervjuene varte fra 10 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 ikke med hvorvidt vedkommende var fornøyd eller ikke, men heller med hvor mye tid vedkommende hadde, hvor mye vedkommende hadde reflektert over situasjonen og lynne. Intervjuene kan karakteriseres som semi-strukturerte på den måten at samtalene tok utgangspunkt i en intervjuguide som også inneholdt noen konkrete spørsmål vi ville ha svar på.

Alle informantene ble på slutten av intervjuet oppfordret til å ringe oss hvis de kom på noen ting vi ikke hadde diskutert. Det kan lett skje at nye temaer kommer opp i etterkant av et intervju som setter i sving refleksjoner om saker informantene ellers tar for gitt. 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 handler blant annet om at intervjueren var en fremmed for dem, og det kan da være lett å i første hånd fokusere ensidig positivt. Eksempler på spørsmål som ble stilt til representanter på skolenivå er:

- Hvem har hatt ansvaret for prosjektet hos dere, skolen eller foreldrene?
- Hvordan har deltakelsen endret seg underveis?
- Hvilke tanker har du gjort deg om utviklingen videre?
- Hva har kommet ut av at skolen har deltatt i prosjektet?

I intervjuene med representanter på kommunenivå var det særlig viktig å avklare hvordan vedkommende opplevde sin egen posisjon og rolle, og hvordan hun eller han så de store linjene i prosjektet. Kommunekontaktene ga oss også innblikk i hvordan det hadde vært å samarbeide med skolene om prosjektet.

Alt i alt var tilbakemeldingene meget varierte. I tillegg til at deltakerne har gjort seg ulike erfaringer og vektlegger ulike sider av hjem-skole-sam-

arbeid, varierte det i hvor stor grad de intervjuede var villige til å blottlegge de sidene ved prosjektarbeidet som kanskje ikke hadde gått så bra. Noen gikk langt i å være selvkritiske, noe som i enkelte tilfeller kanskje var en måte å foregripe eventuell kritikk i evalueringa av prosjektprosessen. Andre tviholdt på en kanskje urealistisk positiv versjon av hvordan prosjektperioden hadde vært hos dem, til tross for at vi minnet om at også negative erfaringer er konstruktiv tilbakemelding, slik at man i framtiden eventuelt kan gjøre noen ting annerledes. Noen nølte ikke i det hele tatt med å gi sterkt kritiske beskrivelser av andres involvering i prosjektet, mens andre gikk langt i uforbeholden skryt av andre involverte.

Til tross for at tilbakemeldinger som 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, mener vi at vi har fått fram mange viktige kommentarer gjennom telefonintervjuene. Dette har også vært en mulighet for deltakerne til å korrigere det inntrykket de mener kartleggingsundersøkelser og skriftlige rapporter har gitt. Ikke alt som har foregått i en langvarig og kompleks prosess, får plass i tall og tekst, og det kan være lettere å reflektere over prosessen i dialog med en informert annen. Det har vært viktig å supplere informasjonen fra de skriftlige rapportene med intervjuer hvor vi har kunnet få mer kunnskap om hva som har foregått på skolene, og hva deltakerne har tenkt om de igangsatte tiltakene. Rapportskriving er en sjanger som ikke gir rom for alle typer informasjon og tilbakemeldinger, og det har som sagt vært skolevise og kommunevise forskjeller i hvor utførlige rapportene har vært.

## 2.5 Avslutning

Samlet kan vi si at vi har kunnskaper om hva som har foregått (gjennom rapporter og annet skriftlig materiale), om hvordan holdninger og kunnskaper har endret seg (gjennom kartleggingsundersøkelsene), og om hva deltakerne har tenkt og ment om det som har skjedd (gjennom intervjuene og samtalene).

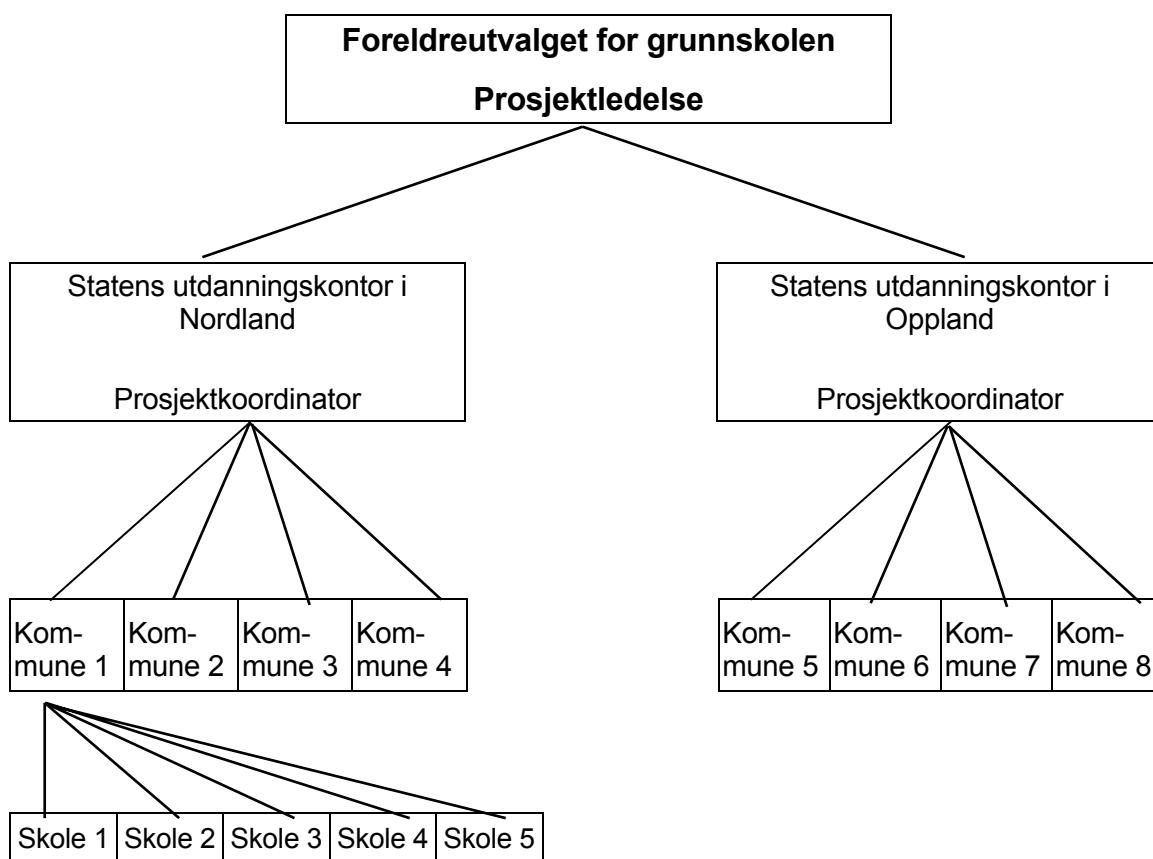
I et prosjekt som dette er det viktig å vurdere validiteten på den informasjonen vi har mottatt gjennom de ulike kildene. Både gjennom skriftlig rapportering og gjennom samtaler og intervju kan for eksempel representantene på kommunenivå ha sterk interesse av å beskrive aktivitetene som om de har vært gjennomført i større omfang og med større entusiasme enn det som mer uavhengige personer på kommunenivå ville gitt uttrykk for. Det kan være lett å både skrive om og snakke om aktiviteter som i liten grad har

vært realisert. Disse mulige manglene på validitet i beskrivelsene av aktivitetene i prosjektet har vi forsøkt å kontrollere for ved å bruke ulike metoder som intervju, dokumentanalyse og spørreskjema, og ved å sammenholde ulike kilder og informanter. Slik betraktes de ulike metodene som er anvendt i denne evalueringen, som en styrke for validiteten.

Inntrykket er da at prosjektmedarbeiderne har en tendens til å mene at det har skjedd mer i prosjektet enn det som kommer til uttrykk i årsmeldingene og andre skriftlige kilder. Men dette kan også ha sin årsak i at det er vanskelig å beskrive på en konkret måte det som har foregått i prosjektet, og at mange aktiviteter er lettere å beskrive gjennom samtaler. I denne evalueringen av prosjektet er det forsøkt tatt hensyn til disse forholdene som kan berøre validiteten, ved at det er foretatt en avveining og sammenligning av informasjonen i henholdsvis de skriftlige og muntlige kildene. Dessuten er det lagt sterk vekt på informasjon der flere informanter har formidlet de samme opplysningene.

### 3 Prosjektets organisering

Utviklingsprosjektet har involvert aktiviteter på flere ulike nivåer, og man har fra prosjektets begynnelse etablert forumer for samhandling på fylkes-, kommune- og skolenivå. Men det er på skolenivået det konkrete samarbeidet om den enkelte elev mellom skole og hjem har foregått. Det er derfor særlig viktig i evalueringen å vurdere hvordan prosjektet har blitt påvirket av relasjonen mellom de ulike instansene, særlig med hensyn til hvordan prosjektet har fått sin utforming på den enkelte skole. Nedenfor er organisasjonsmodellen i prosjektet forsøkt skissert.



Figur 3.1: Prosjektets organisering

I figuren er det kun tegnet inn skoler i én kommune. Skulle modellen være fullstendig, skulle vi ha tegnet opp 35 skoler. Likevel viser figuren at organiseringen av prosjektet representerer mange nivåer, ulike forvaltningstil-

hørighet, og svært ulike styringsrett. Det er en lang vei fra Foreldreutvalget for grunnskolen i Oslo til lærerne i den enkelte skole i prosjektkommunene. All kommunikasjon i prosjektet skal gjennom mange ledd, og dette vil innebære store utfordringer. Dessuten inneholder prosjektorganiseringen både statlig og kommunal forvaltning og et rådgivende organ som formelt ikke er en del av forvaltningen. Til sammen har denne organisasjonsmodellen bydd på store utfordringer for driften av prosjektet. Dette skal vi komme tilbake til nedenfor.

### **3.1 FUG og departementet – nasjonalt nivå**

Prosjektet er finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet, tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Departementet godkjente prosjektplan og evalueringsdesign. Det ble videre etablert en styringsgruppe der departementet var representert. Styringsgruppa har holdt møter i hele prosjektperioden, og der har prosjektets aktiviteter og utvikling blitt diskutert kontinuerlig. Styringsgruppa har bestått av representanter fra FUG og representant fra departementet. Fra 1. januar 2001 tok Læringscenteret over ansvaret for prosjektet fra departementet, og overtok dermed også plassen i styringsgruppa. Parallelt med dette fikk i utgangspunktet også Læringscenteret ansvar for tildeling av midler til prosjektet og prosjektoppfølging.

Det ble etablert et eget mandat for styringsgruppa sitt arbeid som i stor grad er fulgt i arbeidet. Styringsgruppa har vært opptatt av å få informasjon om hva som har foregått ute i prosjektet, for å kunne se om målene i prosjektet ble realisert og vurdere hvilke aktiviteter det ble arbeidet med. Ut fra noe manglende kvalitet på denne informasjonen bestemte styringsgruppa at det skulle gis ut informasjonsbulletiner, og at det skulle skrives halvårsrapporter i prosjektet. På denne måten har styringsgruppa også grepet inn i prosessene i prosjektet ved at de har gitt instruksjoner til de andre nivåene. Styringsgruppa har også hatt styringsretten over budsjettet i prosjektet. I mandatet ligger det også at gruppa skulle ta del i materiellutvikling i prosjektet, men det har i liten grad skjedd. I forhold til aktiviteter og tiltak ute i kommunene og skolene har ikke styringsgruppa hatt noen instruksjonsmyndighet, og har heller ikke forsøkt på dette.

#### **3.1.1 Departementets rolle**

Ut fra frammøte i styringsgruppa, bruk av prosjektet både i departementet og ut mot skoleverket og politisk miljø, og mer uformell støtte og kontakt, er det

grunn til å påstå at KUF/UFD og senere Læringscenteret ikke har hatt noen særlig aktiv rolle i prosjektet. Departementet har fullfinansiert prosjektet, men kan ikke sies å ha hatt noen særlig pådrivende rolle. Det kan se ut som om det har vært vesentlig å få satt i gang et slikt prosjekt for dermed å få legitimitet både politisk og i forhold til foreldregruppa i skolen. Slik har det vært viktig å formidle at det drives et prosjekt for å styrke foreldre-medvirkningen i skolen. Men et ansvar for et prosjekt bør bestå av mer enn å få satt det i gang. Det er viktig at det også følges opp med interesse for hva som skjer i dette prosjektet og hvordan det utvikler seg. Uten å trekke noen konklusjoner kan det se ut som om departementet har vært mer involvert i forhold til finansiering enn iverksettings- og gjennomføringsfasen i prosjektet.

Det kan også hevdes at det heller ikke er departementet sin oppgave å engasjere seg sterkt i denne type utviklingsprosjekt. For de som leder prosjektet har det likevel en sterk symbolsk betydning at departementet viser interesse og engasjement for prosjektet. Underveis i prosjektet har det vært både endring av policy i departementet når det gjelder dets rolle i denne type virksomhet, og en betydelig omorganisering for å skape en mer hensiktsmessig organisasjon. Det må også sies at vedtaket om opprettelse av Læringscenteret og omorganiseringen internt klart har komplisert departementet sin styring av denne type utviklingsprosjekt. Det har ført til at nye avdelinger, enheter og ansatte har fått ansvar for prosjektet. Særlig utfordrende har dette vært i forhold til finansiering av prosjektet. Læringscenteret kan ikke sies å ha fulgt opp prosjektet slik departementet la opp til, og slik det ble uttrykt i bevilgningsbrevet til Læringscenteret. Det ble ikke utviklet rutiner for Læringscenteret sin rolle i prosjektet, og det har også vært slik at departementet fortsatt har finansiert prosjektet selv om det i utgangspunktet var Læringscenteret som skulle overta denne oppgaven.

### 3.1.2 Prosjektledelse i foreldreutvalget for grunnskolen

Den daglige ledelsen av prosjektet har foregått fra sekretariatet til Foreldreutvalget for grunnskolen, der lederen i sekretariatet har hatt det løpende prosjektlederansvaret. Formelt sett er styringen og ansvaret for prosjektet tillagt de valgte medlemmene til Foreldreutvalget for grunnskolen. Medlemmene i Foreldreutvalget for grunnskolen møtes imidlertid relativt sjelden, slik at det reelt sett er sekretariatet som har hatt mye myndighet og innflytelse.

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) med sekretariatet er et rådgivende organ for Utdannings- og forskningsdepartementet. Utvalget skal kunne gi råd i spørsmål som angår foreldre og samarbeid mellom hjem og skole (St.meld. nr. 14 1997–98). Denne rådgivende posisjonen innebærer at



Foreldreutvalget for grunnskolen ikke er en del av beslutnings- og forvaltningssystemet i skolesektoren på verken statlig, fylkeskommunalt eller kommunalt nivå. Det innebærer også en rolle der FUG heller ikke er direkte underlagt noen annen instans, og utvalget vil i liten grad oppleve å få pålegg fra eventuelle overordnede i sitt arbeid. Dette gjør at FUG står relativt fritt til å kunne kritisere ulike forhold i skoleverket, noe de også i perioder har gjort. Denne frittstående rollen kan imidlertid være svært utfordrende når det gjelder drift og ledelse av prosjekter som foregår innenfor det formelle forvaltningsapparatet i skolen. Den frie og rådgivende rollen kan også gjøre det svært vanskelig å instruere andre innenfor det ordinære forvaltningsapparatet i skolen. Dette er et forhold som har vært svært utfordrende for driften av dette utviklingsprosjektet, både på lokalt og regionalt nivå.

Hvordan har så representantene ute i kommunene og på skolene oppfattet styringen av prosjektet fra dette nivået? For de fleste er det FUG som oppfattes som den øverste myndigheten. Om FUG sin innblanding i og styring av prosjektet hadde de fleste bare positive ting å si. FUG hadde framstått som en instans de var frie til å kontakte hvis det var noe, og som en instans som ønsket en positiv utvikling i skolene. De gangene det ble stilt spørsmål ved styringen fra dette nivået, så gikk det på at FUG, til tross for at de var velmenende, noen ganger kunne ha for høye forventninger og glemme at man ute på skolene også hadde mange andre viktige oppgaver, og at de kunne være for akademisk og bysentrert. Vi skal ta for oss denne kritikken punkt for punkt.

Det ble i hovedsak opplevd som positivt at representantene for FUG hadde sterk tro på at de kunne oppnå økt aktivitet og gode resultater ute i kommunene. Flere opplevde imidlertid at forventningene til tider kunne bli for høye. De var i noen grad redde for at enkeltpersoner i FUG ville bli skuffet over resultatene de oppnådde. FUGs rolle som pådriver og hjertet av prosjektet legger for så vidt opp til at ambisjonene skal oppleves som høye. De kommer hovedsakelig inn på samlingene for å inspirere, og det er klart at dette også kan gi et skjevt inntrykk av hva FUG faktisk forventer.

Det andre ankepunktet mot representanter for FUG var at de var for ensidig fokusert på hjem-skole-samarbeid og foreldrenes rettigheter i skolen. Dette gjorde at prosjektledelsen ikke lett kunne se formildende omstendigheter ved situasjoner der man tilsynelatende ikke ga foreldrene mulighet til å delta i skolens beslutningsprosesser. FUG sin rolle er å representere foreldrenes interesser i skolen, og det er klart at skoleledere og lærere kan oppfatte dette som ensportet. Heller ikke dette ankepunktet ble holdt fram som graverende, men heller som noe som var forståelig ut fra FUG sin rolle

og erfaringer i skolesystemet. De får mange henvendelser fra foreldre når hjem–skole-samarbeid ikke fungerer særlig bra, og dette påvirker selvsagt oppfatninger av samarbeidet mellom hjem og skole.

Det tredje ankepunktet enkelte hadde mot FUG, dreide seg mer om direkte styring av prosjektet. Her kom deltakerne i intervjuene sterkere inn på hvordan prosjektet var lagt opp, og hva som ble holdt fram som viktig. Dette punktet var det som ble opplevd som mest alvorlig i forbindelse med kritikken av prosjektet, og som et problem som ikke bare kunne gå på engasjementet løs på skolene og i kommunene, men som også svekket prosjektets relevans. Det er likevel viktig å framheve at denne kritikken ikke ruver høyt i et landskap som tross alt nesten bare besto av skryt. Innvendingene til styringen og aktivitetene i prosjektet dreide seg om at prosjektet var for teoretisk og akademisk lagt opp, samt at prosjektet i for stor grad var knyttet til bymessige forhold. Enkelte opplevde at prosjektets innhold ikke helt svarte til de behovene de hadde på de enkelte skolene. Deltakerne viste til at man kanskje tok med seg et «byperspektiv», og at FUG målbærite prioriteringer som særlig gjaldt et høyt utdannet utsnitt av befolkningen. Med byperspektiv mente de et fokus og en ordbruk som ikke passer for mindre steder og skoler. Opplegget har også til tider blitt erfart som «for akademisk» for vanlige lærere og foreldre. Skolestørrelse ble likeså trukket inn som noe man mente ikke helt var blitt tatt høyde for i utformingen av forventningene. Representanter ved flere av de små skolene i prosjektet uttrykte at det i liten grad ble tatt hensyn til de utfordringer de sto ovenfor i samarbeidet mellom hjem og skole.

Manglende realisme i hva man skal kunne forvente av resultater i et slikt prosjekt, trodde en del ute på skolene kom av at prosjektet ble utformet av folk som sitter lenger unna skolehverdagen enn dem selv. Noen som selv mener de har lagt aktivitetene på skolen på et realistisk nivå, særlig med tanke på hjem–skole-samarbeid som et langsiktig prosjekt, mente at FUG, koordinator på fylkesnivå eller på kommunenivå hadde for høye forventninger til hva prosjektet skulle gi av endringer, og hvilken form endringene skulle ta. Flere viste til at FUG så ut til å vente seg et fyrverkeri av resultater, mens de selv mente man burde være fornøyde hvis man fikk til endringer i det små.

### **3.2 Statens utdanningskontor – fylkesnivå**

Prosjektledelsen for dette utviklingsprosjektet har styrt og kommunisert det gjennom de to statlige utdanningskontorene i henholdsvis Oppland og

Nordland. Ved disse to utdanningskontorene har det vært ansatt prosjekt-koordinator i ½ stilling som har hatt i oppgave å drive prosjektet under innflytelse og samarbeid med prosjektledelsen i Oslo. Prosjektkoordinatorenes rolle har vært å motivere kommunene og deltakerskolene, koordinere aktiviteter, fordele ressurser, ha oversikt over aktivitetene ute i kommunene, formidle resultater fra arbeidet i kommunene og ikke minst arrangere felles-samlinger for deltakerne i hvert fylke. Ved å ansette to koordinatorene på de statlige utdanningskontorene ønsket en fra prosjektledelsen sin side å komme nærmere kommunene og slik få en mer direkte styring av prosjektet.

Det har også vært et nært samarbeid mellom prosjektkoordinatorene og prosjektledelsen i FUG. Dette har skjedd gjennom regelmessige møter, skriftlig kommunikasjon og deltakelse fra prosjektledelsen ute i de to fylkene. Denne dialogen skulle bidra til både gjensidig informasjon og nødvendig styring av prosjektet.

### 3.2.1 Prosjektledelse og de statlige utdanningskontorene

De statlige utdanningskontorene må tradisjonelt betraktes som relativt frittstående enheter når det gjelder prosjektdrift. I mange tilfeller der utdanningskontorene har drevet prosjekter, har de selv enten planlagt dem eller de har fått ansvar for å gjennomføre bestemte prosjekter innenfor noen rammer. Det vil si at de statlige utdanningskontorene innenfor disse type oppgaver har tradisjon for å stå ganske fritt i å forme og drive prosjekter. Dette har nok også sin bakgrunn i at Utdanningskontorene kjenner kommunenivået i fylket godt, og slik har de beste forutsetninger for å lede prosjekter. Ut fra en slik tradisjon vil en styring av et prosjekt fra en instans utenfor utdanningskontoret lett innebære relativt store utfordringer.

Denne styringen av prosjektet fra FUG til utdanningskontorene har også vært et svært ømtålig punkt i prosjektdriften. Det kan ut fra ulike dokumenter og intervjuer/samtaler se ut til å ha vært vanskelig å styre utdanningskontorene og prosjektmedarbeiderne med hensyn til prosjektets mål og innhold. Prosjektmedarbeiderne og utdanningskontorene har nok i noen grad hatt ønsker om å ha et selvstendig ansvar i planlegging og gjennomføring av prosjektet. Det har kanskje ikke vært helt tilfredsstillende å drive et prosjekt som i innledningsfasen var relativt detaljstyrt utenfra. Dette kan sees som noe av årsaken til at prosjektet gikk over fra å være et informasjonssprosjekt til å bli et mer tiltaksorientert prosjekt. I informasjonsfasen av prosjektet ble nok utdanningskontorenes og koordinatorenes rolle å være en formidler av prosjektets mål og innhold.

En annen utfordring knyttet til utdanningskontorene er at prosjektmedarbeiderne i noen grad har måttet ta del i utdanningskontorenes daglige drift. Dette kan nok ha ført til at arbeidstid og ressurser fra prosjektet har blitt brukt til å løse kontorets primære oppgaver og løpende virksomhet. Den prosjektrettede virksomheten kan ikke betraktes som utdanningskontorets primære oppgave, og har nok i noen perioder blitt litt nedprioritert. En slik implisitt nedprioritering kan også ha ført til en noe manglende motivering og støtte fra andre ansatte på utdanningskontorene. Ut fra samtaler har det kommet fram at det i perioder har gjort det noe problematisk å være prosjektmedarbeider med sterkt fokus og motivasjon på prosjektet. Nå er det imidlertid viktig å understreke at en ikke kan generalisere mellom utdanningskontorene på dette området.

Videre kan det hevdes at prosjektledelsen i FUG har vært noe uheldig i forhold til utdanningskontorene. Det hadde ganske sikkert vært en fordel om ledelsen sentralt hadde vært mer tydelig i sin dialog med utdanningsdirektørene om forventningene til drift, ressursbruk og prioritering av prosjektet. Dette er imidlertid avhengig av at prosjektledelsen er i posisjon til å fremme denne type krav og forventninger. Problemet er at FUG formelt sett må betraktes som en instans som ikke er i posisjon til å stille krav til de statlige utdanningskontorene. Dette kan muligens betraktes som en vesentlig årsak til at det også fra FUG sin side er blitt stilt få krav til utdanningskontorene. Dette har som tidligere nevnt sannsynligvis sammenheng med at utdanningsdirektørene er en del av forvaltningshierarkiet, og at FUG ikke egentlig har noen plass i forvaltningen. FUG er uten noen formell plass i organisasjonsstrukturen i det statlige styringssystemet.

I forholdet til dette utviklingsprosjektet skal det rådgivende organet (FUG) lede et utviklingsprosjekt der selve prosjektet skal drives av statlige utdanningskontorer som står langt oppe i styringssystemet innen skolesektoren. FUG er dermed ikke i noen formell posisjon til gjennom direkte styring å påvirke utdanningskontorene, og de vil ikke være i besittelse av noen sanksjonsmidler om prosjektet ikke blir fulgt opp tilfredsstillende ved kontorene. Når det gjelder prioritering og drift av dette utviklingsprosjektet så er det likevel formelt sett FUG som har ansvaret, og denne posisjonene kunne vært utnyttet sterkere og mer tydelig.

I dette ligger det også problematikk knyttet til tradisjonell styring og drift av offentlig virksomhet vs. prosjektdrift. Innen både den kommunale og statlige offentlige virksomheten er det lagt klare linjer knyttet til målstyring og hierarki. Denne styringsstrukturen bryter med prosjektdriftsformen der det vektlegges mindre styring og løsere rammer. Dette har nok bidratt til å skape

problemer i arbeidet med å lede dette prosjektet gjennom flere ledd og nivåer i utdanningssystemet.

### 3.2.2 Statens utdanningskontor og kommunene

Prosjektet har som tidligere påpekt, vært gjennomført i fire kommuner i hver av de to fylkene. I hver kommune har det vært en kommunekoordinator, og i hver av kommunene har det deltatt fra to til åtte skoler. Dette innebærer at prosjektmedarbeiderne på utdanningskontorene har måttet forholde seg til fire kommuner og relativt mange skoler og ikke minst enkeltpersoner. En kontinuerlig oppfølging av så mange kommuner, skoler og enkeltpersoner må betraktes som nesten umulig innenfor en ½ stilling som prosjektmedarbeider. Dette kan ha ført til at styringen og oppfølgingen av prosjektene ut mot kommunene og skolene har vært noe svak i perioder. Dette er også forsterket gjennom enkelte sykemeldinger og skifte av prosjektmedarbeidere på utdanningskontorene i prosjektperioden. Det kan derfor se ut til at avstanden fra utdanningskontorene ut til kommunene og skolene har vært noe stor, først og fremst på grunn av størrelsen på prosjektet.

Denne noe manglende nærhet, oppfølging og styring har nok bidratt til at det ikke er gitt klare nok signaler om forventninger til driften av prosjektet i kommunene. Særlig kunne nok målformuleringer og ønsker om prosjektaktiviteter vært formidlet mer eksplisitt til kommunene.

Manglene kan også ha sammenheng med at statlige utdanningskontorer generelt ikke har noe klart mandat til å styre virksomheter i kommunene. Prinsippet om det kommunale selvstyret står sterkt i offentlig forvaltning, og det vil nok også gjøre seg gjeldende i drift av denne type utviklingsprosjekt. Utdanningskontorenes oppgave er sjelden knyttet til å stille bestemte krav og forventninger til kommunene i deres arbeid med å løse sine oppgaver. Det dreier seg i større grad om oppfølging og kontroll.

I intervjuene på kommune- og skolenivå kom det fram varierte synspunkter om innsatsen til prosjektkoordinatorene på de to utdanningskontorene. Det var representantene på kommunenivået som i størst grad formidlet disse oppfatningene. Lærere og rektorer på skolenivået fortalte om at de forholdt seg mest til det nærmeste nivået, nemlig kommunenivået. Dette har sammenheng med at kommunekontaktene var de som i størst grad fikk signaler ovenfra om prosjektets form, innhold og framgang, og som hadde i oppgave å videreformidle dette til skolene. Kommunekontaktene var således de som i størst grad hadde mulighet til å påvirke skolene som er der den sentrale prosjektaktiviteten skulle foregå. Skolerepresentantenes kontakt med fylkesnivået begrenset seg for det meste til samlingene. Men flere av

kommunekontaktene klagde på at de hadde hatt for lite kontakt med representanten på fylkesnivå, og manglende direkte oppfølging hadde gitt noen skoler en følelse av å ikke være inkludert i noe de oppfattet som et større fellesskap. Det kan derfor se ut til at kommunekontaktene har fungert noe ulikt, og at prosjektkoordinatorene på utdanningskontorene nok med fordel kunne ha utnyttet kommunenivået noe mer direkte i driften av prosjektet.

### **3.3 Kommunekontaktene og prosjektgruppa på kommunenivå**

Alle prosjektkommunene har hatt en kommunekontakt med et koordinerende ansvar for driften av prosjektet i kommunene. I de fleste kommunene har det vært en ansatt i kommunens administrasjon, f.eks. en pedagogisk konsulent, som har vært koordinator. Men i noen kommuner har det også vært en rektor på enkeltskoler som har vært kommunenes koordinator. Disse ulikhetene i plasseringen av kommunekontakter har nok i stor grad sin bakgrunn i at kommunene har vært ulikt organisert, og at det dermed har vært problematisk å stille noen krav fra prosjektet sin side. Det har i prosjektet vært lagt opp til at kommunene kunne organisere prosjektet ut fra de lokale forutsetningene. Kommunekontaktens oppgave har primært vært å koordinere driften av prosjektet og være en pådriver for skolenes arbeid. Dessuten skulle kommunekontakten fungere som bindeledd i dialogen med utdanningskontorene. Det var ikke avsatt tid i prosjektet til kommunekontaktens arbeid. I tillegg til kommunekontakten har alle kommunene hatt en egen prosjektgruppe som skulle ha kontakt ut mot skolene og bidra til den generelle prosjektaktiviteten i kommunen.

#### **3.3.1 Kommunekontaktene**

Kommunekontaktene ble i intervjuene spurt om hvilken rolle de selv oppfattet de hadde hatt for gangen og drivet i prosjektet. I svarene gikk det igjen at kommunekontaktene hadde erfaring med at prosjektet dabbet av hvis deres engasjement og press dabbet av. Å være en viktig drivkraft i et prosjekt er en slitsom posisjon, og flere nevnte at de ville være motvillige til å delta på noe liknende igjen. De som i størst grad ga uttrykk for at deres engasjement og press var viktig, var for det meste de samme som av representanter for skolenivået ble holdt fram som en viktig drivkraft i kommunen. Det er derfor grunn til å tro at kommunekontaktens opplevelse ikke kun er en vurdering

av egen viktighet, og at dette funnet i stedet er et uttrykk for at de som står på mest for prosjektet også hjelper andre deltakere mest.

De forskjellige kommunekontaktene fikk mange positive vurderinger fra representantene på skolene. Selv i tilfeller der de mente ikke alt hadde foregått slik det burde, var de raskt ute med å forsvare kommunekontakten ved å henvise til at vedkommende hadde mye å gjøre, ble presset av Statens utdanningskontor og lignende. Noen hadde opplevd at det oppsto forvirring om hvorvidt det var skolen eller kommunen som hadde ansvaret i enkelte situasjoner, men andre følte sympati for kommunekontakter som kanskje kom i skvis mellom høyt ambisjonsnivå «ovenfra» og slapp holdning «nedenfra».

Kontaktflaten mellom de forskjellige nivåene som har vært involvert i prosjektet, har vært en kilde til konflikt og usikkerhet. Dette gjelder kanskje særlig relasjonen mellom kommunenivået og de enkelte skolene. På skolenivået har det vært usikkerhet om hvor ansvaret for prosjektet skal ligge, og hva innholdet i de forskjellige rollene skal være. Denne usikkerheten har igjen blitt reflektert i kommunenivåets inntrykk av manglende innsats eller evne fra skolenes side. Mange av representantene på skolenivå har gitt uttrykk for at dialogen i begynnelsen skulle vært grundigere. Spørsmål som: «Hva er innholdet i dette prosjektet?», «Hva venter vi av hverandre?» og «Hvilke roller skal vi ha?», ble holdt fram som viktige, og flere mente at de fortsatt ikke hadde fått svar på dette. For flere hadde hele prosjektperioden vært preget av at «ting flyter».

Det mest påtakelige i intervjuene er at mange ute på skolene savnet et sterkere press fra kommunene. Når de i ettertid så at prosjektet ikke helt hadde levd opp til forventningene, så ønsket de at de i større grad hadde blitt «holdt i ørene» underveis. Også de som skrøt mye av kommunekontakten i sin kommune, sa ofte at de kunne ha ønsket seg enda strengere kontroll. De ute på skolene som var mest kritiske til det de mente var overstyring i prosjektet, hadde mer å utsette på signaler fra de statlige utdanningskontorene og FUG enn de hadde på kommunekontaktens innblanding.

Da kommunekontaktene selv skulle fortelle om sine erfaringer med prosjektet, beskrev de ofte sin rolle som pådrivere og som noen som skulle «dra lasset». Det hendte de følte seg vel masete når de for eksempel måtte purre på rapporter fra skolene, men generelt var kommunekontaktene meget positivt innstilt overfor skolene. I mange tilfeller i en slik grad at det er lett å tro at de føler seg forpliktet til å beskytte «sine skoler».

Personlige relasjoner ser ut til ha vært viktig i dette utviklingsprosjektet. I vurderingen av utførelsen av rollen som kommunekontakt, ble det i

intervjuene ofte vist til personlige egenskaper. Dette var tilfellet både når det gjaldt positive og negative kommentarer. Det kan i noen grad se ut til at den personlige relasjonens betydning har vært størst i små kommuner.

### 3.3.2 Prosjektgruppene i kommunene

De nedsatte kommuneprosjektgruppene besto i de ulike kommunene for det meste av representanter for skoleprosjektgruppene, og som regel var det representanter fra kommuneadministrasjonen i gruppa. På dette kommunale nivået skulle det samordnes og planlegges tiltak innenfor prosjektet. Denne kommuneprosjektgruppa skulle møtes med jevne mellomrom, men det har vært variasjon mellom kommunene i møtehyppighet. Kommuneprosjektgruppene har i noen grad også evaluert tiltakene som allerede er satt i gang. Deltakerne i kommuneprosjektgruppene er i noen tilfeller personer som har forholdt seg til flere nivåer i prosjektet, ved at de i tillegg til å representere skolen på kommunenivå, også har hatt en sentral posisjon i prosjektene ved den enkelte skole. Disse har også deltatt i de fylkesvise samlingene og dermed hatt mulighet til å møte både den regionale og nasjonale ledelsen av prosjektet.

Kommuneprosjektgruppene var det nivået i prosjektorganiseringen flest kritiserte i intervjuene. Selv representanter som hadde sittet i disse gruppene, stilte seg negative til den funksjonen denne gruppa hadde hatt. Mange mente at kommuneprosjektgruppene hadde et uklart mandat, og noen uttrykte at deltakelsen der var bortkastet tid. De som selv hadde sittet i gruppa, syntes det var frustrerende, og flere opplevde at det fra begynnelsen av var lagt opp til at de skulle spille en større rolle enn de endte opp med å gjøre. Flere av kommunekontaktene beskrev kommuneprosjektgruppa som en arena for diskusjon og støtte, mens de fleste ute på skolene hadde liten kunnskap om hva som hadde foregått i denne gruppa, og mange hadde dårlig inntrykk av dens funksjoner. Det vanligste svaret var at kommunal prosjektgruppe ikke egentlig fylte noen funksjon for det konkrete arbeidet ute på skolene. Flere mente hele dette leddet var bortkastet, og noen hadde ikke hørt noe om den gruppa de siste par årene og tvilte på om den fortsatt eksisterte.

### 3.3.3 Samlet vurdering av kommunenivået

Det er relativt store forskjeller i både drift og aktivitetsnivå i prosjektet mellom de ulike kommunene. Disse forskjellene kan forklares på flere måter. Forankringen av prosjektet i de enkelte kommunene har nok vært både ulik og ikke alltid like hensiktsmessig. Generelle erfaringer fra prosjekt drift viser



at gjennomføringen av et prosjekt er avhengig av at ledelsen i kommunen har et eierforhold til prosjektet (Christiansen og Nordahl 1993). Ledelsen må ta et ansvar, vise engasjement og formidle hensikten med prosjektet. For de øvrige deltakerne i prosjektet bør det ikke være tvil om hvem som er ansvarlig, og hvilken betydning dette prosjektet har i kommunen. I forhold til dette kan det ikke trekkes noen generelle slutninger i dette utviklingsprosjektet, fordi det også varierer mye mellom kommunene.

Vi vil likevel peke på at det er en fare for at manglende ressursbruk og prioritering på kommunalt nivå har negative konsekvenser for prosjektdriften ute på skolene. Vi har nettopp beskrevet at mange av kommunekontaktene framstår som ildsjeler som tydelig har inspirert arbeidet ute på skolene. Likevel er det andre sider ved driften på kommunalt nivå som trekker ned inntrykket av det kommunale engasjementet. Kun i tre av kommunene satt det representanter fra den kommunale ledelsen i kommuneprosjektgruppene. I de mange samlingene som har vært i prosjektets regi i løpet av disse tre årene, har ikke ledelsesnivået i kommunene vært særlig tilstedeværende. Ut fra disse forholdene kan det se ut til at prosjektet har hatt en noe lav prioritet fra ledelsens side. Det eksisterer også svært lite skriftlig materiale i prosjektet der det kan påvises at ledelsen i kommunene har vært involvert i utarbeidelsen eller signert denne type dokumenter. Dette kan også ha sammenheng med at motivasjonen for å delta i denne type prosjekt ikke bare kan være knyttet til prosjektets innhold, men også til den økonomi og prestisje som kan ligge i å delta i et prosjekt. Flere kommunekontakter nevnte spesielt at de hadde savnet det politiske nivået i den kommunale prosjektgruppa. Enkelte av kommunekontaktene hadde også bedt om en slik endring av sammensetningen i prosjektgruppa, fordi det var lite man fikk gjort i gruppa uten reell innflytelse og beslutningsmyndighet.

Dette utviklingsprosjektet har ved at ledelsen ikke alltid har vært sterkt involvert, vært svært avhengig av koordinatoren i den enkelte kommune. Driften av prosjektet og initiering av aktivitetene i skolene har vært viktige oppgaver for denne koordinatoren. Men rammebetingelsene og engasjementet i de ulike kommunene har vært svært forskjellige, noe som kan ha bidratt til forskjellene mellom kommunene i driften av prosjektet.

Vi vil senere i denne rapporten se at det er klare sammenhenger mellom aktiviteter og resultater i prosjektet og organisering og styring på kommune-nivå. Det kan derfor se ut til at dette har vært et svært viktig nivå i driften av dette prosjektet om samarbeidet mellom hjem og skole. Det innebærer også at når resultatene i prosjektet skal vurderes, så må det sammenholdes med organisering og drift av prosjektet.

### 3.4 Skolenivået i prosjektet

Prosjektgruppa på skolen hadde som oppgave å koordinere skolens innsats i hjem–skole-samarbeidet. Skolenivået må betraktes som det viktigste nivået for aktivitetene som har foregått i prosjektet. Det er ved de enkelte prosjektskolene at foreldrene i hovedsak skulle involveres som både deltakere og målgruppe i prosjektet. Det er dessuten på dette nivået de ulike aktivitetene skulle utvikles og gjennomføres i samarbeidet mellom hjem og skole. Både foreldrene og skolen ville gjennom prosjektet komme inn i en litt uvant rolle, fordi de som deltakere skal ha medinnflytelse på aktiviteter i prosjektet. Dette innebærer at det er i skolen engasjementet og motivasjonen for prosjektet bør etableres. Foreldrene ved projektskolene vil i liten grad legge merke til prosjektet hvis det ikke forgår noen informasjon og aktivitet på deres skole. Satt på spissen kan vi si at uten reell aktivitet ute på skolene vil det i liten grad være noe innhold i dette prosjektet.

Da prosjektet startet opp ble det lagt føringer på hvilke parter som skulle inkluderes på skolenivået i arbeidet med å forbedre hjem–skole-samarbeidet. I invitasjonen til de første samlingene står det for eksempel:

Hver kommune har allerede en gruppe ressurspersoner som skal bidra og støtte den enkelte skole i prosjektarbeidet. Ressurspersonene vil også være tilstede på samlingen 9. september. I tillegg inviteres inntil tre personer fra hver skole. Skolen avgjør hvem og hvor mange som skal reise, avhengig av størrelse på den enkelte skole og vikarmuligheter. Vi oppfordrer meget sterkt til at rektor deltar. Det er viktig å forankre prosjektet i skoleledelsen, dessuten er rektors holdning avgjørende for kvaliteten av hjem–skolesamarbeidet. Videre oppfordrer vi til at leder for FAU eller en annen sentral foreldrerepresentant deltar.

Sitatet indikerer at rektor, lærere og foreldre ute på skolene anses som sentrale målgrupper i prosjektet. Dette kom også fram av telefonintervjuene. Informantene ute på skolene uttrykte at de hadde fått klar beskjed om hvem som skulle være med i prosjektgruppa. Likevel finner vi en enorm variasjon i hvordan de skolevise prosjektgruppene ser ut, og på mange av skolene har også størrelsen på og sammensetningen av gruppa variert i løpet av prosjektperioden.

#### 3.4.1 Prosjektgruppa

Prosjektgruppene ute på skolene skulle iverksette tiltak og vurdere disse løpende. Dette kunne være mer generelle tiltak i skolens regi i form av møter, foredrag, sosiale samlinger, dugnader og deltagelse i skolens planarbeid.

Samtidig skulle det initieres aktiviteter som i større grad var rettet inn mot den enkelte lærers og særlig klassestyreres samarbeid med foreldre, fordi dette samarbeidet er av særlig stor betydning for foreldrene (Nordahl 2000).

I hvilken grad prosjektgruppene har utviklet aktiviteter og tiltak på eget initiativ eller etter påtrykk fra kommunekontakten varierer. Dette kommer fram på flere måter. Noen skoler har valgt å involvere hele personalet i prosjektet, mens andre skoler har knyttet prosjektet til klassetrinn. Ved mange skoler har prosjektgruppa holdt jevnlig møter og vært en drivkraft i arbeidet med å sikre foreldremedvirkning i skolen. På andre skoler har gruppa omtrent ikke hatt møter, og den ser heller ikke ut til å ha hatt noen påvirkningskraft i det som foregår i samarbeidet mellom hjem og skole. Noen prosjektgrupper har gått aktivt inn og skapt tiltak og formidlet eksempler fra samlingene til klassestyrerne. På andre skoler har det omtrent ikke vært kontakt mellom prosjektgruppa og klassestyrerne i klassene hvor prosjektet har foregått. Det er derfor vanskelig å si noe samlet om akkurat denne gruppas rolle, i og med at den har variert når det gjelder hvilken rolle den har hatt på skolen, og hvor stort engasjement det har vært i gruppa.

En viktig årsak til variasjonene beskrevet over er at sammensetningen av og kontinuiteten i denne gruppa har variert stort. Et tydelig eksempel på at gruppas funksjon er sårbar for upraktisk sammensetning, er hvis prosjektgruppa bare består av foreldre. Når ingen fra skolesiden er representert i gruppa, blir det desto vanskeligere å få gjennom endringer som forutsetter endringer på skolesiden. I en situasjon der det er bare foreldre som deltar i prosjektgruppa, eller hvor det oppstår problemer med å rekruttere representanter fra skolen, har det blitt sendt tydelige signaler om at prosjektet ikke oppleves som viktig av de ansatte på skolen, eller at det er foreldrene som bør forandre seg.

Hva skyldes forskjellene i hvordan prosjektgruppa har vært sammensatt på de ulike skolene? På noen skoler har endringene i sammensetningen av og størrelsen på prosjektgruppa kommet som et resultat av erfaringer de har gjort seg; gruppa var for stor til å fungere, man trengte å involvere rektor osv. Men de fleste endringene ser ut til å ha kommet relativt tilfeldig og uten klare begrunnelser. Noen kommer til, og andre faller fra, en inspektør er lite interessert i å delta, men det neste medlemmet i gruppa blir en drivkraft. Slike pragmatiske endringer av prosjektgruppa er det selvfølgelig vanskelig å unngå, men det er klart at mer gjennomtenkte endringer i gruppas sammensetning og størrelse i større grad hadde vitnet om et bevisst forhold til prosjektet og dets målsetting. Flere av de intervjuede klagde også på at prosjektgruppa de kom inn i var for tilfeldig sammensatt, for eksempel var

ikke FAU-medlemmer representert, eller skoleledelsen deltok ikke. Flere pekte på viktigheten av at rektor, eller i hvert fall rektors stedfortreder, var representert i skolens prosjektgruppe. Arbeidet i gruppa ble gjennom rektor knyttet opp til mulighetene for faktisk å beslutte endringer. I St.meld. nr. 14 nevnes det spesielt at rektors holdninger er viktige for at dialogen mellom skole og hjem fungerer godt (s. 33). Når ledelsen ikke er med, er det også et signal om at samarbeid mellom hjem og skole ikke har særlig stor prioritet.

Kartleggingsundersøkelsen som ble gjennomført tidlig i prosjektet, viste at foreldrene har liten eller ingen medbestemmelse i skolen (Nordahl 2000). Endring av denne praksisen har vært et mål for prosjektet, men det ser ut til at foreldremedvirkning og styrking av samarbeidet mellom hjem og skole har vært vanskelig å realisere ved enkelte skoler. En erfaring flere gjorde seg var at det var vanskelig å få engasjerte deltakere til gruppa. På noen steder ble det nevnt spesielt at det var skolesiden det var vanskeligst å engasjere. Lærerne var motvillige til å stille opp på aktiviteter utenfor ordinær arbeidstid, og for mange ble det ikke bryet verdt å dra inn foreldrene i beslutningsprosesser. På en del skoler har man ikke klart å få noen fra lærerstaben aktive i prosjektgruppa.

Et ledd i arbeidet i gruppa var å definere hvilke aktiviteter som hadde potensiale til å forbedre samarbeidet mellom hjem og skole. Det ser ut til at det er mange rundt om på skolene som syntes det var vanskelig å tenke ut nye og mer utradisjonelle tiltak. Det vil blant annet si å utvikle og etablere tiltak der foreldrene får en annen oppgave enn å være skolens gode hjelpere i dugnader og arrangementer. Mange har satt stor pris på at ulike tiltak i samarbeidet mellom hjem og skole har blitt presentert på samlingene. Således har skolene gjennom eksempler kunnet la seg inspirere av andre.

Oppsummert kan vi si at arbeidet i prosjektgruppene ute i skolene har variert mye, deltakelsen fra de ulike partene i samarbeidet har vært forskjellig, beslutningsmyndigheten til gruppa lav og målsettingene uklare og til dels lokalt definert. Det kunne nok med fordel ha vært stilt sterkere krav til disse gruppene og skolenes aktivitet fra de andre nivåene i prosjektet.

## 4 Rammer for arbeidet i prosjektet

Denne gjennomgangen av prosjektets oppbygging viser at det er lang vei og mange nivåer fra prosjektledelse i Oslo til lærerne og foreldrene som viktige deltagere i prosjektet ute i den enkelte skole. Denne måten å organisere prosjekter på gir mulighet for mange målforskyvninger og ulike oppfatninger av

sentrale forhold i prosjektet. Samtidig kan alle disse nivåene i prosjektet føre til en sterk byråkratisering av et prosjekt ved at den sentrale ledelsen ønsker kontroll over aktivitetene.

I startfasen av prosjektet var prosjektets innhold knyttet til informasjonsfordeling, og dette innholdet var relativt sterkt styrt fra den sentrale prosjektledelsen. Dette kan ha ført til at eierforholdet til prosjektet både på utdanningskontoret, i kommunene og ute på skolene ble noe lavt. Sammen med overgangen til et mer utviklingsorientert prosjekt bidro dette til noe uro i prosjektet, og kanskje en usikkerhet i forhold til hva aktivitetene skulle bestå i. De mange nivåene i prosjektorganiseringen gjorde også det problematisk å styre endringsprosessene i prosjektet.

I startfasen av prosjektet uttalte relativt mange av deltakerne at de ble noe overstyrt. I den sammenheng er det kanskje noe paradoksalt at deltakerne ute på skolene sier de savner klare rammer etter at det ble foretatt endringer i prosjektet. Prosjektdeltakerne ute på skolene virket i intervjuene sultne på styring og klarere ideer om hva som ble forventet av dem. I ettertid kan det se ut til at kommunene og skolene både ønsket å bli styrt og ikke styrt. Dette ønsket om sterkere styring dreier seg nok først og fremst om hva det var meningen at de skulle oppnå i prosjektet. Samlingene tjente derfor en viktig funksjon som en anledning til å se hva slags type aktiviteter som ble belønnet. Vi mener at mangel på formelle retningslinjer sammen med høye forventninger skapte unødig mye forvirring, og at dette bidro til at enkelte av deltakerskolene viste et lavt engasjement i prosjektet allerede ganske tidlig i prosjektperioden. Derfor kan det se ut til at prosjektet kunne vært styrt sterkere på målsettinger, uten at det dermed hadde vært nødvendig å styre de aktivitetene som skulle iverksettes.

I det følgende vil vi beskrive de formelle og uformelle føringene som lå i prosjektet i større detalj. Her vil vi redegjøre for ulike faktorer som det er grunn til å tro har virket inn på gangen i prosjektet. Her inkluderes både rent formelle endringer som gjelder alle kommunene og deltakerskolene, og endringer som har rammet mer vilkårlig og som det er vanskelig å gjøre noe med.

## **4.1 Ressurser til rådighet i prosjektet**

I et prosjekt som dette har man klare økonomiske rammer å forholde seg til i form av budsjetter og søknadsprosedyrer som vil sette begrensinger for hvilke aktiviteter og tiltak som kan iverksettes. Ute på skolene var det likevel få som viste til økonomi som grunn for at det hadde gått slik eller sånn i deres kommune eller deres skole. Engasjement både fra skole- og

foreldresiden og enkeltindividers innsatsvilje framsto som langt viktigere på skolene der de mente de hadde iverksatt relevante aktiviteter. Men mange av skolene opplevde at det var uklart hvordan man skulle gå fram for å søke om midler, og hva det kunne søkes om midler til. Dette handlet nok i mange tilfeller om at interessen heller ikke hadde vært særlig stor.

Det kan i noen grad se ut til at økonomiske begrensinger og kompliserte søknadsprosedyrer har vært en beleilig unnskyldning på skoler hvor manglende engasjement egentlig var det viktigste hinderet. Ved flere av de skolene der det så ut til å ha gått bra, ble ikke økonomi nevnt, verken som et problem eller som noe som gjorde et bedret hjem-skole-samarbeid mulig. I stedet så de prosjektet som en anledning til å endre bevissthet i forhold til foreldremedvirkning i skolen.

I et slikt prosjekt er det klart at store deler av ressursene går inn i lønn av koordinatorene og finansiering av samlinger. I intervjuene ute i kommunene stilte flere seg kritiske til denne formen for ressursbruk. Er en koordinator på fylkesnivå og hyppige samlinger så viktig at det rettferdiggjør den store ressursbruken, var et spørsmål man stilte seg i begge deltakerfylkene. Det ser derfor ut til at selv om den primære aktiviteten skulle foregå ute i skolene, ble relativt mye ressurser brukt regionalt.

Av innvendinger mot hvordan ressursbruken hadde vært i prosjektperioden, nevnte flere (særlig i Oppland) at de ikke riktig hadde visst hva de kunne søke om penger til. Men problemer med prosjektets økonomi ble nevnt av flere av kommunekontaktene. De finansielle sidene av prosjektet ser ikke ut til å ha angått deltakerne ute på skolene særlig mye. Kommunekontaktene følte seg mellom barken og veden i forhold til økonomi, og de syntes det hadde vært stressende at det hadde manglet ressurser til for eksempel å dekke tap av arbeidsinntekter for foreldre. Det de ønsket seg var at kommunen hadde bakket opp prosjektet med midler, og noen nevnte også at de trodde prosjektet hadde blitt tatt mer alvorlig hvis det var noe kommunen satset sterkere på økonomisk.

I det store og det hele framstår ikke penger eller mangel på penger som noe som har hatt mye å si for gangen og innholdet i utviklingsprosjektet, men ressursbruken har nok skapt litt uro og frustrasjon lokalt.

## 4.2 Fra informasjon til utvikling

Prosjektet har siden startfasen gjennomgått relativt store endringer i både mål, innhold og prosjektstyring. Sammenfattet har endringen bestått i at prosjektet etter første driftsår gikk over fra å være et informasjonsprosjekt til å bli et utviklingsprosjekt. Da prosjektet startet hadde det gjennom mål og

aktiviteter et sterkt fokus på informasjon og kompetanseheving. Gjennom å øke kompetansen hos særlig foreldre skulle samarbeidet mellom hjem og skole videreutvikles og bedres. Det ble også uttrykt at denne kompetansehevingen gjennom informasjon skulle bedre elevenes læringsmiljø. Målet var primært knyttet til foreldremedvirkning i skolen, og tiltaket eller virkemiddelet var informasjon og kompetanse.

For å gjennomføre denne informasjonsformidlingen ble det blant annet av den sentrale prosjektledelsen utarbeidet en egen informasjonsperm med artikler om ulike tema og kopieringsoriginaler til transparenter som kunne brukes i kommunene. Slik skulle prosjektmedarbeiderne kunne formidle skreddersydd informasjon til foreldre og lærere ved de enkelte prosjektskolene. Det var i denne fasen utpekt egne ressurspersoner i kommunene som skulle videreformidle denne informasjonen til skolene og foreldrene.

Denne vektleggingen av informasjonsformidling ble det etterhvert uttrykt mye misnøye med og kritikk av. Prosjektmedarbeiderne hos utdanningsdirektørene og prosjektkoordinatorene i kommunene ønsket ikke at deres rolle i prosjektet kun skulle være å formidle informasjon som var bestemt av prosjektledelsen sentralt. Dette ble oppfattet som overstyring og som manglende tillit til det regionale og kommunale nivået i prosjektet. Denne informasjonsfasen i prosjektet kan betraktes som styring av aktivitet og ikke av mål.

Medarbeiderne i prosjektet ønsket mer selvstendige roller og uttrykte også at de ikke hadde særlig tro på at samarbeidet mellom hjem og skole ble bedre ved en ensidig bruk av informasjon. Dessuten så de store problemer ved at dette informasjonsopplegget skulle gjentas hvert år i tre år. Særlig uttrykte prosjektmedarbeiderne på utdanningskontorene seg kritiske til å formidle informasjon som var ferdig produsert av FUG. Prosjektmedarbeiderne og kommunene opplevde at dette ikke var et slikt prosjekt som det de hadde gitt sin tilslutning til å være med i.

Denne kritikken førte til at det mot slutten av det første driftsåret i prosjektet ble vedtatt endringer i prosjektet. En skulle ikke ensidig legge vekt på informasjonsformidling, og det skulle utvikles mer konkrete tiltak for foreldremedvirkningen i skolene. Lokalt ble det gitt mulighet for utprøving av andre tiltak og aktiviteter for å styrke samarbeidet mellom hjem og skole. Slik gikk prosjektet gradvis fra å ha vært et informasjonsprosjekt til å bli et tiltaksorientert prosjekt. Dermed tok det etterhvert til å ligne mer på tradisjonelle utviklingsprosjekter. Dette må betraktes som en radikal og noe uvanlig endring av et prosjekt midt i en prosjektperiode. Det kan til dels hevdes at et prosjekt ble avsluttet og et nytt etablert i prosjektperioden. Men

hensikten i forhold til å forbedre samarbeidet mellom hjem og skole ble ikke endret, det var strategiene som ble endret.

Prosjektledelsen har sammen med prosjektmedarbeiderne fattet beslutninger om endring, men har i noen grad vært utydelige på hva endringen skal innebære. Dette gjelder både i forhold til avklaring i målformuleringer og beskrivelser av rammer for aktiviteter i prosjektskolene. Noe av begrunnelsen for dette ligger kanskje i kommunenes ønske om å bestemme selv og i det at en skal være forsiktig med sentralstyring av denne type utviklingsprosjekt. Det kan se ut til at endringen har vært svært vanskelig å kommunisere til kommunene og skolene. Noe av det som har vært uklart er hva som skal komme i stedet når informasjonsformidlingen skulle nedtones, og hvilken plass informasjonsformidlingen skulle få. Noen av deltakerne hadde oppfattet at informasjonsbiten skulle helt ut etter endringen.

Prosjektledelsen tok konsekvensen av at det lokalt ikke var ønskelig med detaljstyring, men formidlet kanskje ikke tydelig nok hva som fortsatt var prosjektets mål, og hvilke rammer for tiltak og aktiviteter som nå skulle eksistere i prosjektet. Denne endringen av prosjektet og manglende klargjøring av hva som skulle utrettes i prosjektet i en ny situasjon, har nok også ført til at det er grunn til å stille spørsmål ved hva prosjektet lokalt har gått ut på når det gjelder mål og aktiviteter.

I personlige intervjuer med personer som har deltatt i hjem-skole-prosjektet kommer det fram delte meninger om det at prosjektet gikk fra å være et rent informasjonsprosjekt til å bli et prosjekt som også skulle inneholde konkrete tiltak. Meningene er ofte knyttet til hva man i utgangspunktet definerer som det som står i veien for hjem-skole-samarbeidet. Derfor fikk denne endringen ulik betydning. For noen betydde overgangen til et utviklingsprosjekt en dreining de mente ikke var formålstjenlig; prosjektet fungerte godt som det gjorde. Dette gjaldt særlig de som hadde en sentral rolle i denne første fasen i prosjektet. For andre betydde dette en endring i ønsket retning; det var akkurat det de savnet. Noen hadde heller ikke opplevd dette som en reell overgang. Enten fordi de uansett hadde drevet prosjektet med tanke på utvikling av konkrete tiltak, eller fordi de ikke lot denne overgangen få noen betydning for hvordan de gjorde arbeidet på skolen. Mange at de som deltok i prosjektet det siste året hadde heller ikke vært med på denne overgangen, siden de var kommet inn i prosjektet etter at den var ferdig.

Oppsummerende vil vi si at denne overgangen medførte en usikkerhet i noen kommuner og skoler. Dette har preget innholdet og innsatsen i prosjektet senere. Noen opplevde at premissene for prosjektet hadde endret



seg underveis, og følgene av dette var at noen deltok i noe annet enn de mente de hadde sagt ja til. Det blir særlig lagt vekt på at foreldrene ble forvirret av dette. Selv ved skoler der de var fornøyde med dreiningen i retning av et utviklingsprosjekt, skulle man gjerne vært denne overgangen foruten. Man kan spørre seg om hva det tydelige målet og det detaljstyrte opplegget som møtte kritikk ble erstattet med. Mange så ikke ut til helt å ha grep om hva som kom i stedet, og hvilke muligheter som lå i det nye opplegget. Sett utenfra må likevel denne endringen i prosjektet betraktes som både nødvendig og hensiktsmessig i den situasjonen prosjektet befant seg.

### **4.3 Den første kartleggingsundersøkelsen i prosjektet**

Etter om lag ett års prosjektdrift kom NOVAs første kartleggingsundersøkelse (Nordahl 2000). Fra flere hold fortelles det at funnene i denne rapporten, som kom underveis i perioden, har hatt konsekvenser for den videre gangen i arbeidet med hjem–skole-samarbeidet. I telefonintervjuene ble ikke dette vektlagt noe særlig, mens det derimot ble påpekt i de skriftlige rapportene som ble uformet rett etter at kartleggingsundersøkelsen kom ut. Det er grunn til å tro at resultatene i denne kartleggingsundersøkelsen hadde størst effekt som vekker rett etter at den kom ut, men det utelukker ikke at den ble inkludert mer grundig i det videre arbeidet i prosjektet, kanskje på en mer uutalt måte enn den gjorde med en gang den utkom.

Kartleggingsundersøkelsen konkluderte blant annet med at det var en mangel på dialog, drøftinger mellom lærerne og foreldrene, og at foreldrenes reelle medbestemmelse i skolen var svært lav. Foreldrene mottok mye informasjon fra skolene, og det var ut fra undersøkelsen derfor ikke nødvendig å styrke akkurat dette området like mye som dialog og medvirkning i samarbeidet. Kartleggingsundersøkelsen avdekket også at samarbeidet mellom hjem og skole ble dårligere ettersom elevene ble eldre, slik at man slet spesielt mye med dette på ungdomstrinnet. Det ble også i tilbakemeldingene vektlagt at fedrene sto for lite av samarbeidet med skolen. Med denne kunnskapen kunne skolene sette inn ressurser og tiltak mot fedrenes posisjon i samarbeid med skolen.

En annen faktor som ble holdt fram som viktig i kartleggingsundersøkelsen, var at foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen ble påvirket av det sosiale miljøet mellom foreldrene. I rapporten ble det påpekt at deltakerskolene kunne sette i gang tiltak rettet mot å bedre det sosiale miljøet mellom foreldrene for så i neste rekke skape en trygg og informert foreldregruppe som stiller sterkere i møte med skolen. Kartleggingsunder-

søkelsen viste også at det er nødvendig å styrke de formelle samarbeidsorganene, som samarbeidsutvalg, foreldrenes arbeidsutvalg og klassekontaktrollen, hvis disse skal kunne fremme samarbeid mellom hjem og skole. Undersøkelsen viste at disse organene og posisjonene fungerte som informasjonskanaler og praktisk hjelp for skolen, men de hadde ingen reell makt som kunne brukes til å gi foreldrene medbestemmelse i skolens opplegg og drift.

Det kan imidlertid se ut til at det er de minst utfordrende konklusjonene og funnene i rapporten som skolene har lagt vekt på å arbeide ut fra. Som vi skal se senere i rapporten har det vært særlig vanskelig å finne aktiviteter som har økt dialogen om og foreldremedvirkningen i det pedagogiske innholdet i skolen. Mange skoler har også hatt egne skolebaserte kartlegginger i prosjektperioden som har hatt konsekvenser for utviklingen av prosjektet. Dette har for eksempel foregått slik at de har satt i gang tiltak på områder som det lokalt ser ut til å ha vært knyttet store utfordringer til. Men disse undersøkelsene har nok også bidratt til at fokus har blitt skjøvet vekk fra de største utfordringene i samarbeidet mellom hjem og skole.

#### **4.4 Samlingene i prosjektet**

Underveis i prosjektet har deltakerne på de ulike nivåene blitt invitert på samlinger organisert av Statens utdanningskontor. På disse har man i plenum diskutert temaer som ligger innenfor prosjektet, og man har i mindre grupper, for eksempel kommunevis, sittet sammen og drevet erfaringsutveksling, nettverksbygging og meningsutveksling. Plenumsforedragene har ofte blitt holdt av eksterne forelesere som har snakket om temaer som utfordringer i samarbeid mellom hjem og skole, konfliktløsning, endringsstrategier og den flerkulturelle skolen. Det har også blitt brukt flere interne forelesere som har lagt fram egne erfaringer med prosjektet.

På skole- og kommunenivå har samlingene vært anledninger til å lære nye ting, gitt deltakerne anledning til å være blant andre som også er interessert i hjem-skole-samarbeid og til å få tilbakemelding om egen aktivitet. For de som opplevde at prosjektgruppa på skolen var alene om å være opptatt av hjem-skole-samarbeid, ble samlingene en mulighet til å føle at man var blant likesinnede. De fleste fortalte i de personlige intervjuene at samlingene hadde vært veldig interessante og nyttige. Når det gjelder samlingene, var de fleste fornøyde med dem, men noen kunne fortelle at det ikke alltid var like relevant; noen ganger var samlingene rene vitamin-

innsprøytninger, andre ganger følte de at det var rotete og dårlig tilpassede opplegg på samlingene.

Hva som legges vekt på av tiltak på samlingene varierer. Noen fortalte i intervjuene at de særlig satte pris på det at de kunne lære av andres praktiske erfaringer, mens andre syntes de lærte mest av de eksterne foreleserne. Ikke alle innleggene har passet for alle, bl.a. har temaer som den flerkulturelle skolen ikke blitt en realitet for alle enda, men de det gjaldt mente det var bedre å komme i forkant enn i etterkant med kunnskap om eventuelle problemer knyttet til dette. Noen beskriver samlingene som en anledning til å skryte litt av skolen sin, og noen anfører som kritikk mot samlingene at de fungerte som arenaer for skryting. Kritikk mot samlingenes innhold og form ser ikke ut til å ha blitt tatt opp direkte med prosjektledelsen verken regionalt eller nasjonalt.

Det er grunn til å tro at samlingene også har tjent som viktige funksjoner for sentrale aktører som FUG og representanter fra Statens utdanningskontor i de to fylkene. For det første har de gjennom samlingene kunnet få innblikk i hva som faktisk foregikk ute i kommunene og skolene. De skriftlige rapportene var ikke alltid så detaljerte at det var klart hva som faktisk hadde foregått, og det vil alltid være ulikheter i hvor godt man klarer å formidle ting skriftlig. I dette ligger det selvfølgelig et element av kontroll, gjennom en oppdatering av situasjonen kunne de ta stilling til hvilke skritt det var nødvendig å ta for eventuelt å gjøre det bedre i framtiden. Samlingene var således den viktigste arenaen for styring av prosjektet fra sentralt hold, og samlingene kunne derfor også vært egnet som en arena der enda mer tydelig kontroll og oppfølging ble integrert. Ut fra dokumentene i prosjektet og intervjuene kunne nok disse styringsmulighetene i samlingene blitt brukt mer eksplisitt.

På samlingene ble det holdt kommunevis møter og møter mellom representanten for Statens utdanningskontor og FUG, men man kan tenke seg at det i en slik sammenheng også kunne blitt lagt opp til mer kontakt mellom Statens utdanningskontor / FUG og kommunerepresentanten eller en samlet skolegruppe kommunevis. Slik kunne man tatt eventuelle konflikter og uenigheter om prosjektet underveis opp i en personlig setting. Vi mener å se at det har manglet arenaer for kritikk «oppover», slik at ankepunkter mot prosjektet i større grad ga murring ute på skolene enn uttalt kritikk og konstruktive bidrag som FUG eller prosjektmedarbeiderne på Statens utdanningskontor i de to fylkene kunne forholde seg til og ta til etterretning.

Dette leder oss over i samlingenes andre funksjon for FUG og Statens utdanningskontor. Gjennom samlingene og hva de inneholdt, kunne man

sende signaler om hva som var «den riktige» måten å gjøre prosjektet på. Dette kan ha virket inn på gangen i prosjektet, og flere beskrev samlingene som et tidspunkt hvor de ble hentet inn igjen fra den utglidningen som hadde skjedd siden sist samling.

Hvordan har skolene og kommunene opplevd tilbakemeldingene som har blitt gitt underveis? Styringen som ligger i tilbakemeldinger underveis på samlingene kan det være vanskelig å få tak i. Det som ble fortalt om tilbakemeldinger fra FUG eller Utdanningskontoret gjaldt skryt, men det er klart at positive tilbakemeldinger har en motsats; det man ikke får skryt for eller de som ikke får skryt. I dette kan det ligge implisitte signaler om hvilken vei som er den ønskelige. Noen skoler har nok også lagt mer i slike signaler enn det som var ment fra prosjektledelsen sin side.

Et viktig spørsmål om samlingenes funksjon er hvorvidt innholdet i disse har blitt brukt i prosjektarbeidet i skolen, og kanskje til og med formidlet til andre. Mange av de som deltok fortalte at de lærte seg nye ting de kunne tilbakeføre til skolen sin, eller de fikk gode tilbakemeldinger på egen aktivitet som ga energi til å fortsette. Men for noen ble samlingene mer av en parentes enn noe som virket direkte inn i arbeidet på skolen. Samlingene har ikke noen nytteverdi for prosjektet, selv om samlingene er interessante for dem som deltar, hvis ikke kunnskapen eller tilbakemeldingene derfra videreføres til andre og kan brukes i det videre arbeidet på skolen.

Oppsummerende kan vi si at samlingene har hatt helt nødvendige funksjoner. De har skapt en følelse av felles sak og gitt energi til å fortsette arbeidet. Særlig på grunn av store forskjeller kommunene og skolene imellom har samlingenes samlende funksjon vært viktig. Likevel kan man tenke seg at dette kunne har blitt gjort enda mer eksplisitt. Gjennom en større kontinuitet og bredde i hvem som deltok på samlingene, hadde man skapt en større følelse av et fellesskap, og gjennom mer uttalte forventninger i dette forumet hadde man sluppet mye av usikkerheten. Ledelsens muligheter for styring i samlingene kunne nok ha vært brukt mer eksplisitt, og kommunene og skolene kunne i større grad brukt denne arenaen for å ta opp ulike forhold ved prosjektet.

Vi tror at noe av den usikkerheten som har oppstått har sammenheng med ledernes roller på samlingene. Flere av deltakerne på skolene beskrev representantene for FUG og Statens utdanningskontor som morsskikkelser. Dette er et godt bilde av den relasjonen flere beskrev, hvor skolefolket var forventningsfulle barn som ønsket skryt av mor. Flere lo litt når de beskrev at det var slik de opplevde det, og sånn i ettertid var det rart å se tilbake på stemningen på samlingene. Vi tror dette handler om noen viktige poenger

rundt formen tilbakemeldingene fikk, noe som bringer oss over på en side av prosjektdrift som sjelden tas alvorlig nok, nemlig hvilke konsekvenser kjønn har for prosessene som settes i gang.

I dette prosjektet var den ledelsen som var representert på samlingene kvinner. Mange har vist at kommunikasjon preges av kjønn. En av de viktigste er språksosiologen Candace West (1984). Hun beskriver hvordan legekonsultasjoner preges av legenes og pasientenes kjønn. Dette betyr ikke at det er medfødte forskjeller mellom menn og kvinner på hvordan de omgås andre mennesker. I stedet skaper det at vi er menn, eller det at vi er kvinner, forventninger om hvordan vi skal kommunisere med andre, som igjen former hvordan kjønnene fyller posisjonene de er i. West finner at kvinnelige leger gir instruksjoner til pasientene i en bydende form, altså i form av forslag heller enn påbud, mens de mannlige legene gir utvetydige beskjeder om hva pasienten bør gjøre. Det er grunn til å tro at dette også gjelder på andre områder: I vår kultur opptrer kvinner annerledes enn menn, selv når de er i samme posisjon, og de møter ulike forventninger for hvordan de skal fylle posisjonen. Dette betyr ikke at kvinner er dårligere ledere enn menn. Heller at kvinner ofte gir respons på andre måter enn menn. Fordi kjønn fortsatt preger relasjoner sterkt i det norske samfunnet, og menn fortsatt oftest er å finne i maktposisjoner, er maktspråket fortsatt forbundet med mannen. Derfor kan det skje at man lytter etter påbud også hos kvinnelige ledere, men at man i stedet finner støtteerklæringer og forslag.

De positive tilbakemeldingene om samlingene, at deltakerne føler seg hjemme, velkommen og støttet, kan nettopp forstås som et resultat av at lederstilen kvinner oftere enn menn har, har mange positive konsekvenser. Poenget her er at det er viktig å tenke inn mulige konsekvenser av ulike måter å styre prosjekter på. Hvis man blir seg mer bevisst hvordan kjønn virker inn på hvordan vi møter andre mennesker, så vil dette også virke inn på hvordan vi lytter. Dessuten ville det gjøre oss mer bevisste i forhold til hvilke strategier som det er hensiktsmessig å velge i styringen av prosjekter.

## 5 Aktivitetene og tiltakene i prosjektet

Nedenfor vil vi beskrive og analysere kjennetegn ved de tiltakene og aktivitetene som har foregått ute på prosjektskolene. Denne beskrivelsen av tiltakene vil senere bli brukt for å vurdere resultatene fra kartleggingsundersøkelsen der det vil bli stilt spørsmål om det er sammenheng mellom resultatene og aktivitetene i prosjektet.

### 5.1 Organisering av aktiviteter på skolenivå

I informasjonsfasen i prosjektet var det i utgangspunktet ønskelig at prosjektet ble knyttet til 1., 5. og 8. klassetrinn. I intervjuene kom det fram at det var delte meninger om hvorvidt det var feil å knytte prosjektet til klassetrinn i stedet for klasser. Noen hadde ikke gjort det på den måten, men i stedet latt alle trinnene og hele personalet delta på prosjektet. Det gjaldt særlig de små skolene. Hovedinnvendingen mot at prosjektet var knyttet til klassetrinn og ikke klasser, var at man fikk skolert mange, men ingen godt nok, siden det tross alt er ganske lite man rekker i løpet av et skoleår. Noen begynte med å la prosjektet følge klassetrinn, men gikk over til å la det følge klassene over tre år, fordi man mente det ville fungere bedre slikt. Enkelte av prosjektskolene var fådelte, og da ble det mer naturlig å behandle alle trinnene og hele skolen under ett. Noen nevnte også at prosjektet lettere lot seg evaluere når det fulgte de samme klassene over tre år.

Hvorvidt man var fornøyd med gangen i prosjektet hang ikke sammen med holdninger til denne delen av organiseringen av prosjektet. De som hadde valgt en annen løsning enn det var lagt opp til i utgangspunktet, var altså ikke generelt mer misfornøyd med at prosjektet var blitt lagt opp på en måte som ikke passet dem. På noen av deltakerskolene hadde man vært misfornøyd med at prosjektet fulgte klassetrinn, men hadde likevel latt være å endre på dette. Det kan her se ut til at de som har tatt seg friheter, har oppdaget at det var rom for det i prosjektet, mens andre ikke har følt at de stilte fritt til å avgjøre slikt på skolenivå. Også på andre områder har vi sett at de som har tatt sjansen på å forandre på prosjektets form eller innhold i tråd med egne meninger om skolens behov, er mer fornøyd med prosjektet. Disse initiativene har nok også skapt eierforhold til prosjektet på den enkelte skole.

Det kan tenkes at det nettopp er de som er motiverte til å få til noe med prosjektet, som tar seg bryet med å forandre på det, mens det å la det skure og gå er et symptom på manglende engasjement generelt. En opplevelse av at

prosjektet ikke passet, blir da en bekvem unnskyldning for ikke å være aktiv i stedet for en anledning til å ta aktivt del i å forme prosjektet. Det kan også handle om hvilken posisjon man ser seg selv og prosjektet i. Forventer man at prosjektet skal være et ferdig produkt som man skal motta og bruke, eller ser man et prosjekt som en prosess deltakerne plikter å gripe inn?

## 5.2 Prioriteringer og rapportering av aktiviteter

### 5.2.1. Aktiviteter og økonomi

Ut fra aktivitetsbeskrivelser og redegjørelse for ressursbruk ser det ut til at de alt vesentligste ressursene gikk til seminarer og indre forhold vedrørende drift av prosjektet. Relativt lite ressurser ser ut til å ha gått til å etablere og finansiere nye, spesifikke aktiviteter i samarbeidet mellom hjem og skole. En grunn til dette kan være at det er mer nærliggende å søke om midler til dokumenterte utgifter, som reiser for å delta på seminarer, enn til aktiviteter på skolene.

I et prosjekt som dette finnes det begrensede finansielle ressurser, og det er klart at det ikke var rom til å sette i gang store prosjekter og tiltak som kostet mye. Likevel ser vi at noen av skolene ikke har vært i nærheten av å bruke opp de midlene som var til rådighet på prosjektet. Et viktig poeng er også at mye aktivitet har foregått på enkelte av skolene uten at de har mottatt noen økonomisk støtte til det.

En del av aktivitetene som ble iverksatt i prosjektet må betraktes som varianter av aktiviteter man allerede har i den norske skolen. Eksempler kan være at man holder foreldremøter på nye måter, eller at det arrangeres dugnader på skolene der foreldrene gjør noe annet enn det de tradisjonelt har gjort på dugnader. I rapportene er det tydelig at man inkluderer rutiner man allerede hadde etablert ved skolene når man skal føre opp hva som foregår i prosjektet. Dette kan ha noen positive konsekvenser i og med at ordninger som man allerede har funnet ut fungerer, gis nye, eller i hvert fall mer tydelige begrunnelser. Dette kan være en måte å tydeliggjøre overfor skolen og foreldrene hva som er viktig for samarbeidet mellom hjem og skole. Samtidig får prosjektledelsen på denne måten beskjed om at det foregår aktiviteter i den enkelte skole.

### 5.2.2 Hvordan rapporterte man om aktivitetene?

Underveis i prosjektperioden har de enkelte skolene vært forpliktet til å skrive rapporter om hvordan prosjektet utformes på deres skole. De aller

fleste syntes jobben med å skrive denne var et ork, men de fleste forsto at det var nødvendig at det ble gjort. Noen ser i ettertid at de kunne ha skrevet bedre rapporter, og noen fortalte at rapportskriving er en treningssak, slik at de nå er blitt mye flinkere til å vite hva det spørres etter, enn tidligere. Operasjonalisering av prosjektets mål og rapportering fra prosjektets drift er viktige sider ved det å drive et prosjekt. Helt uavhengig av prosjektets effekt på det konkrete hjem-skole-samarbeidet på kort sikt kan man altså si at en positiv konsekvens av prosjektet er at deltakerne har fått trening i prosjekt-drift.

Noen av problemene med rapportskriving har tilsynelatende vært uklarhet om hvordan rapportene skal være. I tillegg til at informanter har sagt dette i intervjuer, vitner den store variasjonen i utformingen av og innholdet i rapportene om dette. Særlig har vi sett variasjoner fra kommune til kommune, og det er klart at kommunekontaktens rolle her har vært viktig. Rapportskriving kan som sagt tjene viktige funksjoner i prosjektarbeidet, det gir en anledning til å sette ord på hva man synes er viktig, og hva innholdet er i det man allerede har gjort. Vi tror det har variert hvorvidt kommune-kontaktene har klart å formidle denne funksjonen til deltakerskolene. For enkelte har rapportskrivingen vært et rent pliktløp; det har blitt opplevd som en aktivitet som ligger helt på siden av arbeidet med prosjektet. Ved å betone de mer positive sidene ved dette arbeidet kunne rapporteringen bidratt til refleksjon over prosjektet både på skolenivå og kommunalt nivå.

Noe annet som ser ut til å ha vært viktig for utformingen av rapportene, er forskjeller i hvilken funksjon rapportene skulle fylle overfor prosjektledelsen i FUG og ved Statens utdanningskontor. På flere skoler mente de i intervjuene å ha fått signaler fra kommunalt nivå om at rapporten ikke skulle handle om alle forhold ved prosjektet, og at de indirekte ble bedt om å pynte på sannheten. Negative erfaringer kom ikke fram på den måten, og prosjektets framgang ble nok hindret i at slike erfaringer ikke ble kommunisert fra ett ledd til et annet. I de tilfellene vi berører her, var det snakk om negative erfaringer som ikke ble formidlet forbi kommunenivået, og det er klart at organer som Statens utdanningskontor og FUG ikke ble gitt anledning til å korrigere eller lære av de negative erfaringene som ble gjort ved noen av skolene, når informasjonen stoppet opp før den nådde dem.

Flere av informantene så i ettertid at rapportene kunne hatt en mer konstruktiv funksjon hvis alle erfaringene hadde sluppet til. Og mange av de frustrasjonene vi som forskere og lesere fikk over rapportene, nemlig at det var uklart hva som hadde skjedd, og hvordan prosjektgruppa hadde tenkt,



gjenfant vi hos de som hadde skrevet rapportene. «Mye skryt og mye ull», sa en av informantene om innholdet i rapportene.

## 5.3 Initiativ til og prioriteringer av aktiviteter

### 5.3.1 Foreldreinitiert eller skoleinitierte aktiviteter?

Er det de ansatte på skolene, eller er det foreldrene som har vært de som har igangsatt aktivitetene og tiltakene ved skolene? Svarene på dette spørsmålet er vesentlig for å kunne forstå det som har foregått i prosjektet. Vi har sett stor variasjon i hvem som har initiert prosjektene, men likevel er det klart at skolens ansatte har hatt en langt viktigere rolle enn foreldrene. Dette betyr ikke at ikke foreldrene har deltatt i prosessen, men heller at skolen mener å ha merket seg behov hos foreldrene, som de så har brukt for å utforme aktiviteter og tiltak.

Flere skoler har som eksempel lagt vekt på å knytte samarbeid mellom hjem og skole til rusproblematikk. Også mobbing, språkbruk og IKT har vært egne temaer som har blitt satt i sentrum av samarbeidet mellom skole og foreldre. I disse sammenhengene har man også knyttet til seg lokale krefter som politiet og helseetaten. Dette er en type aktiviteter det er vanskelig å knytte direkte til prosjektet. Selv om slike aktiviteter har foregått på flere av skolene, har initiativet ofte kommet fra foreldre som ikke engang vet om prosjektets eksistens. At foreldre ønsker at skolen engasjerer seg i arbeidet med å forebygge problemer rundt narkotika og mobbing, gjelder nok mange skoler som ikke har deltatt i prosjektet. Det er like nærliggende å vurdere denne type aktiviteter som et tegn i tiden, heller enn et resultat av tiltak igangsatt under prosjektet. Informantene ved skolene forsto aktiviteter som dette som en måte å gi foreldrene kontroll også utover det praktiske samarbeidet med skolen. Siden noe av utgangspunktet for prosjektet er mangel på reelt samarbeid mellom skole og hjem i den norske skolen, er det ikke overraskende at det også her er skolen som har tatt initiativ til og styrt mange av aktivitetene.

En av hensiktene med prosjektet har vært å legge opp til at det like gjerne kan være foreldrene som initierer og styrer ulike aktiviteter og tiltak ved skolene. Dette har ved mange av prosjektskolene blitt tolket dithen at man må starte med å bygge opp foreldregruppa for å skape en sterkere samarbeidspartner for skolen. Mange har for eksempel begynt med å forbedre den uformelle kontakten mellom foreldre og mellom lærere og foreldre. Dette har blitt gjort ut fra en formening om at samarbeidet mellom hjem og skole blir bedre hvis man kjenner hverandre bedre. Ofte har dette

vært sosiale møter hvor både foreldre og lærere er tilstede, møter som kanskje hadde blitt arrangert uansett. Under intervjuene gikk representantene langt i å forsvare dette valget, og de la vekt på at man måtte forbedre den uformelle kontakten før man kunne forbedre den formelle. Noe av denne uformelle kontakten har funnet sted på møter eller samlinger der man drikker kaffe, spiser kake og underholdes av elevene. Det har også blitt arrangert aktivitetsskvelder hjemme hos noen foreldre slik at foreldre som ikke omgår hverandre ellers, får en mulighet til å bli kjent med hverandre. Mye av den uformelle kontakten har også foregått rundt dugnadsarbeid eller verksteder med formingsaktiviteter. Foreldrene har imidlertid i varierende grad blitt trukket inn i valgene og planleggingen knyttet til disse samlingene.

### 5.3.2 Hva ble sett på som relevante aktiviteter?

Foreldreutvalget i grunnskolen har særlig etter omleggingen av prosjektet lagt vekt på at det skulle utvikles både tradisjonelle og utradisjonelle tiltak og aktiviteter for å øke foreldremedvirkningen i skolen. Disse tiltakene og aktivitetene skulle formidles til deltakerskolene og andre skoler. På samlingene har man presentert flere eksempler på aktiviteter ved de enkelte prosjektskolene. Eksemplene som har blitt plukket ut som gode har det til felles at de har handlet om å skape endringer i hvem som gjør ting, og hvordan det gjøres. Gjennom at noen aktiviteter trekkes fram på samlingene har prosjektledelsen formidlet hva de forstår som relevante aktiviteter og tiltak i prosjektet. Slik har det foregått en implisitt styring av noen aktiviteter i prosjektet.

Et tydelig eksempel på dette er at World-café har blitt brukt mye ute på skolene etter at en ekstern foreleser la fram metoden på en samling. Metoden ble også i etterkant distribuert gjennom eksempelsamlingene. Mange av informantene fortalte også at de hadde opplevd det som en lettelse når de ble presentert for eksempler fra andre skoler, da ble det lettere for dem både å finne på egne tiltak og å følge eksemplene. World-café er et tiltak som dreier seg om å skape nye møteplasser for skolens ansatte og foreldrene. Gjennom at man endrer rammene for relasjonen mellom skole og hjem, legger man til rette for at samarbeidet gjøres på nye og bedre måter.

Vi kan se at det har vært visse trender når det gjelder hvilke aktiviteter som blir igangsatt på skolene, men samtidig har det også vært stor variasjon i hvilke aktiviteter som har blitt regnet som en del av utviklingsprosjektet. Noe av denne variasjonen har nok handlet om at en rekke aktiviteter ble satt opp i prosjektets årsrapporter uten at de nødvendigvis ble forstått som en del av prosjektet da de ble igangsatt. Et eksempel på dette er alle dugnadene som er

oppført som aktiviteter under prosjektet. Noen av disse dugnadene ville nok ha blitt gjennomført helt uavhengig av utviklingsprosjektet, likevel er det i mange av rapportene de eneste tiltakene som oppgis å ha vært gjennomført som et ledd i utviklingsprosjektet i deler av prosjektperioden. Rapportene får således et preg av å være et sted å inkludere mange ulike aktiviteter og tiltak som har foregått på skolene.

I prosjektet har det også ligget sterke føringer på å utvikle rutiner som kan videreføres etter at prosjektperioden er omme. Dette har blitt gjentatt i mange ulike sammenhenger, og det kommer klart fram i rapportene fra skolene. Her legges det vekt på at skolen arbeider med å utarbeide og skriftliggjøre rutiner for samarbeidet mellom hjem og skole. Ofte gjentas denne intensjonen i rapport etter rapport, men hvis det var så sterkt prioritert som det hevdes, så er det underlig at ikke de skriftlige rutinene forelå etter hvert. I intervjuene ble det også ofte fortalt at skolen skulle fortsette å fokusere på rutiner i samarbeidet mellom hjem og skole, og at de skulle ha en gruppe som arbeidet med spørsmål knyttet til dette. Denne videreførte gruppa skulle på mange skoler arbeide nettopp med rutiner og organisering. Nordahl og Sørli (1998) har skrevet:

Helt til slutt ønsker vi å understreke at samarbeid mellom hjem og skole dreier seg minst like mye om holdninger som om metoder og organisering (s. 35).

Dette framstår som en viktig anmerkning også i dette prosjektet. I ettertid har enkelte sett at de har brukt mye innsats på å utarbeide prosedyrer for samarbeid, men mindre på å faktisk påbegynne veien fram mot bedre samarbeid gjennom for eksempel å anvende prosedyrene. I prosjektet har det vært et tydelig fokus på en slik utvikling av rutiner, og det kan hende at dette kan ha bidratt til å trekke fokus bort fra aktiviteter som i større grad nødvendiggjør foreldremedvirkning. Samtidig kan det hevdes at å utvikle rutiner er mindre utfordrende enn å samarbeide direkte med foreldre.

## **5.4 Praktisk eller faglig samarbeid?**

De aktiviteter og tiltak som har blitt iverksatt innenfor rammene av prosjektet, kan inndeles i to former for samarbeid; praktisk og faglig. Med praktisk samarbeid mener vi ulike former for dugnadsarbeid, foreldremøter i klassen og for hele skolen der foreldrene primært har ansvaret for kaffe og kaker, arrangement av sosiale sammenkomster og lignende. Med faglig samarbeid så mener vi at foreldrene har deltatt i drøftinger om og hatt medbestemmelse i spørsmål knyttet direkte til opplæringens form og innhold.

I utgangspunktet er flertallet av norske foreldre allerede aktive deltakere på skolen gjennom at de deltar i mye praktisk arbeid, og ikke minst ved at de i hverdagen følger opp barnas skolegang. For at foreldrene skal få reell medvirkning på skolen, så må de også trekkes inn i dialog og beslutninger rundt det faglige arbeidet, eller det som kan betraktes som skolens indre liv. Kartleggingsundersøkelsen (Nordahl 2000) viste at foreldrene var godt fornøyd med den informasjonen de fikk fra skolen, men at de i liten grad drøftet og hadde medbestemmelse på pedagogiske spørsmål. Den aktive innsatsen i skolen var i hovedsak knyttet til ulike former for dugnadsarbeid. Dette er et velkjent scenario. Ferm skriver (1994):

Generelt oppfattes foreldre som et aktivum når det gjelder å skysse, bake, samle inn penger o.l. Foreløpig er det få lærere som har gått lenger og våget å bruke foreldrene som en ressurs i undervisningen (s.141).

Ut fra de aktivitetene og tiltakene som er iverksatt i dette prosjektet, ser det også ut til at foreldrene på prosjektskolene primært har vært dugnadsarbeidere, blitt informert på ulike måter og bedt om å følge opp det som skjer på skolen. Foreldrene har i liten grad sluppet til i forhold til opplæringsinnhold og arbeidsmåter. Det indre livet i skolen og klasserommet har vært styrt av lærerne uten noe særlig drøfting med foreldrene. I de prosessene i skolene som betyr mest for elevene, ser det ikke ut til at foreldrene slipper noe særlig til, selv i et utviklingsprosjekt som dette. Denne overvekten av samarbeid om praktiske oppgaver i skolen har også en form som gjør det relevant å omtale forholdet mellom skolen og foreldrene som «skolen og de gode hjelperne». Bø (2001) omtaler i denne sammenhengen foreldre som skolens forlengede arm. Når det gjelder de forventninger lærerne har til oppfølging hjemme, omtaler Ericsson og Larsen (2000) dette som at skolen forfølger sine prosjekter langt inn i familielivet, uten at foreldrene nødvendigvis har blitt spurt om dette.

På de fleste skolene i denne undersøkelsen mente de ansatte på skolene at de hadde kommet mye lenger i å inkludere foreldrene i det praktiske arbeidet på skolen enn i å inkludere foreldrene i det faglige arbeidet. På spørsmål om foreldrene fikk delta i faglig arbeid kom eksempler om at infobrev ble sendt ut og at foreldrene fikk organisere foreldremøter, uten at det ga oss grunn til å tro at foreldrene faktisk ble gitt myndighet til å forandre noe av det faglige innholdet. Hva skyldes det at fokuset stort sett har vært på samvær/samarbeid som ikke berører de skolefaglige spørsmålene?

Flere av de som ble intervjuet beskrev samarbeid mellom hjem og skole som en prosess over flere nivåer; først må foreldre bli kjent med hverandre,

lærerne og hverandres barn, så må de få kunnskap om sine rettigheter i møte med skolen, så må de gis selvtillit ved at de slipper til og tar ordet i forsamlinger og lignende. Når dette er på plass kan de delta i faglige beslutningsprosesser. Foreldrene må altså utvikle noen bestemte forutsetninger og forandre seg før de kan ha medansvar for faglige beslutninger.

Med tanke på at dette utviklingsprosjektet allerede hadde gått i tre år da intervjuene ble foretatt, var det påtakelig hvor mange av skolene som fortsatt befant seg på det første nivået på veien mot full foreldredeltakelse. Organiseringen av prosjektet kan ha noe sammenheng med dette. I de skolene der prosjektet fulgte klassetrinn startet hvert kull foreldre med blanke ark, og man rakk kanskje ikke å bygge opp den nødvendige kunnskapen og kjennskapen. Men dette har nok sterkest sammenheng med en manglende tiltro til foreldrenes forutsetninger for å delta i og ha medvirkning på det faglige arbeidet i skolen. I intervjuene viste skolens ansatte ofte til at foreldrene ikke ønsket eller turde å si sin mening om faglige beslutninger.

Også foreldrerepresentanter vi intervjuet viste til foreldrenes manglende vilje til å ta del i dette arbeidet, mens andre mente at skolen kanskje i tillegg ikke var helt rede for å slippe foreldrene inn i «det aller helligste». Lærerne og rektorene ved skolene la i intervjuene vekt på at foreldrenes uvilje mot å delta i utformingen av det faglige på skolen skyldtes mindreverdighetskomplekser, egne dårlige erfaringer med skolen eller en realisme i forhold til hvem som faktisk sitter med den pedagogiske kompetansen. Flere representanter for skolene nølte ikke med å vise sine reservasjoner mot å inkludere foreldrene som fullverdige samarbeidspartnere; de mente de tross alt ikke hadde de rette forutsetningene. I dette ligger det en sterk legitimering av makt. Lærerne må fortsatt fatte de faglige og viktige beslutningene fordi foreldre mangler forutsetninger for å delta. Denne argumentasjonen bidrar til at lærerne opprettholder og kanskje forsterker sitt hegemoni i forholdet til foreldrene.

Det er ikke sikkert foreldrene er fullt så underdanige og beskjedne i møte med skolesystemet som mange, særlig rektorene, trodde. Det kan også være sider ved tradisjonene eller skolekulturen som stenger for foreldrenes medbestemmelse. Noen steder opplevde de at de hadde blitt flinkere til å inkludere foreldrene på ulike nivåer. Men det ble også fortalt om konflikter i tilfeller hvor lærerne eller rektorer hadde følt at foreldrene gikk for langt i å trække skolefolket på tærne. Flere visste godt at det kunne være krevende å inkludere foreldrene i «skolestoffet», og de var redde for at skolefolkets «faglighet» ville bli møtt med samarbeidsproblemer som skyldtes foreldrenes mangel på sådan. I «fagligheten» ligger det at diskusjoner og avveininger

skal være konstruktive, og man fryktet at foreldrene ikke ville være konstruktive hvis de ble innblandet i det faglige på alvor. En av rektorene formulerte det slik: «Det er alltid noen foreldre som lager krøll». Det ser ut til at samarbeid bare tåles opptil et viss punkt. Så lenge samarbeidet er harmonisk, og i tillegg har noen gevinster, er skolen fornøyd. Men når samarbeid innebærer konflikter, blir samarbeidet en belastning. Her er det viktig å understreke at reelt samarbeid vil innebære motsetninger og konflikter (Christiansen og Nordahl 1993). Det er mulig at mange lærere og rektorer frykter at det blir konflikter hvis foreldrene får delta mer i det faglige arbeidet, og at de derfor ikke slipper foreldre til.

Flere lærere og rektorer nevnte at noe de hadde lært av prosjektet var å også tenke foreldresamarbeid rundt faglige temaer, men hovedinntrykket vårt er at de fleste fortsatt ikke var kommet dit. Mye viktig grunnarbeid har nok likevel blitt gjort ved at man eksplisitt tar tak i at sosiale arrangementer og praktisk samarbeid fyller noen funksjoner som er viktige for flyten i kontakten mellom hjem og skole. Det er klart at det at partene i det hele tatt møter hverandre er en viktig forutsetning for at samarbeid om elevene skal bli mulig og bra, særlig det at de møter hverandre i forskjellige sammenhenger. Lærernes inntrykk av foreldrene, som stammer fra foreldremøter, konferansetimer, og informasjon fra elevene, kan bli korrigert av at læreren får kjennskap til andre sider ved foreldrene. Læreren trer også fram på en annen måte når hun luker ugress på skolens fellesområder enn når hun stiller i pene klær og målrettet blick til konferansetimen. Et mer nyansert syn på hvordan mennesket bak lærerrollen er, kan skape grobunn for en bedre kommunikasjon.

Det er ikke til å komme utenom at forholdet mellom mennesker påvirkes av fordommer. Ut fra for eksempel yrkesvalg, barnas oppførsel og påkledning, lærerens bil og dialekt tenker vi vårt. At vi er i stand til å generalisere og gjøre ting forståelig ut fra ting vi allerede har kjennskap til, er på mange måter en forutsetning for menneskelig samkvem, og det at man ut fra symboler kan anta noe om de vi møter, blir som oljen som smører samfunnsmaskineriet. Men samtidig putter vi gjennom disse prosessene andre mennesker i båser, og så lenge man ikke i annenhånd bestreber seg på å komme forbi fordommene, ligger forholdene dårlig til rette for samhandling der alle parter blir hørt og respektert. I dette ligger det at både foreldre og lærere har fordommer om hverandre som kanskje stenger for samarbeid.

Ut fra intensjonene med dette utviklingsprosjektet burde det kanskje forventes at foreldrene ved prosjektskolene fikk delta mer i drøftinger og beslutninger om læringsmiljøet, undervisningen og oppdragelsen i skolen.

Dette er for elevene de mest sentrale delene i skolehverdagen, og det er forhold som mange foreldre både er opptatt av og bekymret for (Nordahl 2000). Selv om det er forskjell på skoler og kommuner i forhold til dette, er hovedinntrykket at aktivitetene primært har dreid seg om å informere foreldre og få dem med i praktisk arbeid på skolen. Foreldrene har ved mange skoler ikke blitt sett på som noen ressurs for skolens arbeid og elevenes læring. De ser ikke ut til å blitt oppfattet som en likeverdig samarbeidspartner, men i større grad som en hjelper uten innflytelse.

# 6 Kartleggingsundersøkelsen

## 6.1 Generelle resultater fra alle foreldre

I dette underkapitlet presenteres frekvensfordelingen av svar på en rekke av de enkelte spørsmålene som alle foreldre har svart på. Med alle foreldre menes foreldre i et utvalg klasser på henholdsvis 1., 5. og 8. klassetrinn ved prosjektskolene. Svarprosenten er gjengitt i kapittel 3.

De fleste av spørsmålene er her sammenligning mellom T1 (kartleggingsundersøkelse gjennomført årsskiftet 1999/2000) og T2 (kartleggingsundersøkelse gjennomført vinter 2002). Dette er gjort for å vurdere om det har skjedd en utvikling i samarbeidet mellom hjem og skole i prosjektperioden ved skolene. Det er benyttet de samme spørsmålene og spørreskjemaene i begge disse kartleggingsundersøkelsene, og skjemaene er vedlagt i rapporten fra den første undersøkelsen (Nordahl 2000). Men det er ikke de samme foreldrene som har deltatt i disse to undersøkelsene.

Den første kartleggingsundersøkelsen viste at det var en relativt stor avstand mellom idealer og realiteter når det gjelder samarbeidet mellom hjem og skole. Læreplanverket vektlegger at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, og at foreldrene gjennom informasjon og dialog skal ha medvirkning i skolen. Disse ambisiøse intensjonene så ikke ut til å bli realisert i praksis. Det store flertallet av foreldrene var relativt godt fornøyd med den informasjonen de fikk om undervisningen, barnas skolefaglige prestasjoner, barnas trivsel i skolen og deres sosiale utvikling. Imidlertid opplevde foreldrene klart mindre grad av dialog og drøftinger med skolen om forhold knyttet til læring, sosial utvikling og undervisning. Når det gjelder graden av medvirkning i skolen, så erfarer de aller fleste foreldre medbestemmelsen som nesten fraværende.

Spørsmålet her er om intensjonene i større grad har blitt realisert gjennom dette utviklingsprosjektet. Det vil imidlertid være noe begrenset hva som kan komme fram gjennom en kartleggingsundersøkelse som dette. Derfor er det også benyttet intervju og dokumentanalyse som metoder i evalueringen. I dette kapitlet vil det imidlertid bli lagt størst vekt på å presentere resultatene fra kartleggingsundersøkelsene.

### 6.1.1 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 6.1 Typer av samarbeid

Utsagn	Ja T1	Ja T2	sign. <sup>2</sup> (p)
1. Har hatt telefonisk kontakt med lærerne	50,3 %	53,2 %	
2. Har deltatt på foreldremøte i klassen	96,0 %	94,3 %	
3. Har deltatt i konferansetime på skolen	93,2 %	95,6 %	
4. Har hatt samtale hjemme hos deg/dere	2,6 %	1,5 %	
5. Har deltatt i andre planleggings- eller arbeidsmøter med lærerne på skolen	18,7 %	25,1 %	*
6. Har deltatt i arrangementer eller dugnader på skolen	68,9 %	76,2 %	*
7. Har hatt annen kontakt.	31,4 %	33,0 %	

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .001$

Den direkte kontakten mellom foreldre og lærere i samarbeidet mellom hjem og skole, kan ikke betraktes som særlig stor og ser i liten grad ut til å ha endret seg i prosjektperioden. 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 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. For foreldre som selv ikke har lyktes i skolen kan dette være særdeles utfordrende. Prinsipielt er det ingen ting i veien for at andre lokaler kunne ha blitt brukt. Lokaler som kanskje gjorde foreldre og lærere mer jevnbyrdige.

Om lag tre av fire foreldre har deltatt i arrangementer eller dugnader på skolen. Dette er en relativt klar og signifikant økning sett i forhold til den første kartleggingsundersøkelsen. Økningen i denne type deltagelse fra foreldre, er også i samsvar med de aktiviteter som har pågått i utviklingsprosjektet. I mange skoler og kommuner har det blitt gjennomført mange

<sup>2</sup> Sign. er en forkortelse for signifikant som betyr at forskjellene i svært liten grad kan skyldes tilfeldigheter. Med  $p < .05$  menes det at det er mindre enn 5 prosent sjanse for at forskjellene kan skyldes tilfeldigheter, og  $p < .001$  betyr at det er mindre enn 0,1 prosent mulighet for at forskjellene er tilfeldig.

dugnader og arrangementer der det så absolutt ser ut til at foreldre har deltatt. Om denne type aktiviteter har gitt mer foreldremedvirkning i skolen, er imidlertid et helt annet spørsmål.

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

Omfang 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 fra nyttår til sommeren 1999.

*Tabell 6.2. Omfang av samarbeid*

<b>Antall møter/samtaler</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
0 ganger	6,8 %	3,6 %
1-2 ganger	77,8 %	81,7 %
3-4 ganger	13,2 %	12,0 %
5-6 ganger	1,1 %	2,2 %
Mer enn 6	0,9 %	0,5 %

Etter tre års prosjektdrift dreier møtene mellom lærere og foreldre seg fortsatt 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 for det store flertallet av foreldre. Hvis alt samarbeid skulle foregå i disse møtene ville det for foreldrene bli relativt begrenset. Derfor må andre informasjonskanaler som brev, ukeplaner og lignende anvendes. 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 det grunn til å påpeke at 3,6 prosent av foreldrene ikke har deltatt i verken foreldremøte eller konferansetimer. I den første kartleggingsundersøkelsen var dette tallet 6,8 prosent. Det ser derfor ut til at foreldrene har blitt noe mer aktive og tatt et større ansvar. 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 foreldre ikke deltar eller er interessert i å samarbeide med skolen. Svarene fra foreldrene indikerer at skolene i sterkere grad burde utnytte dette engasjementet.

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

*Tabell 6.3. Initiativ til samtale med klassestyrer*

<b>Initiativ til samtale</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
0 ganger	61,6 %	59,2 %
1-2 ganger	32,0 %	34,8 %
3-4 ganger	5,1 %	5,1 %
5-6 ganger	0,4 %	0,2 %
Mer enn 6	0,9 %	0,7 %

Det ser ut til å være små endringer i de initiativene som foreldre tar i forhold til lærerne. Det er fortsatt 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 ser ut til å si til foreldrene at de bare kan ringe om det er noe de vil vite eller drøfte. Denne passive strategien for samarbeid er ut fra disse resultatene ikke tilstrekkelig om lærerne ønsker å nå alle foreldrene.

### 6.1.2 Fedre og mødres deltagelse i samarbeidet

I begge kartleggingsundersøkelsene er det stilt spørsmål om hvilken av foreldrene som deltok mest i samarbeidet med skolen, eller om foreldrene deltok like mye.

*Tabell 6.4. Hvem samarbeider med skolen*

	<b>T1</b>	<b>T2</b>
Mor samarbeider mest med skolen	53 %	57 %
Foreldrene samarbeider like mye	41 %	39 %
Far samarbeider mest med skolen	6 %	4 %

Det ser ut til at overvekten av kvinner i det direkte og mer uformelle samarbeidet med skolen, faktisk har økt noe gjennom prosjektperioden. En mulig måte å dele opp dette på er å si at kvinner står for 76,5 prosent<sup>3</sup> av det direkte samarbeidet mellom hjem og skole, mens det var 73,5 prosent ved

<sup>3</sup> Dette prosenttallet kommer fram ved at kvinner står for 57 % av samarbeidet pluss halvparten av samarbeidet der foreldrene samarbeider like mye  $39 \% / 2 = 19,5 \%$ .

prosjektstart. 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 skulle tilsi.

I rapporten fra den første kartleggingsundersøkelsen ble det i sterk grad påpekt at denne skjevheten var en stor utfordring for samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl 2000). Denne skjevheten bidrar til at menns fravær i de pedagogiske institusjoner blir enda større enn det overvekten av kvinnelige lærere skulle tilsi.<sup>4</sup> Det er vanskelig å si hvordan disse forskjellene kan forstås. 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.

Ut fra rapportene fra kommunene og skolene og gjennom intervjuene ser det ikke ut til at det har vært iverksatt noe tiltak som skulle øke fedres engasjement i samarbeidet. Dette kan derfor være en forklaring på at det ikke har skjedd noen endring i mødre og fedres relative deltagelse i skolen. Samtidig indikerer det også at kjønn ikke er et interessant tema for samarbeidet mellom hjem og skole.

### 6.1.3 Støtte og oppfølging i hjemmet

Foreldrene har i begge undersøkelsene blitt 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 1992, Nordahl og Sørli 1998). Dette viste også den første kartleggingsundersøkelsen (Nordahl 2000). 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. Dette fører til at det er grunn til å tro at foreldrene her har vurdert seg mer positivt enn det kanskje objektivt er grunnlag for. Dette er vanlig innen egenvurderinger på denne type normative områder. Gjennomsnittsvurderingene ligger derfor høyere enn de kanskje burde gjøre, men dette er det mulig

---

<sup>4</sup> Det er i dag en klar dominansen av kvinnelige lærere i grunnskolen. På barnetrinnet er om lag 78 prosent av lærerne kvinner.

å ta hensyn til. I sammenligningen av den første og den andre kartleggingsundersøkelsen vil eventuelle forskjeller i materialet finnes uavhengig av foreldrenes noe positiv vurdering, selv om forskjellene kan bli mindre enn de ellers ville ha blitt.

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

*Tabell 6.5. Støtte og oppfølging av barnas skolegang (positiv tilslutning til utsagnene i prosent).*

<b>UTSAGN</b>	<b>Positiv tilsl. T1</b>	<b>Positiv tilsl. T2</b>	<b>Sign. (p)</b>
1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen	98,4	98,8	
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen	99,0	99,8	
3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig	98,7	98,3	
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen	95,7	97,1	
5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen	9,3	5,1	
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser	93,2	90,4	
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine	91,6	92,3	
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser	82,1	82,2	
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen	8,8	3,9	*
10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen	7,3	4,6	

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .001$

Resultatene viser at foreldre gjennomgående har en positiv innstilling til skolen og sine barns skolegang, og at denne innstillingen er opprettholdt gjennom prosjektperioden. 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. Resultatene viser også at det har vært en svak positiv utvikling innenfor dette området i prosjektperioden.

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, Borkemo 2001). Ved å gi foreldre mer informasjon om hvordan en slik hjelp kan skje, og om betydningen av den, kan hjemmet bli en enda mer betydningsfull medspiller i forhold til barnas læring og utvikling.

Den daglig oppfølging av barnas skolegang i hjemmet er nok den viktigste delen av samarbeidet mellom hjem og skole. Dette er av større betydning for barnas læring og utvikling enn om foreldrene møter på foreldremøter på skolen og/eller i samtaletimer en til to ganger pr. 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 og rektorer har i intervjuer formidlet et noe negativt bilde av foreldres engasjement som ikke er i samsvar med disse resultatene i kartleggingsundersøkelsen. Det kan indikere at det lett kan trekkes både forenklete og feilaktige konklusjoner om foreldre blant de ansatte i skolen.

Foreldrene har en svært positiv innstilling til skolen og følger opp barnas skolegang godt. Det understreker at foreldrene og familien er en viktig ressurs i barn og unges skolegang, og at foreldrene forsøker å bidra til at barna skal lykkes sosialt og faglig i skolen.

#### 6.1.4 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 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». De øvrige svaralter-

nativene var «stemmer ganske dårlig» og «stemmer svært dårlig» (Nordahl 2000). Her bare et utvalg av utsagnene gjengitt.

Tabell 6.6. Samarbeid med skolen.

Utsagn	Positiv tils. T1	Positiv tils. T1	Sign. (p)
1. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen	38,4 %	33,2 %	
3. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige utvikling	83,3 %	85,1 %	
4. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen	85,1 %	88,6 %	*
5. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer	20,4 %	22,3 %	
6. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises	13,3 %	17,1 %	
7. Vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen	33,3 %	25,6 %	*
9. Skolen har gitt meg/oss for dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i	26,3 %	21,9 %	
10. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling	39,1 %	32,1 %	**
12. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen	90,8 %	91,2 %	
13. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen	34,7 %	35,7 %	
15. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen	50,0 %	42,0 %	**
16. Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen	63,1 %	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	9,4 %	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	12,0 %	9,8 %	

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .001$

Foreldrene som har vært med i disse undersøkelsene, er i hovedsak godt fornøyd med informasjon om undervisningen og barnas skolefaglige utvikling. Resultatene er relativt stabile, men de er svakt mer fornøyd med informasjonen om undervisningsopplegget i klassen i den siste undersøkelsen. Innenfor de tradisjonelle kjerneområdene i skolens virksomhet ser det derfor

ut til at skolene fortsatt 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. Men andelen foreldrene som mener de ikke får tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt, har sunket fra 33 prosent til 25 prosent, noe som må betraktes som en positiv utvikling ved prosjektskolene.

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. Mens 83 prosent av foreldrene uttrykker 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. Men flere foreldre opplever i den andre undersøkelsen at de blir trukket inn i diskusjoner om sosial utvikling.

Det ser fortsatt ut til å være relativt bred enighet om normer og regler på skolen ved at 90 prosent av foreldrene gir sin tilslutning til dem. Men i begge undersøkelsene uttrykker 65 prosent av foreldrene at de sjelden eller aldri har noen innflytelse på normer og regler i skolen. Den reelle foreldremedvirkningen på reglene i skolen ser derfor ut til å være svært lav.

Fortsatt uttrykker om lag en av ti foreldre at de ikke formidler sine synspunkter til skolen fordi de har for lite kunnskap om skolens virksomhet. For noen foreldre er det behov for mer relevant informasjon og læring om skolen. Dette kan indikere at det er grupper av foreldre som prosjektet ikke har nådd. De foreldrene som før var godt informert ser ut til å ha fått mer kunnskap om skolen, samtidig som det ser ut til at de foreldrene som tidligere ikke hadde kjennskap til skolen heller ikke har fått det gjennom dette prosjektet.

Det har ut fra kartleggingsundersøkelsen vært en positiv utvikling i forhold til foreldrenes oppfatninger av skolens forventninger til dem. Selv om det fortsatt er 42 prosent av foreldrene som er usikre på skolens forventninger, er det her signifikante forskjeller mellom de to undersøkelsene i positiv retning.

Fortsatt uttrykker nesten 10 prosent av foreldrene at de ikke vil si i fra hva de mener av frykt for at det skal gå ut over deres barn. Dette er en noe lavere andel enn i den første undersøkelsen. Dette er foreldre som ikke opplever likeverd i forhold til skolen, og som heller ikke kan 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. Det ser ikke ut til



at dette utviklingsprosjektet i noen særlig grad har nådd denne gruppa av foreldre.

Samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av at skolene fortsatt legger stor vekt på å informere foreldrene, men at drøftinger og reell medvirkning fra foreldrenes side foregår i langt mindre grad. Til tross for at dette var hovedfunnet i den første kartleggingsundersøkelsen, ser det ikke ut til at dette har endret seg i nevneverdig grad ved prosjektskolene. Drøftinger og dialog ser ut til å foregå i relativt begrenset grad. Det gis informasjon om hva lærerne gjør og hvordan elevene utvikler seg. En sterkere grad av dialog kunne også føre til at lærerne for eksempel 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 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 disse kartleggingsundersøkelsene uttrykker. Dette er ikke overraskende funn hvis vi sammenholder resultatene fra kartleggingsundersøkelsen med de aktivitetene som har foregått i utviklingsprosjektet. Det er få aktiviteter og tiltak som har hatt klare intensjoner om å øke dialogen og den reelle medvirkning i forhold til undervisnings- og oppdragelsesmessige spørsmål. Intensjonene om samarbeidet mellom hjem og skole realiseres fortsatt ikke i disse skolenes hverdag.

Et reellt 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. Disse undersøkelsene understreker at disse sentrale forutsetningene ved samarbeidet mellom hjem og skole ikke realiseres på en tilfredsstillende måte i dagens samarbeid mellom hjem og skole. Det er grunn til å spørre om foreldrene kan ivareta sitt hovedansvar for oppdragelsen av egne barn gjennom denne formen for samarbeid.

#### 6.1.5 Kontakt mellom foreldre i klassen

Det har i begge kartleggingsundersøkelsene vært et eget område med sju spørsmål tilknyttet foreldrenes 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 (jfr. vedlegg). 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 6.7. Kontakt mellom foreldre.

UTSAGN	T1	T2	Sign. (p)
1. Kontakten mellom foreldre i denne klassen er svært god	63,8 %	67,3 %	
2. Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen	67,9 %	67,2 %	
3. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen	53,8 %	56,9 %	
4. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen hvordan undervisningen er	30,8 %	32,5 %	
5. Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt	70,3 %	65,8 %	
6. Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp	78,1 %	82,1 %	
7. Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen	56,4 %	69,3 %	**

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .001$

I begge undersøkelsene svarer to av tre foreldre at de har god kontakt med andre foreldre i klassen og at de ofte snakker med dem. Flertallet av foreldrene har dermed relativt god kjennskap til andre foreldre. Samtidig innebærer dette at en av tre foreldre uttrykker at de har dårlig kontakt med andre foreldre. Dialogen med andre foreldre ser fortsatt ikke ut til å dreie seg mye om undervisningen i klassen. De samtaler i større grad 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.

Det er kun på utsagnet om foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen at vi finner signifikante forskjeller. Dette kan ha sammenheng med at det er satset en del på sosiale og miljømessige tiltak i prosjektet, og at foreldrene har vært flinke til å følge opp dette.

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. Gjennomgående ser det ut til at dette foreldre-

klassemiljøet er relativt tilfredsstillende ved prosjektskolene. Men potensiale i foreldrene og det miljøet de har sammen, kunne nok utnyttes mer for å videreutvikle læringsmiljøet ved skolene. Dessuten vil en vektlegging av miljøet mellom foreldre også kunne føre til en myndiggjøring av foreldre ved at de i større grad kan opptre sammen og få en forståelse for hvor vesentlig deres egen rolle er for deres egne barns skolegang.

En utnyttelse av dette foreldreklassemiljøet kan kanskje skje ved å prioritere det Davis (1999) kaller tegn og symboler i skolen som ønsker foreldre velkommen. Dette kan være et eget rom i skolen der foreldrenes kan drøfte problemer, få støtte og hjelp fra andre foreldre og møte representanter for skolen. Videre vil fellesaktiviteter og arrangementer i skolen ganske sikkert bidra til å utvikle både miljøet mellom foreldre og samarbeidet mellom hjem og skole.

## 6.2 Faktoranalyser

For å styrke analysene av foreldrenes svar i denne undersøkelsen, er det gjennomført flere faktoranalyser. Gjennom disse faktoranalysene kommer det fram om det i materialet er egne områder som uttrykker egne begreper eller tema. Resultatene av disse analysene viser at det i materialet fremstår sju tema- eller begrepsmessige områder. Dette betyr altså at hvert av disse sju områdene inneholder flere spørsmål som her er slått sammen fordi de har en rekke innholdsmessige felleselementer. Disse sju områdene er i hovedsak i samsvar med den teoretiske konstruksjonen av spørreskjemaene.<sup>5</sup>

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 på neste side, med antall spørsmål og tilhørende reliabilitetsverdi. Spørreskjemaet er vedlagt.

---

<sup>5</sup> 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.

Tabell 6.8. Faktoranalyse foreldres støtte og hjelp.

Faktor	Spørsmålsnr.	Antall spørsmål	Alpha <sup>6</sup> T1	Alpha T2
Hjelp og støtte til lekser	6, 7, 8, 9	4	.73	.78
Betydning av skolegang	1, 3, 4	3	.75	.71
Tilslutning til den enkelte skoles virksomhet	2, 5, 10	3	.64	.70

Hjelp og støtte til lekser framstår som en egen faktor der det er en sammenheng mellom å hjelpe til med lekser og å spørre om lekser. Betydning av skolegang er knyttet til å formidle at skole er viktig. Den siste faktoren dreier seg om å formidle til barn en viss form for tilslutning til det som foregår i skolen. Særlig ved at det ikke uttrykkes negative ting om skolen i barnas nærvær. 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 6.9. Faktoranalyse samarbeid hjem skole.

Faktor	Spørsmålsnr.	Antall spørsmål	Alpha T1	Alpha T2
Informasjon fra og kontakt med skolen	2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14	10	.82	.85
Diskusjon om og innflytelse på skolens virksomhet	5, 6, 13, 22, 18, 19	5	.70	.79
Kjennskap til lærere, lærebøker, lover og skolens forventninger	1, 15, 16, 17, 20, 21	6	.69	.68

Den første faktoren er knyttet til den informasjon foreldre får fra skolen både om 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.

<sup>6</sup> Alpha verdien er et uttrykk for reliabilitet i faktoren. Verdien uttrykkes i en tallstørrelse fra 0 til 1 der den beste reliabiliteten vil være en skåre på 1,00. Reliabilitet kan sies å være et uttrykk for feilvarians i materielt, der en høy alphaverdi er uttrykk for lite feilvarians i materialet.

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. Dette er områder som det ble satset mye på i den første fasen av prosjektet.

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 nett-opp uttrykker miljøet mellom foreldrene i klassen.

*Tabell 6.10. Faktoranalyse kontakt mellom foreldre.*

<b>Faktor</b>	<b>Spørsmålsnr.</b>	<b>Antall spørsmål</b>	<b>Alpha</b>
Foreldreklassemiljø	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	.88

Ut fra spørsmålene dreier dette foreldreklassemiljøet seg om kontakt mellom foreldre i klassen, diskusjoner mellom foreldrene, kjennskap til hverandres barn og arbeid for miljøet i klassen. Reliabilitetsverdien er her svært tilfredsstillende og det kan se ut som om dette dreier seg om et tematisk enhetlig område med et godt begrepsmessig innhold.

### 6.2.1 Forskjeller mellom første og andre kartleggingsundersøkelse

Nedenfor vises resultatene av variansanalysene på de ulike områdene (faktorene) mellom første og andre kartleggingsundersøkelse. I tabellene er det slik at høy skåre innen alle områdene betyr et relativt dårlig resultat, mens lav skåre kan betraktes som en mer positiv vurdering. Den laveste skåren har det beste eller mest positive resultatet innen det enkelte området. Skåringsverdiene på de ulike områdene kan ikke sammenlignes fordi det er ulikt antall spørsmål i hver faktor. Det er kun foretatt variansanalyser innenfor de sju faktorene som er beskrevet ovenfor.

*Tabell 6.11. Forskjeller mellom første og andre kartleggingsundersøkelse*

<b>Område (faktor)</b>	<b>Gj.snitt T1</b>	<b>Gj.snitt T2</b>	<b>Sign. (p)</b>
Hjelp og støtte til lekser	5,90	6,02	
Betydning av skolegang	3,90	3,95	
Tilslutning til den enkeltes skoles virksomhet	4,24	3,86	**
Informasjon fra og kontakt med skolen	20,23	19,11	*
Diskusjon om og innflytelse på skolens virksomhet	13,93	13,61	
Kjennskap til lærebøker, læreplan og skolens forventninger	12,24	12,02	

Foreldreklassemiljø	16,40	15,95
---------------------	-------	-------

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .001$

Analysen viser at det kun er på to av de sju faktorene at vi finner signifikante forskjeller mellom første og andre kartleggingsundersøkelse. Disse forskjellene er i positiv retning og uttrykker at samarbeidet har blitt bedre i forhold til disse områdene. Foreldrene i den siste kartleggingsundersøkelsen uttrykker at de i sterkere grad gir sin tilslutning til det skolen driver med, og de mener at informasjon fra og kontakten med skolen har blitt bedre. Dette er forhold ved samarbeidet som det har blitt satset på i dette utviklingsprosjektet. Men ut fra denne undersøkelsen kan det ikke med sikkerhet fastslås at disse positive endringene skyldes aktiviteter i prosjektet. Det kan også være andre forhold ved skolene eller ved foreldrenes situasjon som har påvirket disse endringene.

Det er viktig å understreke at det er fem områder der vi ikke finner noen signifikante forskjeller mellom første og andre kartleggingsundersøkelse. Foreldrenes drøftinger med skolen og medbestemmelse har ikke endret seg. Ved prosjektskolene er fortsatt dialogen og medvirkningen lav. Dette kan ha sammenheng med at svært lite aktiviteter i prosjektet er knyttet til å gi foreldrene større grad av medvirkning. Ut fra dette kan det se ut til at det må være en svært bevisst og direkte satsing på foreldremedvirkning i skolen om en slik medvirkning skal realiseres. En bedret informasjon fra skolen til foreldrene ser ikke ut til å gi noe mer dialog og medbestemmelse.

### 6.2.2 Forskjeller mellom kommuner

I tabellen nedenfor er det gjengitt hvilke områder det er signifikante forskjeller mellom de åtte kommunene som er med i undersøkelsen. Det er her brukt de samme faktorene som i variansanalysen av forskjellen mellom første og andre kartleggingsundersøkelsen. I presentasjonen av resultatene er kommunene anonymisert slik at det ikke framgår hvordan foreldrene i de enkelte kommunene har skåret.

*Tabell 6.12. Forskjeller mellom kommunene.*

Område (faktor)	Sign.
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	**

---

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

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 vi kan si at en kommunen 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 området også gjør det innenfor de andre vurderingsområdene. Det er altså noen kommuner som ser ut til å ha lykkes bedre i dette utviklingsprosjektet enn andre.

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 hjem og skole 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, 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 satses på det. Samarbeidet mellom hjem og skole ser i liten grad ut til å være avhengig av økonomi eller skolestørrelse.

### **6.3 Resultater samarbeidsutvalg, foreldrenes arbeidsutvalg og klassekontakter**

Her presenterer kort resultatene fra klassekontakter, foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og samarbeidsutvalg. Disse instansene i skolen kan betraktes som den representative foreldremedvirkningen og er også omtalt som det formelle samarbeidet mellom hjem og skole. Det vil si at her er det ikke hver enkelt foreldre som deltar, men foreldre som er valgt for å representere andre foreldre i ulike samarbeidsfora. Det vil her kun bli presentert resultater fra analysen av forskjellene mellom første og andre kartleggingsundersøkelse.

### 6.3.1 Samarbeidsutvalg

Det ble gitt like spørsmål til alle deltakerne i samarbeidsutvalget ved alle skolene i kommunene. I tabellen nedenfor er svarene fra medlemmene i samarbeidsutvalget ved skolene på spørsmål om planarbeid, formalisering, ressursbruk, beslutningsmyndighet, og mål, gjengitt.

Tabell 6.13. Resultater samarbeidsutvalg (N=85/78).

Område	Utsagn	T1	T2	Sign
Planarbeid	Plandokumenter ble kun lagt fram som informasjon	34,5 %	31,6 %	
	Plandokumentene ble godkjent, men SU hadde ingen reell innflytelse	61,9 %	40,4 %	
	SU hadde en aktiv rolle i utvikling av plandokumentene	3,6 %	28,1 %	*
Formalisering	Det var ingen bruk av formelle regler for hvordan disse møtene skulle foregå	5,9 %	1,7 %	
	Det ble lagt noe vekt på formelle regler for hvordan arbeidet skulle foregå	50,6 %	57,6 %	
	Det ble lagt stor vekt på regelstyring i både det organisatoriske og i det beslutningsmessige i SU	43,5 %	40,7 %	
Ressursbruk	Godkjente budsjettet, men hadde ingen innflytelse på ressursbruken i skolen	73,8 %	57,7 %	
	SU hadde noe innflytelse på ressursbruken i skolen ved at budsjettet kunne endres	26,2 %	38,6 %	
	SU hadde stor innflytelse på den økonomiske ressursbruken både når det gjelder budsjettet og enkeltsaker	0 %	3,5 %	*
Beslutningsmyndighet	Makten og beslutningsmyndigheten var hos skolens/kommunens ledelse	31,0 %	43,1 %	
	Det fantes noe beslutningsmyndighet i SU, men det var nødvendig med godkjenning av rektor eller ledelsen i skolen	54,8 %	41,4 %	
	Beslutningene i SU var sterkt forpliktende for skolens ledelse	14,3 %	15,5 %	
Felles mål	Det var ingen klart definerte felles mål for skolen og samarbeidsutvalget	24,7 %	13,3 %	
	Det fantes noen felles mål for skolen og samarbeidsutvalget	56,5 %	61,7 %	
	Skolen og samarbeidsutvalget hadde klare felles mål og det arbeides primært for å realisere disse	18,8 %	25,0 %	

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

Det er gjennomgående relativt små forskjeller mellom de to undersøkelsene av arbeidet i samarbeidsutvalget. Samarbeidsutvalgene har imidlertid fått en signifikant mer aktiv rolle i utvikling av plandokumentene, og har også fått noe mer innflytelse på ressursbruken i skolen ved at budsjettene kan endres.



Den generelle beslutningsmyndigheten i samarbeidsutvalgene ved skolene er i begge undersøkelsene liten, og for mange helt fraværende. Kun 15 prosent av medlemmene vurderte det slik at beslutningene i samarbeidsutvalget var sterkt forpliktende for skolen. Samarbeidsutvalgene i disse kartleggingsundersøkelsene framstår som et formelt organ uten noen særlig reell betydning eller innflytelse i skolen. For en nærmere beskrivelse og vurdering av arbeidet i disse samarbeidsutvalgene, henvises det til rapporten fra den første kartleggingsundersøkelsen (Nordahl 2000).

### 6.3.2 Foreldrenes arbeidsutvalg

Medlemmene i foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) ved hver enkelt skole har svart på et eget spørreskjema om utvalget sin virksomhet (Nordahl 2000). Spørsmålene er utformet for å vurdere den beslutningsmyndighet og innflytelse FAU har i skolen.

Tabell 6.14. Resultater foreldrenes arbeidsutvalg (N=78/65)

Område	Utsagn	T1	T2	Alpha
<i>Formalisering</i>	Det var ingen bruk av formelle regler for hvordan disse møtene skulle foregå	9,1 %	3,0 %	
	Det ble lagt noe vekt på formelle regler for hvordan arbeidet skulle foregå	46,8 %	50,3 %	
	Det ble lagt stor vekt på regelstyring i både det organisatoriske og i det beslutningsmessige i FAU	44,2 %	46,7 %	
<i>Ressursbruk</i>	FAU hadde i praksis ingen innflytelse på ressursbruken i skolen	46,8 %	33,8 %	
	FAU hadde noe innflytelse på ressursbruken i skolen	50,6 %	60,0 %	
	FAU hadde stor innflytelse på den økonomiske ressursbruken både når det gjelder budsjettet og enkeltsaker	2,6 %	6,2 %	
<i>Beslutningsmyndighet</i>	Makten og beslutningsmyndigheten var hos skolens ledelse og ikke i FAU	20,8 %	14,3 %	
	Det fantes noe beslutningsmyndighet i FAU, men det var nødvendig med godkjenning av rektor eller ledelsen i skolen	66,2 %	60,3 %	
	Beslutningene i FAU var sterkt forpliktende for skolens ledelse	13,0 %	25,4 %	
<i>Felles mål</i>	Det var ingen klart definerte felles mål for din skole og arbeidet i FAU	29,4 %	3,1 %	
	Det fantes noen felles mål for din skole og arbeidet i FAU	65,3 %	43,8 %	
	Skolen og FAU hadde klart uttrykte felles mål og det arbeides primært for å realisere disse	5,3 %	53,1 %	**

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

Møtene i foreldrenes arbeidsutvalg bærer preg av å være regelmessige og godt formaliserte. Resultatene viser at prosjektskolene og FAU i sterkere grad har fått felles mål som det arbeides for å realisere. Her har det skjedd en markant endring i positiv retning ved skolene. Det er også en tendens til at beslutningsmyndigheten i FAU har blitt sterkere i forhold til saker som angår virksomheten i skolen.

I den første undersøkelsen var det generelle bildet at FAU ordner mange arrangementer og praktiske ting i skolen, men at de i liten grad ble involvert i pedagogiske og ressursmessige spørsmål. Gjennom prosjektperioden ser det ut til at FAU har blitt mer delaktig i skolens virksomhet.

Målene til FAU er relatert til å fremme foreldrenes interesser, skape et godt skolemiljø, skape godt samhold mellom foreldre og skolen, og legge til rette for trivsel og positiv utvikling hos elevene. Gjennom mer beslutningsmyndighet og flere felles mål med skolen, kan det se ut til at FAU ved disse skolene kan fungere som et organ som har forutsetninger for å representere foreldrene. Foreldrenes arbeidsutvalg ved skolene har et potensiale som kan utnyttes for både å styrke samarbeidet mellom hjem og skole, og ikke minst å bidra til å utvikle et godt læringsmiljø.

### 6.3.3 Klassekontakter

På spørreskjemaet til klassekontakter ved skolene, svarte klassekontakter i 1., 5. og 8. klasse på disse spørsmålene (Nordahl 2000). Hensikten med disse spørsmålene var å få et generelt bilde av arbeidet som klassekontakt, både i forhold til hva den enkelte klassekontakt hadde av arbeidsoppgaver og hvilken innflytelse klassekontaktene hadde. I tabellen nedenfor er det gjengitt gjennomsnittresultatene av klassekontaktens svar på spørsmål om de praktiske arbeidsoppgavene i første og andre kartleggingsundersøkelse. Klassekontaktene skulle her vurdere spørsmålene på en skala fra 1 til 5 der 1 = svært liten grad og 5 = svært stor grad.

Tabell 6.15. Klassekontaktens arbeidsoppgaver (N=51/48).

	T1	T2	Alpha
I hvilken grad hadde du kjennskap til dine oppgaver som klassekontakt?	3,47	3,60	
Fikk du opplæring i forbindelse med ditt arbeid som klassekontakt?	2,04	2,58	*
I hvilken grad tok foreldrene i klassen kontakt med deg som klassekontakt?	1,91	2,43	*
I hvilken grad benyttet skolen/klassestyrer seg av deg som klassekontakt?	2,86	3,14	
I hvilken grad tok du kontakt med andre foreldre?	2,63	3,37	**
I hvilken grad var du med på å forberede foreldremøtene?	2,44	2,95	
I hvilken grad hadde du innflytelse på innholdet i foreldremøtene?	2,63	2,92	
I hvilken grad ledet du foreldremøtene?	1,91	2,32	
I hvilken grad hadde du ansvar for de praktiske forberedelsene til foreldremøtene som å ordne med servering?	3,40	3,42	
I hvilken grad tok du kontakt med elevene i klassen i ditt arbeid som klassekontakt?	1,93	2,53	*

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

Innenfor flere områder har det vært en forbedring i forhold til arbeidet som klassekontakt. Signifikant flere har fått opplæring som klassekontakt. Videre ser det ut til at klassekontaktene i større grad tar kontakt med de øvrige foreldrene i klassen, og at foreldrene også tar mer kontakt med klassekontakten. Slik ser det ut til at klassekontaktene til dels fungerer som et bindeledd mellom andre foreldre og klassestyrer.

Men i begge undersøkelsene uttrykker klassekontaktene videre at de i liten grad har innflytelse på innholdet i foreldremøtene, eller er med på å forberede foreldremøtene. Men når det gjaldt de praktiske forberedelsene så uttrykker om lag 70 prosent av klassekontaktene at de har mye ansvar for dette. I forhold til foreldremøter fungerer klassekontaktene i stor grad som en praktisk ansvarlig. Det ser generelt ut til at klassekontaktene i liten grad opplever seg som delaktige i klassens virksomhet og i skolens samarbeid med de øvrige foreldrene.

Klassekontakter kan tillegges relativt stor vekt i samarbeidet mellom skole og hjem, fordi klassen ser ut til å være den mest sentrale arena for barns læring og utvikling (Sørli og Nordahl 1998). Hensikten med samarbeidet mellom hjem og skole er også å bidra til barns læring og utvik-

ling. Det innebærer at klassen og klasserommet bør være sentral i skole- og hjemssamarbeid, og ved siden av hver enkelt foreldre vil her klassekontaktene kunne spille en vesentlig rolle for samarbeidet. Men da må foreldre og klassekontakter sees som en mulig ressurs for å løse skolens oppgaver, og klassekontaktene bør sammen med klassestyrere gis opplæring for å bidra til en slik utvikling (Davis 1999). Dette kan det se ut til at i noen grad har skjedd gjennom dette utviklingsprosjektet.

## **6.4 Sammenhenger mellom samarbeid og læringsmiljøet**

I denne undersøkelsen er det også gjort et forsøk på å måle deler av læringsmiljøet ved skolene. Dette har skjedd ved at elevene har vurdert sine relasjoner til de andre elevene i klassen og dessuten har de vurdert det mer generelle miljøet i klassen. Dette er gjort ut fra et spørreskjema som tidligere er brukt i flere store elevundersøkelser (Sørli og Nordahl 1998). Ved faktoranalyse finner vi to faktor i dette materialet. Den ene faktoren dreier seg om det generelle forholdet mellom elevene i klassen, mens den andre faktoren er knyttet til forholdet mellom den enkelte elev og medelevene.

Det er deretter foretatt korrelasjonsanalyser mellom disse to faktorene og de sju faktorene i foreldreundersøkelsen for å vurdere om det er noen sammenhenger mellom hjem–skolesamarbeidet og klassemiljøet. Vi finner ingen signifikante sammenhenger i disse korrelasjonsanalysene. Ut av dette kan det imidlertid ikke trekkes en konklusjon om at dette utviklingsprosjektet ikke har vært vesentlig for elevenes læringsmiljø. Det er kun en liten del av læringsmiljøet som her er målt, og det kan være andre områder der det eksisterer klare sammenhenger mellom samarbeidet mellom hjem og skolen og elevenes situasjon i skolen.

## 7 Fire eksempler

I dette kapitlet vil vi beskrive kjennetegn ved to kommuner hvor kartleggingsundersøkelsen viste at de ikke har oppnådd særlige gode resultater, og to kommuner hvor foreldrene er mer fornøyd med samarbeidet. Spørsmålet her er om det er kjennetegn ved disse kontrastkommunene i aktiviteter og innstillinger til foreldre som kanskje kan si noe om hvorfor noen lykkes og andre ikke lykkes fullt så bra. Hensikten er å komme fram til noen prinsipper som ser ut til å være særlig viktig i samarbeidet mellom hjem og skole. Følgende framstillinger er forenklinger av situasjonen, og yter ikke kommunene full rettferdighet. Men vi gjør dette både for å synliggjøre hva som framstår som viktig og for å anonymisere kommunene og skolene.

### 7.1 To kommuner med begrenset aktivitet og resultater

#### 7.1.1 Kommune 1

Kartleggingsundersøkelsen viste at de positive resultatene i stor grad uteble i denne kommunen. Ut fra rapportene er det uklart hva som egentlig har foregått av aktiviteter på kommunens skoler. Skolene ser ut til å ha vært alene om ansvaret for prosjektet, og ut fra intervju ser det ut til at kommunekontakten vet lite om hva som har foregått ute på skolene. På deltakersiden har det vært god kontinuitet, men lite kontakt mellom skolene og de andre nivåene. Dette ser ikke ut til å ha bunnset i konflikter, men heller manglende interesse for innholdet i og organisering av prosjektet. Flere fortalte at driften av prosjektet har vært for formell og innholdet for teoretisk.

Det gis i intervjuene inntrykk av at det har foregått lite på prosjektet ute på skolene, og det man har fått til av aktiviteter skyldes enkeltpersoners innsats. På skolene nevner de foreldrene har blitt mer bevisste, særlig gjennom skoling av klassekontaktene. Foreldrene trengte mer informasjon for å kunne samarbeide med skolen og for å være mer engasjerte, men samtidig fortelles det om at det oppstår konflikter mellom foreldrenes meninger om barnets beste og de oppfatninger som råder i skolekulturen. Det hevdes likevel at foreldrene ikke ser ut til å ønske seg ansvar overfor skolen, og at de er lettere å involvere i aktiviteter som gir resultater raskt. Det fortelles at holdningene blant lærerne ikke har endret seg tilsvarende, men en rektor mener at lærerne allerede hadde gode holdninger.

Som årsak til at de ikke helt har lyktes henvises det til problemer med kommunal omorganisering, manglende inndekning av inntektstap for foreldrene og foreldre som ikke stiller. Æren for det de har fått til gis til FUG og representanter fra Statens utdanningskontor. Rektorene forteller også at de har hatt problemer med å engasjere både klasseforstandere og foreldrene. I etterkant av prosjektet er flere parter selvkritiske. I denne kommunen har man ikke brukt opp de pengene som har vært knyttet til prosjektet, og rektorene beskriver uvilje mot å søke på grunn av arbeidet det medfører.

Det som kjennetegner prosjektets gang i denne kommunen, er den manglende kontakten mellom skolene og mellom skolene og kommune-nivået. Få synes å være interessert i prosjektet, og de fleste fokuserer bare på at det har vært slitsomt. Det er ikke lett å være optimistisk for framtiden når viljen til forandring synes å være så liten. I løpet av de tre årene prosjektet har gått, har man ikke fått til å lage rutiner for samarbeid. På alle kommunens skoler planlegger man derfor å opprettholde arbeidet også etter at prosjektet opphører for å utarbeide rutiner, de samme rutinene skolene i rapportene har hevdet at de har arbeidet med i tre år. I denne kommunens tilnærming til samarbeid mellom hjem og skole, og i intervjuene, uttrykkes det implisitt en manglende tro på foreldres forutsetninger til å kunne ha medvirkning i skolen.

### 7.1.2 Kommune 2

Heller ikke denne kommunen ser ut til å ha lyktes særlig godt i prosjektet. Kartleggingsundersøkelsen avdekker at foreldrene ikke er fornøyd med samarbeidet mellom hjem og skole, og ut fra de skriftlige rapportene har det ikke foregått særlig mye aktivitet i kommunen. I denne kommunen ser man ut til å ha hatt problemer med å innordne seg prosjektets rammer og forpliktelser. På både kommune- og skolenivå har man vært misfornøyd med samlingene, retningslinjene og representantene for FUG og Statens utdanningskontor. De har følt seg overstyrt av FUG, og overlatt til seg selv av utdanningskontoret.

Prosjektets utforming har variert fra skole til skole. Foreldrene ser ut til å ha hatt liten innflytelse på prosjektet, og informantene fra skolene begrunner dette med manglende interesse hos foreldrene for å delta. I intervjuene uttrykkes det også at det har vært lite aktiviteter på prosjektet i kommunen.

I ettertid så ser flere av informantene at prosjektet ikke hadde utviklet seg noe godt hos dem, og de beskrev at det hadde vært vanskelig å hente det inn fordi det allerede hadde gått for lang tid. Til tross for at informantene i denne kommunen går langt i å legge ansvaret for problemene på andre nivåer

enn dem selv, nevnes det at tradisjonene og skolekulturen nok har stått i veien for samarbeid. Ambivalensen ovenfor foreldrene var tydelig; på den ene siden ble foreldrene kritisert for å være for lite interessert i det faglige, på den andre siden ble det sagt at foreldrene ikke var i stand til å gå inn i faglige spørsmål. Flere viste til at problemer oppstår når foreldrene deltar i skolen. Også i denne kommunen ser vi holdninger og innstillinger til foreldre som gir inntrykk av at de ikke sees på som likeverdige samarbeidspartnere.

På spørsmål om hva som hadde vært vanskeligst ved å ha et prosjekt om samarbeid mellom hjem og skole, svarte en av rektorene at rapportskrivning hadde vært det vanskeligste. Kommunen er relativt liten, og deltakerne hadde i utgangspunktet tenkt at det ikke var rom for forbedring hos dem. De var fornøyd med situasjonen slik den var. Flere mente i etterkant at de hadde tatt feil på dette punktet.

### 7.1.3 Oppsummering

Vi har altså her to kommuner som på noen områder er forskjellige når det gjelder demografiske forhold, men som har det til felles at de ikke ser ut til å ha fått til særlig mange positive resultater i de tre årene prosjektet har gått. Begge kommunene har også noen andre sider felles. I begge kommunene kommer informantene selv inn på at skolekulturen, og dermed de tradisjonene rektorer og lærere forvalter, nok har litt av skylden for at det ikke er lett å trekke foreldrene inn i samarbeidet. Likevel kommer de intervjuede selv med relativt negative uttalelser om foreldrenes evne til å delta. Slike holdninger og oppfatninger vil i utgangspunktet gjøre samarbeid svært vanskelig. Dessuten ser begge kommunene det som et problem at noen foreldre bryr seg for mye med det som foregår på skolen.

I kommunene uttrykker deltakere at det har vært for vanskelig å søke om midler og at opplegget har vært for teoretisk. Når utfordringene ved å få til et reelt samarbeid mellom hjem og skole kommer i skyggen av problemer med å skrive halvårlige rapporter, er det kanskje ikke så rart at ikke prosjektet gikk så bra. I begge kommunene er deltakerne ute på skolene misfornøyd med arbeidet representanter på andre nivåer har gjort. I den ene kommunen er man misfornøyd med kommunekontakten, i den andre kommunen kritiserer man representanten for Statens utdanningskontor. En annen viktig likhet er at skolene i disse kommunene har fått utforme prosjektet uavhengig av hverandre, og dette har gitt stor variasjon innad i kommunene. I begge kommunene har prosjektene vært avhengige av enkeltpersoners innsats, både rektorer og foreldre, og det er klart at dette har gitt prosjektet en vilkårlighet som ikke er formålstjenlig. Det har derfor manglet «driv» i prosjektet, fordi

ildsjelens engasjement har dabbet av etter lang tids slit på egenhånd. Vi ser derfor at engasjement og aktiviteter i disse kommunene «toppet seg» i begynnelsen av perioden, og gikk nedover etter hvert.

Selv om situasjonen høres negativ ut i begge kommunene, må det legges til at det også der var mye engasjement og godvilje ovenfor foreldrene hos enkeltindivider. Informantene hadde inntrykk av at situasjonen var bedre enn den hadde vært. Foreldrene hadde blitt mer bevisste på sine rettigheter, og skolen var blitt mer klar over sine plikter. Problemene handlet om struktur og oppfølging i prosjektet, og ikke minst om grunnleggende holdninger til foreldre. Vi har grunn til å tro at endringsarbeid har vært vanskelig i disse kommunene fordi man er i en situasjon man ikke kommer ut av og heller ikke hentes ut av.

## **7.2 Kjennetegn ved to kommuner med positive resultater**

### **7.2.1 Kommune 3**

I kommune 3 ser det, ut fra resultatene av den andre kartleggingsundersøkelsen, ut til at foreldrene og elevene har opplevd positive konsekvenser av utviklingsprosjektet. I denne kommunen har kommuneprojektgruppa til en viss grad fungert som diskusjonsforum for kommunekontakten. De har hatt skifte av kommunekontakt, men dette ser ikke ut til å ha svekket prosjektets kontinuitet på kommunalt nivå, men ute på skolene skulle de ønske de hadde sluppet slike skifter. Noen av deltakerne kritiserer representanten for Statens utdanningskontor, men de forholdene som kritiseres framstilles mer som et irritasjonsmoment enn et hinder.

De fleste deltakerne i denne kommunen var misfornøyde med overgangen fra et informasjonsprosjekt til et utviklingsprosjekt. I tiltakene i prosjektet har de vært opptatt av å endre holdninger hos lærere og foreldre. I rapporter og under intervjuer kunne likevel representanter i denne kommunen fortelle om flere igangsatte tiltak enn de fleste andre, og en større bredde. Ute på skolene har det vært et fokus på å skape utradisjonelle tiltak som ufarliggjør skolen for foreldrene. Flere sa at prosjektet hadde gitt dem anledning til å eksperimentere, og flere sa eksplisitt at de ønsket å gjøre skolen mer tilgjengelig for foreldrene ved å ta fra skolen eneretten til å mene noe om skole og opplæring. Flere nevnte at de hadde klart å ta opp også vanskelige temaer, mens dette tidligere ikke hadde vært like naturlig.



Foreldrenes eierforhold til prosjektet framheves som viktig, men også i denne kommunen har enkelte skoler hatt problemer med å inkludere foreldrene. Dette ble forklart både med sider ved foreldrene og ved lærernes tradisjoner og posisjon i skolen. De har også lagt vekt på det felles ansvaret skolen har hatt for samarbeidet med foreldre, og de har ikke ønsket en utvikling hvor enkeltindivider blir sittende med alt ansvaret. På flere av skolene har de også lagt vekt på at rapporter skrives av minst to sammen, og det fortelles at rapportskriving har hatt en bevisstgjørende effekt.

Flere trakk også inn at det var viktig at det ikke bare var foreldrene som forandret seg. Jevnt over hadde ansvarsfordelingen vært noenlunde jevn mellom skole og hjem, og dette skiller kommunen fra de fleste andre kommunene. Penger hadde ikke vært sentralt i prosjektes gang, og mange av aktivitetene handlet mer om å endre holdninger og fokus enn å gjøre eller lage noe.

At deltakerne i denne kommunen rett og slett framsto som mer positive enn andre, kan blant annet skyldes at kommunen har god trening i prosjektorganisering, slik at de kanskje ikke er like negative til det prosjektdrift medfører som mange andre er. Dette betyr ikke at deltakere i kommunen ikke har hatt innvendinger når det gjelder andre nivåer og driften av prosjektet. Men kommunen kjennetegnes ved at negative sider blir tatt opp, i stedet for at misnøyen får vokse i fred. De har altså forholdt seg aktive til opplegget. For eksempel har de endret størrelsen og sammensetningen på prosjektgruppa flere ganger for å finne den beste formen. Prosjektperioden har ikke gått knirkefritt i kommunen, men turbulensen rundt prosjektet tyder på at folk har brydd seg nok til aktivt gå inn i diskusjoner på ulike nivåer, og det poengteres at det har kommet positive resultater ut av at de har tatt noen oppgjør. Samtidig formidles det ved skolene en tro på at foreldre har forutsetninger for å medvirke i skolen, og at de kan være en ressurs i skolens arbeid.

### 7.2.2 Kommune 4

Kartleggingsundersøkelsen viser i kommune 4 at foreldrene er relativt godt fornøyd med det samarbeidet de har med skolen. I denne kommunen har de hatt bytte av kommunekontakt underveis, og ute på skolene synes de dette har vært vanskelig. Deltakerskolene har ønsket et klarere mandat i prosjektet, og har også bedt om at kommunekontakten og representanten for Statens utdanningskontor skaper mer tydelige rammer for prosjektet. Ute på skolene har de opplevd at kommunenivået og Statens utdanningskontor har vært lite samkjørte i hva de har forventet. Det ser ikke ut til at deltakerne ved skolene ble forvirret av overgangen fra et informasjons- til et utviklingsprosjekt, men

noen av representantene ute på skolene ble irriterte av rotet rundt denne overgangen. At de likevel ikke ble forvirret av overgangen, ser ut til å handle om at de ikke har latt akkurat dette påvirke dem noe særlig. I stedet har de holdt fram etter sine egne intensjoner med prosjektet.

Ute på skolene har de valgt å la prosjektet angå alle klassetrinnene i stedet for å konsentrere seg om 1., 5. og 8. klasse. De har vært opptatt av at alle klassestyrerne skulle lære om prosjektet. Kommunekontaktens viktigste samarbeidspartnere i prosjektet har vært foreldrene, men lærere og rektorer har likevel deltatt aktivt i de ulike prosessene i prosjektet. I intervjuene blir det lagt vekt på at det tross alt er den enkelte elev som er viktig, og dette gjør det særlig viktig at lærerene er involvert.

Prosjektet har utviklet seg i en positiv retning gjennom hele prosjektperioden. En del av forklaringen kan være at lærere har vært sterkt representert i prosjektgruppa på nesten alle skolene. Rektorene ser også ut til å ha tatt ansvar for prosjektet, og lærernes innsats har økt i prosjektperioden. Flere nevner at det er viktig å fokusere på lærerne siden det er de, ikke foreldrene, som står for kontinuiteten i skolen. De opplevde derfor at det ofte var et for stort fokus på foreldrene på samlingene i prosjektet. Ut fra internasjonal forskning er dette fokuset på læreren som vi finner i denne kommunen, både relevant og interessant. Denne forskningen viser at om samarbeidet mellom hjem og skole skal utvikles, så bør det ta utgangspunkt i og satses mye på lærerne (Davis 1999). Kvaliteten på samarbeidet ser i stor grad ut til å være avhengig av lærernes kunnskaper.

Flere i denne kommunen vektlegger at man må passe seg for å ha et nedlatende forhold til foreldrene, de har da også vært spesielt opptatt av å sikre foreldrenes engasjement i prosjektet. Det ser også ut til å være en tro på at foreldrene kan delta i det faglige arbeidet, selv om det erkjennes at ikke alle foreldre ønsker å delta i dette arbeidet. Andre forhold som skiller denne kommunen fra en del av de andre kommunene, er at kommunenivået har samkjørt arbeidet som foregår på skolene, og at de har vært villige til å ta tak i konflikter i samarbeidet mellom hjem og skole.

### 7.2.3 Oppsummering

Det disse to kommunene har til felles, er at de ser ut til å klare å ta tak i noen konflikter i både prosjektdrift og samarbeidet med foreldre, og at det legges opp til at skolens ansatte skal jekkes ned noen hakk i møtet med foreldrene. Lærerne skal møte foreldrene som likeverdige deltakere i samarbeidet. Det erkjennes at den tradisjonelle skolekulturen er noe som stenger foreldrene ute, og foreldrene blir i større grad enn i andre kommuner forstått som

partnere i arbeidet rundt elevene. Ved skolene i disse to kommunene har det vært en bevissthet i forhold til at enkeltpersoner ikke skal bli sittende med ansvaret alene. Prosjektgruppene har vært store for at alle parter skal få utvikle et eierskap til prosjektet, og det eksisterer idealer om at alle skolens aktører må dra lasset sammen. Samarbeid med foreldre ser ut til å ha blitt hele skolens ansvar.

Prosjektet ble startet relativt forsiktig i begge kommunene, og engasjementet og aktivitetsnivået har økt gradvis i prosjektperioden. En vanlig uttalelse ved disse skolene er at de brukte begynnelsen av prosjektperioden på å få ting på plass og å avklare ansvar etc., og at denne prosessen var slitsom, men at de derfor har sluppet usikkerhet og rot senere. Ulike problemer i organisering og drift av dette utviklingsprosjektet, har ikke påvirket prosjektet like negativt i disse kommunene som i en del av de andre.

### **7.3 Avsluttende drøfting**

Som vi ser av denne gjennomgangen har prosjektets innhold og muligheter vært veldig forskjellig rundt om på skolene og i kommunene. Selv om det her er funn som spriker i mange retninger, er det interessante forskjeller mellom disse kontrastkommunene i hvordan de snakker om prosjektets drift og innhold. Det er for eksempel forskjeller i hvilken rolle klasseforstanderne er blitt gitt, og i hvem som har hatt ansvar for prosjektet. Det er også forskjeller i engasjementet og hvorvidt deltakerne forholder seg aktive til opplegget. Både i de «dårlige» og de «gode» kommunene har man reagert negativt på noen sider av prosjektets drift og organisering. Forskjeller ligger i at mens de «dårlige» kommunene har latt uoverensstemmelser med andre aktører påvirke prosjektet, har de «gode» behandlet dette som noe på siden av gangen i prosjektet på egen skole.

De «dårlige» ser ut til å ha startet ut i hvert fall med en viss styrke, men så har de mistet motet og interessen av endringer og usikkerhet. Det motsatte ser ut til å ha skjedd i de «gode» kommunene hvor man beskriver at det bare har gått bedre og bedre. Den motstanden og de problemene deltakerne har møtt på underveis, og som gjelder alle eller flere, ser således ut til å ha ulike konsekvenser for arbeidet i ulike kommuner. Dette er derfor faktorer det er spesielt viktig å ta tak i fordi avsporingen som ser ut til å ha foregått i noen av kommunene, kan forebygges.

Dessuten er det klare forskjeller mellom disse kontrastkommunene i innstillinger og holdninger til foreldre. I de kommunene som i noen grad kan vise til positive resultater, legges det vekt på at foreldrene skal være like-

verdige og de formidler en tro på foreldrenes forutsetninger og ressurser. Vi kan si at lærere og rektorer utøver en myndiggjørende praksis i forhold til foreldre. Nettopp myndiggjøring forstått som en tro på individets potensiale og mulighet for medvirkning, framstår som en helt avgjørende tilnærming i møtet mellom det profesjonelle og brukerne av offentlige tjenester (Sandbæk 2001). Kommunene har satset på å endre holdninger hos lærerne og ser ut til å ha høstet gevinster av dette.

I de to andre kommunene uttrykker en del lærere og rektorer relativt negative holdninger til foreldre. De legitimerer egen praksis og posisjon ved å uttrykke at foreldre ikke er likeverdige med lærerne. Mangel på vellykket samarbeid begrunnes ved at foreldrene enten ikke har forutsetninger eller ved at foreldre er problematiske. Utfordringene i samarbeidet mellom hjem og skole eksternaliseres slik til egenskaper ved foreldre. Satt på spissen fungerer «samarbeidet» bra så lenge foreldre gjør som det forventes av dem, det vil si er skolens forlengede arm og gode hjelpere (Bø 2001).

## 8 utfordringer

I intervjuene fortalte mange av informantene om sider ved prosjektets drift og ved samarbeidet mellom hjem og skole de mente kunne gjøres bedre. Noen ganger var dette i samsvar med tanker de hadde hatt forut for prosjektet, andre ganger bygde dette på kunnskap informantene hadde fått i løpet av de tre årene prosjektet har gått.

I intervjuene og i de skriftlige dokumentene ser vi at noen faktorer eller utfordringer trekkes fram eller framstår som noe som skaper driv i prosjektet, eller som blir et hinder i framdriften av prosjektet. Hva som er det ene og hva som er det andre kan variere med situasjonen ellers, men det er likevel noen faktorer det er grunn til å trekke spesielt fram. Noen av disse faktorene kan forstås som interne i prosjektets organisering og drift, mens andre er eksterne og dreier seg mer om generelle utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole.

### 8.1 Prosjektorganisering og drift

#### 8.1.1 Prosjektets rammer og størrelse

Det er i kapittel 3 påpekt at dette utviklingsprosjektet har mange nivåer i prosjektorganiseringen. Det er lang vei fra FUG i Oslo til den enkelte skole ute i kommunene. Dessuten har mange aktører vært involvert i prosjektet på de ulike nivåene. Ikke minst har mange deltatt ute på de 35 skolene som har vært med i prosjektet. De mange ulike aktørene og de lange linjene i prosjektet har gitt store muligheter for feiltolkninger og misforståelser i kommunikasjonen mellom prosjektledelsen, utdanningskontorene, kommunene og de enkelte skolene. Samtidig har nok de lange linjene i prosjektet skapt grobunn for motsetninger og konflikter som ikke alltid har kommet opp i dagen.

Ut fra dette ser det ut til at prosjektet har vært for stort til å kunne fange de endringene og prosessene som har foregått i prosjektet. Prosjektledelsen har ikke kunnet fange opp prosessene ved skolene godt nok, og ledelsen har samtidig hatt store utfordringer i å styre så mange nivåer og deltakere. Dette gjelder for eksempel mulighetene for å etablere endringskulturer i kommuner og skoler, skape motivasjon og engasjement i prosjektet, samt å kunne arbeide med motsetninger og konflikter. En kommune hadde bred erfaring med prosjektdrift, og det kan være en viktig grunn til at nettopp denne

kommunen har oppnådd en del resultater i prosjektet. De var i stand til å styre og motivere selv. Sett i ettertid kunne nok prosjektet med fordel vært styrt mer aktivt uten at det dermed hadde blitt en detaljstyring. Men dette hadde for prosjektledelsen vært lettere i et mindre prosjekt med færre nivåer og deltakere.

### 8.1.2 Forankring av prosjektet

Utskiftning av personer underveis, enten på skole-, kommune eller fylkesnivå, trekkes frem av deltakerne som noe som har virket inn på prosjektets innhold og resultater. For det meste ble dette framstilt som uheldig og som noe som hadde gjort at prosjektet til dels hadde stoppet opp. Dette er selvsagt forhold det er vanskelig å gjøre noe med, man kan ikke hindre noen i å skifte jobb. Men det er mulig å forankre prosjektet og innføre systemer som kan gjøre overgangen mellom gamle og nye personer mer knirkefri. Det var det mange mente ikke var blitt gjort i tilstrekkelig grad. De hadde opplevd at den nye personen hadde liten eller ingen kunnskap om prosjektet, at vedkommende fikk for mange ting å sette seg inn i på en gang og at personen som regel også hadde andre oppgaver å ta seg av. Dette førte til at kontinuitet i prosjektet ikke kunne bli ivaretatt. Mange mente at dette hadde bidratt til at prosjektet til en viss grad fikk en stemoderlig behandling, og det understreket at prosjektet ikke var sterkt prioritert.

Samtidig som utskiftninger av personer ser ut til å være et problem i prosjekter som dette, ser vi i evalueringa at prosjektet andre steder har gått videre med samme driv til tross for store utskiftninger. Det behøver altså ikke å være et problem som ikke kan overkommes. Kanskje er det slik at prosjekter som hangler, dør når det møter denne typen hindringer, mens prosjekter som allerede har vokst seg sterkt, utvikler seg videre.

At utskiftninger av personer torpederer det som allerede har blitt gjort, sier noe om at prosjektet og dets aktiviteter ikke har blitt forankret godt nok i rutiner og måter å tenke på. I noen av aktivitetene som hadde blitt startet opp, var det tydelig at disse aktivitetene ene og alene hvilte på en enkelt person. Når ansvaret for utviklingen av et bedre hjem-skole-samarbeid i de enkelte tilfellene bæres av en person, så finnes det ingen forankring som gjør at aktivitetene opprettholdes når personen forsvinner. For eksempel har det skjedd at kommunenes eller skolenes prosjektgruppe ikke har vært i drift, fordi enkeltpersoner har vært syke etc. Ved mangelfull forankring er det også en fare for at «ildsjelene» i prosjektet mister engasjementet når aktivitetene ikke går som forventet, eller det ikke oppnås særlig gode resultater.

Det har hele tiden vært et mål at gode eksempler fra prosjektskolene skal skriftliggjøres og kunne brukes for å inspirere andre skoler, også etter hvert skoler utenom de som deltar i utviklingsprosjektet. Dette har det vært vanskelig å få til, og selv ved skoler der det ser ut som de har hatt mye aktivitet på prosjektet, har skriftlige framstillinger av disse latt vente på seg. Innsatsen har nok variert, særlig fordi skriftligheten har vært knyttet til enkeltpersoner og ikke til systemet.

### 8.1.3 Andre aktivitet og prosjekter

Noe annet som kan ha virket inn på gangen i prosjektet og innholdet i det, er hvilke andre aktiviteter og prosjekter som parallelt var i gang i fylkene, i kommunene og på skolene. Noen kommuner og skoler har samtidig vært involverte i flere andre prosjekter, og det er delte erfaringer med dette. I enkelte kommuner og skoler hevdes det at dette har gitt en synergieffekt; arbeidet med hjem-skoleprosjektet har blitt styrket av at andre prosjekter også har vært i gang. Andre mener at dette utviklingsprosjektet druknet i mengden av andre tiltak og prosjekter. Uttrykk som «å ha for mange baller i luften» ble brukt. At skolen har hatt «mange baller i luften» samtidig, er delvis en selvvalgt faktor, og det var flere tilfeller hvor vi i intervjuene opplevde at representantene var opptatte av å forsvare at de hadde organisert prosjektet slik de tross alt hadde gjort i slike tilfeller.

## 8.2 Engasjement

### 8.2.1 Foreldrenes deltakelse

Problemer med å få foreldre til å engasjere seg er av mange blitt nevnt som et hinder i arbeidet med prosjektet. Generelt opplevde representantene på skolenivået at det ofte er enkeltindivider som er aktive og driver hele foreldregruppa, mens majoriteten, selv om de stiller på foreldremøter og lignende, sjelden har noen innspill. Det varierte hva informantene mente dette bunnet i. Noen mente det skyldtes at foreldrene var for fornøyde til at de var villige til å bruke tid og krefter på å forbedre situasjonen, andre mente foreldrene gjerne ville, men at det moderne samfunnet med sine krav forhindret dem i å delta mer, mens andre igjen var mer kritiske til foreldrenes evne og vilje til å gjøre noe aktivt for å forbedre barnas skolehverdag. Denne variasjonen i begrunnelser fant vi både hos de intervjuede fra skolen og de fra foreldregruppa. I det store og det hele var alle informantene velvillig innstilt også ovenfor vanlige foreldre som ikke stilte opp på skolen for å delta

i aktiviteter utover de ordinære møtene som foreldremøter. Men samtidig ble det heller ikke vist noe stor interesse for å engasjere disse sterkere.

Hvis hovedinntrykket stemmer; altså at det er enkeltpersoner som er drivkraften i samarbeidet med skolen, men at foreldre generelt er velvillige og hjelpsomme, ligger det et potensiale i denne gruppa. Med iherdig innsats fra skolen og fra enkeltforeldre kan de trekkes med i samarbeid med skolen, og noen av aktivitetene vitnet om at det var akkurat dette man forsøkte å få til. Noen kommuner i prosjektet lyktes langt bedre med dette enn andre, og det gjaldt særlig de som arbeidet bevisst med lærernes holdninger.

Et annet problem som ofte ble nevnt, var de foreldrene som ikke lar seg engasjere og ikke møter på skolen. Mange av de intervjuede nevnte denne gruppa som en kontrast til den jevne forelder. Nå kan man spekulere mye i om denne forståelsen av situasjonen stemmer, og om hva dette eventuelt har sammenheng med. Her er det viktigst å vise til at dette ikke er hovedproblemet for hjem-skole-samarbeidet i den norske skolen. Når dette framheves som et problem, underkommuniseres den enorme innsatsen de aller fleste tross alt gjør i forhold til sine barns skolegang. Det legges ned betraktelig innsats fra foreldre i å gjøre skoledagen mulig og god. Barn legges om kvelden med tanke på skolens tidsorganisering, matpakker smøres og gymklær pakkes ned (Ericsson og Larsen 2000). Kartleggingsundersøkelsen viser også at i hovedsak alle foreldre hjelper og støtter aktivt opp om barnas skolegang.

Å skape et større foreldreengasjement framstår som en målsetting ved mange av skolene, og det virker som mange mener dette er den viktigste enden å starte i når man skal skape et bedre samarbeid mellom hjem og skole. Mange av skolerepresentantene som ble intervjuet kunne fortelle at manglende engasjement hos foreldrene hadde stått i veien for prosjektet på deres skole, og at det ikke hjalp å tilrettelegge for samarbeid så lenge foreldrene ikke ville delta. Måten problemene med foreldrene ble snakket om ga oss et inntrykk av at man ville omskape «problemet med foreldrene» fra et internt problem som hadde oppstått fordi noe ikke var gjort bra nok ved skolen, til et eksternt problem som skyldes egenskaper ved foreldrene eller den moderne tid.

De intervjuede la vekt på at de hadde gjort alt som sto i sin makt, men foreldreengasjementet hadde uteblitt. I rapporter fra igangsatte tiltak finner man kommentarer som denne om en temakveld i januar 2000: «Det var ikke mange som kom denne gangen heller». Det fortelles også flere steder at oppmøte blant foreldrene er dårlig til tross for at man har ordnet barnepass for dem. Problemer med foreldre som ikke møter eller viser et lavt engasje-



ment, blir på denne måten et vikarende argument som brukes for å forklare hvorfor samarbeidet mellom hjem og skole ikke realiseres i særlig stor grad. Dermed blir lavt foreldreengasjement også et argument for at lærerne og skolen fortsatt må fatte de viktige beslutningene. Det er få eksempler i prosjektet på at lavt engasjement hos foreldre har blitt analysert grundig, og at det ut fra en slik analyse er iverksatt nye strategier og tilnærminger for å øke engasjementet.

Et viktig spørsmål kunne være: Hvilke gevinster får foreldrene av å samarbeide med skolen? Det er slik at samarbeid alltid fungerer bedre når begge parter ser de har nytte av det (Christiansen og Nordahl 1993). Det kan være at mange foreldre opplever at deltagelse i samarbeid med skolen mer er en belastning enn en gevinst. På spørsmål om hva som kunne være en gevinst i samarbeidet med skolen, svarte foreldre at det ville være å oppleve at ungene hadde nytte av at de samarbeidet med skolen. At det hadde betydning for deres egne barn. Andre uttalte også at en gevinst kunne være å bli respektert som foreldre, få høre at du betydde noe, at det foreldre gjorde var viktig. Ut fra dette kan det se ut til at foreldrene ikke har høye krav til samarbeidet, og at noen av disse forholdene ville det være relativt lett for lærerne å realisere. Men det handler om holdninger og innstillinger til foreldrene i skolen.

Noen kunne likevel fortelle at foreldreengasjementet hadde blitt bedre. På spørsmål om forholdstallet mellom foreldrenes engasjement i faglige spørsmål og i sosiale spørsmål, opplevde de fleste som ble intervjuet at det var mye lettere å engasjere foreldrene rundt sosiale evenementer etc. Det kan være mange grunner til dette. En av disse kan være at det er det sosiale rundt barna foreldrene er mest opptatt av (Lidén 1997).

### 8.2.2 Manglende engasjement hos de ansatte på skolen

En annen viktig utfordring i driften av prosjektet og i samarbeidet mellom hjem og skole, er rektors engasjement. Fra flere av skolene ble det fortalt om at rektor ikke hadde tatt prosjektet alvorlig nok, og at det derfor var vanskelig å løfte det opp og fram. I tilfeller der rektors engasjement hadde uteblitt, er det et problem at gruppa mangler myndighet til faktisk å skape endringer på skolen. Prosjektgruppa ute på skolene ble i slike tilfeller mer en diskusjonsgruppe enn en motor for endring. Rektorer var overrepresentert blant de ute på skolene som ble intervjuet. Ofte framsto rektor som selvutnevnt viktigst for prosjektet, og i noen tilfeller viste det seg et stykke ut i intervjuet at det var helt andre som hadde vært drivkraften på skolen. Rektor ble også holdt fram som veldig viktig av andre representanter i prosjektet. Dette

handler nok om at den myndigheten og prioritering som rektors deltakelse innebærer, har mye å si for prosjektets status og andres deltakelse.

I intervjuene ble det spurt spesielt om hvorvidt lærerne hadde blitt mer engasjerte i løpet av prosjektperioden. På de fleste skolene var lærernes rolle i forbedringen av samarbeidet mellom hjem og skole noe som ikke kom opp av seg selv. Dette så også ut til å gjelde i de tilfellene da vi intervjuet foreldrerepresentanter; de opplevde ofte foreldrenes manglende engasjement som et større problem enn lærernes engasjement.<sup>7</sup>

Når lærernes viktighet i et prosjekt som dette ikke trekkes frem i mange kommuner, er nok det en kritisk faktor i forhold til aktivitetene og resultatene i prosjektet. Vi har tidligere påpekt at kommuner som har lyktes relativt bra i prosjektet nettopp har satset på lærerne, og forskning peker også på betydningen av å endre lærernes holdninger og innstillinger til samarbeidet mellom hjem og skole (Davis 1999). Det er dessuten de enkelte lærerne som i det daglige har kontakten med elevene som det skal samarbeides med foreldrene om, og det er enkeltlærere foreldre som oftest forholder seg til.

På nærmere spørsmål fortalte flere at det hadde vært vanskelig å få lærerne engasjert i prosjektet. Flere skoler hadde hatt prosjektgrupper uten representanter fra lærerstaben, i hvert fall i perioder. Dette har ganske sikkert hatt konsekvenser for tiltakene og aktiviteter som er iverksatt ute i klassene. På spørsmål om hva lærernes manglende engasjement skyldes, fikk vi svar som at de var lei prosjekter, at de hadde dårlig tid, at prosjektet i for stor grad var bygd opp rundt frivillig innsats og lignende.

### 8.2.3 Bruk av de formelle samarbeidsorganene

En annen viktig erfaring flere av representantene hadde gjort seg, både underveis og mot slutten av prosjektet, var behovet for å utvikle de formelle samarbeidsorganene på skolen der foreldre hadde posisjoner. Mange fortalte at de nå, mer enn tidligere, så på et velfungerende FAU som viktig for skolen. Flere steder hadde man erfart at FAU hadde ligget nede i perioder på grunn av sykdom eller problemer med å få foreldrene til å ta slike oppgaver alvorlig. Noen av de vi intervjuet hadde gjort seg tanker om hvorvidt tradisjoner for utvelgelse av foreldrerepresentanter kunne være et hinder for en sterk og synlig foreldreinnblanding i skolen. En av informantene fortalte for

---

<sup>7</sup> Også i andre sammenhenger svarte foreldrerepresentanter i stor grad det samme som lærere og skoleledere, og vi spør oss om akkurat de foreldrene som lar seg engasjere i samarbeid med skolen også er de som i størst grad deler skolens perspektiver, eller om foreldrene gjennom hjem-skole-samarbeidet har vent seg til å se situasjonen fra skolens side.

eksempel at på det stedet der han var rektor, så var det slik at foreldrevervene gikk på rundgang. I stedet for at foreldrene valgte ut fra hvem som ville representere deres interesser best, var alle innforstått med at dette var oppgaver og roller de fleste måtte ha. Denne rekrutteringsmåten til det representative demokratiet gjaldt nok flere skoler enn denne.

En viktig erfaring har altså vært at lite kan gjøres uten å styrke de samarbeidskanalene foreldrene allerede har i skolen. Noe som gikk igjen i intervjuene var bekymring rundt klassekontaktrollen. Mange mente at klassekontaktene hadde lav status, uklart mandat og er vanskelig å få foreldre til å fylle. Dette framgår også av kartleggingsundersøkelsene, klassekontaktene blir en som ordner opp i praktiske gjøremål i forhold til klassen og klassestyrer. Det ser ikke ut til at klassekontaktene har vært noen reell samarbeidspartner for klassestyrer.

I boka *Hvis skolen ikke fantes* drøfter Christie (1971) skolens formål og innhold, og synliggjør hvordan noen av realitetene i skolen ikke samsvarer med de gode idealene som ligger i bunnen. Han tar særlig for seg den byråkratiseringen som har skjedd i det norske skolesystemet med dens vektlegging av samarbeidsråd på alle nivåer. Om foreldrerådets mandat skriver Christie allerede i 1971: «Den oppmerksomme leser vil ha oppdaget at det er ett ord som mangler i denne liste over arbeidsoppgaver. Det er ordet 'AVGJØRE'» (s. 81).

Dette er 30 år etter i like stor grad et problem ved de ulike samarbeidsorganene i skolen. Det er ikke delegert noen reell makt og myndighet til å bestemme over skolehverdagen. Er det da rart foreldrene ikke løper over hverandre for å få delta? Det er svært utfordrende å skape engasjement i utvalg og roller som foreldre skal inn i hvis det ikke ligger noen beslutningsmyndighet der. I prosjektet er det få eksempler på kommuner og skoler som har forsøkt å delegere beslutningsmyndighet til posisjoner som foreldrene innehar i skolen. Ut fra dette ser det ut til at skolen og lærerne ønsker å opprettholde eller reproducere sine egne posisjoner og dermed hegemoniet i skolen.

## **8.3 De vanskelige temaene i samarbeidet mellom hjem og skole**

### **8.3.1 Latente konflikter**

Et området som i liten grad er berørt av de tiltakene og aktivitetene som er iverksatt i prosjektet, er konflikt og maktproblematikk. De kritiske situasjonene i samarbeidet mellom hjem og skole finner vi når det oppstår mot-

setninger og tydelige konflikter mellom hjem og skole. Ut fra henvendelser til foreldreutvalget for grunnskolen kan det se ut til at skolesektoren ikke er særlig gode på å møte konflikter med foreldre. Derfor kunne det vært naturlig å etablere et prosjekttiltak knyttet til å utvikle og etablere strategier på skolen for hvordan konflikter med foreldre skal møtes. Ut fra rapportering og intervjuer er det kun én skole som arbeidet spesifikt med konflikt-situasjoner og med å etablere klare prinsipper for hvordan de skal håndteres.

Foreldre kommer i alle farger og former, og problemet med standardiserte opplegg kommer for fullt hver gang ulike «forskjeller» skal integreres i skolehverdagen. Det kan identifiseres tre hovedområder der det er grunn til å tro at forskjeller og likheter har klare konsekvenser for samarbeidet; kjønn, etnisitet og foreldrenes utdanning. Disse områdene er særlig viktige fordi det i vårt samfunn er hierarkiske forskjeller grupper imellom, altså at det ikke bare er sånn at folk er forskjellig, men også at individer rangeres ut fra gruppetilhørighet. Det vil være forskjeller mellom foreldre hva angår kjønn, og det vil for lærere være noe annet å møte fedrene enn det er å møte mødrene. Det kan være etniske forskjeller; det er noe annet å samarbeide med etnisk norske foreldre enn det er å samarbeide med foreldre med minoritetsbakgrunn. Det kan være utdanningsforskjeller; det er forskjell på å samarbeide med foreldre med universitetsutdannelse sett i forhold til foreldre som kun har grunnskolen. Dette er nok de områdene i samarbeidet mellom hjem og skole som regnes som mest utfordrende. Det vil imidlertid være andre forskjeller som virker inn på samarbeidet mellom læreren og foreldrene, som for eksempel seksuell legning, religion, politiske tilhørighet eller funksjonshemming.

Det er ikke vanskelig å tenke seg at samarbeidet mellom enkeltlærere og foreldrene går lettere når partene er like hverandre. Men samarbeid er noe mer enn bare knirkefri konsensus om hva som er bra for barn. I mange tilfeller må det føres dialog og inngås kompromiss mellom lærere og foreldre. Det er i utgangspunktet et problem i forhold til lik mulighet for utdanning at noen barn gjennom sin foreldrebakgrunn har lettere for å innfri skolens krav og forventninger enn andre. Denne forskjellen blir lett enda større ved at det er foreldre de til barna som har den mest egnede bakgrunnen i skolen som også lærerne samarbeides lettest med (Nordahl 2000). Disse faktorene er særlig viktige siden en av skolens formål er å motvirke sosiale forskjeller. Forskjeller i muligheter for samarbeid og forventninger til hva skolen skal gi elevene, vil kunne opprettholde og forsterke sosiale og etniske forskjeller i samfunnet.

Mellom lærere vil det også være forskjeller som påvirker hvordan de går inn i og håndterer samarbeidet med foreldrene av kulturell eller verdimelessig karakter. Et eksempel som ble tatt opp på utviklingsprosjektets samlinger, er at elever og foreldre med minoritetsbakgrunn stiller den norske skolen ovenfor en del nye utfordringer. Språklige og kulturelle barrierer i kontakten mellom hjem og skole blir det rapportert om fra flere av skolene, og noen forteller også at de synes de ikke har vært flinke nok til å håndtere dette. Det mest tydelige hinderet man må overkomme for å gjøre kontakt mellom hjem og skole mulig i en slik situasjon, er selvfølgelig språkbarrierer, der bruk av tolk i møter blir brukt som middel for å overkomme dette. Foreldrenes manglende kulturelle kompetanse i en norsk setting blir også holdt fram som et hinder, særlig det at foreldrene er vant til en annen type skolegang enn det som holdes fram som ideal i det norske samfunnet.

Elever med minoritetsbakgrunn nevnes sjelden spesielt, verken i de skriftlige rapportene eller i de individuelle intervjuene. En viktig grunn til dette er nok at det i en del av kommunene finnes få elever med en slik bakgrunn. De gangene de nevnes spesifikt, er når det opplyses om at det har blitt satt inn for få egne tiltak mot denne gruppa foreldre. På samlingen i februar 2002 framstilles håndteringen av det flerkulturelle og det flerspråklige som problematisk, og det syntes som om det var et behov for en større grad av utveksling av ideer og erfaringer med dette.

Diskusjoner rundt dette har også gått i media i prosjektperioden. Når problemer med å få innvandrerforeldre til å stille opp i kontakten og samarbeidet med skolen ble tatt opp, lot ikke responsen vente på seg. På den ene siden så vi eksempler på at innvandrerforeldre helt lot være å ha kontakt med barnas skole, på den andre siden så vi eksempler fra de mest relevante sentrumsskolene i Oslo på at innvandrerforeldre også engasjerer seg. Bl.a. hadde *Aftenposten* en artikkel om de positive erfaringene man har gjort seg på Tøyen skole, en barneskole sentralt i Oslo, i den spesielle innsatsen man hadde satt inn i forhold til innvandrerforeldrene. Rektoren ble intervjuet, og han fortalte at han ikke kjente seg igjen i påstandene om innvandrerforeldrenes manglende engasjement. Men på Tøyen skole har man arbeidet aktivt med spørsmål som angår foreldremedvirkning. Det ser dermed ut til at engasjementet har noe med hvordan skolen møter de ulike gruppene av foreldre.

I flere av artiklene i denne diskusjonen pekes det på at eventuelle forskjeller først og fremst bunner i kommunikasjonsproblemer, altså språkproblemer (*Aftenposten* 19.03.02, *Aftenposten* 08.03.02). Det blir også framhevet at dette er et eksempel på hvor vanskelig integreringsarbeidet er, og at et godt hjem-skole-samarbeid også virker kriminalitetsforebyggende. Dette

synliggjør hvor viktig dette arbeidet er, både for majoritets- og minoritets-elever.

Som nevnt tidligere, oppfattes foreldre som uteblir helt fra skolens møteplasser som et stort problem. Det er viktig å framheve at dette gjelder en liten minoritet i den norske skolen, de aller fleste stiller opp på skolen. Likevel ble denne gruppa nevnt av mange av de intervjuede lærerne og rektorene som noen som sto i veien for samarbeidet mellom hjem og skole. Ofte ble det lagt vekt på at det var nettopp den gruppa foreldre som trengte å inngå i et samarbeid fordi de hadde barn med problemer i skolen. Dette kan lett forstås dithen at skolens ansatte ser på dette samarbeidet som en mulighet til å forandre foreldre, å oppdra dem. Foreldre til barn med problemer i skolen trenger imidlertid ikke formaninger og kritikk. De trenger støtte og oppmuntring.

Denne gruppas synlighet, til tross for at den er liten, kan si oss noe om at skolen har vansker med å håndtere foreldre som ikke automatisk fungerer som skolens forlengede arm. Hvordan skal skolen samarbeide med foreldre som ikke gjør det som forventes? Dette kan handle om konflikter rundt grensene mellom familien og skolen. Hvor slutter skolens ansvar og hvor begynner familiens ansvar? Dette er sikkert også knyttet til bekymring for barns oppvekstvilkår. Samtidig er det nok også knyttet til både usikkerhet og manglende kunnskap i forhold til hvordan skolen bør møte denne gruppa av foreldre på en hensiktsmessig måte

Ravn skriver (1987:9): «Den helt store forskjell på de voksnes forventninger og holdninger til skolen var at finde i deres utdanning og plassering i arbeidslivet». Særlig vektlegger hun at foreldrene med lang utdanning prioriterer andre spørsmål enn foreldre med kortere utdanning, og noen av forskjellene handlet om hvilke oppgaver de tillar særlig vekt. Foreldrene med lang utdanning er mer opptatt av skoledemokratiet og barnas mulighet til å tenke selv og stille seg kritiske, mens foreldre med kortere utdanning var særlig opptatt av skolens ansvar for barnas læring av fagene og barnas evne til å tilpasse seg. Det kan også være forskjeller i hva man mener om fordelingen av ansvar over oppdragelsen mellom skolen og hjemmet.

En annen forskjell, som vi gjennom mange kilder vet er et område hvor forskjell skapes og gjenskapes, er kjønn. I de skriftlige rapportene og i telefonintervjuene nevnes knapt kjønn som noe som kan ha konsekvenser for samhandlingen og samarbeidet i skolen. Dette til tross for at det for eksempel i kartleggingsundersøkelsen ble dokumentert at kvinner sto for 75 prosent av samarbeidet med skolen. Med tanke på at kjønn er en sentral kategori i dagens Norge, og at det finnes erkjente kjønnsforskjeller i skolen, hadde det

vært rart hvis deltakernes kjønn ikke skulle ha konsekvenser for innholdet i og utformingen av relasjoner mellom skolen og foreldre.

Det er viktig å ha med seg en skepsis i forhold til begrepet samarbeid, et begrep vi ofte tar for gitt, men som kan være vanskelig å håndtere når man skal utføre «det» i praksis (Tronvoll 1996). Det krever for eksempel ikke mye å samarbeide med foreldre som er like læreren og enige om hvordan oppdragelse og undervisning bør være. I situasjoner der lærere og foreldre mer tydelig står på hver sin side, ligger forholdene i stedet til rette for en konfliktsituasjon, og å løse den gjennom samarbeid krever at begge parter både gir og tar. Ferm skriver om foreldremedvirkning generelt (1994):

Innstillingen vår blir ofte en selvoppfyllende profeti. Hvis vi oppfatter foreldrene som en trussel, utestenger vi dem, og de kan reagere voldsomt på den minste foranledning. Hvis vi derimot oppfatter foreldrene som en nødvendig ressurs, opptrer både de og vi deretter. (s. 140)

Foreldre som er forskjellige fra lærerne oppfattes kanskje lettere enn «normale» som en trussel. Å se ressurser i mennesker som er veldig forskjellige fra oss selv kan også være vanskelig, og det er klart at i arbeidet med å håndtere forskjeller i hvordan man forstår situasjonen, kan det være vanskelig å ta den andres perspektiv. Særlig hvis man vet lite om hva det perspektivet er. Men dette er nødvendig om myndiggjøring skal realiseres i samarbeidet mellom hjem og skole.

### 8.3.2 Informasjon og medvirkning

Et viktig begrepspar i utviklingen av hjem-skole-samarbeid er informasjon og medvirkning. I forholdet mellom skolen og hjemmet er det en fare for at det skjer en sammenblanding av disse begrepene. Den lovgitte retten foreldrene har til å delta i beslutningsprosesser som angår deres barn på skolen, er altså noe annet enn at foreldrene informeres om hva som foregår i barnas skolehverdag, selv om denne informasjonen selvfølgelig er et viktig grunnlag for foreldrenes medbestemmelsesmuligheter. Å gi foreldrene reelle muligheter til medbestemmelse, forutsetter altså informasjon på samme måte som et velfungerende reelt demokrati bare lar seg virkeliggjøre hvis borgerne kan foreta politiske valg basert på god nok kunnskap.

Medbestemmelse ser ut til å skape store utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole, men medbestemmelse vil ikke nødvendigvis være hensiktsmessig i alle sammenhenger i skolen. Selv om foreldre selvfølgelig er den som kjenner barna sine best, er det ikke slik at de til tross for manglende kunnskaper om skolens funksjoner og situasjon, skal kunne påvirke

barnas skolehverdag like sterkt som skolens representanter. Men samtidig viste kartleggingsundersøkelsen i dette prosjektet at foreldrene er svært godt fornøyd med informasjonen fra skolen, og at de derfor bør ha kunnskaper om skole og opplæring. Spørsmålet er om det er manglende kunnskapsmessige forutsetninger hos foreldrene som gjør at det er vanskelig med medbestemmelse, eller om det er innstillinger, tradisjoner og kulturen i skolen som ikke gir rom for foreldremedvirkning.

Det er også viktig å stille seg spørsmål om hva som er grunnen til at det er en liten gruppe foreldre som ser ut til å prioritere kontakten og samarbeidet med skolen, mens majoriteten stilltiende samtykker i beslutningene skolen tar. Eller om hvorfor foreldrene aksepterer å stille opp som dugnadsarbeidere og kakebakere uten å alltid bli tatt på alvor som kompetansepersoner i elevenes liv. Hva sier dette om kontrakten som implisitt eksisterer mellom de enkelte foreldrene og skolen? Det kan se ut til at lærerne tolker denne kontrakten i retning av at foreldrene fraskriver seg deler av ansvaret de har for barna sine til skolen, og det er lærernes oppgave å ta over. Dette kan bidra til en forklaring på hvorfor foreldrene ikke blander seg inn i hvordan dette ansvaret brukes i større grad. Foreldrene skal ha tillit til at skolen og lærerne forvalter ansvaret for barna med fornuft. Føringer i denne retningen ligger i måten vi i det norske samfunnet forholder oss til kompetanse på, og vi har sterke tradisjoner, for eksempel i form av fagbevegelsens kamper, for at den fagkunnige også skal ha fagansvar. Norske foreldre ser ut til å stole på at læreren i mange tilfeller vet best.

I lys av dette kan vi tenke oss at å gå inn i et reelt partnerskap om elevenes hverdag krever at man tilegner seg mer informasjon og kompetanse enn mange foreldre føler at de har i utgangspunktet. Dette gjelder kanskje særlig foreldre med lav utdanning. Ettersom utdanningsnivået i befolkningen har økt, er det grunn til å tro at relasjonen mellom skole og hjem har forandret seg i tråd med foreldrenes økende utdanning. Læreren er ikke lenger en autoritet i kraft av sitt yrke, og lærernes hverdag blir kanskje i mindre grad enn tidligere preget av en spesiell posisjon. Men selv om mange foreldre i dag har kompetanse på samme nivå som barnas lærere, har de det ofte på andre områder. Det er derfor ikke gitt at et høyt utdanningsnivå hos foreldrene gir bedre muligheter til å trå i lærerens bed, så å si. Det kan også hende at høyt utdannende foreldre har en ekstra stor respekt for lærernes fagkunnskap. Gjennom sin egen utdanning og derigjennom sine egne prioriteringer, har de vist at de prioriterer fagkunnskap og formell kompetanse.

En stilltiende kontrakt som peker i denne retningen, og som for lavt-utdannede kanskje bunner i en følelse av manglende egenkompetanse og hos



høytutdannede en faglig fintfølelse, må overkommes før hjem–skole-samarbeidet blir velfundert og reelt. Samtidig vil det være slik at kulturen og tradisjonene i skolen må endres i en retning som gjør at foreldre slipper til. Mange lærere og skoler vil være interessert i å opprettholde sin egen posisjon eller sitt hegemoni.

I tillegg til at dette er et forhold som må løses på den enkelte skole, mellom den enkelte forelder og lærer, bør dette også få konsekvenser for lærerutdanningen. Skolens særskilte ansvar for å initiere samarbeid med hjemmet er slått fast i både Opplæringsloven og i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Likevel ser det ut til at lærerutdanningen i liten grad har tatt konsekvensen av dette. Når nyutdannede lærere kommer ut i skolehverdagen, er de ikke godt nok forberedt på å møte foreldre og gi dem medvirkning i skolen.

### 8.3.3 Samarbeidspartner eller skolens forlengede arm?

Skolen og hjemmet kan sees på som to sosiale systemer som skal interagere, eller virke sammen, til beste for det enkelte barnet. Disse to sosiale systemene vil ofte fungerer etter ulike prinsipper slik at det lett oppstår konflikter når de møtes. Selv om det heter at hjem og skole skal samarbeide om barnas oppdragelse og utvikling, vil rammene omkring oppdragelsen og utviklingen være svært forskjellig. Skolen og lærerne representerer en stor samfunnsinstitusjon med lovbestemt mandat og formell profesjonskompetanse. Foreldrene har erfaringsbasert, men ikke formell kompetanse, og de har dessuten sterke emosjonelle bånd til barna. Hvordan dette samarbeidet mellom skolen og foreldrene vil fungere, vil blant annet være svært avhengig av de oppfatninger de to partene har av hverandre, og hvilken innstilling de har til samarbeidet.

Ut fra dette kan det raskt pekes på flere mulige hindre i samarbeidet mellom hjem og skole: at skolen har liten reell vilje til å inkludere foreldrene i viktige pedagogiske beslutningene i skolen, at foreldrene har liten reell interesse i å ta de omkostningene det betyr å gå inn for en full medbestemmelse, at skolen og lærerne har interesse av å holde foreldrene utenfor beslutninger og at foreldrene mangler forutsetninger for å kunne ha medvirkning.

I en samarbeidssituasjon med så mange mulige hindringsfaktorer, kan det se ut til at mange skoler og lærere bruker sin posisjon til å definere foreldre til ikke å ha verken interesse eller forutsetninger for å samarbeide. Dette legitimerer at beslutningsmyndigheten i viktige spørsmål fortsatt skal ligge hos lærerne. Konsekvensen for foreldre er at de får i oppgave å følge

opp det skolen har bestemt. De skal støtte og hjelpe barna med lekser, passe på at alt er med på skolen, møte på foreldremøter for å bli informert og delta på dugnader. Slik blir foreldrene skolens forlengede arm uten mulighet til å ha innflytelse på det de er satt til å gjøre. Skal denne posisjonen endres må skolen og lærerne se på foreldre som en ressurs, og være innstilt på dialog og kompromisser. En slik innstilling til foreldre er utviklet ved noen skoler i prosjektet, og der er foreldrene relativt godt fornøyd med samarbeidet.

#### 8.3.4 Foreldrenes status og rolle

Foreldres rolle i skolen må tradisjonelt sies å ha hatt lav status. Med det menes at foreldrene tradisjonelt ikke har hatt en sentral posisjon i skolen. Det er elevene skolen er til for, og lærerne er de sentrale voksenpersonene i denne institusjonen. Foreldrene er ikke til stede i skolen og har ut fra dette implisitt liten betydning. Videre er det skrevet svært lite om foreldrenes rolle i skolen, temaet behandles omtrent ikke i lærerutdanningen og det finnes ingen videreutdanning om samarbeid mellom hjem og skole. Forskningen om dette fenomenet har også vært svært beskjeden og ikke preget av store forskningsprosjekter, men noen få relativt kortvarige kartleggingsundersøkelser. Samlet uttrykker dette at interessen og engasjementet for foreldre-medvirkning og hjem-skole-samarbeid ikke kan sies å ha vært særlig stor i det pedagogiske feltet.

Foreldre har heller ikke et eget avtaleverk som for eksempel arbeidstagerorganisasjonene har i skoleverket. Det vil si at foreldrene, som har det overordnede ansvaret for barnas oppdragelse, ikke kan støtte seg til noe avtaleverk som regulerer hvordan de skal ivareta dette ansvaret i skolen. Foreldrene er heller ikke representert i noen av skolens reelle beslutningsorganer. Foreldrene har gjennom det ingen formell mulighet til medbestemmelse der beslutninger fattes i skolen. Denne manglende formelle posisjonen i skolen bidrar også ganske sikkert til å redusere den posisjon og status foreldrene har i skolen. Dette kan også være en grunn til at det i praksisfeltet, blant skoleledere og administratorer, er sjeldent å se personer som uttaler seg med et positivt og sterkt engasjement om foreldre og samarbeidet mellom hjem og skole.

Disse forholdene bidrar sammen til at foreldre i skolen bærer preg av å være lavstatus både praktisk, faglig og forskningsmessig. Dette har helt klart komplisert driften, engasjementet og motivasjonen i dette utviklingsprosjektet om samarbeidet mellom hjem og skole. Det har ganske sikkert vært svært utfordrende å drive et prosjekt innenfor et område som har en slik posisjon og status i det pedagogiske feltet. Dette er et forhold eller en

rammefaktor omkring prosjektet som ikke skal undervurderes når resultatene fra prosjektet skal vurderes. Det er nok langt lettere å drive et utviklingsprosjekt innenfor mer prestisjetunge og prioriterte områder i skolen som for eksempel leseopplæring eller ledelse i skolen. Dessverre ser det fortsatt ut til at foreldre i skolen har lav status.

### 8.3.5 Samarbeid om læringsmiljøet og undervisningen

Ut fra forskning finnes det i dag en del kunnskap om hva som er sentralt for barn og unge sin læring og utvikling. En faktor med stor betydning for elevene i skolen er læreren (Hargreaves 1996). Læreren er fortsatt den viktigste ressursen i skolen, og lærerens evne til å etablere relasjoner til elevene og kompetanse i å lede klasser, står fram som helt avgjørende for hvordan elevene har det og utvikler seg i skolen (Nordahl 2002). Videre er relasjonene mellom elevene svært viktig for hvordan elevene opplever læringsmiljøet i skolen. Skolen er for elevene primært en sosial arena, og forholdet til jevnaldrende er av avgjørende betydning for deres utvikling (Frønes 1995). Dessuten framstår strukturen, innholdet og engasjementet i undervisningen som vesentlig for elevenes læring og atferd i skolen (Nordahl 2002). Det er ut fra forskning noen av de mest avgjørende faktorer for hvordan elevene trives i skolen, hva de lærer og hvordan de utvikler seg.

De fleste av disse sentrale pedagogiske forholdene i skolen har ikke har vært tema eller i fokus for de lokale aktivitetene i dette utviklingsprosjektet. Det betyr at mye av samarbeidet mellom hjem og skole i dette utviklingsprosjektet har dreid seg om forhold som er relativt perifere i elevenes læring. Foreldrenes deltagelse i skolen har ikke vært knyttet til det som er mest avgjørende for hvordan deres barn har det og hva de lærer. En mulig forståelse av dette er at lærerne både bevisst og ubevisst har bidratt til at foreldrene ikke skal mening om eller påvirkning på disse områdene. Om foreldrene hadde hatt slike sentrale pedagogiske tema som utgangspunkt for samarbeidet med skolen ville det blant medført at lærerne selv hadde kommet i fokus.

De pedagogiske faktorene som er nevnt ovenfor, er viktige i både i forhold til elevenes læring og i utviklingen av elevenes læringsmiljø, som nettopp dette prosjektet hadde som mål å utvikle. Samarbeid mellom hjem og skole var ikke bare et mål i seg selv, det skulle bidra til elevenes ve og vel i skolen. De forhold som i pedagogisk forskning ser ut til å være særlig viktig for hvordan elever trives, hvilken atferd de viser og hva de lærer i skolen og som ofte finnes i klassen og klasserommet, er foreldrene på mange måter helt utelatt fra å samarbeide om, selv i dette utviklingsprosjektet. Det ser ut til at skolens tradisjon og kultur er så sterk knyttet til hvem som skal ha makt og

innflytelse på disse områdene, at det ikke engang er tema for samarbeid med foreldre.

Hva skolens tradisjon består i og hvilke forutsetninger som skal til for å endre skolens tradisjon, kan i forlengelsen av dette prosjektet være noe å arbeide videre med. Kanskje er det her slik at prosjektet har hatt intensjoner om å etablere utviklingsprosjekt innenfor områder tilknyttet foreldresamarbeider der det nesten ikke er mulig å få til endring uten meget bevisste og strategiske grep på endring. Det er antagelig slik at om noen av de etterlyste temaene skulle hatt prosjekttiltak så måtte det ha vært en helt annen bevissthet i prosjektet på endring enn det har vært og fortsatt er. Når prosjektets deltakere ute i kommunene og skolene har fått relativt frie tøyler i valg av metoder for å bedre hjem-skole-samarbeidet for å bedre elevenes læringsmiljø, er det ikke til å undres over at de velger de områdene der det allerede er aksept for at foreldrene kan delta.

Når utviklingsprosjektet har fått gå sin gang, kanskje ut fra en idé om at frihet vil skape gode vilkår for deltakernes kreativitet, har man ikke tatt høyde for motkrefter og rammefaktorer. Som vi så i teksten til FUG i kapittel 3, så legges det vekt på både å videreutvikle tiltak som allerede ser ut til å fungere, altså tradisjonelle, og å finne nye måter å utvikle samarbeidet mellom hjem og skole på. Underveis i prosjektperioden har det vært et fokus på at man kanskje ikke helt har fått til å tenke utradisjonelt. Gjennom å etterspørre utradisjonelle tiltak var det kanskje nettopp det å nå de vanskelige områdene man tenkte på, men det er klart at prosjektmedarbeidere i et presset og uklart klima, ofte vil velge minste motstands vei.

De sentrale områdene for elevenes trivsel, læring og atferd blir i sterk grad påvirket av lærerne. Det skulle tilsi at om samarbeid mellom hjem og skole skulle få betydning for elevene så bør det tas utgangspunkt i og satses mye på lærerne. Det er primært lærerne som bør få kunnskap om foreldre-medvirkning i skolen og hvordan det kan etableres. Svært få av tiltakene og aktivitetene i prosjektet har vært rettet inn mot å etablere kunnskap og ferdigheter hos lærerne i samarbeid mellom skole og hjem. Det ser ut til at en i prosjektene i kommunene enten tar det for gitt at det eksisterer nødvendig kunnskap om samarbeid mellom hjem og skole, eller at denne type kunnskap ikke er av betydning. Ut fra forskning i feltet er det imidlertid all mulig grunn til å tro at denne type kunnskap er av avgjørende betydning for innhold og erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole. Det kan se ut til at det eksisterer noen forutsetninger for at et slikt samarbeid skal fungere og at det er avgjørende å ha kjennskap til dette (Davis 1999). Hvis ikke vil samarbeid

mellom hjem og skole fortsatt dreie seg om de forhold i skolen som er av liten betydning for elevene.

## 9 Avslutning

I prosjektkommunene er det fortsatt en relativt stor avstand i forholdet mellom idealer og realiteter i samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldrene deltar mye i praktisk arbeid på skolene og de blir godt informert. Men det er lite dialog og reell foreldremedvirkning, særlig i forhold til spørsmål om undervisningen og læringsmiljøet i skolene. I prosjektperioden har det imidlertid vært en viss utvikling i samarbeidet mellom hjem og skole, og foreldrene deltar nå mer aktivt og er noe mer fornøyd med det samarbeidet de har med lærerne og skolen.

Det er gjennom prosjektet utviklet kunnskap som bør ha betydning for den videre utviklingen av samarbeidet mellom hjem og skole i Norge. Intervjuene, rapportene og kartleggingsundersøkelsen viser en positiv utvikling i samarbeidet, og det er enkelte faktorer som ser ut til å framstå som særlig viktige å satse på. Læreren framstår som svært avgjørende for samarbeidet mellom hjem og skole. De holdninger og innstillinger læreren har til foreldre, og det engasjement læreren viser for dette arbeidet, ser ut til å være svært avgjørende for resultatene som oppnås. Lærere som ser på foreldre som viktige og nødvendige ressurser i skolens arbeid med å gi elevene en god opplæring, ser ut til å lykkes relativt godt i samarbeidet. Dette er også lærere som i relativt stor grad møter foreldre som likeverdige samarbeidspartnere.

Holdningene og innstillingene til foreldrene er ikke noe bare den enkelte lærer har. Disse oppfatningene av foreldre kan også knyttes til kulturen eller klimaet i skolen. Dermed framstår de signaler og prioritering som kommer fra skolens ledelse som viktig for samarbeidet mellom hjem og skole. Rektor er en viktig bærer av skolens kultur, og vil være med på å prege de innstillinger lærerne har til foreldre.

Dette utviklingsprosjektet har også vist at det eksisterer en rekke hindringsfaktorer for samarbeidet mellom hjem og skole. Det kan se ut til at mange skoleledere og lærere har problemer med å slippe til foreldrene, og at de også har en noe manglende tro på at foreldre har forutsetninger for å delta i et reelt samarbeid med skolen. I enkelte kommuner og skoler har det vært en manglende aktivitet som også tyder på at samarbeid mellom hjem og skole generelt har en lav prioritet i skolen.

For den videre utviklingen av samarbeidet mellom hjem og skole hadde det vært ønskelig at flere skoler og kommuner i prosjektet hadde forsøkt mer eksplisitt å realisere samarbeid i forhold til læringsmiljøet og undervisningen

i skolen. Det er omkring disse forholdene at mange konflikter oppstår mellom hjem og skole, men foreldrene har likevel i liten grad hatt dialog og medvirkning på det indre liv i skolens hverdag. I prosjektet ville det også vært interessant å sett mer bevissthet og konkrete handlinger i forhold til de foreldrene som ikke møter eller deltar aktivt i samarbeidet med skolen. I intervjuene bekymrer lærere og skoleledere seg for denne gruppa av foreldre, men i prosjektet ser det ut til å ha vært svært liten interesse for å endre på dette forholdet.

Det kan være slik at organiseringen og driften av selve utviklingsprosjektet har redusert noe av mulighetene for å innhente erfaringer og kunnskap om samarbeidet mellom hjem og skole. Prosjektet har involvert mange nivåer fra den sentrale prosjektledelsen og ut til den enkelte skole, og det kan ha deltatt for mange kommuner og skoler i prosjektet.

I intervjuene mente de fleste deltakerne at det var skjedd positive endringer i samarbeidet mellom hjem og skole på deres skoler/ kommuner. De uttrykte at disse endringene ikke hadde skjedd hvis det ikke hadde gått et prosjekt om det. Kartleggingsundersøkelsen indikerer også at det har vært en positiv utvikling ved flere skoler. De økonomiske ressursene som var tilgjengelige, spilte en mindre rolle for utviklingen av samarbeidet mellom hjem og skole. Flere viste til at det uansett eksisterte føringer om samarbeid mellom hjem og skole, men de trodde da at prosjektet hadde satt fart på en prosess som uansett ville ha blitt startet opp.

Ganske mange fortalte at de forut for prosjektet hadde ment at de var gode nok på hjem-skole-samarbeid som de var. Flere av disse kunne videre fortelle at de i prosjektperioden hadde blitt nødt til å innse at det likevel hadde vært rom for forbedring, og at prosjektet hadde gjort alle partene mer bevisste på viktigheten av samarbeid enn de hadde vært tidligere. Kanskje særlig på små skoler hadde man gått inn i prosjektet til tross for at man mente man allerede gjorde det godt nok.

Gjennom prosjektet er det også etablert kommunikasjonskanaler mellom skoler. Fra flere skoler fortelles det om at man har planer om å iverksette tiltak inspirert av andre prosjektskoler, og for flere av skolene har dette dreid seg om å se på hva naboskolen(e) har sett ut til å få til.

Ferm (1994:36) hevder at det er den autoritære lærerrollen som står i veien for utviklingen av en lederstil mer i tråd med de demokratiske tankene som ligger i bunnen av de nasjonale målene for skolen. Ferm skriver om sitt ønske om elevmedvirkning (1994 s. 40):

Etter at jeg i ti år hadde arbeidet med å utvikle elevinnflytelsen gradvis, merket jeg at det var noe som manglet. Elevene hadde naturlig nok ikke

det perspektiv og den livserfaring som skulle til for at de på egen hånd skulle oppfatte hva som var viktig å lære for livet. Den innsikten hadde imidlertid foreldrene som jeg inviterte til å samarbeide med elevene og meg. Å få med seg foreldrene i planleggingen var et stort løft.

Videre kunnskapsutvikling innenfor samarbeidet mellom hjem og skole må prioriteres når vi står ovenfor et fenomen vi faktisk ikke vet nok om. Hvorfor slipper ikke foreldrene til? Hvorfor vil tilsynelatende ikke foreldrene samarbeide om skolens innhold? Dette er spørsmål som både bør stilles av forskere i framtidige prosjekter og av lærere i det daglige arbeidet i skolen.

Det er et viktig mål å hindre vilkårlighet i samarbeidet mellom hjem og skole, og middelet for å nå dette målet holdes ofte fram som å sikre skriftlige rutiner og samarbeidsmaler. Denne skriftliggjøringen blir også en måte å sikre at tiltak og rutiner ikke blir borte etter utviklingsprosjektets sluttdato. Et viktig tema har hele tiden vært at man i prosjektet skal legge til rette for at det også etter prosjektets slutt kan være et sterkere fokus på samarbeidet mellom hjem og skole. Et viktig spørsmål i telefonintervjuene var derfor hvorvidt representantene følte at det lå til rette for det i sin kommune eller skole. De fleste var meget optimistiske på det området. Vi har funnet mange eksempler på at man i de ulike skriftlige kildene fra utviklingsprosjektet har uttrykt håp om at denne satsingen på samarbeidet mellom hjem og skole blir noe annet enn et forbigående fokus.





# Summary

This report presents the final evaluation of a development project on co-operation between home and school – a project for which the National Parents' Committee for Primary and Secondary Education (FUG) has been responsible. Eight communities in Nordland and Oppland counties have taken part in the study. A preliminary report from a survey in the first phase of the project is published earlier (Nordahl 2000).

Further evaluation studies in this project have mainly been undertaken in the form of interviews with the central subjects of the study. Direct observation and participation in project activities during the project period have also been employed. Different documents produced during the project period have furthermore been analysed rather comprehensively. In the last stages of the project, a new survey was carried out in order to establish how the home-school co-operation was developing during the project period.

Subjects in the study have either been parents of students of 1<sup>st</sup>, 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades in primary and lower secondary school or they have been members of different collaboration committees in the school. The same questionnaire which was employed during the preliminary survey earlier was used this time, too.

The main goal of the study can be formulated as this: In what sense have increased parental knowledge and particular parent-school activities affected the relationship between home and the school?

The study shows a general progress in home-school co-operation during the project period. The results indicate a central role for the teacher in the relationship between home and the school. Teacher's attitudes towards parents and the degree of enthusiasm he or she shows for his or her work are decisive factors in the results that are achieved. Teachers who regard the parents as important and necessary elements in the school's efforts in giving the students a good education, are more likely to have a more successful co-operation with the parents of their students.

The home-school relationship suffers from an overflow of information and scarce dialogue and co-operative decision-making between the parts. In the subject communities therefore, there is still a large gap between the ideal and the real in home-school co-operation. It seems that a successful co-operation between the school and the parents presupposes greater opportunities on the part of the parents to influence the education system.

Almost every parent in our study showed great enthusiasm and concern about all the aspects related to his or her children's education and school activities. But without such influence, parents remain more or less as either the school's long arm or its practical assistant.

# Litteratur

- Aftenposten 19.03.02: «Foreldrene stiller opp!».
- Aftenposten 08.03.02: «Språket største hinder».
- Aftenposten 08.03.02: «Integrering i praksis».
- Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole*. Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo.
- Bø, A. K. (2001): Foreldre; skolens forlengede arm. I: Sandbæk, M. (red): *Fra mottaker til aktør*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christie, Nils (1971): *Hvis skolen ikke fantes*, Oslo; Universitetsforlaget.
- Christiansen, K. U. Og Nordahl, T. (1993): *Tverretattlig samarbeid i utvikling*. Hamar. Kapere forlag.
- Coleman J. S. (1987): Families and schools I: *Educational Researcher* 16 s. 32–38.
- 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.
- Eimhjellen, L. K., Halvorsen, G., Nes, T. og Seljeseth, A (1995): *Samarbeid hjem-skole*. Feltrapport pedagogikk.
- Epstein, J.L. (1992): *School and Family Partnership*. Encyclopedia of Educational Research. New York: Macmillan.
- Ericsson, K. Og Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Ferm, C. (1994): *Samarbeid skole-hjem. Demokrati i praksis*, Oslo; Universitetsforlaget.
- Folkesson, P. (1996): Perspektiver på familien ved slutten av et årtusen. I: Sandæk, M. og Tveiten, G (red): *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Foreldreutvalget for Grunnskolen (1997): *Skolen: Foreldreutvalget for grunnskolen 1976–1996*. Oslo; Foreldreutvalget for Grunnskolen.
- Fylling, I og Sandvin, J. T. (1998): *Parents, schools and special education*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Føreland, Jan Willy (1995): *Hvordan få økt foreldreinnflytelse i grunnskolen?*. Oslo; Foreldreutvalget for Grunnskolen.

- Hafstad, R. (1996): Kommunikasjon med foreldre I: Helgeland, I.M. (red): *Forebyggende arbeid i skolen en pedagogisk utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget
- 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.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Lidén, Hilde (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.
- Lund, Kathrine (1991): *Er dette mitt bord?: Om forelder- og lærerinnblanding i hverandres domener i oppdragelsen*. En teoretisk og empirisk studie, hovedoppgave Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.
- 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.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA Rapport 8/00.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Sørli, M-A. (1998): *Brukerperspektiv på skolen*. Elever og foreldre om skole og relasjoner. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: NOVA Rapport 12d.
- Schultz Jørgensen P. (1996): Risiko og mestring – på vei mot et nytt paradigme. I: Sandæk, M. Og Tveiten, G (red): *Sammen med familien*. Kommuneforlaget. Oslo.
- 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.
- St.meld. nr. 14 (1997–98): *Om foreldremedvarknad i grunnskolen*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M-A og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA Rapport 12a/98.
- Vestre, S. E. (1995): *Foreldresyn på grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Wichstrøm, L. (1993): *Family Communication and Individual Dysfunction*. Departement of Behavioral Sciences in Medicine, University of Oslo and the Research Council of Norway's Centre for Youth Research.

Tiller, Rita (1985): *Skole og hjem i samarbeid. En empirisk og teoretisk analyse*. Hovedfagsoppgave i samfunnsvitenskap, skoleforskning, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

West, Candace (1984): *When the doctor is a lady. Power, status and gender in physician-patient encounter* i *Symbolic Interaction*, nr 1.



# Vedlegg

N O V A

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Munthesgt. 29

0260 OSLO

Tlf 22 54 12 00

Fax 22 54 12 01

---

## Kartleggingsundersøkelse

### Foreldremedvirkning i grunnskolen

#### Spørreskjema – alle foreldre

Foreldremedvirkning i grunnskolen er et utviklingsprosjekt i regi av Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hensikten med prosjektet er å utvikle dialogen og samarbeidet mellom hjem og skole for blant annet å bidra til et bedre læringsmiljø for elevene. Prosjektet avsluttes sommeren 2002.

I forbindelse med dette prosjektet skal det gjennomføres en kartleggingsundersøkelse av forskningsinstituttet NOVA. Denne undersøkelsen gjennomføres for å finne ut hvordan samarbeidet mellom hjem og skole var før overnevnte prosjektet ble iverksatt. I denne undersøkelsen er det lagt stor vekt på at resultatene skal oppbevares på en forsvarlig måte og i samsvar med bestemmelser i lovverket. Dette innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig.
- Det får ingen konsekvenser for foresatte eller deres barn om dere ikke deltar i denne undersøkelsen
- Det vil ikke registreres opplysninger som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.
- Alle dataene i undersøkelsen vil bli slettet ved avslutning av prosjektet.

Vi ber at dere som foreldre svarer på spørsmålene i dette spørreskjemaet og returnerer det i vedlagte frankerte konvolutt. Dette vil være av betydning for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan videreutvikles.

Thomas Nordahl

Skolekode: \_\_\_\_\_

Kryss av for hvilket klassetrinn deres barn gikk i skoleåret 1998/99:

\_\_\_\_\_ 1. Klasse \_\_\_\_\_ 5. Klasse \_\_\_\_\_ 8.klasse



## Bakgrunnsopplysninger

### 1. Kryss av for hvem bor barnet sammen med

Biologisk mor og far		Far og samboer	
Mor		Far og stemor	
Far		Fosterbarn	
Mor og samboer		Adoptivbarn	
Mor og stefar		Andre	

### 2. Hvor mange søsken har barnet?

Ingen	
En	
To	
Tre	
Fire eller flere	

### 3. Foreldres utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelsen trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå.

#### a. Kryss av for mors høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

b. Kryss av for fars høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

4. Nasjonalitet og språk

	Svar
Hvilken nasjonalitet har mor?	
Hvilken nasjonalitet har far?	

5. Barnets opplæringstilbud

	Ja	Nei
Har ditt barn mottatt spesialundervisning siste skoleår?		
Har ditt/deres barn fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk?		

6. Samarbeid med skolen

	Mor	Far	Like mye
Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeidet med skolen eller om dere deltar like mye			

## Kontakt med skolen

7. Kryss for hvilken hvilken måte har du/dere hatt kontakt med klassestyrer eller andre lærere fra nyttår til sommeren 1999.

	Ja	Nei
a. Har hatt telefonisk kontakt med lærerne.		
b. Har deltatt på foreldremøte i klassen.		
c. Har deltatt i konferansetime på skolen.		
d. Har hatt samtale hjemme hos deg/dere.		
e. Har deltatt i andre planleggings- eller arbeids-møter med lærerne på skolen.		
f. Har deltatt i arrangementer eller dugnader på skolen.		
g. Har hatt annen kontakt.		

8. Kryss av for hvor mange ganger har du/dere hatt avtalte møter eller samtaler med klassestyrer fra nyttår til sommeren 1999.

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

9. Hvor mange ganger har du/dere tatt initiativ til samtale med klassestyrer?

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

## Støtte i skolearbeid

Ta stilling til utsagnene nedenfor og kryss av for om du/dere synes utsagnene stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

UTSAGN	Stemme r meget godt	Stemme r ganske godt	Stemme r ganske dårlig	Stemme r svært dårlig
1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.				
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.				
3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.				
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen				
5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.				
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.				
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.				
10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.				

## Informasjon om og samarbeid med skolen

Nedenfor er det formulert enkelte utsagn om informasjonen fra skolen til foreldre og om samarbeidet mellom foreldre og skolen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

UTSAGN	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen.				
2. Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.				
3. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige utvikling.				
4. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.				
5. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.				
6. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises.				
7. Vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen.				
8. Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen.				
9. Skolen har gitt meg/oss for dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.				
10. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.				
11. Lærerne tar i stor grad hensyn til mine/våre synpunkter om sosial utvikling og oppdragelse i skolen.				
12. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen.				
13. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen.				

UTSAGN forts.	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
14. Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.				
15. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.				
16. Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.				
17. Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen.				
18. I foreldremøter og i konferansetimer diskuterer vi ofte hva som fører til best læring for elevene.				
19. Jeg/vi mener at det faglige nivået i undervisningen er for høyt.				
20. Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss eller sier i fra når vi er uenige.				
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.				
22. Som foreldre har vi generelt svært stor innflytelse på barnets utvikling og læring i skolen.				

## Kontakt mellom foreldrene i klassen

Nedenfor er det enkelte utsagn om kontakten mellom foreldrene i klassen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

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

Takk for at du besvarte dette spørreskjemaet.