



Samarbeid og kontakt mellom hjem og skole – en undersøkelse ved en skole i Troms

Liv-Ellen Erdal

*SOS-350 H03
Hovedfagsoppgave i sosiologi
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2007
Stud. nr: 11619*

SAMMENDRAG AV OPPGAVEN	4
1 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Problemstilling og avgrensning	10
2 METODEBRUK	12
2.1 Dokumentanalyse	12
2.2 Kvalitativt intervju	15
2.2.1 Tilgang til feltet og forprosjekt	16
2.2.2 Intervjuene	18
2.2.4 Metodeproblemer	20
2.2.5 Etikk og bruk av informasjon	22
3 BEGREPSAPPARAT OG KUNNSKAP OM FELTET	23
3.1 Samarbeid	23
3.2 System og struktur i forholdet mellom hjem og skole	24
3.2.2 System	25
3.2.3 Struktur	27
3.2.3.1 Rollestruktur	27
3.2.3.2 Hva karakteriserer samarbeidsorganene som organisasjon?	29
3.2.3.3 Kommunikasjonsstruktur	33
3.2.3.4 Maktstrukturer	34
3.2.3.5 Maktdistanse	36
3.2.3.6 "Voice" og "Exit" – en teori om maktutøvelse	36
3.2.3.7 Sammenlikning av ulike skolesystemer i forhold til forhold til foreldrenes mulighet for innflytelse i skolen	37
3.2.3.7.1 Sverige	38
3.2.3.7.1 Danmark	38
3.2.3.7.3 Norge	39
3.2.3.7.4 Foreldredeltagelse i skolen og maktdistanse	41
4 LITTERATURSTUDIER OM SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE	43
4.1 Om myndighetenes ideologi og konsekvenser dette gir for samarbeidet mellom hjem og skole	43
4.2 Om foreldrenes innflytelse i skolen igjennom samarbeidsorganene	43
4.2.1 Samarbeidsorganene som organisasjon	43
4.2.2 Om den enkelte skole ønsker at foreldrene skal ha medinnflytelse på skolen	44
4.2.3.1 Foreldre som problem	46
4.2.3.2 Foreldre som forbrukere	46
4.2.3.3 Foreldre som partnere	49
4.2.4 Om foreldrene ønsker medinnflytelse på skolen	49
4.2.5 Dialogen mellom hjem og skole	51
4.2.6 Oppsummering av litteraturstudier om samarbeid	51
5. LOVER OG REGULERINGER FOR SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE	53
5.1 Intensjoner for samarbeidet mellom hjem og skole, gitt i lover og forskrifter	53
5.1.1 Ansvarsområder for samarbeid mellom hjem og skole – hvem gjør hva	54
5.1.1.1 Ansvarsområder – stat, kommune og skole	54
5.1.1.1.1 Statens ansvar	54
5.1.1.1.2 Kommunens ansvar	56
5.1.1.1.3 Skolens ansvar	57
5.1.2 Mønsterplaner og læreplaner	59
5.1.2.1 Mønsterplan for grunnskolen - M87	59
5.1.2.2 Reform 97 – R97	60
5.1.1.2 Samarbeid mellom hjem og skole slik det er vektlagt i lærerutdanningen	61
5.1.1.3 Foreldrenes ansvar	64
5.1.1.4 Måter å samarbeide på	65
5.1.2 Oppsummering av dokumentanalysen	66
6 INTERVJU	68
6.1 Lærerne	68

6.1.1	Samarbeidsrutiner på skolen.....	68
6.1.2	Samarbeidsrelasjoner på skolen.....	69
6.1.3	Lærernes kvalifikasjoner.....	70
6.1.3.1	Lærernes ervervelse av kvalifikasjoner.....	71
6.1.4	Samarbeide mellom hjem og skole - rutiner og praksis.....	72
6.1.5	Oppfatninger om skolens versus foreldrenes ansvar.....	74
6.1.6	Lærernes forventninger til foreldrene.....	76
6.1.7	Formidling av lærernes forventninger til foreldrene.....	76
6.1.8	Syn på foreldre.....	77
6.1.9	Profesjonell nærhet og distanse.....	79
6.1.10	Oppsummering av lærerintervjuene.....	79
6.2	Foreldrene.....	82
6.2.1	Hvem bor eleven hos.....	82
6.2.2	Foreldrenes utdanningsnivå og oppfatning av kontakt og samarbeid med skolen.....	83
6.2.2.1	Fars og mors utdanningsnivå og oppfatning av kontakt og samarbeid med skolen.....	83
6.2.3	Barnehageerfaring – hvordan påvirket dette deres følelse av kontakt med skolen.....	85
6.2.4	Foreldrenes kjennskap til skolen og tilfredshet med kontakten og samarbeidet med den.....	86
6.2.5	Skolens og hjemmets ansvarsområder.....	87
6.2.5.1	Hvilke forståelse foreldrene har for sitt hovedansvar for oppdragelse og opplæring av barna.....	87
6.2.6	Foreldrenes oppfatning av hvordan de kan bidra til å skape god klasseånd.....	89
6.2.7	Samarbeid mellom hjem og skole – rutiner og praksis.....	90
6.2.7.1	Hvordan skolen informerer og hvordan foreldrene oppfatter informasjonen.....	90
6.2.7.2	Kjennskap til samarbeidsrutiner på skolen.....	92
6.2.7.3	Kjennskap og tilknytning til samarbeidsorganene i skolen.....	93
6.2.7.4	Foreldremøtet.....	97
6.2.7.4.1	Foreldrenes aktive deltakelse på foreldremøtet.....	97
6.2.8	Foreldrenes oppfatning av hvordan skolen ivaretar sitt opplærings- og oppdragsansvar.....	99
6.2.8.1	Hvordan foreldrene oppfatter at skolen fungerer som medansvarlig oppdrager i forståelse med hjemmet.....	100
6.2.8.2	Hvordan foreldrene oppfattet at deres eget syn på barna sine samsvarer med skolens syn.....	101
6.2.8.3	Foreldrenes oppfatning om skolen hadde kjennskap til hvordan barna opplever skolesituasjonen, og hvordan eleven har det utenom skolen.....	102
6.2.8.4	Foreldrenes deltakelse på felles aktiviteter og oppfatninger om skolens tilretteleggelse for dette.....	103
6.2.9	Foreldrenes oppfatning av konflikter i skolen og konflikthåndtering.....	105
6.2.9.1	Foreldrenes oppfatning av hva som kan skape konflikter mellom hjem og skole.....	105
6.2.9.2	Foreldrenes oppfatning av konflikthåndtering.....	106
6.2.9.2	Spenningsforhold / tillitsforhold til skolen.....	107
6.2.10	Oppsummering av foreldreintervju.....	109
7	KONTAKT OG SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE – HINDRE OG MULIGHETER.....	112
7.1	Samarbeid.....	113
7.2	System.....	114
7.3	Struktur.....	115
7.3.1	Myndighetenes ideologi i skole spørsmål og foreldrenes innflytelse i skolen.....	115
7.3.2	Samarbeidsorganenes struktur og funksjonalitet.....	116
7.3.3	Rollestruktur.....	118
7.3.4	Kommunikasjonsstruktur.....	120
7.3.5	Maktstruktur.....	120
7.3.5.1	Maktdistanse.....	120
7.3.5.2	Voice og exit.....	120
7.3.6	Myndighetenes intensjoner for samarbeidet mellom hjem og skole -lover og retningslinjer vs latente virkninger.....	121
7.3.7	I hvilken grad gjennomføringen av samarbeid mellom hjem og skole er i tråd med myndighetenes retningslinjer og intensjoner.....	122
	Litteraturliste.....	125
	Appendix I INTERVJUGUIDE FOR LÆRERINTERVJU.....	132
	Appendix II INTERVJUGUIDE FOR FORELDREINTERVJU.....	136

SAMMENDRAG AV OPPGAVEN

Temaet for avhandlingen er kontakt og samarbeide mellom hjem og skole. Hensikten med oppgaven er å belyse kontakten mellom hjem og skole basert på læreres og foreldres erfaringer, og hvilke rammebetingelser som er tilstede for denne kontakten.

Først gir oppgaven et bilde av statens ideologi, som til dels legger føringer for fordeling av makt mellom skole og foreldre. I en kort gjennomgang av lovverk som omfatter ulike ansvarsområder, slik det er fordelt mellom myndigheter, skole og foreldrene, blir det belyst hvordan myndighetene legger til rette for foreldrenes innflytelse i skolen. Herunder gis et kort utdrag fra tidligere mønsterplan M87 og den generelle delen av læreplanen L97, (R97), som var gjeldende da jeg gjennomførte undersøkelsen i 1994. For å se på utviklingen i forhold til foreldrenes innflytelse på skolen er deler av Opplæringsloven av 1998 inkludert i oppgaven.

Myndighetenes intensjoner om hvordan samarbeid og kontakt mellom hjem og skole skal vektlegges er også nedfelt i læreplaner for lærere. Utdrag av disse læreplanene tas derfor med for å belyse hvordan nye lærere læres opp til hvordan de skal prioritere kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole.

Videre tar oppgaven for seg ulike sider ved skolens oppbygning som samfunnsinstitusjon i forhold til fordeling av makt og innflytelse mellom skole og hjem. Den tar for seg latente maktstrukturer nedfelt i rollemønsteret i samarbeidsrelasjonene mellom hjem og skole.

Hjem og skole utgjør selvstendige samfunnssystemer som har til oppgave å ivareta baras oppdragelse og utdanning. Interaksjonen mellom systemene er basert på at deres oppgaver er rettet mot barnet/eleven. Det innebærer at foreldrene indirekte har innsyn og kontakt med skolen via barnet. Studiet belyser individuelle og strukturelle sider ved relasjonene. Herunder ligger også en analyse av samarbeidsorganene i skolen. En gjennomgang av samarbeidsorganene viser sider ved disse som kanskje hemmer mer enn fremmer foreldrenes synlige engasjement. Oppgaven antyder at samarbeidsorganene fungerer mer som enveis kommunikasjonskanal for skolen/lærerne enn som et organ for foreldreinnflytelse i skolen. Det vil ikke bli gitt entydig svar på om dette fra myndighetens side blir sett som funksjonalitet eller dysfunksjonalitet i samarbeidsorganene.

I mange sammenhenger understrekes det fra myndighetenes side at foreldrene er en viktig resurs som skolen må trekkes inn og brukes av skolen. Dette er ikke uttrykt gjennom pålegg eller retningslinjer for skolens faglige virksomhet.

Jeg har funnet at myndighetenes ideologi, lovgivning og forskrifter dobbeltkommuniserer hvilke posisjon foreldrene skal ha i skolen. I store trekk har den norske skolen vært sentralstyrt. Myndighetene har bestemt hva skolens innhold skal være, og hvilke grad foreldrene skal ha innflytelse i skolen. Inntrykket er at denne innflytelsen har vært og stort sett er fraværende. Dette inntrykket forsterkes ved at foreldrene i liten grad har hatt mulighet for valg av hvilken skole barna skal gå i. Videre har jeg funnet at skolen har lite rom for foreldredeltakelse i dens daglige virke. Det er ikke avsatt rom til foreldrene i skolens bygningskropp eller i skolen som organisasjon. Dette gjør at de fleste foreldre kun får fragmentert kunnskap om skolens innhold. Dermed kan skolen oppleves som en arena hvor foreldrene føler seg fremmedgjort. De kommer i en situasjon hvor skolens ansatte behersker grunnen, og hvor det ligger en ubalanse i maktfordelingen mellom skole og hjem.

Undersøkelsen som danner grunnlaget for denne oppgaven ble gjennomført i 1994, via kvalitative intervjuer av lærere og foreldre til barn i grunnskolen. Studiet belyser hvordan lærere og foreldre oppfatter sitt eget respektive den andre parts ansvar og samarbeide med skolen om barnas skolegang. Her presenteres noen læreres synspunkter på foreldre og på egen praksis i forhold til kontakten mellom hjem og skole.

Lærere som fikk sin utdanning for 35 år siden fikk så godt som ingen opplæring i hvordan de skulle trekke foreldrene med i skolens arbeid. Det var ikke tema den gangen. Jeg har funnet at selv om det er kommet nye læreplaner for allmennlærerutdanningen, får heller ikke dagens læreskolestudenter vesentlig opplæring i hvordan de skal ivareta denne delen av jobben sin, og den opplæringen de får er vilkårlig. Uavhengig av lærernes alder og erfaring i læreryrket over tid, følger de omtrent de samme mønstre i forhold til kontakt med foreldrene, og ingen av dem uttrykker ideer om å trekke foreldrene inn i skolen. Det ser ut til å være akseptert at foreldrene skal være passive deltakere på foreldremøtene eller stiller som praktisk tilretteleggere med ansvar for eksempel for kaffekoking og kakebaking.

Foreldrene får lite eller ingen relevant informasjon om skolens innhold og har derved ikke reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. Det er ikke lagt til legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen. Derved er ikke myndighetenes intensjoner for samarbeid mellom hjem og skole gjennomført ved den skolen undersøkelsen er foretatt.

Jeg har søkt å finne faktorer som kan medvirke til at læreren kommuniserer bedre med noen foreldre enn med andre. Ut fra mine data kan det se ut til at foreldrenes utdanningsnivå kan være en forklaring i denne sammenheng. Generelt ser det ut til at foreldre med utdanning utover videregående skole, oftere enn andre foreldre, er innforstått med skolens funksjon og forstår skolens mandat. I den grad de har kontakt med skolen opplever de, oftere enn andre foreldre, at deres mening blir tatt hensyn til og følelse av familiaritet, (i motsetning til fremmedgjøring), i forhold til skolen.

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det var tre ting som inspirerte meg til å skrive denne oppgaven:

Først og fremst var det mine egne erfaringer i møte med skolen som mor til skolebarn. Lærerne uttrykte på generelt grunnlag, at foreldrene var lite engasjerte i sine barns opplæring og i skolens virke, og at de måtte ”dras med” av skolen. For egen del opplevde jeg situasjonen helt annerledes. Jeg mente de andre foreldrene og jeg var veldig engasjerte både i våre barns opplæring og i hva som foregikk på skolen. Samtidig opplevde jeg at skolen ga uklare signaler om hva de forventet foreldrene skulle stille opp med i oppfølgingen av skolebarna. Jeg forstod det som om skolen antok at foreldrene hadde grunnleggende kjennskap til skolen som en del av sin kulturelle kapital¹ og habitus.² Da mitt eldste barn begynte på skolen opplevde jeg at:

- tross egen skolegang visste jeg egentlig lite om skolens virke og de pedagogiske metoder som ble brukt i skolen
- skolen var til dels en lukket arena for meg som forelder
- kontakten med skolen var mekanisk, lite funksjonell og frustrerende fordi jeg ikke fikk vite hva skolen forventet av meg.
- kontakten med skolen var lagt helt og fullt på skolens premisser, og maktforholdene mellom skole og hjem gikk i skolens favør. Foreldremøtene og konferansene ble holdt på skolen, lærerens arena. Det var skolen som bestemte innholdet i møtene.

Læreren representerte skolen og hadde fortrinn i form av kjennskap til skolen og kontroll i situasjonen i forhold til foreldrene. Jeg lurte på om bedre informasjon til og mer åpenhet og forståelse for foreldrene ville røkke ved lærerens makt, og i så tilfelle om dette følte som en trussel for lærerne.

Jeg hadde og har som grunnholdning at både foreldre og lærere vil det beste for barna. Jeg ble nysgjerrig på hvorfor lærernes og min opplevelse av situasjonen var så diametralt forskjellig.

¹ Kulturell kapital kan beskrives som kunnskap om et handlingsområde, eller et visst sosialt rom. Ref: H. Andersen og L. B. Kaspersen: Klassisk og moderne samfundsteori, 1996. s.339-347. Kulturell kapital kan også forklare som den relevante kunnskap den enkelte aktør har om et saksområde aktørene er samlet om, (Fritt etter Broady og Palme, 1989.)

² Habitus ikke bevisst planlagte handlingsstrategier, men taus ervervet kunnskap om mønstre og skjemaer for oppfattelse og forståelse av omverdenen. (S. Callewaert, 1996)

Videre undret jeg meg på hvilke syn på eller holdninger til foreldrene lærerne hadde. I perioder har jeg arbeidet i skolen som assistent. Det har gitt meg muligheten til å se skolen innefra. Det har slått meg at en rekke lærere ofte omtaler foreldre til skolebarna i negative ordelag som: ”å disse foreldrene..”, og nikker megetsigende og samstemt til hverandre. Dette gjelder både foreldre de mener bryr seg ”for lite” og foreldre som bryr seg ”for mye”. Det har gitt meg inntrykk av at foreldrene betraktes som *problem*. Paradoksalt nok er de fleste av disse lærerne foreldre til skolebarn selv. Jeg har spurt meg hvorfor læreren ikke bruker egne erfaringer som forelder i kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole. Her har jeg sett at aktørene har vekslet mellom *rollen* som lærer og *rollen* som forelder.

Selv om lærernes uttalelser om foreldre er uttalt på generelt grunnlag, vil det nok oftest være slik at læreren *kommuniserer* bedre med noen foreldre enn med andre. (E. Roland, 1991:4-5)

Et spesialtilfelle av foreldre er de som selv er lærere. Foreldre som selv har sin yrkestilknytning i skolen burde ha de beste forutsetninger for å ha kjennskap til og forståelse for skolen liv og virke og vite hva skolen forventer. Jeg lurte på hvordan de i rollen som foreldre til skolebarn forholdt seg, og hvilke oppfatninger disse hadde av kontakt og samarbeide med skolen.

Det andre som inspirerte meg, var informasjonen jeg fikk fra flere kommunale skolekontor, fra FUG, (foreldreutvalget for grunnskolen), og fra departementalt nivå. Jeg fikk vite at kontakten mellom hjem og skole er et problemområde skolefolk og foreldre er opptatt av. Kontakten og samarbeidet er grunnleggende for skolens målsettinger, men erfares gjennomgående som lite tilfredsstillende. Det er grunnleggende fordi god kontakt mellom hjem og skole gir en positiv synergieffekt og bidrar til å optimalisere lærerens mulighet til kunnskapsformidling og elevenes evne til kunnskapstilegnelse. Derfor blir kontakt mellom hjem og skole også et spørsmål om resursutnyttelse. FUG sine erfaringer har vært at selv om det er opprettet samarbeidsorganer og myndighetene snakker om ”det viktige skole-hjem-samarbeidet”, blir foreldrene i liten grad blir brukt som ressurs i skolen. Flere ting tyder på at foreldrene ikke er blitt inkludert som likeverdige partner i dette samarbeidet.

Det ser ut til å være et problem som gjelder forholdet mellom aktører i skolen og utenfor skolen. I boken ”Den gjensidige allmue” fortelles det at problemer i samarbeidet mellom hjem og skole ble opplevd som et allment problem allerede ved innføringen av allmueskolen i 1827. Dermed kan problemområdet betraktes som historisk. (Edwardsen, 1989)

Det var ikke bare lærere ved den første skolen barna mine gikk på som ga uttrykk for at foreldrene var uengasjert i sine barns skolegang. Lærere ved andre skoler uttrykte det samme. Derfor begynte jeg å undres på om problemer i forholdet om kontakt og samarbeid mellom hjem og skole kunne ha røtter i organiseringen av skolen og ideologien bak den.³ Siden jeg fant igjen ganske like samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole i forskjellige skoler, mente jeg å se at problemet kunne ha universelle trekk. Da kunne det ikke bare forklares på individnivå, men også på systemnivå.

Det tredje som inspirerte meg, var de positive reaksjonene jeg fikk fra mange lærere på at jeg kunne tenke meg å studere kontakt og samarbeid mellom hjem og skole i et sosiologisk perspektiv. I pedagogisk litteratur var problemet ikke viet stor oppmerksomhet:

”Forholdet mellom hjem og skole er ikke blant de temaer som er viet størst oppmerksomhet innen den pedagogiske litteraturen. Samtidig er nettopp dette et forhold som omtrent samtlige mennesker i vår del av verden kommer i berøring med, og mange, både lærere, elever og foreldre har et noe anstrengt forhold til.” (Per Arneberg, 1995:9)

Det er forståelig at pedagogisk litteratur rettes mot hvordan opplæring av elever skal foregå. Samarbeid mellom hjem og skole oppfattes som en bi-funksjon i lærerens arbeid.

Flere av lærerne jeg snakket med, påpekte at det i mange tilfeller var positivt å ha grundig kjennskap til skolen for å studere dens innhold. På den annen side, for å studere skolen som institusjonell struktur og i sammenheng med samfunnet utenfor skolen, ville læreren måtte distansere seg fra skolen. Lærerne ville kunne ha relativt manifeste forestillinger om skolen ut fra sin tilknytning til den. Av denne grunn ville det også være vanskelig å sette seg inn i posisjonen som uinnvidd forelder til skolebarn. Dette ville kanskje medføre at perspektivet i undersøkelsen ikke ville bli distansert nok til å gi en nøytral analyse.

³ De skolene jeg har erfaring fra, ligger hhv i Akershus, Leavenworth, KS, USA, Rogaland, Troms, de norske, engelske og amerikanske seksjoner ved SHAPE International School, Mons, Belgia og grunnskolen og gymnas i Bonn, Tyskland.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med oppgaven er å belyse kontakten mellom hjem og skole basert på læreres og foreldres erfaringer, og hvilke rammebetingelser som er tilstede for denne kontakten.

Dette innebærer blant annet å undersøke hvilke offentlige forventninger som ligger i myndighetenes retningslinjer, og se hvilke hindringer som er tilstede for god kontakt og samarbeidet mellom hjem og skole.

1. Hvilke premisser for samarbeid og kontakt mellom hjem og skole er nedfelt i myndighetenes ideologi og lovgivning, og i hvilken grad legges det opp til at foreldrene skal ha makt, innflytelse og medvirkning i skolen fra myndighetenes side?

Det kommer ofte utspill fra myndighetene om at skolen må prioritere hjem/skole samarbeidet, hvor viktig foreldrene er som resurs i skolen og hvilken innflytelse de mener foreldrene skal ha i skolen. Det som synliggjør myndighetenes reelle intensjoner, er hva bestemmelser i lover og forskrifter sier. Her ligger rammene og premissene for hvordan denne kontakten og samarbeidet er ment å skulle fungere.

Det vil være aktuelt å stille spørsmål om hvem skolen er til for. Er den i hovedsak til for samfunnet som helhet og derved en forlengelse av staten, eller er den i hovedsak til for foreldrene, som en hjelpende oppdrager og i så fall en forlengelse av hjemmet og foreldrenes vilje?

2. Hvilke erfaringer har lærere og foreldre med kontakt og samarbeid mellom hjem og skole, og hvordan opplever de at deres felles ansvar for barnas opplæring og oppdragelse blir ivaretatt?

Det vil være aktuelt å undersøke hvordan kontakten og samarbeidet gjennomføres i praksis, og om det er i tråd med myndighetenes intensjoner. Gjennom å intervjuere lærere og foreldre vil jeg få fram synspunktene til de som skal gjennomføre det som står i lovene og forskriftene og ha den daglige kontakten og samarbeidet.

Foreldre er ikke en homogen gruppe. Læreren kommuniserer ofte lettere med noen foreldre enn med andre. Jeg har brukt variabelen ”utdanningsnivå” som parameter i denne

sammenheng. Jeg ville i denne sammenheng se på foreldrenes utdanningsbakgrunn i forhold til hvordan de så på ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, skolens innhold og mulighet for innflytelse i skolen.

3. Hva karakteriserer foreldrenes versus lærernes posisjon i skolen, og hvordan påvirker dette skole-hjem samarbeidet?

Det vil være relevant å studere sosiale strukturer i forholdet mellom lærernes og foreldrenes posisjoner i skolen for å se om dette har betydning for hvordan samarbeidet og kontakten gjennomføres. Dette vil også være et spørsmål om lærerne ønsker å trekke foreldrene med i skolen og slippe dem inn på det som kan betraktes som skolens domener.

2 METODEBRUK

Som nevnt innledningsvis, var det egne erfaringer som vekket min interesse for feltet *kontakt og samarbeide mellom hjem og skole*. Med utgangspunkt i enkelte iakttagelser forsøker jeg å arbeide meg fram til mer generelle forestillinger om fenomenet. Dette betegnes som en induktiv form for utvelgelse av problemstilling. (O. Hellevik, 1991: 74)

Jeg hadde erfart at kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole ofte fungerte utilfredsstillende. For å finne årsakene til dette, ville jeg snakke med lærere og foreldre om hvilke erfaringer med, tanker og følelser de hadde i denne sammenheng. Det var viktig for meg å ha en viss struktur i samtalene, samtidig som jeg ville åpne for at informantene kunne komme med egne assosiasjoner og innspill. Derfor valgte jeg å bruke kvalitativt intervju som metode.

Det inntrykket jeg hadde etter å ha lest i Barneloven og om kontakt og samarbeide mellom hjem og skole i Mønsterplanen M87, var at foreldrene skulle ha en sterk posisjon i skolen. Dette inntrykket harmonerte dårlig med mine egne erfaringer i hva slags posisjon og innflytelse foreldrene får i skolen. Spørsmålet jeg stilte meg var om hva myndighetene ønsker at samarbeide mellom hjem og skole skal innebære, og hvordan samarbeid mellom hjem og skole faktisk var prioritert fra myndighetenes side. Av denne grunn fant jeg hensiktsmessig å analysere lovverk og forskrifter. Objektene for analysen er paragrafer i Grunnskoleloven, Opplæringsloven, forskrifter til lovene, herunder forskrift for samarbeidsorganene i skolen og Lov om allmennlærerutdanning.

Fordi både skolens og foreldrenes mandat er regulert gjennom lover og forskrifter, har jeg valgt først å analysere lovverket. Deretter følger intervjuer av lærere og foreldre.

2.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse handler om hvordan vi undersøker skriftlige kilder for å se hva slags informasjon vi kan få ut av dem: ” Kildegranskningen omfatter å svare på tre spørsmål:

- Hva er egentlig det materialet jeg har foran meg, og hvordan påvirker materialets karakter den informasjonene jeg kan hente ut av den?
- Hva står egentlig i kilden, hva betyr den?
- Hvordan kan jeg bruke opplysningene i kilden til å besvare problemstillingene mine?”

(K. Kjeldstadli, 1997: 210)

I dokumentanalyse skiller en mellom normative og kognitive kilder. Offentlig statistikk og forskningsrapporter kan tjene som eksempel på kognitive kilder. Eksempler på normative kilder kan være for eksempel lover og forskrifter eller ordensregler.

Hva en kan få av kunnskap og forståelse, vil være avhengig av hvilke av disse kildeformene en har med å gjøre. Ønsker en å få et inntrykk av hvordan forholdene var, og hvordan de blir forstått, vil det være en fordel å bruke kognitivt kildemateriale.

Er en opptatt av holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer, vil normative kilder gi det beste bildet. Min problemstilling handler blant annet om hva myndighetene har ønsket, hvilke intensjoner de har i forhold til hvordan kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole skal fungere, hva de legger i foreldrenes medvirkning i skolen og hvilken grad de ønsker at foreldrene skal ha innflytelse i skolen. Derfor vil jeg bruke lover og forskrifter som normative kilder, som kan brukes som uttrykk for hva lovgiveren har villet eller ønsket skulle skje.

Datering og opphavsmann. Utarbeidelsen av lover og forskrifter følger vanligvis en ganske standardisert og formell prosedyre. Å finne hvilke tidspunkt en lov eller forskrift stammer fra er derfor relativt enkel: En kan begynne med lovens forarbeider og høringsrunder, men lovens datering vil være den datoen loven ble vedtatt av myndighetene. Det er sentrale myndigheter som utarbeider de lovene som jeg skal analysere.

Innhold og mening. En kilde kan være beregnet på privat bruk eller på offentligheten. Selv om en lov kan være utformet for å regulere privatrettslige forhold, er den like fullt myntet på offentligheten, og den har en formell karakter.

Uavhengig av hva slags skriftlige kilder/dokumenter en vil studere, kan en se på teksten som et budskap. Dette kan betraktes som en del av en kommunikasjonsprosess som består av følgende tre deler: Sender – budskap – mottaker. (K. Kjeldstadli, 1997: 219)

I tilfellet med lover og forskrifter som omhandler samarbeid mellom hjem og skole, vil det være flere mottakere av budskapet. Er mottakerne foreldre til skolebarn, kan de tolke budskapet ut fra sine referanserammer. Er mottakerne lærere, vil disse kanskje ha en annen fortolkning. Det vil være vanskelig for de ulike mottakerne å se helheten i budskapet og for eksempel forstå den eller de andre mottakernes perspektiv i tolkningen av budskapet. Videre vil budskapet i teksten påvirke leseren/mottakeren. Selv om en lovtekst eller en forskrift er en normativ kilde, kan budskapet uttrykkes med ulik styrke for eksempel i form av uttrykkene *skal* og *bør*. Spesielt når det gjelder

normative tekster, må budskapet ses i sammenheng med hvilke sanksjoner mottakeren møtes med ved brudd på normene.

Det er også av interesse å se på hva avsenderen, (her myndigheten), mener med god nok oppfyllelse av normkravene. Enhver tekst kan ha en styrende eller påvirkende funksjon. Ser en på hvem teksten er beregnet på, kan en spørre seg om hvordan opphavspersonene har ønsket å påvirke leseren:

”Dette kan skje på tre vis – i form av å *beordre* vedkommende der mottakeren altså står svakt, eller å *overtale* vedkommende, med argumenter, der vedkommende har frihet til å la seg overtale, og der mottaker og avsender ideelt sett står på likefot, eller ved å *anmode*, be, der mottakeren på et vis står sterkt, men der vedkommende også vil være bundet av allmennkulturelle normer.” (K. Kjeldstadli, 1997:220)

Selve budskapet, innholdet i teksten har flere såkalte talehandlinger som refererer til sammenhengen de er skapt i/laget for:

”Påstander er utsagn om den felles verden, om hvordan ting er. De kan være sanne eller usanne; men de må bli trodd for at de skal få effekt.”

(K. Kjeldstadli, 1997:222)

Jeg har valgt å bruke flere kilder med det en kan kalle ”ulik tendens” i forhold til hvordan myndighetenes vilje formidles, blant annet Grunnskoleloven, mønsterplaner og læreplaner.

Nye lover erstatter gamle lover. Endringene i lovene over tid viser både endring i hva det er myndighetene ønsker skal skje. Det kan også gi et bilde av behov for endringer som følge av endringer i samfunnet. En måte å komme på sporet av lovgivernes vilje, er å studere forarbeider til loven sett i sammenheng med hva sluttresultatet, loven, inneholder. Her ser en hva lovgiverne har valgt å legge vekt på, hvilke høringsinstanser som har hatt innflytelse og hvilke strukturer i samfunnet myndigheten ønsker å endre, opprettholde eller forsterke.⁴ Kort vil jeg derfor referere til forarbeidene til loven for å se hvilke synspunkter som ikke ble inkludert i det endelige lovvedtaket.

Skolen er bundet av en lang rekke lover og forordninger. Jeg vil konsentrere min analyse om Lov om grunnskolen av 13.06.69, som regulerte skolens hovedvirksomhet i den perioden min undersøkelse ble foretatt. Jeg vil ta med lovendringene som er kommet senere kun i den grad de har

⁴ Se s. 22 i utdrag fra R. Tillerr..

medført endringer i foreldrenes muligheter til innflytelse i skolen. Videre analyserer jeg andre normative kilder som:

Forskrifter til denne loven,

Mønsterplan for grunnskolen (M87) og den delen av Læreplan for den 10-årige grunnskole, (L97) som gjaldt da undersøkelsen ble gjennomført, Reform 97, (R 97).

Rammeplan for allmennlærerutdannelsen.

Det er i disse lovene og forskriftene myndighetenes intensjoner og rammer for samarbeide kommer til syne.

Læreplanen for allmennlærere skal legge rammene for lærernes utdanning og for å utvikle lærernes kompetanse i å håndtere problematikken rundt samarbeidet mellom hjem og skole. I hvilken grad lærerens utdanning er viet samarbeidet mellom hjem og skole, vil gi en pekepinn om hvor viktig myndighetene anser dette arbeidet å være. I neste instans vil myndighetenes vektlegging av dette området i utdanningen gi lærerne en pekepinn om i hvilken grad de bør prioritere samarbeidet med foreldrene..

2.2 Kvalitativt intervju

Min hensikt med intervjuundersøkelsen var å få fram den subjektive opplevelsen lærerne og foreldrene har i forhold til kontakt og samarbeid med skolen.

I motsetning til ved kvantitativ undersøkelse, gir en kvalitativ undersøkelse større mulighet til å få med kontekstuelle aspekter ved sosiale situasjoner. Dette innebærer et intensivt undersøkelsesopplegg, som byr på muligheter for detaljkunnskaper og er godt egnet til å se enheten i et helhetsperspektiv. (O. Hellevik, 1991)

Underveis i arbeidet med undersøkelsen ble jeg bevisst på at foreldrene er ikke en homogen gruppe. Jeg ville finne ut om foreldrenes utdanningsnivå ga utslag på om de hadde bedre eller dårligere kontakt med skolen. For å sammenlikne foreldrenes sosiale forhold og utdanningsnivå med tilsvarende forhold for befolkningen i landet som helhet, valgte jeg å kvantifisere foreldrenes svar. Dette gjør at undersøkelsen får en semistruktur av kvalitativ og kvantitativ metode. Jeg har sett dette som hensiktsmessig for å vise ulikhetene både mellom de ulike kategorier foreldre og mellom foreldrene i den enkelte kategori.

Det er jo flere parter involvert i samarbeidet mellom skole og hjem. Min opplevelse dreide seg ikke bare om min eller andre foreldres følelser om samarbeidet mellom hjem og skole.

Lærernes virksomhet og holdninger var en del av erfaringsbildet. For å forstå samarbeidet mellom hjem og skole, var det derfor viktig å få kunnskap om lærernes oppfatning om hvordan foreldrene ivaretok sitt ansvar for barnas skolegang:

”Studerer en sak der flere parter er involvert, er første bud å skaffe seg materiale fra alle parter. En synd som begås, er å la en part være representert gjennom motstandernes framstilling, gjerne den parten en sjøl sympatiserer med”. (K. Kjelstadli, 1997)

For å gripe også denne dimensjonen på problemstillingen, valgte jeg også å intervjuere lærere.

Min intervjuundersøkelse omfatter kun noen foreldre og noen lærere ved en utvalgt skole. Det betyr at dataene som fremkommer ikke kan generaliseres i forhold til andre skoler eller foreldre i alminnelighet.

2.2.1 Tilgang til feltet og forprosjekt

Selve intervjuundersøkelsen denne oppgaven bygger på ble foretatt i en kommune i Troms.

Av praktiske grunner valgte jeg den skolen som lå nærmest mitt hjemsted. Jeg tok først kontakt med skolesjefen i kommunen, som var positivt innstilt til at jeg kunne foreta undersøkelsen.

Likeledes tok jeg kontakt med rektor på den skolen som jeg ønsket å bruke som min undersøkelsesenheter. Hun var også positivt innstilt. Hun kunne informere meg om at jeg måtte søke departementet om tillatelse til å foreta undersøkelsen og at dette kunne gjøres via en søknad til skolestyret. Dette gjorde jeg, og søknaden ble innvilget i det påfølgende kommunestyremøtet.

I forbindelse med utformingen av spørsmålene i intervjuguiden og for å få respons på egen atferd i forbindelse med tilnærmingen til informantene, gjennomførte jeg et forprosjekt. I forprosjektet brukte jeg en del foreldre til tredjeklassinger i grunnskolen som respondenter. Dette ga meg grunnlag for korrigeringer i utforming av spørsmålene i intervjuene som jeg skulle bruke i selve undersøkelsen. Det ga meg også signaler om emner som kunne oppleves som sensitive for informantene, som for eksempel religiøs tilknytning og problematikk vedrørende storsamfunn og minoritet.

I ettertid har jeg sett at jeg kunne vært mer konkret i spørsmålene til informantene i forprosjektet i forhold til hvilke kriterier de syntes var mest relevante. For eksempel hadde jeg forutsatt at dersom foreldrene i forkant av barnas skolegang hadde erfaring i samarbeide og kontakt med pedagogiske institusjoner, som barnehage, ville det ha positiv innvirkning på hvordan de ville

håndtere/oppleve kontakten og samarbeidet med skolen. Likeledes hadde jeg gjort meg tanker om at foreldre som hadde eldre barn ville ha mer erfaring med og kjennskap til skolen, og at dette ville ha positiv innvirkning på hvordan de opplevde kontakten og samarbeidet med skolen. Hadde jeg stilt åpne spørsmål om hva informantene mente skulle til for at foreldrene ville oppleve god kontakt og samarbeid med skolen, ville jeg kanskje kunnet innskrenket lengden på intervjuene og fått dypere forklaringer på de enkelte spørsmål.

I utgangspunktet hadde jeg lagt opp til at de innledende spørsmål skulle være bakgrunnsspørsmål som foreldrene enkelt kunne besvare, uten å behøve å reflektere mye. Disse spørsmål var i første rekke ment som en enkel åpning av samtalen for å komme i gang med intervjuet og ikke egentlig ment å være en del av dataene jeg hadde tenkt å bruke i undersøkelsen.

Det innledende spørsmål var om hvem eleven bor hos: mor og far, mor og stefar, mor eller far. Dette er en relativt lett kontrollerbar variabel.

I følge statistikken er familieforholdene på landsbygda mer stabile enn i byer og tettsteder. Dette innebærer slik at det er relativt færre oppløste samlivsforhold og enslige forsørgere der, enn i byer og tettsteder. (S. E. Vestre, 1995)

Underveis i arbeidet med undersøkelsen ble jeg oppmerksom på at det kunne være spesielle trekk ved mitt utvalg, som gjorde at de skilte seg ut i forhold til befolkningen i landet som helhet. Dette kunne bidra til å belyse både foreldrenes livssituasjon og lærernes holdninger til foreldrene. Derfor har jeg valgt å ta med familieforhold, hvem barnet bor sammen med, som en del av bakgrunnsteppet i undersøkelsen.

Et av bakgrunnsspørsmålene ved intervjuene, gjaldt foreldrenes utdanningsnivå:

- om de hadde høyskole-/universitetsutdanning, (Akademisk utdanning).
- om de hadde utdanning rettet mot praktiske yrker som ikke krevde utdanning fra høyskole eller universitet, (For eksempel: Frisør, kokk, slakter, elektriker, hjelpepleier.)
- eller om de kun hadde gjennomført grunnskole

I løper av arbeidet med oppgaven fant jeg at forskning viser at lærere ofte kommuniserer bedre med foreldre som har tilnærmet lik utdanning som dem selv. Dette gjorde at jeg antok at foreldre med høyere utdanning ville oppleve bedre kontakt og samarbeide med skolen enn andre foreldre. Dermed ville de kanskje hadde mer forståelse for skolen virke og følte at skolen var lydhør for deres synspunkter. Under intervjuene så jeg også slike tendenser i mine data.

Både foreldrenes sosiale situasjon og utdanningsnivå vil altså være variabler som kan ha innvirkning på hvordan lærerne forholder seg til foreldrene, og hvordan foreldrene forholder seg til skolen. Dersom for eksempel utvalgets karakteristika avviker sterkt fra tilsvarende karakteristika i befolkningen i landsgjennomsnittet, kan det være vanskelig å generalisere funnene. Store avvik kan imidlertid gi et forsterket inntrykk av hvordan lærerrollen fortolkes og utøves i forhold til den foreldregruppen læreren må forholde seg til.

2.2.2 Intervjuene

Foreldrene til førsteklasingene og lærere for første, andre og fjerde klasse i grunnskolen ble brukt som informanter i det kvalitative intervjuet.

Ved den skolen undersøkelsen ble gjennomført var det var to førsteklasser. I den ene klassen var det opprettet grupper hvor barna møttes hjemme hos hverandre på omgang og hadde aktiviteter sammen.

Jeg så det som viktig at intervjuobjektene hadde ganske ”fersk” erfaring fra hvordan de var blitt informert i forkant av skolestart. Samtidig var det viktig at de faktisk hadde noe erfaring i samarbeid og kontakt med skolen. Derfor valgte jeg foreldrene til førsteklasinger som informanter. Intervjuene ble foretatt i mai og juni. Ved intervjufasen hadde de hatt skolebarn i trekvart år. Altså hadde de noe erfaring, samtidig lå barnas skolestart i nær fortid. Min antagelse var at foreldrene i store trekk ville kunne huske hva slags informasjon de hadde fått forkant av barnas skolestart.

De viktigste informantene blant lærerne, var lærerne for første klasse. De hadde jo vært ansvarlige for å informere hjemmene, for å ta kontakt med disse og etablere kontakt mellom hjem og skole.

I et introduksjonsskriv til foreldre og lærere, presenterte jeg meg selv og opplegget for undersøkelsen. Jeg bad om at foreldre og lærerne stilte som informanter, og at de returnerte vedlagte svarslipper. Det skulle vise seg at få, om noen, returnerte svarslippene umiddelbart. Jeg var i utgangspunktet både overrasket og skuffet over den manglende interessen for undersøkelsen blant foreldrene.

Det var nok flere grunner til at foreldrene ikke responderte umiddelbart. For det første skulle lærerne dele ut forespørlene om deltakelse i undersøkelsen. Ikke alle foreldrene hadde fått

forespørslene. Noen elever var borte fra skolen da skjemaene ble delt ut og noen elever hadde ikke levert forespørslene hjemme.

Jeg ble enda mer overrasket ble jeg over vendingen saken tok i annen hånd. Etter å ha tatt kontakt med informantene enkeltvis per telefon, viste det seg at de var veldig positive. Blant foreldrene var det 100 % oppslutning, noe som er svært uvanlig.

Jeg måtte også ta spesiell kontakt med lærerne. Blant lærerne var den totale responsen svakere. Jeg fikk imidlertid informanter fra de klassetrinn jeg ønsket og intervjuet i alt fire lærere: to fra første klasse, en fra andre klasse og en fra fjerde klasse.

Gjennomsnittlig varte intervjuene omtrent to timer. Jeg brukte intervjuguide og skrev ned hva foreldrene fortalte om sin opplevelse av og kontakten med skolen. Foreldrene fikk lese igjennom det jeg hadde skrevet for å godkjenne det.

Foreldrene til det enkelte barn utgjorde en enhet i intervjusammenheng. Dette innebærer at uavhengig av om en av foreldrene eller begge var til stede under intervjuet, ble de definert som en intervjuenhet. Slik fikk jeg trettito informantenheter blant foreldrene.

I tjuetre av intervjuene var bare mor til stede. Det var flere hjemmearbeidende mødre enn fedre. Det var også flere enslige mødre enn fedre med daglig omsorg for barnet. I flere tilfeller bodde fedrene langt unna. Ved to av intervjuene var bare far til stede. Den ene faren var enslig og hadde den daglige omsorgen for barnet sitt og moren til barnet bodde langt unna. Den andre faren arbeidet skift og hadde fri på formiddagen. I et tilfelle ble en mor intervjuet alene. Faren og moren var gift og hadde felles omsorg for barna. Barnets far var til stede hos andre foreldre jeg intervjuet og kommenterte undersøkelsen underveis. Det forundret meg at moren og faren ga uttrykk for totalt divergerende holdninger i forhold til sitt ansvar for barnas skolegang.

I de sju intervjuene hvor både mor og far var til stede, opplevde jeg at foreldrene ofte "samordnet" sitt syn, støttet hverandre og minnet hverandre på hva de hadde drøftet og hvordan de hadde reflektert over saken tidligere. På den ene side ga det meg mer informasjon enn kanskje en av foreldrene ville kunne gitt. På den annen side opplevde jeg i noen tilfeller at den ene av foreldrene dominerte og styrte svarene i en spesiell retning. Dette kunne være direkte ved å si: "Ja, vi mener jo det....", henvende seg til ektefellen/partneren og tydelig vente på et samtykkende svar, samtidig som partneren ikke nødvendigvis virket overbevisende enig.

2.2.4 Metodeproblemer

Reliabiliteten i en undersøkelse er definert som i hvilken grad undersøkelsen er fri for tilfeldige eller systematiske feil som kan gi utslag i undersøkelsen.

Min undersøkelse er gjort blant noen lærere og foreldre ved en skole. Dette kan betraktes som et casestudium siden det bare gjelder denne skolen. En kan ikke regne med som sikkert å gjøre tilsvarende funn ved andre skoler. Det kan være spesielle forhold ved denne skolen, ved mine informanter eller ved skolens omgivelser som påvirker hvilke funn jeg gjør. Videre kan det være vanskelig å si noe om hvilke av de faktorene som var til stede, som har hatt stor eller liten betydning. Dette innebærer at det ikke er dekning for å generalisere funnene i denne undersøkelsen til å gjelde flere skoler enn denne ene.

De fleste intervjuene ble gjennomført på dagtid. I utgangspunktet så jeg det ikke som noe stort poeng å finne ut om svarene fra mødrene og fedrene var forskjellig i forhold hvordan de så på samarbeid mellom hjem og skole. Alle de jeg intervjuet hadde den daglige omsorgen for barna og kontakten med skolen. Av mangel på tid og resurser måtte jeg unnlate å ha jevnere fordeling mellom intervju av moren eller faren eller begge. Jeg så i ettertid jeg med mitt opplegg bidro til å legge til rette for at hovedsakelig mødre ble intervjuet. Det ville kanskje kommet frem andre funn i undersøkelsen dersom jeg hadde hatt en jevnere representasjon av mødre og fedre i utvalget. Dette kan ha gitt seg utslag i skjevhet i undersøkelsen. Av denne grunn har jeg valgt hovedsakelig å bruke mors utdanning som parameter i analysen av intervjuene.

En ulempe knyttet til kvalitativt, ansikt til ansikt intervju, er intervjuereffekten. Intervjuerens forventninger eller personlige karakteristika kan influere respondentens svar. Det er også funnet en større frekvens av at informanten ikke svarer i henhold til sine egne oppfatninger, men svarer det han eller hun antar er et sosialt ønsket svar. Dette skjer hyppigere ved ansikt til ansikt intervjuer enn for eksempel ved telefonintervjuer. (C. M. Judd, E. R. Smith, L. H. Kidder 1991)

Jeg var opptatt av at jeg og informantene skulle ha så lite forhåndskjennskap til hverandre som mulig, slik at positiv eller negativ forutinntatthet ikke skulle prege intervjusituasjonene, og at mine forventninger ikke skulle influere på foreldrenes svar. Det gjorde at jeg ikke visste hva som møtte meg i intervjusituasjonen. Jeg ble i et par anledninger overrasket over hjemmeforhold og steile holdninger hos informantene. Jeg mener at jeg klarte å ikke la mine spontane inntrykk påvirke intervjusituasjonen.

Informantene fikk velge hvor intervjuet skulle finne sted. De fleste intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene. Noen informanter valgte å komme hjem til meg for å bli intervjuet. Tre av lærerne valgte å la intervjuet foregå på skolen, mens en valgte å bli intervjuet hjemme hos seg selv. Slik sett kan en si at informantene ikke ble intervjuet under like betingelser. For meg var det viktig å sikre en så åpen atmosfære som mulig for den enkelte informant. Jeg håpet at når informantene fikk velge sted for intervjuet ville dette bidra til å gjøre dem tryggere og mer avslappet.

En måte å teste reliabilitet på er å foreta uavhengige målinger på samme tidspunkt for å se i hvilken grad resultatene ekvivalerer. For å styrke reliabiliteten i min undersøkelse kunne jeg ha gjennomført en tilsvarende undersøkelse ved en annen skole, i samme tidsrom. Det hadde jeg ikke kapasitet til i perioden intervjuene ble gjennomført.

Validitet i sosiologisk forskningsmetode, er definert som i hvilken grad en undersøkelse gjenspeiler det den er ment å gjenspeile. (C. M. Judd, E. R. Smith, L. H. Kidder, 1991).

I enkelte tilfelle kan kravene til definisjonsmessig reliabilitet og validitet komme i konflikt med hverandre. Det er for eksempel mulig å definere ”engasjement i sine barns utdanning og i skolens virksomhet” som deltagelse i instituerte samarbeidsorganer” eller som ”ytring om ønske om å delta i disse organisasjoner. Måler en foreldrenes deltagelse i samarbeidsorganer i skolen, antall frammøter, antall ganger de tar ordet på foreldremøtet eller i hvilken grad de påtar seg verv osv., kan reliabiliteten være høy. Dersom foreldrenes motivasjon for å delta for eksempel er egen prestisje, blir likevel validiteten lav.

Foreldrene kategoriseres ofte som en enhetlig gruppe skolen skal forholde seg til og samarbeide med.⁵ Dette kan være en formålstjenlig måte når en skal kartlegge eller gi et bilde av skolens holdninger til foreldrene. Dekomponerer en ”foreldregruppe” til et annet nivå, hvor de utgjør undergrupper av mer eller mindre engasjerte foreldre, blir kategoriseringen mer problematisk. Foreldergruppen kan for eksempel være inndelt i ”det krevende mindretall”, bevisste, resurssterke foreldre, ”det apatiske flertall”, som møter frem på foreldremøter, men ikke deltar i debatter og lignende og de ”likeglade” som ikke viser *ønsket* interesse og kanskje ikke engang møter på foreldremøter og konferansetimer. (S. E. Vestre, 1995)

⁵ Se for eksempel Svein Egil Vestre; ”Foreldresyn på Grunnskolen”, 1995, Birthe Ravn og Per Arneberg: ”mellom foreldre og skole- 2”, (1996), Lisbeth Rønningsbakk: Samarbeide mellom skole og hjem i Tromsø kommune. (Hovedoppgave, 1998).

Ved en individuell, kvalitativ tilnærming til foreldrene, vil en kunne få forklaringer på hvorfor de deltar eller unnlater å delta i de instituerte samarbeidsorganer. Nå er det ikke foreldrenes engasjement jeg mener å måle, men deres egne oppfatninger kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole. Dette vil kunne sammenliknes med lærernes oppfatninger av ansvarsfordeling mellom lærere og foreldre og i en viss grad relateres til ulike kategorier av foreldre. Da vil reliabiliteten være lav. Validiteten i undersøkelsen vil være avhengig av min evne til analyse og tolkning. Dette vil mulig være høyere enn ved måledesign hvor for eksempel frekvensen i foreldrenes deltagelse på foreldremøter og konferansetimer ble målt.

2.2.5 Etikk og bruk av informasjon

Et dilemma ved undersøkelsen var da jeg nesten ikke fikk respons verken fra foreldre eller lærere. Først var jeg tvilrådig til om jeg skulle ”presse meg på” og ta nærmere kontakt. Generelt vil en telefonsamtale føles mer direkte og personlig enn en trykket invitasjon til deltagelse i en intervjuundersøkelse. Telefoniske henvendelser ville gi meg større mulighet til å få med et bredere utvalg foreldre, ikke bare de mest interesserte. En telefonisk henvendelse ville kanskje gjøre at foreldrene følte seg presset til å delta.

For de fleste foreldres vedkommende opplevde jeg at de følte det var helt uproblematisk, både å delta i undersøkelsen og at jeg hadde tatt telefonisk kontakt. Ved de fleste av henvendelsene svarte foreldrene at de bare ikke hadde tenkt noe over undersøkelsen, men at de gjerne ville stille til intervju. Noen få foreldre var litt reserverte i forhold til å slippe fremmede inn på seg. Det siste gjaldt spesielt noen fra et minoritets trossamfunn. Jeg opplevde flere av disse informantene som skeptiske til å være åpne i forhold til storsamfunnet og til personer som de anså ikke delte deres livsanskuelse. Jeg mente at deres oppfatning av kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole kunne gi en utvidet dimensjon til undersøkelsen. De informantene som ikke umiddelbart svarte positivt til å stille til intervju, fikk muligheten til å ringe tilbake hvis de kunne tenke seg å stille på intervju. Jeg ba dem huske på at intervjuet var frivillig, og at intervjuet var totalt uavhengig av skolen og kommunen som sådan. Alle opplysninger ville bli anonymisert.

Når så disse siste informantene ringte tilbake og sa seg interessert i å stille opp til intervju, følte jeg at jeg ikke hadde trengt meg innpå deres private sfære i for stor grad.

3

BEGREPSAPPARAT OG KUNNSKAP OM FELTET

Her vil jeg introdusere ulike begrep som rammeverk for studiet av samarbeid og likeverdighet i forholdet mellom hjem og skole. Disse begrepene vil bli brukt i sammenheng med forhold på den enkelte skole, mellom foreldrene som gruppe og skolen og mellom lærerne og de enkelte foreldre. I intervjuene med foreldre og lærere ønsker jeg å få fram hva disse opplever med hensyn på samarbeid, i lys av hvordan dette begrepet drøftes nedenfor.

Begrepene system og struktur har det vi kan kalle abstrakte og konkrete sider. Systemenes abstrakte sider beskrives av de fysiske forholdene samarbeidet og kommunikasjonen mellom skole og hjem foregår under. Disse er med på å bestemme samarbeidspartners betingelser og posisjoner overfor hverandre i forhold til mulighet for dominans i samarbeidsrelasjonen.

Som skoleeier legger myndighetene opp til i hvilken grad foreldrene skal inkluderes i skolen, for eksempel gjennom utforming av skolebygningsskropp. Dette legger en del av grunnlaget for det som kalles det konkrete system, som betegner kommunikasjonen mellom samarbeidspartene.

Med begrepet ”konkret struktur” menes de relativt faste rammer samfunnet er organisert under. Ser en for eksempel på hvordan skoleverket i Norge er organisert, utkrystalliserer det seg et bilde av hvor makten ligger og hvem som bestemmer i skolen. Den abstrakte strukturen betegner interaksjon og handlingsmønstre mellom de ulike aktørene i samfunnet.

3.1 Samarbeid

- Ideelt samarbeid forutsetter minst to parter og et saksforhold som begge parter har interesse i og kjennskap til, og det bygger på en antagelse om at partene i fellesskap kan utrette mer enn en av partene alene.
- Målsettingen med, og innholdet i samarbeidet forutsettes klarert med partene i det øyeblikk avtalen inngås. Etablering av samarbeidet forutsetter at partene ser gjensidige fordeler med ”kontrakten”.
- Det er videre av analytisk verdi å forutsette at partene har visse forpliktelser i den aktuelle samarbeidsrelasjonen. (R. Tiller, 1985)

Samarbeid kan assosieres med fellesskap og demokrati, som er ord med positiv valør i vår kultur. Dette kan skape urealistiske forventninger hos partene som skal samarbeide fordi de har ulik forståelse for hva samarbeidet skal bestå i. Oppfattes det ulikt fra de enkelte aktørers side og kan det gi grunnlag for mistillit fordi aktørene tillegger den andre skjulte hensikter.

”Ideelt sett,” sier kultursosiologen Birte Ravn, ”kan samarbeide defineres som et forhold mellom mennesker, som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål, på grunn av en felles sum av resurser. Det er snakk om et likeverdig forhold. I realiteten er det sjelden at foreldrene og lærerens bidrag betraktes som likeverdig.” (B. Ravn. 1996:204)

For å belyse samarbeidsbegrepet bruker Ravn begrepene arbeidsdeling, arbeidssortering, bytteforhold og handlings- og verdifelleskap. (B. Ravn, 1995)

Arbeidsdeling synliggjør og opprettholder *maktstrukturen* i forholdet lærer – foreldre. Hvis for eksempel foreldrene står for tilrettelegging av plenums klasseforeldremøte, med kaffekoking og kakebaking, mens læreren holder seg til læreplanens innhold, sier Ravn det ikke dreier seg om samarbeide, men om arbeidsdeling.

Arbeidssortering går ut på at ”de uinnvidde”, (foreldrene), bare får tilgang til deler av den informasjonen de burde ha for å få kjennskap til saksområdet. Noen spørsmål blir forbigått for å unngå konflikt.

Samarbeidet fungerer som et *bytteforhold* når læreren eller foreldrene tar kontakt med den andre, eller aktivt engasjerer seg med tanke på eget utbytte.

Handling og verdifelleskaper er en samarbeidsform som er tilnærmet lik en idealtilstand:

Samarbeidet er en utviklingsprosess, hvor alle er med på å definere verdier, handlinger og struktur, og som legger grunnlaget for utvikling av god kommunikasjon mellom partene.

3.2 System og struktur i forholdet mellom hjem og skole.

Det offentlige og det private kan regnes som separate systemer. Samtidig vil samhandlingen mellom systemene foregå på felles arenaer. Samhandlingen mellom aktørene vil i seg selv danne selvstendige systemer.

”Sosiale systemer kan beskrives som ”et knippe sosiale relasjoner dannet omkring et felles problem eller mål.” (Martinussen, 1991:60)

Et sosialt system kan bestå av alt fra en relasjon mellom to individer, til det altomspennende samfunnssystem. Slik vil kan et større system inneholde andre systemer. (V. Aubert, 1991)

Maktfordelingen innen det enkelte system vil være nedfelt i strukturene og vil uttrykkes gjennom organisasjons- og interaksjonssystemene. Implisitt i begrepet struktur ligger rammene for samarbeide mellom hjem og skole, som lover, forskrifter, instituerte samarbeidsorganer, så vel som sosiale strukturer. Hjemmet og skolen er separate systemer som er tilknyttet hverandre gjennom den felles oppgave å oppdra og drive opplæring av barn. Tilknytningen mellom disse sosiale systemene er regulert av lover og forordninger, som utgjør de grunnleggende strukturer for hva som er det enkelte systems ansvar. Under disse strukturene ligger det rollestrukturer, som i mer eller mindre grad definerer systemenes oppgaver. Maktstrukturen mellom systemene kan gi systemet skole, representert ved lærerne, større makt enn hjemmene får. Dette er basert på tradisjonelle verdier i samfunnet og kunnskap om saksområdet de skal samarbeide om.

3.2.2 System

I sosiologien kan vi skille mellom to begreper av sosialt system: - det abstrakte system og det konkrete system. Interaksjonen og kommunikasjonen mellom individer utgjør det konkrete system, imens det abstrakte system vil være de materielle eller manifeste rammer for det konkrete system. (V. Aubert, 1991)

Stein Bråten beskriver systemer som åpne eller lukkede for omverdenen. Systemene kan ikke være helt åpne uten at grensene for det forsvinner. Et "naturlig system" kan ikke være helt lukket. Den delvise åpenheten tillater interaksjon mellom systemets innen-verden og omverdenen. For å få en forestilling om systemets grenser, kan en si at samhandlingen synker eller forsvinner ved systemets yttergrenser. (S. Bråten, 1985)

Skolen som eksempel: Skolebygningen og de ulike rommene, som læreværelse, rektors kontor, klasserommene osv utgjør det abstrakte sosiale system. Rommenes betegnelse, -kontor, -værelse og rom kan gi en pekepinn om aktørenes posisjoner i skoleorganisasjonen. Skoleorganisasjonen er også en del av det abstrakte system. Beskriver en det abstrakte system mer detaljert, kommer en nærmere det konkrete system. Når skolen er bemannet med personale og elever, utgjør den også et konkret system. Det er ikke aktørene i seg selv som utgjør det konkrete system, men samhandlingen mellom dem. Foreldrene er i svært liten grad del av det konkrete system som skolen utgjør. Det er ikke rom for foreldrene i skolens daglige virke. Likevel, med barnet/eleven som

generalisert medium⁶, får foreldrene kontakt med og innsyn i skolen. (L. Qvortrup, 1997) Videre er de en del av systemet gjennom samarbeidsorganene. I denne posisjonen har de knapt innsyn i skolen, og liten innflytelse på skolens liv og virke.

Det konkrete system omfatter også psykososiale prosesser hos aktørene i samhandlingen.

Eksempel: Foreldre som tar initiativ eller klager i forhold til skolen, og føler at skolen er lydhør for deres syn, vil trolig få et åpnere forhold til skolen og lærerne enn andre foreldre. De vil kanskje bruke denne muligheten oftere og sammen med lærerne, skape ”gode sirkler” i et konkret kommunikasjonsystem. (S. E. Vestre, 1995, J. Hoff, 1996)

I tilfelle foreldrene føler seg avvist, vil positive forventninger kunne bli brutt. Dette vil kunne vanskeliggjøre videre kommunikasjon.

Systemet skole oppstod på grunn av samfunnets funksjonelle differensiering.

(E. Dürkheim, 1893)

Her ligger grunnlaget for å definere hjem og skole som to atskilte samfunnsinstitusjoner.

Skolen skal hjelpe hjemmene i opplæringen og oppdragelsen av barna. Samtidig har skolemyndighetene plikt til å gripe inn dersom foreldrene ikke følger opp sin opplæringsplikt. Derfor blir skolen både et tilbud til foreldrene og en kontrollinstans. (Jfr. S. E. Vestre, 1995)

Skolen har aktører som har opplæring som profesjon. Foreldrene kan i denne sammenheng betraktes som amatører. Slik vil foreldrene føle seg avhengige av skolen. Tradisjonelt har skolen klart seg uten stor deltagelse fra foreldrene, og føler seg derfor ikke avhengig av foreldrene. Det vil derfor ikke oppstå en balansert organisk solidaritet.⁷ Kontakt og samarbeide mellom hjem og skole ligger i de respektive systemers grenseland. Dette kan gi grunnlag for konflikt. For eksempel kan foreldre unnlate å involvere seg i skolen fordi det ikke er avklart hvor grensene mellom foreldrenes og skolens avvarsområde ligger. Det er kanskje ikke like enkelt å definere hva skolen betrakter som ønskelig engasjement eller hva som oppfattes som utidig innblanding fra foreldrenes side.

⁶ Barnet/eleven blir en slags fellesnevner for hjem og skole. Gjennom barnet får de to samfunnssystemene kontakt med hverandre.

⁷ Dürkheim tok opp problematikk om funksjonell differensiering i sitt verk *De la division du travail social*. Han innførte begrepene mekanisk solidaritet og organisk solidaritet. Mekanisk solidaritet avhenger av at mennesker er like på en eller flere måter. Organisk solidaritet bygger på menneskers forskjellighet. Når mennesker er like vil de kjenne de samme følelser for gitte gjenstander. Har menneskene til en viss grad dette klart for seg, oppstår det en kollektiv bevissthet. Organisk solidaritet oppstår når menneskene har ulike funksjoner, som gjør dem avhengige av hverandre. Jo mer utviklet samfunnet blir, jo mer avhengige blir samfunnet av spesialiserte yrkesgrupper, og jo mer spesialiserte funksjoner en har jo mer avhengig blir en av andre med andre spesialiteter.

3.2.3 Struktur

Læreren og foreldrene har forskjellige roller i samarbeidsrelasjonen dem imellom. I hvilken grad de føler at de behersker situasjonen når de møtes i skolesammenheng vil påvirke hvordan den videre kontakten blir:

”Sosial struktur er de typiske og varige mønstre av samhandling som er basert på rollefordelingen i et sosialt system og de regelmessige handlingsvalg de utløser.”

(W. Martinussen, 1991: 98)

De konkrete strukturene er de instituerte, relativt faste rammer samfunnet er organisert under. Eksempler på dette er rammebetingelsene for skolens virksomhet, basert på myndighetenes ideologi og lover og forordninger. Et annet eksempel er hvordan skolen er organisert.

Det finnes en rekke mønstre eller strukturer, normer og regler som muliggjør våre handlinger og virksomhet. Ikke desto mindre vil de samme strukturer kunne begrense og fastlegge våre handlinger og vår virksomhet. For eksempel kan måten samarbeidet mellom hjem og skole er organisert på føre til at hjem og skole får kontakt. Hvis aktørene oppfatter at det skal gjennomføres to foreldremøter og to foreldrekonferanser i året, verken mer eller mindre, kan dette virke begrensende på hvor mye og hvor god kontakten blir.

De abstrakte strukturer blir til gjennom aktørenes virksomhet og refleksjon over virksomheten. (D. Østerberg, 1991)

Hvordan kontakten og kommunikasjonen mellom foreldre og lærere foregår, på foreldremøtet eller gjennom foreldrekonferanser, kan tjene som eksempel på dette. Slik sett kan måten møtene gjennomføres på mellom lærer og foreldre danne et mønster. Dette mønsteret kan for eksempel gjelde hvordan læreren innleder møtet, og hvordan samtalen forløper. Hvis samtalen forløper greitt, og begge parter føler at dialogen og informasjonsgangen har vært tilfredsstillende, kan det føre til en god kommunikasjon ved neste møte. Oppstår det derimot motsetninger, vil det kunne vanskeliggjøre videre kontakt.

3.2.3.1 Rollestruktur

Rollestruktur refererer til et relativt fastlagt mønster for oppgavene til medlemmene av de konkrete strukturer. (W. Martinussen, 1991)

Skolen drives på bakgrunn av gitte lover, forskrifter og regler og har klart definerte oppgaver. Lærerne er gjennom sin skolegang gitt ganske klare retningslinjer for sin virksomhet og utøvelse av yrket. Rollestrukturen inkluderer en tilnærmet allmenn oppfatning av hva lærerens rolle innebærer, lærerens syn på egen rolle og foreldrenes forventninger til lærerens rolle.

Et problem med defineringen av lærerrollen som profesjonsutøver, er at ”alle” har en mening om skolen og mener å vite best hvordan læreren skal utøve sitt yrke. Kanskje er en av årsakene til dette at det til tider har vært brukt ufaglært arbeidskraft som vikarer i lærerstillinger. Dette kan ha gitt inntrykk av at læreryrket ikke krever særlig kompetanse.⁸

Barneloven sier noe om hvilke rettigheter og ansvar en har som foreldre. I samfunnet finnes det en rekke mer eller mindre kollektive holdninger til hvordan foreldrerollen skal utøves. Foreldre utøver foreldrerollen på forskjellig måter. Det er ikke klart definert hvordan foreldrerollen skal utøves og for eksempel hva som ligger i det totale omsorgsansvaret foreldrene har. En konsekvens av dette kan være at foreldrene føler usikkerhet om hvordan de skal fylle rollen, inklusive rollen som foreldre til skolebarn.

I en organisert gruppe vil rollestrukturen gi en mer eller mindre spesifikk arbeidsfordeling. På foreldremøtet for den enkelte klasse, er lærerens rolle ofte definert. Likeledes vil rollene som klassekontakt og FAU-representant være definert, i alle fall i ytre rammer. For øvrig vil den abstrakte rollestrukturen i gruppen utkrystallisere seg gjennom interaksjonen medlemmene imellom.

Differensieringen av roller i en relativt ustrukturert gruppe, som skal løse visse oppgaver, viser en tendens til, at enkelte medlemmer er tilbøyelige til å påta seg roller som arbeidsledere, mens andre kan påta seg rollen som for eksempel harmoniskapere. (L. Mann, 1975)

Aktørene i gruppen kan ha ulike oppfatninger om de respektive roller. Her ligger det en mulighet for at de kan ha ulike verdioppfatninger:

⁸ NRK.Radio,20.09.02: Elever ved en skole i Bergen får delvis sløyd- og heimkunnskapsundervisning av foreldrene. Skolen og foreldrene har i samarbeid kommet frem til en måte å gi elevene best mulig skoletilbud. Lærernes fagorganisasjoner er i mot ordningen bl.a. fordi, 1) den medfører en svekkelse av læreryrket som profesjon, 2)foreldrene er ikke pedagogisk utdannet, og det er ikke gitt at foreldrene legger de samme elementene i undervisningen som skolen mener er viktig, på en god, pedagogisk måte. 3) en slik bruk av foreldrene i skolen vil medvirke til ikke å tydeliggjøre en svak, skoleøkonomisk situasjon. Når forskere sier at heimkunnskap et godt egnet fag for samarbeid mellom hjem og skole, gis det ikke uttrykk for at foreldrene skal erstatte lærere i selve undervisningen. (H. Kristiansen, 1997) Når så statsråden for KUF uttaler at hun ser positivt på at foreldrene kommer inn i skolen uansett, undergraver dette lærerrollen, og også loven som sier at skolegang på grunnskolen skal være gratis i Norge.

”Ikke alle foreldre synes at skole er det viktigste i livet. Noen mener tvert om at skolens normer og fag er fremmede og unyttige. Mange foreldre har opplevd sin egen skolegang som en lang rekke nederlag, og da er det ikke lett å skulle støtte skolens arbeid.” (E. Roland, 1991:6)

Dersom foreldrene ikke ser kunnskap og læring som en verdi i seg selv, eller som viktig for barnets mestring videre i livet, kan det være at de tar minst mulig kontakt med skolen:

”Dersom det foreligger en verdikonflikt, vil det sjelden føre til at partene støter sammen i åpen konflikt. Tvert imot vil uenigheten bidra til å holde dem fra hverandre, og redusere sannsynligheten for sammenstøt, hvis de da ikke bringes sammen av andre grunner. Det kan by på problemer å komme fram til kompromissløsninger gjennom diskusjon, fordi standpunkter og verdier byttes ikke på samme måte som varer og tjenester.” (V. Aubert, 1991:198)

Videre kan aktørenes selvbilde være årsak til i hvilken grad de ønsker å inneha sentrale roller. En person som mener seg kompetent til å ivareta sentrale verv og som ønsker innflytelse, kan oppleve det som positivt å tre inn i en sentral rolle. Vedkommende får styrket sitt selvbilde og vil kanskje påta seg liknende verv senere. En del foreldre vil unndra seg de forpliktelsene vervene innebærer fordi de ikke ønsker den merbelastning det kan være å inneha vervene. De innser nok at det arbeidet som nedlegges i organisasjonen er positivt og at noen må gjøre arbeidet – noen andre enn de selv.⁹

3.2.3.2 Hva karakteriserer samarbeidsorganene som organisasjon?

Samarbeidsorganene utgjør en konkret struktur og er del av rammeverket for samarbeid mellom hjem og skole. Dersom dette rammeverket blir oppfattet som de eneste ”riktige” rammene for denne kontakten, kan strukturene virke begrensende for kontakten mellom hjem og skole. I så tilfelle blir rammene et hinder for gjensidig meningsutveksling mellom hjem og skole og for å utvikling av kjennskap til de respektive aktører og deres system.

Nedenfor følger en teoretisk tilnærming til samarbeidsorganene som organisasjon. En måte å tilnærme seg en beskrivelse av hva en organisasjon er, kan være å bruke ideen om kollektivet.

En organisasjon kan beskrives som: “A set of persons who form a distinct group and who are linked by social ties.” (R. Westrum, 1984: 3)

1. Gruppen har klart definerte mål.

⁹ Se organisasjonsanalysen.

2. Den har et nettverk av formelt strukturerte roller og posisjoner, og hver enkel rolle – et sett normer som styrer handlingene til personen i posisjonen
3. Medlemmene i gruppen er knyttet sammen med kommunikasjonskanaler, snarere enn gjennom slektskap, geografisk nærhet eller rene følelsesmessige bånd.
4. Medlemmenes engasjement er mer delvis enn total. (Tidsaspekt.) (R. Westrum, 1984)

Rådsorganene er ikke i seg selv basert på slektskap, men medlemmene i de foreldrebaserte rådsorganene vil ikke være tilstede uten slektskap til elever. Likeledes er foreldrerådene, FAU og SU først og fremst knyttet til den enkelte skolekrets og har derved tilknytning til organisasjonen ved geografisk nærhet.

Strukturen av posisjoner for foreldrene i foreldrerådet ved skolen er vagt definerte og vil ikke umiddelbart gi klare signaler om hvilke normer som er knyttet til foreldrenes roller i gruppen.

En måte å kategorisere organisasjoner på, er å skille mellom byråkratier, frivillige organisasjoner¹⁰ og foretningsforetak. Med foretningsforetak menes her organisasjoner som er opprettet med økonomisk fortjeneste som hovedmål. Byråkrati defineres her som heltids, ”non-profit” organisasjoner, som vanligvis er en del av et statlig, regionalt eller sentralt styre. Skolen vil her være definert som en agent eller representant for de offentlige myndigheter og i dette tilfellet betegnes som byråkrati. (R. Westrum, 1984)¹¹

Organisasjoner som er basert på medlemmer som bare bruker deler av sin fritid i sitt engasjement i organisasjonen, betraktes her som frivillige organisasjoner. I noen tilfeller vil medlemmene være pålagt å bli medlem i organisasjoner, som for eksempel pliktig medlemskap i fagforeninger og liknende.

I motsetning til i de fleste frivillige organisasjoner, er ikke medlemskap i foreldrerådet i skolen basert på en varierende tillit hos medlemmene. Så snart foreldrene har barn i skolen, blir de automatisk medlem i foreldrerådet, og de har ikke anledning til å melde seg ut av organisasjonen så før barnet slutter i grunnskolen.

De som har fordel av en frivillig organisasjon, er fortrinnsvis dens medlemmer. ”Typologiseringsteori basert på spørsmålet, qui bono – hvem har fordel?, og videreutviklet til hvem er organisasjonen ment å tjene, kan si noe om mulige intensjoner for opprettelsen av

¹⁰ her: medlem i en organisasjon som kan innebære ulønnet arbeide, eller mer eller mindre frivillige verv

¹¹ Merk! Max Webers begrep byråkratiet defineres som den administrative delen av en organisasjon, og skiller, så vidt meg bekjent, ikke mellom administrasjon i privat eller offentlig virksomhet.

organisasjonen og om medlemmenes funksjon eller rolle i organisasjonen.”

(R. Bluhmberg, 1987:52)¹²

Klassifiseringen av samarbeidsorganene i skolen kompliseres av at disse er instituert av myndighetene. De er ikke opprettet av medlemmene i organisasjonen, som genuine interesseorganisasjoner for elever og foreldre. Medlemmene fyller de posisjoner som myndighetene har lagt ned i organisasjonens struktur. Både det pliktige medlemskapet, den opprinnelige opprettelsen av organisasjonen og eierskapet av den, gjør at den ikke fyller alle kriterier for å samsvare helt med det en kan definere som en frivillig organisasjon.

Ideelt sett kan samarbeidsorganene ses på som fora eller arenaer for meningsutveksling mellom foreldrene og mellom hjem og skole. Uten en slik arena hvor en sak kan drøftes, kan de være vanskelig for partene å få en bevisst felles forståelse for en sak eller et problem. Dersom foreldrene anerkjenner denne funksjonen for samarbeidsorganene, vil de kunne oppleve at de tjener på å være medlemmer i organisasjonene. Dersom de føler at de bare er passive mottagere av informasjon fra skolen, vil de oppleve samarbeidsorganene som en kommunikasjonskanal for skolen. Den blir skolens domene.

Samarbeidsorganene kan være en arena for innflytelseskonflikt mellom foreldrene og skolen eller foreldrene i mellom. For å synliggjøre maktstrukturene i organisasjonen er det formålstjenlig å se på hvilke sanksjonsmuligheter de ansvarlige i organisasjonen har til rådighet. ”En kan tenke seg tre hovedtyper sanksjoner: Tvang, materiell belønning eller normativ kontroll.”

(R. Bluhmberg:58)

Foreldrenes medlemskap i samarbeidsorganene kan betraktes som påtvunget, men verken skolen eller samarbeidsorganene kan tvinge foreldrene til å delta eller støtte opp under arbeidet i organisasjonene. Foreldrene får ingen, (direkte), materiell belønning for å delta i samarbeidsorganene. En kan tenke seg at den normative kontrollen for eksempel bygger følgende verdisyn: Det er viktig å følge opp sine barns skolegang for at barna skal få best mulig vilkår for sin læring.

¹² Med spørsmålet qui bono – hvem har fordel?, utviklet Peter Blau og W. Richard Scott, (1962), en klassifiseringsmodell for organisasjoner. Scott har i senere arbeider inkludert egne revurderinger av ulike typologier. Han medgir at spørsmålet: ”Hvem er organisasjonen ment å tjene?” gir et annet perspektiv enn spørsmålet ”Hvem har fordel av organisasjonen?”. I følge Rohda Bluhmberg, er Blau og Scotts klassifiseringer, (i tillegg til Ezoni’s), en av de få teorier som inkluderer medlemmenes funksjon eller rolle i organisasjonen, som en vesentlig del av teorien. I denne teorien identifiseres medlemmenes ulike erfaringer som de bærer med seg, som for eksempel leder og undergitt, profesjonssinnhaveren og klienten. Teorien identifiserer at de ulike kategorier ofte har varierende interesse.

For en del foreldre vil deltagelse i samarbeidsorganene kunne vurderes som en viktig del av dette arbeidet, og de deler verdier og normer med skolen og skolepolitiske myndigheter. Det kan være at foreldrene mener de får dårlig anseelse dersom de ikke deltar i samarbeidsorganene. De vil delta i samarbeidsorganene, om enn uten stor entusiasme.

Normativ kontroll hevdes å være den mest ønskelige sanksjonsmuligheten for lederne, fordi dette påkaller de underordnedes lojalitet til de overordnes ideer. I så tilfelle vil de underordnede bli mer motivert for å samarbeide, adlyde og jobbe hardt. Hovedprinsippet i ”normativ kontroll” er å fordele autoritet. Slik som samarbeidsorganene er strukturert, blir alle foreldre automatisk delaktige i organisasjonen og de tillitsvalgte skal i prinsippet velges ved demokratisk valg. Medlemmenes posisjon eller status i organisasjonen vil være forskjellig. Maktfordelingen innen samarbeidsorganene vil være ulikt fordelt mellom medlemmene. Makt er bl.a. definert som evnene og muligheten til å påvirke en annen rolleinneholder til å utføre ens direktiver etter de normer en måtte ha.

Begrepet compliance¹³ betegner forholdet mellom den som leder og den som ledes. Dvs. at når den underordnede bifaller eller etterlever de pålegg makthaveren gir, innebærer det en mental tilstand som ledsager atferden. (A. Etzioni, 1961)

Det anses å være fire ulike grupper mennesker relatert til en hver formell organisasjon: Medlemmene vil være *ledere* eller *fotfolk*, (deltagere), *klienter* og *samfunnet som helhet*. (R. Westrum, 1984)

Samarbeidsorganene er klassisk, hierarkisk oppbygget, og linjene mellom makthaverne, (de tillitsvalgte), er relativt klare.

Den engasjerte elite: Det dannes oligatri – makt på få hender. Spesielt anses dette som vanlig i mange frivillige organisasjoner, at det er mange medlemmer, men få som ”gjør jobben”. Dette gjelder også i samarbeidsorganene. De mest engasjerte vil yte mer for organisasjonen, men sannsynlig vis også få mer utbytte av det i form av makt og prestisje. De medlemmene som ikke sitter i en posisjon som tillitsvalgt, er ofte lite delaktige i organisasjonens virksomhet og kommer sjelden med innspill til de tillitsvalgte.

Det kan være komplisert å definere eierne av organisasjonen som samarbeidsorganene utgjør, og hvem som egentlig administrerer organisasjonen. Det kan være foreldrene som er eiere. På den annen side er skolen gitt et mandat fra sentrale myndigheter, til å etablere samarbeidet gjennom samarbeidsorganene for den enkelte klasse og for skolen. Det betyr at skolen

innledningsvis legger premissene for hvordan samarbeidsorganene skal fungere. Slik sett, kan skolen oppfattes som eier av organisasjonen.

Klientene. Dette betegner menneskene som teknisk sett er utenfor organisasjonen, men som likevel har regelmessig kontakt med den, om så indirekte., - under hvilke som helst merkelapp: pasient, kunde, lovbrøyer, fange eller elev. I samarbeidsrelasjonen mellom hjem og skole vil eleven inneha *klientstatusen*.

Samfunnet som helhet betegner medlemmene i det samfunnet organisasjonen opererer i. (R. Westrum, 1984)

Samarbeidsorganene fyller bare delvis kriterier for å kunne betraktes som organisasjon. Både slektskap, (til elevene), og geografisk nærhet gjør at foreldrene blir medlemmer i samarbeidsorganene. Videre spørres det om makthaverne i samarbeidsorganene er *tillitsvalgte* eller er valgt fordi foreldrene er glad til at noen påtar seg de verv som ”er trødd nedover hodene” deres fra myndighetene. Aktørens handling i seg selv garanterer ikke at han eller hun faktisk er mer eller mindre engasjert i sine barns oppløring og i skolens liv og virke enn andre foreldre. Når det også er et uklart eierforhold til organisasjonen, blir det vanskelig å si hvem den er ment å tjene og hvem som utøver faktisk utøver makt gjennom organisasjonen.

Samarbeidsorganene kan kalles en semi-organisasjon eller et sett av et abstrakt og et konkret system. Selve strukturen av rådsorganene, slik det illustreres i organisasjonskartet¹⁴, utgjør da det abstrakte systemet. Interaksjonen og kommunikasjonen mellom individene, (medlemmene), i organisasjonen utgjør det konkrete systemet.

3.2.3.3 Kommunikasjonsstruktur.

Kommunikasjonsstruktur referer til mønstre av kommunikasjonskanaler mellom gruppe-medlemmene. (W. Martinussen, 1991:92)

Kommunikasjonsstrukturen er grunnleggende for gruppens funksjon når det gjelder dens evne til å løse problemer, spre informasjon og utvikle arbeidsformer. I kommunikasjonen mellom læreren og den enkelte foreldre enhet vil strukturen være tosidig, som en vektstang. Hvor effektiv kommunikasjonen vil være, avhenger mer av den enkelte aktørs bakgrunn, personlighet og persepsjon av situasjonen, enn av formen på kommunikasjonskanalen:

¹³ Compliance kan her brukes som å adlyde.

¹⁴ Se figur ”Hvem bestemmer i grunnskolen” s.39

”Hva aktørene forstår som normalt, riktig eller galt, vil kunne være alt fra sammenfallende til diametralt forskjellig. Samtidig vil en objektiv virkelighet nødvendigvis være mye mer kompleks, og romme et uendelig antall perspektiver. Den rommer aktørenes erfaringer, relasjoner, samt interaksjonen aktørene imellom, og interaksjonens psykologiske prosesser. I dette ligger implisitt, at aktørene med sine handlinger skaper virkeligheten. Dermed blir ikke strukturene statiske eller fast definerte, men relative og dynamiske”. (N. Luhmann, 1984, Hos Østerberg 1989:251)

I plenums foreldermøte vil det være flere mulige kommunikasjonsstrukturer. Ofte vil læreren være en, om ikke den sentrale aktør. Som eksempel kan en se for seg kommunikasjonsstrukturen i form av et hjul- eller stjerneformasjon. En slik struktur setter strenge krav til den sentrale aktørs organisasjonsevne. Både organisatorisk og psykologisk vil det nærmest være uoverkommelig å få alle foreldrene med i kommunikasjonen. Noen foreldre blir mett av informasjon og krav som stilles til deres evne til å bearbeide informasjonen. Mange lærere vil oppdage at de kommuniserer best med foreldre som deler deres syn på oppdragelse og skole, for eksempel andre lærere, sykepleiere og sosionomer. Mange foreldre vil føle at læreren kommuniserer bedre med andre enn med dem. Det kan føre til at de i stedet for å delta i kommunikasjonen trekker seg bort fra den. (Roland, 1991)

3.2.3.4 Maktstrukturer

I sosiologien er makt et av de sentrale begrep. I boken Makt og avmakt uttrykker forfatteren de teoretiske vanskene med å definere makt.

”Årsaken til vanskene ligger i at en har brukt de samme navn om ulike fenomener – de samme ord for ulike begreper.” (G. Hærnes, 1995:15)

Makt kan synliggjøres i ulike sosiale arenaer, slik som skolens bygningskropp, som utgjør den abstrakte struktur, og betegnelser på rommene. Makt og avmakt vil kunne være et vesentlig element i enhver mellommenneskelig relasjon. Dersom en føler at en ikke har midler eller evner til å bidra til endring av en uønsket situasjon eller er hendelsesforløp vil en kunne føle seg avmektig.

Skolen skal i sin praksis utøve de lover og retningslinjer myndighetene har gitt. Bestemmelsene gir ikke detaljstyring av den enkelte skoles virke. Det er aktører i den enkelte skole, slik som rektor og lærere, som fortolker bestemmelsene om hvordan skolens virksomhet skal gjennomføres. Derfor er både myndighetens bestemmelser og skolens praksis medvirkende til

hvilke posisjon foreldrene får i forhold til skolen, og hvordan makten skal være fordelt mellom de to samfunnsinstitusjonene hjem og skole.

Et vesentlig aspekt innebærer å ha makt over andre – ”å beherske grunnen.” Den som har midler og autoritet til å definere feltet – behersker det. Dette betyr at skolen/læreren kan ha herredømme over samarbeidsrelasjonen/situasjonen på bakgrunn av sitt kjennskap til skolen. Likeledes vil læreren også kunne beherske grunnen i kraft av troen på at de ordninger og herskermakt som eksisterer fra gammelt av er ”hellig” eller ukrenkelig – for eksempel ”Øvrigheta”, lensmann, prest og skolemester. I samfunnsutviklingen blir personer og institusjoner som kan karakteriseres som tradisjonelle autoriteter stadig utfordret. Det ser likevel ut til å være en allmenn oppfatning om at skolen er en av det tradisjonelle herredømmes bastioner:

”Skolen er av de sosiale institusjoner som har som formål til dels å utforme, og i hvert fall formidle og kontrollere verdisyn i samfunnet. Derved vil læreren, både i plenums foreldremøte og ved konferansetimen, i kraft av sin posisjon kunne utøve normmakt.” (W. Martinussen, 1991:213)

Symbolsk makt baseres på besittelse av *symbolsk kapital*. Lærerrollen er utviklet over tid og er en del av dannelsen av skolen som samfunnsinstitusjon. I denne prosessen er skolen blitt en av de ekspertssystemer som omgir oss til daglig. Skolen kan ses på som et symbol for verdien kunnskap og som myndighetenes forlengede arm:

”Makten til at påtvinge andre en visjon, gammel eller ny, om social inndeling, afhænger af den social autoritet opnået i forutgående kampe. Social kapital er en anerkendelse, det er styrken tildelt dem, der har opnået tilstrekkelig anerkendelse til at være i en position hvor de kan forlange yterligere anerkendelse.” (P. Bourdieu, 1994:67)

Læreren har i kraft av sin rolle symbolsk kapital. Senderen, i dette tilfelle læreren, er ikke nødvendigvis bevisst at han eller hun besitter denne makten. Likeledes er mottageren ofte ikke klar over at han eller hun ligger under for den.

”Læreren vil sannsynlig sitte inne med mer relevant informasjon om skolens mål og midler, og samhandlingen mellom læreren og foreldrene vil kunne foregå på skolens premisser. Lærerens virkelighetsmodeller vil kunne være gjennomslagskraftige, og også av foreldrene aksepteres som de gyldige svar på spørsmål som gjelder saksområde – skole, opplæring og oppdragelse.

Dette gir at læreren vil kunne besitte stor modellmakt.” (W. Martinussen, 1991:350)

Dersom foreldrene har god innsikt i skolen og kjennskap til hvilke forventninger skolen har til dem, handler de fortrinnsvis i samsvar med skolens forventninger.

”Aktører fordeler sine resurser på andre måter hvis de har full viten om følgende av alternative fremgangsmåter enn hvis de må velge under usikkerhet. Kunnskap om mulige konsekvenser har derfor verdi og de som besitter den får makt. For enhver form for styring er tilbakeføring av informasjon nødvendig: Skal en kunne redusere avstanden mellom ønskede og oppnådde resultater, må en vite hva avviket består i. Både kontrollen over usikkerhet og tilbakeføring for å kunne styre, viser at makt har et informasjonsaspekt. ”Kunnskap er makt”, sa Francis Bacon.”

(G. Hernes, 1995:17)

Læreren er gjennom sin utdanning og praksis opplært til å formidle budskap effektivt. Også her kan læreren ofte være foreldrene overlegne og besitte stor kommunikasjonsmakt.

(S. Bråten, 1998:76)¹⁵

3.2.3.5 Maktdistanse

”Maktdistanse er den utstrekning og i hvilken grad de svake medlemmene av institusjoner og organisasjoner i et land forventer og godtar at makten er ulikt fordelt”. (G. Hofstede, 1993:41)

Ut ifra rollestrukturer og maktstrukturer i relasjonen mellom foreldre og lærere, (skole), vil læreren ha flere fortrinn enn foreldrene. På denne bakgrunn kan foreldrene betraktes som ”de svake medlemmene av organisasjonen”. Et resursstekt mindretall av foreldrene vil trolig forvente å ha større makt i denne relasjonen. De fleste vil uten motargumentasjon godta det læreren fremlegger både i konferansetimer og i plenumsforeldremøte.

3.2.3.6 ”Voice” og ”Exit” – en teori om maktutøvelse

Formell forelderdeltagelse i skolen innebærer utøvelse av den rollen foreldrene er tildelt gjennom lover og regler, for eksempel som medlem av forelderutvalget i skolen.

¹⁵ Flere forskere innen filosofi og sosiologi har bidratt i teori om kommunikasjonsmakt. Jeg ser J. Habermas’ teori om kommunikativ handling, hvor han forsøker å ta opp problemet mellom sosialt system og livsverden, som mest dekkende for det jeg ønsker å belyse. Han beskriver livsverden som en intersubjektiv forståelse av situasjon og system. (J. Habermas, 1987.) Kommunikasjon mellom lærer og foreldre kan sies å være et system. Den enkelte aktør i systemet har forståelse av systemet ut fra sitt eget system: systemet skole, systemet hjem, og de respektive erfaringer en har med seg gjennom sin sosialisering. (S. Bråten, 1998).

Uformell forelderdeltagelse innebærer alle andre fremsatte ønsker og krav overfor skolens personale, som har til hensikt å påvirke omfanget eller kvaliteten av den ytelsen skolen leverer.

Begrepene "voice" og "exit" ble utviklet av A. O. Hirschmann og blir brukt som et redskap i analysen av hvordan brukere av en organisasjon kan uttrykke tilfredshet/misnøye med organisasjonens ytelser. (A.O.Hirschmann, 1970, hos J. Hoff, 1996:55)

"Voice" betegner brukernes meninger som er meddelt organisasjonen, for eksempel gjennom muntlige eller skriftlige klager eller andre henvendelser. "Voice" er spesielt aktuelt rettet mot organisasjoner i offentlig sektor. "Exit" er spesielt aktuelt i privat sektor og betegner et perfekt marked og måten forbrukerne gir uttrykk for sine preferanser. Dette kan for eksempel komme til uttrykk gjennom skifte fra en merkevare til en annen. Ved dette signaliserer brukerne at de ikke lenger er tilfreds med forholdet pris-/kvalitetsforholdet ved deres gamle merke. I denne sammenheng gjeldet dette valg eller bytte av skole.

Bruken av "exit" forutsetter at det faktisk finnes tilgjengelige alternativer til den aktuelle ytelsen.

Jens Hoff, (1996), sier dette er en reell valgmulighet som lenge har vært til stede i dansk skolevesen. Dette gjelder både i forbindelse med friere valg mellom forskjellige kommunale skoler og med en økning i antall fri- og privatskoler. Hoff hevder at det siden begynnelsen av 1990-tallet også har vært en reell mulighet for valg mellom grunnskoler i Sverige, mens at Norge, (norske skolemyndigheter), er "noget tøvende" ved ikke/eller i liten grad å åpne for valg mellom skoler. (J. Hoff. 1996:56)

3.2.3.7 Sammenlikning av ulike skolesystemer i forhold til forhold til foreldrenes mulighet for innflytelse i skolen

Sammenlikner en skolesystemene i tre nordiske land, Sverige, Danmark og Norge, vil en finne at foreldrenes formelle posisjon er temmelig forskjellig i disse tre landene.

"En stor del av årsaken til dette, er basert på institusjonell arv." (A. Lindbom, 1996:23)

I utgangspunktet ble skolevesenet likt oppbygd i de tre landene, - administrert lokalt og grunnlagt først og fremst på bakgrunn av kirkens lære. På slutten av 1800-tallet pågikk debatten om utvikling av kommunal selvstendighet i de tre landene. I forlengelsen av debatten ble også grunnleggende rammer for skolen instituert.

3.2.3.7.1 Sverige

Utviklingen mot demokrati i Sverige var en kontinuerlig prosess uten store stridigheter. Bøndene, i likhet med godseiere og embetsverk, var representert i politiske organer og hadde ikke behov for å organisere seg spesielt for sine politiske rettigheters skyld. I forlengelse av parlamentarismens gjennomslag i Sverige, ble offentlig styring sterkt sentralisert. I Sverige har målet om enhetskolen, med lik utdanning og utdanningsmuligheter for alle, vært brukt som argument for sterk statelig styring. Den enkelte skoleledelse fikk ingen selvstendig stilling i forhold til de sentrale myndigheter. Elever, foreldre og lærere ble betraktet som skolepolitiske objekter, i motsetning til subjekter. Skolen ble definert som en forlengelse av lokalsamfunnet eller staten og som et verktøy for samfunnsendringer. Dette reflekteres blant annet i at det i Sverige ikke har eksistert formelle styringsorganer hvor foreldrene er representert.

I 1970 årene pågikk det kontinuerlig store utredninger om endringer i styringsorganene hvor foreldrene også skulle være representert, og i 1981 ble rektorene i svensk skole pliktig til å informere foreldrene om saker av større betydning. Gjennom det nyopprettede organet *skolkonferensen*, skulle rektorene rådføre seg med elev- og foreldrerepresentanter om virksomheten. Mye på grunn av motstand fra lærernes fagforeninger, fikk ikke skolkonferensen noen besluttende myndighet.

I den senere tid er det iverksatt forsøk med foreldredominerte styrer ved enkelte skoler i Sverige. Begrunnelsen for dette er at foreldrene representerer andre perspektiver på skolens virksomhet enn de profesjonelle, tilsatte ved skolen gjør. Møtet mellom disse perspektivene kan gi grunnlag for utvikling i skolen. Denne modellen for foreldremedvirkning er foreløpig ikke hjemlet i svensk lov.

3.2.3.7.1 Danmark

I Danmark var utviklingen av parlamentarismen preget av sterke motsetninger mellom hhv. godseiere og embetsmenn på den ene side og bondeklassen på den andre. I forlengelse av denne forfatningsstriden, som resulterte i at bøndene ville sikre seg en selvstendig, sterk stilling, ble skolen sett på som en forlengelse av hjemmets funksjon. En dansk undervisningsminister uttrykte det på følgende måte: ”Det er ikke staten der skal oppdrage Folket. Der er Folket der skal oppdrage Staten.”¹⁶

¹⁶ Sitat fra Undervisningsminister Borgbjerg, Anders Lindbom *ibid.*

I Danmark er den enkelte skole styrt av en Skolebestyrelse hvor foreldrene er i majoritet. Dette styringsorganet har i prinsippet all makt i styringen av skolen innenfor de pedagogiske mål sentrale myndigheter har satt og innen de økonomiske rammer kommunen fastlegger:

”I praksis har styringsmodellen i dansk folkeskole ikke gitt foreldrene den innflytelse og makt myndighetene hadde tenkt seg. Men like vel har de danske foreldrene betydelig større innflytelse i skolen enn de svenske.” (A. Lindbom, 1996:32)

3.2.3.7.3 Norge

Den norske og den danske skole var i utgangspunktet bygget på den samme ideologi om desentralisering og skolen som en forlengelse av hjemmet.

Innføringen av skoleloven i 1889 medførte at foreldrene fikk relativ stor innflytelse i skolen. Det innebar blant annet opprettelse av Tilsynsutvalg for skolen og Kretsmøtet. Tilsynsutvalgets formann skulle lede kretsmøtet, men foreldrene til kretsens skolebarn og alle skattepliktige borgere over 25 år fikk rett til å delta på kretsmøte.¹⁷

Også i dag uttrykker Opplæringslovens formålsparagraf at skolen skal hjelpe foreldrene i oppdragelsen av barna: ”skolen skal i forståing og samarbeide med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding...”

Dette kan forstås som at skolen er en forlengelse av hjemmet og at foreldrene har stor innflytelse i skolen.

”Fra 1945 til 1965 hadde Arbeiderpartiet sammenhengende regjeringsansvar og flertall i Stortinget. I denne perioden ble skolen omorganisert til å få en mer sentralstyrt struktur, liknende strukturen i den svenske skolen. Sentralstyringen var ment som et redskap for å få gjennomført likhetsprinsippet og enhetsskolen med lik grunnskole for alle.” (A. Lindbom, 1996:26)

I motsetning til i Danmark, eksisterer det i Norge og Sverige fremdeles store, sentrale embetsverk som regulerer skolens virksomhet.

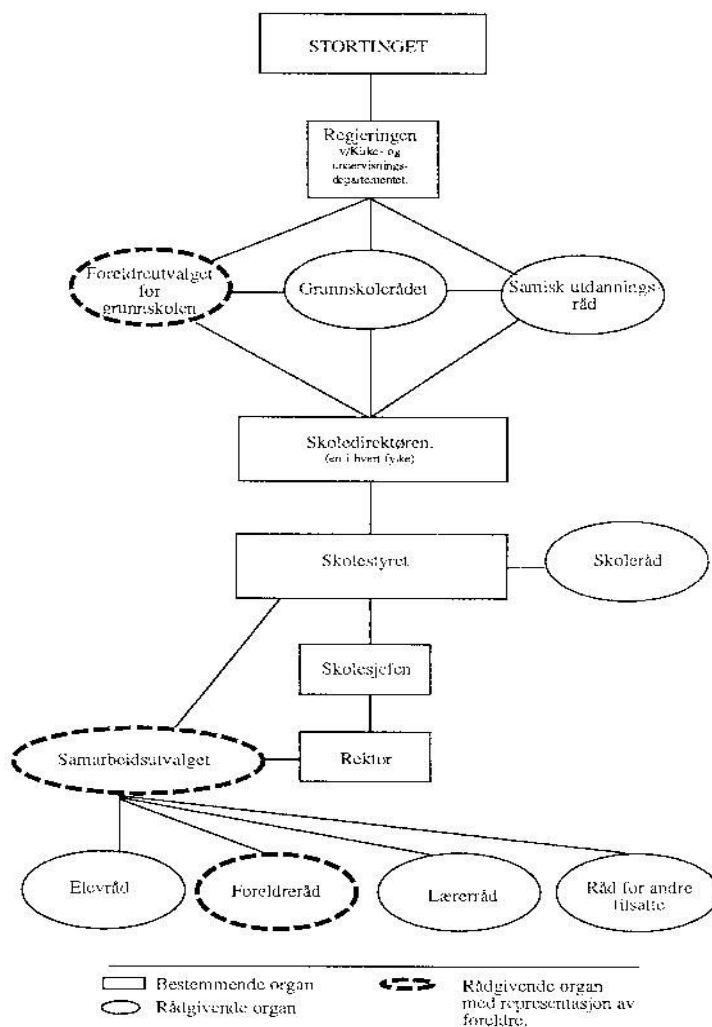
I 1972 ble det opprettet samarbeidsutvalg for hver skole, slik vi kjenner det i dag. ”I ”samvirkekomiteen”, som avga sin innstilling i 1971, ble det understreket at et aktivt foreldreengasjement ville være avhengig av at foreldrene sammen med de andre partene i skolefellesskapet måtte få reell medinnflytelse når det gjelder utforming av skolemiljøet.” (S. E. Vestre, 1995:13)

¹⁷ Lov om folkeskolen av 1889, §§47,53 og 54.

Ut ifra hva som kom fram i høringsuttalelsene ønsket ikke skolen at foreldrene skulle få mer innflytelsen enn de hadde fra før:

”Det er verdt å merke seg at de medlemmene som hadde sitt daglige virke i skolen, stemte for en uttalelse som på flere måter begrenser foreldrenes rettigheter og muligheter til å gripe inn i, eller ha innflytelse på undervisningen og skolens indre forhold.” (R. Tiller, 1995)

HVEM BESTEMMER I GRUNNSKOLEN



Som vist på figuren ovenfor, er den norske skolen sentralstyrt og bygger på en hierarkisk styringsstruktur.

Figuren viser også at foreldrene kun er representert i rådgivende organ og har ikke, organisatorisk sett, makt i skolen. Selv om det er opprettet samarbeidsorganer, har foreldrene ikke fått vesentlig mer innflytelse i norsk skole:

”Tar en utgangspunkt i at norsk og dansk skole ble opprettet på ganske like idégrunnlag, ser en at forskjellen mellom landene, med hensyn til foreldreinnflytelse i skolen har økt.” (A. Lindbom, 1996:31)

3.2.3.7.4 Foreldredeltagelse i skolen og maktdistanse

Ut fra sammenlikningene jeg har gjort av de ulike skolene, kommer det fram at det kun er den danske skolen som bygger på prinsippet om at skolen er en forlengelse av hjemmet. Denne skolen er preget av at foreldrene har stor grad av formell innflytelse på skolens virke. En kan si at den danske modellen er en temmelig rendyrket form for foreldredeltagelse i skolen, mens den svenske modellen er en tilsvarende rendyrket form uten formelle kanaler for foreldredeltakelse i skolen.

”I sammenlikning mellom svensk og dansk skole, viser det seg at langt flere danske enn svenske foreldre, føler at de har meget gode eller gode påvirkningsmuligheter på skolens virksomhet. (73 % av de danske, mot 3 % av de svenske.) Det kan også se ut til at danske foreldre oftere deltar på foreldremøter, eller drøfter forholdene på skolen med andre foreldre, enn det svenske foreldre gjør. Når det gjelder kontakt med lærer eller skoleledelse i løpet av et gitt år, forekom dette like hyppig for svenske som for de danske foreldrene.” (J. Hoff, 1996:58)

I en norsk undersøkelse, kommer det fram at, der det ikke er rutinemessige kontakter mellom hjem og skole, hvor det ikke er praktisert rutinemessig innkalling til foreldrekonferanser, synes også åpen, reell kontakt mellom hjem og skole å utebli.

I de tilfeller hvor foreldrene har klagt til skolen, i eller utenfor formelle strukturer, føler over 2/3 av de spurte at skolen har vært lydhør for deres klager. (S. E. Vestre, 1995:69)

Det ser ut til å være viktig at det er formelle arenaer hvor foreldre og skolen kan møtes, for å sikre i alle fall et minimum av muligheter for å bli kjent med hverandre og utveksle meninger. I hvilken grad skolen så er lydhør for foreldrenes meninger vil dette virke inn på om foreldrene trekker seg vekk fra skolen eller om det skal bli etablert god kontakt. Dette ser ut til å ligge mer på de psykososiale plan og er nok felles for de skandinaviske skolene.

Det er klart at foreldrene i dansk skole har stor innflytelse i skolen, og at de er bevisst sin påvirkningsmulighet. Dette kan være forklaringen på at de også deltar hyppig på foreldremøter i

skolen, som kan være et tegn på større engasjement i skolen liv og virke og barnas skolegang. Det kan være, at i de tilfeller skolen er en forlengelse av staten, i kombinasjon med at foreldrene har liten innflytelse i skolen, vil maktdistansen mellom hjem og skole føles stor. Det ser ut til at foreldrenes bakgrunn og nasjonens institusjonelle arv er av vesentlig betydning for i hvilken grad maktdistanse aksepteres.

Den norske skolen kan betraktes som en forlengelse av staten. Slik jeg vurderer situasjonen, gir det likevel muligheter til å delegere myndighet til foreldrene. I og med at myndighetene har innsyn i og kontroll med skolens virksomhet er det liten fare for at skolens målsettinger ikke gjennomføres selv om foreldrene får mer innflytelse. Når det norske skolesystemet ikke gir foreldrene en mer fremtredende plass i forhold til innflytelse og medvirkning i skolen, kan det bety at myndighetene ikke har tro på at foreldrene evner å sette seg inn i skolens virke, og at foreldrene ikke anses som en anvendbar resurs i skolen.

4 LITTERATURSTUDIER OM SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE

Jeg har definert forskningsfeltet som todelt. Den ene delen av forskningen gjelder strukturer nedlagt i lover og bestemmelser. Dette omfatter hvilke ideologi som er lagt til grunn for skolens funksjon i samfunnet, og hvordan myndighetenes intensjoner for samarbeid mellom hjem og skole kommer til uttrykk gjennom lovgivningen. Den andre delen av forskningen gjelder samarbeidet ved den enkelte skole og om den enkelte elev.

4.1 Om myndighetenes ideologi og konsekvenser dette gir for samarbeidet mellom hjem og skole

I følge loven har foreldrene ansvar for opplæringen av sine barn. Kirsten Limstrand, (1995), hevder at de retningslinjer som er nedfelt i M87, (KUD, 1988), viser at de ansvarlige utformerne av planen ikke tar lovens bokstav til følge. Hun hevder at til grunn for dette må ligge enten en mangel på respekt for og tro på foreldrenes kunnskap eller en misforstått forsiktighet i ikke å ville ”plage” foreldrene for mye. (K. Limstrand, 1995:173)

Nordisk forskning viser at i Norge, så vel som i andre nordiske land, er problematikken rundt samarbeid mellom hjem og skole ”i nedslående liten grad” nedfelt i lærerutdanningen. (Arneberg og Ravn, 1995:6) Tilsvarende funn er gjort i nordamerikansk forskning. (Shartran and others, 1994)

Så tidlig som i 1971, i forbindelse med opprettelsen av rådsorganene i skolen, hevdet Nils Christie, at det ville bli liten oppslutning om rådsorganene fra foreldrene. Rådsorganene skulle ha, (og har), kun uttalerett, og ikke besluttende myndighet. Derved var, (er), grunnleggende forutsetninger for samarbeide ikke tilstede. (N. Christie, 1974)

4.2 Om foreldrenes innflytelse i skolen igjennom samarbeidsorganene

4.2.1 Samarbeidsorganene som organisasjon

Som alle deler av samfunnet er vevd inn i hverandre, inngår myndigheter, skole, rådsorganer og det enkelte hjem i et uendelig nettverk av strukturer. De omliggende strukturer som påvirker organisasjonen vil måtte betraktes som organisasjonenes omgivelser.

Det er forsket på hvilke utforming rådsorganene i skolen har og hvilke konsekvenser dette gir for foreldrenes mulighet til å ha kontakt og innflytelse i skolen. Undersøkelsene konkluderer med at selve utformingen av rådsorganene ikke er formålstjenlige som redskap for samarbeid mellom hjem og skole. Årsaken til dette sies å være at foreldrerepresentantene i rådsorganene kun er gitt uttalerett og ikke besluttende myndighet. (K. Eide, 1976 , A. Bjørgan, 1976)

Tilsvarende vurderinger fremsettes bl.a. i NOVA rapport 8/00. Her hevdes det at de formelle samarbeidsorganene i liten grad fungerer som fora for et reelt samarbeid mellom skole og hjem. Grunnen til dette sies først og fremst å være at samarbeidsorganene ikke har reell innflytelse på skolens økonomi og pedagogiske virksomhet. De fungerer primært som informasjonskanaler og utfører i tillegg en del praktiske oppgaver i skolen. (T. Nordahl. 2000).

4.2.2 Om den enkelte skole ønsker at foreldrene skal ha medinnflytelse på skolen.

Som en oppfølging av innføringen Mønsterplan for grunnskolen fra 1974, M74, forsket Flo og Grøndahl bl.a. på hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerte på klasseplanet, men også på hvordan samarbeidet i samarbeidsorganene, også kalt rådsorganene, fungerte. Rapporten konkluderte med at målet med samarbeidet på klasseplanet i liten grad er klargjort, og at foreldrene i liten grad blir trukket med i det som har med undervisningen å gjøre. (K. M. Flo og S. E. Grøndahl, 1974)

L. Rønningsbakk, (1998), konkluderer i sin undersøkelse med at foreldrene ikke har noen reell medbestemmelse i skolen. Hun sier foreldrene kun kan øve innflytelse gjennom å engasjere seg og få fram synspunkter som de kan håpe på blir tatt med i betraktning når beslutningene tas. Det kreves både kompetanse og arbeid fra foreldrenes side for å sette seg inn i, og prøve å påvirke skolens beslutninger. Mye kan også avhenge av hvordan skolen stiller seg til det arbeidet foreldrene gjør, og hvordan skolen legger forholdene til rette for dette arbeidet. (L. Rønningsbakk, 1998)

I den forskningen jeg har funnet på dette området, konkluderes det med at skolen ikke ønsker reell innflytelse fra foreldrenes side. (Limstrand, 1995, Kristiansen, 1996, Sørensen, 1996, Karlsen, 1998) Årsaken til at skolen ikke ønsker foreldrene inn i skolen er forklart med to hovedargumenter. Lærerne er opptatt å sette og styrke rammene for egen profesjon og føler foreldrenes inntreden og innsyn i skolen som utfordrende. Med større foreldreinnflytelse og medvirkning i skolen, frykter lærerne at det kan bli vanskeligere å planlegge/organisere

undervisningen og sin egen arbeidssituasjon. Disse forklaringer er for en stor del bekreftet i annen forskning.

I et prosjekt der fokus var satt på foreldremedvirkning i skolen, kommer det frem at mange skoleledere og lærere har problemer med å slippe til foreldrene i skolen. Blant en del av lederne og lærerne fant en manglende tro på at foreldrene har forutsetninger for å delta i reelt samarbeide med skolen. I enkelte av kommunene og skolene som deltok i prosjektet, ble det gjennomført få prosjektrelaterte aktiviteter i perioden. Rapporten sier dette tyder på at samarbeid mellom hjem og skole generelt har lav prioritet i skolen. (Nordahl og Sjelbreid, 2002)

H. Kristiansen, (1997), kommer i sin forskning frem til at det rammeverk for samarbeide mellom hjem og skole som er nedfelt i lover og forordninger, gir rom for et demokratisk samarbeid i dialogs form. Slik plenum foreldremøtet for den enkelte skoleklasse tradisjonelt har vært gjennomført, blir det i praksis lite rom for dialog og aktivt foreldersamarbeid. (H. Kristiansen og R. Kristiansen, 1997)

De samme konklusjoner trekkes i en undersøkelse utført i av NOVA. Her fremgår det at foreldrene får relativt god informasjon om barnas sosiale og faglige utvikling, men har liten eller ingen innflytelse på virksomheten i skolen. Det hevdes at dette ikke er i tråd med de nasjonale målene om at skolen og foreldrene sammen skal bistå barns utvikling, og at samarbeide mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet. En ser at den manglende gjensidigheten i samarbeidet har som konsekvens at den reelle makten ligger i skolen, hos lærerne. Undersøkelsen viser at desto høyere klassetrinn, i desto mindre grad er samarbeidet i samsvar med nasjonale målsettinger. (T. Nordahl, 2000)

Lærerne har sin selvfølgelig plass i skolen. De skal ta initiativ til kontakt og samarbeid mellom hjem og skole. En undersøkelse utført for KUF, konkluderer med at en stor del av skolene trolig ikke har retningslinjer for samarbeide mellom hjem og skole, og at i de skolene hvor det finnes retningslinjer for samarbeidet, har hver fjerde lærer ikke kjennskap til retningslinjene. (KUF / Feedback Research, 1995)

4.2.3.1 Foreldre som problem

Både foreldre som viser et stort engasjement i skolen og foreldre som synes å ha en total manglende interesse for skolen, kan oppleves som et problem. Vestre, (1995), illustrerer dette med følgende sitat fra et debattinnlegg i skolefokus nr. 16/94.

”Men gjett hvem som kommer til å bli valgt hvis Sanners visjoner blir virkelighet: de veltilpassede, sterke, velutdannede og taleføre foreldrene, de som kan ta ordet i en forsamling, lede et møte og overvelde de andre med sin vellykkethet. Alle lærere kjenner dem...

Men foreldre er ikke en ensartet gruppe, og vi lærere har etter hvert forstått at enkelte foreldre mangler evne til å ta ansvar for barna sine. Det kan være mange grunner til det, og vi skal ikke henge ut noen, bare påpeke at det er nettopp derfor lærere er blitt omsorgspersoner og sosialarbeidere.”

Vestre antar at konsekvensen av en kultur der skolen hovedsakelig betrakter foreldrene som problem, kan være manglende eller liten interesse for å lytte til deres erfaringer eller bekymringer. (Vestre, 1995:11)

4.2.3.2 Foreldre som forbrukere

Skolen blir påvirket av nye trender i samfunnet som den er en del av. Når det i offentlig sektor er viet økt oppmerksomhet mot brukerorientering, vil disse ideene også påvirke skolen.

Formålsparagrafen for grunnskolen lyder som følger: *”Grunnskolen skal i forståing med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmenn kunnskap, så dei kan bli gagnelege og sjølvstendige menneskje i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsforhold mellom skole og heim. (Grunnskoleloven, 1969)*

Det er nyttig for barna og foreldrene at barna klarer å tilpasse seg det samfunnet de lever i. Slik sett kan en si at skolen er til for barn og foreldre. Det er likevel på det rene at det bestående samfunn som helhet, har stor interesse i at barna tilpasser seg samfunnet, og at skolen kan sies å være en massiv sorteringsmekanisme, rettet mot sosialisering for produksjon i arbeidslivet.

(Smedhaugen, 1992)

Da vil skolen være til for det kollektive samfunn.

Sett at foreldrene ønsker hjelp fra myndighetene til å sosialisere barna inn i samfunnet og at foreldrene blir brukere av skolen tjenester, med barnet som *generalisert medium*. Da blir foreldrene forbrukere og skolen produsent.

”Som producent laver man et produkt/ytter en tjeneste som skal kunne brukes og selges. Man indretter seg etter afsetningsmulighetene, etter brukernes behov og ønsker.” (Ravn, 1996:11)

I visse politiske miljøer i Norge, tales det varmt for ”mangfold og valgfrihet” i skolen. Det argumenteres med at menneskene er forskjellige, har ulike interesser og evner, og at samme pedagogikk ikke er like bra for alle. Det hevdes også at pedagogisk mangfold fremmer pedagogisk fornyelse og kvalitet. Private skoler er slik et viktig tillegg til det offentlige system.

(Jan Tore Sanner, 1995:11)

I undersøkelsen ”Foreldresyn på grunnskolen”, tok forskeren utgangspunkt i daværende regjerings langtidsprogram for skolen for perioden 1994-1997:

”Økt mål- og resultatstyring betyr at brukerne og deres behov blir satt i sentrum.” (Regjeringens langtidsprogram 1994 -1997, s.235)

Vestre, (1995), ser for seg to retninger eller prinsipper ”forbrukerprinsippet” skiller seg inn i:

”Det ene er et rent markedsprinsipp, slik at konkurransesituasjonen faktisk avgjør hvor godt eller dårlig skoletilbudet blir. I tider der det er etterspørselen vil være større enn tilbudet, vil foreldrene måtte være innstilt på å godta dårligere kvalitet og service enn i tider der foreldrene har et større utbud av skoler å velge imellom. Det andre er et regelprinsipp hvor en lovfestet opplæringsplikt vil stå i motsvarende rettigheter for forbrukeren. Forbrukernes minimumsrettigheter skal gjennom dette sikres gjennom lovbestemte krav.” (Vestre, 1995:13-15)

Grunnlaget for at et markedsprinsipp skal fungere, er at det faktisk er et marked å fungere i.

I byer og tettbygde strøk vil det kanskje kunne utvikle seg et marked, slik at det blir et utbud av offentlige og private skoler eller konkurranse/belønningssystem mellom skoler og lærere. Dette er betinget av myndighetenes ideologiske syn på hva som er mest tjenelig for det enkelte individ og for samfunnet. For eksempel har partipolitisk ideologi og skiftende regjeringer gitt seg utslag i hvor vidt det skal gis tillatelser til opprettelse av private skoler. Dessuten vil et rent markedsprinsipp ikke være mulig i de mange, grisgrendte strøk i Norge.

Det foreløpig få private skoler i Norge. Det er likevel interessant å se at mer enn 10 % av foreldre til norske skolebarn ville valgt å bytte skole, dersom de hadde mulighet for det.

De som ytrer mest misnøye med skolen, og ønsker å skifte skole for sine barn, er sterkest representert i sentrale strøk, (Oslo/Akershus), og i Nord-Norge. (Vestre, 1995)

En forklaring på dette kan kanskje være at folk i sentrale strøk er mer vant til større valgmulighet i markedet i alminnelighet og mer vant til å utøve en kritisk holdning til tilbudet.

At foreldre i Nord-Norge inntar en slik kritisk holdning, kan kanskje forklares med at utbudet av offentlige tjenester, det være seg skole- eller helsetjeneste, ikke har vært tilfredsstillende opp igjennom tiden, og at tilgangen på faglærte lærere ofte har vært utilstrekkelig.

Forbrukerprinsipp basert på rettigheter til ytelser vil teoretisk sett kunne ha positiv innvirkning på skoletilbudene i gravgrendte strøk. I så tilfelle må lærerpostene bli så attraktive at det vil oppstå større konkurranse om å få disse stillingene.

Konkurranse mellom videregående skoler har vært utprøvd i noen tid. Av flere årsaker har det vært vansker med å måle resultatene mot hverandre. Fra nytt år 2003 ble gjennomsnittskaraktene i de enkelte fag, oppnådd ved hver enkelt ungdomskole, lagt ut på internett. Myndighetenes argument for å gjennomføre dette, er bl.a. å måle skolens/lærernes innsats, og eventuelt anspore til ytterligere innsats. Motargumenter både fra lærerorganisasjoner og foreldrenes side, har vært at dette vil kunne klassifisere skoler som A og B skoler. Lærere og elever vil sky de skolene som får et negativt ry og søke seg til andre skoler. Dette vil medføre at det negative ry vil opprettholdes og forsterkes og bli en form for selvoppfyllende profeti.

Selv om foreldrene får et forhold til skolen etter forbrukerprinsippet, betyr det ikke nødvendigvis at de får innflytelse på hva skolens innhold skal være og hvordan virksomhet skal gjennomføres:

”Som BRUGER, (forbruker)¹⁸, står en utenfor; en kan velge at bruke et bestemt produkt: kan forkaste det: kan kritisere det og få producenterne til at ændre produktet eller ytelsen.” og ”Som bruker er forældre aftager av et produkt, (undervisningen og børnenes (du)dannelse), som forældre kan forholde sig til, forkaste eller acceptere. Men som brukger er man ikke medskaber – højst samtalepartner. Brugeren er avhængig af producenten – den professionelle.” (Ravn, 1996:11)

¹⁸ Min parentes

4.2.3.3 Foreldre som partnere

Oddvar Vormeland skrev for nesten 30 år siden følgende etter et studieopphold i USA: ”Spesielt i slutten av 70-årene har store deler av verden fått øynene opp for det vekstpunkt foreldrene representerer i all pedagogisk virksomhet. Omtrent samtidig, på svært ulike steder, roper en formelig dette ut: Vi kan og vi må trekke foreldrene inn, gjøre noe for dem i våre prisverdige tiltak for deres barn.” (O. Vormeland, 1979:74)

Dette kan ses på som en del av en demokratisk prosess hvor respekten for foreldrenes kunnskaper og likeverd med skolen indre aktører øker. Det kan også være uttrykk for at skolens og lærernes oppgaver øker i omfang, og at det er behov for å innhente resurser fra kilder utenom offentlige tilganger av for eksempel lærerpersonale.

Å se på foreldrene som partnere vil kunne sammenliknes med å se på dem som borgere.

”Som borger er man i et demokratisk samfund en del af samfundet, enten direkte eller indirekte ved at ytre seg gjennom forskjellige kanaler og bliver lyttet til, (eks. via ræpresentation eller mediernes, eller gjennom dialog med samfundets ledelse.)” og ”som medborger er foreldrenemedskabere af skolen og undervisningen som en del af samfundets aktiviteter og deres pædagogiske primat. Lærerne er også medborgere og har som sådanne de samme demokratiske rettigheder som hele folket til at deltage i fastlæggelsen av den offentlige skoles rammer og innhold.” (Ravn, 1996:11)

”Partnerskap mellom hjem og skole vil forutsette konkrete og gjensidige forpliktelser mellom hjem og skole, hvor også drøfting av mål og verdier og vilje til forhandling og kompromiss inngår. Samtidig vil det måtte foreligge en enighet om mulige sanksjonsmidler overfor partnerne dersom de gjensidige forpliktelsene ikke innfris.” (Vestre, 1995:12)

”En innvending skolen har brukt mot å se på foreldrene som partnere, at foreldrene vil måtte bruke mye tid og engasjement for å ha kunnskaper og erfaringer nok til å kunne delta i beslutningsprosessen. Likeledes er det fremsatt argumenter om at beslutningsprosessene vil ble mer omfattende og tidkrevende.” (L. Rønningsbakk, 1998:12)

4.2.4 Om foreldrene ønsker medinnflytelse på skolen.

Forskningen gir sprikende eller uklare konklusjoner på om foreldrene ønsker medinnflytelse i skolen. (Vestre, 1995, Limstrand, 1995, Rønningsbakk, 1998, Kristiansen, 1996)

De fleste foreldre svarer at de er fornøyde med den kontakten de har med skolen. Vestres undersøkelse konkluderer med at det hovedsakelig er foreldre med høyere utdanning som krever at deres mening blir hørt, og at de skal bli tatt med i betraktning også når det gjelder undervisningsopplegg i skolen. Forskerne ble overrasket og slått av den positive interessen som undersøkelsen ble møtt med av 816 tilfeldige foreldre som ble spurt om å delta, var det kun 46, dvs. 5,6 % som svarte nei. Materialet ble ellers tolket at foreldre flest ønsker å være partnere i skolen som et samvirkeprosjekt.

Når foreldre blir spurt direkte om de er interessert i større innflytelse på skolens virksomhet, svarer kun 6 % positivt på spørsmålet, mens 75 % svarer at de er helt eller delvis uenige at de skal ha større innflytelse på skolens drift. (Lidén, 1997, hos Rønningsbakk, 1998)

Kristiansen, (1996), referer til en undersøkelse som viser at foreldrene ikke ønsker å delta i avgjørelser med hensyn til skolens innhold. Deler en derimot foreldrene inn i grupper ut fra sosial posisjon, kommer det fram et annet bilde. Gruppen som tilhører øvre fjerde fjerdedel av de sosiale lag, viste et større engasjement i forhold til reelt samarbeid enn foreldre fra laveste fjerdedel. De uttrykte holdninger fra laveste fjerdedel, anses å ha sammenheng med manglende selvtillit og tiltro til egen kompetanse innenfor mange av de områdene skolen representerer. Også i denne undersøkelsen kommer det fram at lærerne er tilbøyelige til å hevde det sammen som foreldrene med lavest sosial posisjon, at foreldrene ikke skal være med å ta avgjørelser på det som har med skolens innhold å gjøre. (Kristiansen, 1996)

I forskningsrapporten ”Tomme strukturer med passive deltagere?” kommer det fram at både i Norge og i andre skandinaviske land, er foreldrene både engasjert og villige til å delta i aktiviteter i skolen. De deltar gjerne i aktiviteter, ikke bare til gagn for eget barn, men til gagn for hele skolen og nærmiljøet. (Karlsen, 1998)

Tilsvarende funn er gjort ved undersøkelser i USA. For eksempel fant forskere ut at engasjement og vilje til innsats ikke bare vises blant foreldre fra høyere eller midlere samfunnslag, men også blant lavinntektsgrupper. Ascher fant også at skolemyndigheter og ledelsen i skolen tenderte til å ha forutinntatte meninger om at det var lite nytte å prøve å kontakte enslige og/eller yrkesaktive foreldre, fordi disse ikke var til å stole på eller var utilnærmelige. (Ascher, 1988, Ochoa og Mardirosian, 1990)

I en prosjektrapport kom det fram at dårlig samarbeid mellom hjem og skole hadde sin årsak i dårlig eller lite kommunikasjon mellom partene. Når denne faktoren var bedret, gjennom hyppigere tilbakemeldinger fra skolen, (konferansetimer og newsletters), øket foreldrenes aktive engasjement betraktelig. (Richardson, 1988).

4.2.5 Dialogen mellom hjem og skole.

I undersøkelsen ”Foreldresyn på grunnskolen”, svarer 14 % av foreldrene at det hersker et noe spent forhold mellom skole og hjem.

Av de foreldrene som har henvendt seg til skolen og klaget på den, (mer enn 1/3), sier 90 % at skolen bør ha en uavhengig klageinstans.

Nesten 1/3 av foreldrene er redd for at klager på skolen kan gå utover deres egne barn. Selv om de fleste foreldrene svarer at de er fornøyd med den informasjonen de får i fra skolen, sier undersøkelsen ikke noe om dialogen, kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole fungerer godt. (Vestre, 1995)

I hvilken grad det eksisterer en dialog eller monolog mellom skole og hjem, og om kontakten er god, kommer nok ikke klart frem før eventuelle konflikter kommer opp til overflaten. (Nordahl, 2000)

4.2.6 Oppsummering av litteraturstudier om samarbeid

I følge forskning fra de trettifem siste årene, er det tre hovedårsaker til at foreldrene har lite innflytelse i skolen. Den ene årsaken hevdes å være utformingen av rådsorganene, hvor foreldrene kun er gitt uttalerett og ikke avgjørende myndighet. Årsaken til at rådsorganene er utformet som de er, og foreldrenes manglende innflytelse i skolen, kan ligge i myndighetenes ideologi om en sentralstyrt skole. Det indikerer at skolen er en forlengelse av staten, og at dens overordnede mål er å være et redskap for samfunnet som helhet. Foreldrene har i følge loven ansvaret for barnas oppdragelse og opplæring, og skolen skal kun hjelpe foreldrene i dette arbeidet. Forskriftene legger begrensninger på foreldrenes innflytelse og svekker derved foreldrenes posisjon i skolen.

Den andre årsaken er rektorens og lærernes holdninger og/eller praksis i forhold til hvordan de ønsker å inkludere foreldrene i skolens virke. Hvordan rektor og de enkelte lærere inkluderer foreldrene i skolen, kan ha sammenheng med hvilke syn de har på foreldre; som problem, som

forbrukere eller som partnere. De fleste foreldre svarer at de er fornøyde med kontakten de har med skolen. I flere undersøkelser kommer det fram at spesielt foreldre fra høyere sosial posisjon, (utdanning/yrkestilknytning etc.), viser større engasjement, (handling), i skolens virke, enn foreldre fra lavere sosial posisjon. På den annen side viser andre undersøkelser at der skolen legger til rette for et aktivt foreldreengasjement, vil stort sett alle foreldre vise et større engasjement i skolens aktiviteter.

Den tredje årsaken er foreldrenes syn på egne kvalifikasjoner. Nyere undersøkelser viser at foreldrene mottar mye relevant informasjon, men det er i liten grad preget av dialog og medbestemmelse. På tross av dette sier de fleste foreldre at de er fornøyde med den informasjonen de får fra skolen. Dette kan ha sammenheng med at de ikke anser seg å ha grunnleggende kjennskap til skolens indre liv og virke og derfor ikke anser seg kvalifiserte til å stille kritiske spørsmål.

5. LOVER OG REGULERINGER FOR SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE.

Samfunnets lover er grunnleggende, konkrete strukturer i det abstrakte samfunnssystemet. I forholdet mellom hjem og skole er ikke aktørenes handlinger isolert fra samfunnets strukturer. Aktørene handler både på bakgrunn av de lover og retningslinjer myndighetene har gitt og på bakgrunn av sin kunnskap om og refleksjon over bestemmelsene. Det er flertallet i Stortinget som har myndighet til å vedta lover. De større reformene i lover om opplæring kommer i gang som følge av endringer i samfunnet, både på nasjonale og internasjonale plan.

Lover og forskrifter om selve fagopplæringen kan ikke ses isolert fra området ”kontakt og samarbeid mellom hjem og skole” :

- Myndighetene har uttalt at skolen kan ikke oppnå målene med opplæringen uten foreldrenes medvirkning.
- Foreldrene har ansvaret for oppdragelsen og opplæringen av sine barn.

5.1 Intensjoner for samarbeidet mellom hjem og skole, gitt i lover og forskrifter.

En lang rekke lover og forskrifter regulerer eller berører skolens virke innen opplæring og oppdragelse.¹⁹ Da den overordnede problemstillingen gjelder samarbeid om skolens virke og opplæring/oppdragelse, faller det naturlig å ta utgangspunkt i Grunnskoleloven av 13. juni 1969 og tilhørende forskrifter.

Min undersøkelse ble gjennomført 1994. Reform 97, (R97), var delvis innført, men de nye fagplanene trådte ikke i kraft før ved skolestart i 1997. Derfor omfatter undersøkelsen Gsl. 13.6.1969, de deler av fagplanene hvor samarbeid mellom hjem og skole er nevnt, retningslinjene for samarbeid mellom hjem og skole i M87 og den generelle delen av R97.

¹⁹ Lover: 15.08.1911 nr. 1. Lov om konfirmasjon, 22.06.1962 nr 8. Lov om Stortingets ombudsmann for forvaltningen, 10.02.1967. Lov om behandling i forvaltningssaker, 13.06.1969 nr. 24. Lov om grunnskolen. (Denne loven er opphevet, men var gjeldende da jeg foretok min undersøkelse). 07.17.1998. nr 61. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, (Opplæringsloven). 13.06.1969 nr 26. Lov om skadeerstatning, 19.06.1970 nr. 69. Lov om offentlighet i forvaltningen, 09.03.1973 nr. 14. Lov om vern mot tobakkskader, 08.06.1973 nr. 49. Lov om lærerutdanning, 06.06.1975 nr 30. Lov om barnehager m.v., 28.05.1976 nr. 35. Lov om voksenopplæring, 11.06.1976 nr 79. Lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester , 04.02.1977 nr 4. Lov om arbeidervern og arbeidsmiljø, 09.06.1978 nr. 45. Lov om likestilling mellom kjønnene, 09.06.1978 nr. 48. Lov om personregistre, 08.06.1979 nr. 40. Midlertidig lov om fotokopiering og liknende av vernede verk til bruk i undervisningsvirksomhet, 11.04.1980 nr. 5. Lov om målbruk i offentlig tjeneste, 06.03.1981. Lov om barneombud, 08.04.1981 nr. 7 Lov om barn og foreldre, 19.11.1982 nr. 66. Lov om helsetjenesten i kommunen, 03.06.1983 nr 54. Lov om tannhelsetjenesten, 14.06.1985 nr. 73. Lov om tilskott til private grunnskular og skular som gjev videregående opplæring, 05.06.1987 nr 26. Lov om brannvern, 29.04.1988 nr. 21. Lov om ferie, 23.12.1988 nr. 104. Lov om produkt ansvar, 09.06.1989 nr. 32. Lov om avleveringsplikt for allment tilgjengelege dokument, 25.09.1992 nr. 107. Lov om kommuner og fylkeskommuner, 05.08.1994 Lov om vern mot smittsomme sykdommer, m.fl.

I 1998 ble ny lov om grunnskolen og den videregående opplæring vedtatt, (Opplæringsloven). Den trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000. Deler av denne loven blir også objekt for analysen fordi den kan vise i hvilken retning lovgivernes vilje tar sett i sammenheng med tidligere lovgivning.

M87 ikke var innført som forskrift, men den ga utfyllende informasjon om hvordan formålsparagrafens bestemmelser skulle forstås og målene nås. Bestemmelser i Grunnskoleloven og Forskrift for grunnskolen som gjelder samarbeidet mellom hjem og skole kan sammenfattes i følgende punkter:

1. Ansvarsområde - hvem gjør hva.
2. Samarbeidsområder – måter å samarbeide på.
3. Vektlegging av samarbeidet mellom hjem og skole i allmennlærerutdannelsen.
4. Mønsterplan og læreplaner – i hvilken grad foreldre kan influere på det pedagogiske innholdet i skolen.

5.1.1 Ansvarsområder for samarbeid mellom hjem og skole – hvem gjør hva.

Til daglig er det kontakten og samarbeidet mellom den enkelte skole og respektive foreldre til barn ved skolen som er ”synlig”. Samarbeidet mellom hjem og skole foregår indirekte gjennom overordnede samarbeidsorganer, og noen bestemmelser for disse organer vil bli tatt med i denne oversikten.

5.1.1.1 Ansvarsområder – stat, kommune og skole

5.1.1.1.1 Statens ansvar²⁰

Det er Kongen i statsråd oppnevner Foreldreutvalget for grunnskolen.²¹

FUG er et rådgivende organ for Kunnskapsdepartementet i saker som angår samarbeidet mellom hjem og skole. FUG driver utadrettet virksomhet overfor foreldre med barn i grunnskolen og ivaretar foreldrenes interesser i skolesammenheng. FUG ble opprettet i 1976 og er lovhjemlet i opplæringsloven § 11-9. Medlemmene kommer fra ulike deler av landet og har barn i grunnskolen. Opprettelsen av FUG kan sende et budskap om at myndighetene vil ha flere kanaler å kommunisere med foreldrene på og kanskje gi foreldrene mer innflytelse i skolesaker. Det kan tolkes positivt at myndighetene vil innhente råd fra foreldrenes representanter. Dersom foreldreutvalgets råd er fulgt,

²⁰ Opl § 13-9, Opl § 11-9.

²¹ Jfr. Figur side 39.

og størstedelen av lovgivningen på området lovgivningen faktisk bærer preg av dette, kan en si at myndighetene har sendt ut et budskap som mottakeren har tolket rett. Bærer derimot lovgivningen på området lite preg av at rådene FUG har gitt er tatt i betraktning, kan troen på at myndighetene har villet gi foreldrene mer innflytelse bli svekket. (Jfr. Kjeldstadli, 1997)

Det foreligger ikke noe samlet materiale for i hvor stor grad FUG har fått gjennomslag for sine forslag. Representanter for FUG har uttrykt at en hadde forventet å få større gjennomslagskraft for sine synspunkter i flere prinsipielt viktige saker enn det som har vist seg å bli realiteten.

(Samtale med representant for FUG, 5.3.2007)

Som en har sett i saker som for eksempel religionsopplæring har Departementet ikke tatt hensyn til FUG sine anbefalinger. FUG hadde foreslått endringer i KRL faget. Endringer kom først etter kjennelse i rettsinstansene, om fagets utforming i den norske skolen, var i strid med FN-konvensjoner Norge er bundet av.

FUG fikk ikke gjennomslag for at samarbeid mellom hjem og skole skulle tillegges større vekt i lærerutdanningen.²² Videre har FUG for en del år tilbake foreslått at det bør etableres skolestyrer med foreldreflertall i grunnskolene. De har også foreslått endringer i friskoleloven fordi foreldres rett til å velge opplæring for sine barn er et ufravikelig prinsipp. Alle skal ha reell mulighet til å velge den opplæring de ønsker. FUG har ikke fått gjennomslag for sine synspunkter i noen av disse sakene. Det ser ut til at FUG, og derigjennom foreldrene, har hatt liten påvirkningskraft i flere viktige, prinsipielle spørsmål.

Av opplæringslovens § 15-2 *Særlege reglar om klageinstans* følger at departementet i nærmere angitte tilfeller er klageinstans. Denne myndigheten er imidlertid delegert til Utdanningsdirektoratet, som igjen i stor grad har delegert denne videre til de enkelte fylkesmannsembetene. Dette innebærer at departementet ikke mottar og heller ikke skal motta slike klager. I tillegg følger en del klagesaker de generelle klagereglene i forvaltningsloven, jfr. dennes § 28 og ovennevnte bestemmelse i opplæringsloven. Disse klagenes går ikke til statlige organer, men til kommunale og fylkeskommunale organer. For ordens skyld kan det nevnes at et klageorgans vedtak normalt sett ikke kan påklages. Det er m.a.o. kun en klageomgang. Mottakeren av dette budskapet er både foreldre og skole/kommunale myndigheter. De kommunale myndigheter har gjennom forvaltningsloven, plikt på seg til å orientere foreldrene om deres adgang til å klage på vedtak. For å se om foreldrenes syn blir tatt hensyn til, kan det være av interesse å finne ut hvor stor andel av foreldrene som klager på vedtak, som faktisk får medhold i sin klage. Selvfølgelig vil

de enkelte saker være av ulik karakter. Likevel kan tallenes tale si noe om hvorvidt det er verdt å klage, om klageadgangen er et reelt uttrykk for myndighetens vilje eller om det er en skinnbestemmelse.

5.1.1.1.2 Kommunens ansvar ²³

Kommunen har plikt til å sørge for grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp. Offentlige grunnskoler skal i være kommunale.²⁴

Som skoleeier skal kommunen sørge for at skolen både har personale og materiell til å drive skolen på en forsvarlig måte, i samsvar med lover og forskrifter. Dette innebærer at også kommunen er ansvarlig for å legge til rette for et godt samarbeid mellom hjem og skole.

I følge forskrift til den forrige Lov om grunnskolen, som gjaldt ved mitt casestudium, skulle det fremgå av kommunens planer blant annet hvordan de prioriterer medvirkning fra elever og foreldre.

*(Gsl) Ffg§4-1 Oppgaver for kommunen. 1. I forbindelse med kommuneplanlegginga og den årlige budsjettbehandlninga skal kommunen legge fram plan for skoleverket i kommunen. Planen skal vise aktuelle tiltak for å sikre en tidsmessig skole, fysisk, økonomisk, pedagogisk og sosialt. Planen skal vise hvordan kommunen prioriterer område for pedagogisk utviklingsarbeide, etterutdanning for personalet, medvirkning fra elevene og foreldrene.*²⁵

Dette er ikke tatt med i forskriftene til loven som gjelder i dag. Myndighetenes budskap kan her tolkes som de ønsker en endring i loven som medfører at foreldre har mindre tilgang til informasjon om feltet enn tidligere og derved mindre mulighet til å beherske det. (Jfr. G. Hernes, 1995)

Kommunen skal rådføre seg med lederen av skolekretsen for å fastsette tid og sted for møte i skolekretsen, der skolekretsen skal uttale seg i de ulike saker. Slike saker kan for eksempel være deling eller sammenslåing av skolekretser. Herunder er spesielt deling skolekretser og klasser etter målform, (bokmål/nynorsk), viet stor plass.²⁶

I opplæringsloven er spesielt deling av skolekretser etter målform og opplæring i målform, bokmål eller nynorsk, viet stor plass. Myndighetene har med dette sendt budskap om at den lokale befolkning eller foreldrene skal ha stor innflytelse i dette spørsmålet. Dette kan igjen forstås som at

²² Se FUG's forslag til endinger av ny rammeplan for lærerskolen.

²³ Opl § 13-1, Opl § 13-4.

²⁴ Det kan gjøres unntak i visse tilfelle, hvor fylkeskommunen eller staten kan drive skolen.

²⁵ Lov om grunnskolen (grunnskoleloven), 13.06.1969 nr. 24

hvilken målform det undervises i er et vesentlig spørsmål i det norske skolesamfunn. På den annen side kan det forstås med bakgrunn i at språkstriden i Norge har en lang historie bak seg. Det har vært, og er fremdeles mange som har sterke følelser i dette spørsmålet i offentlig debatt. I hvilken grad det er av stor betydning for foreldre til dagens skolebarn er et åpent spørsmål.

Kommunen, via pedagogisk psykologisk tjeneste, skal gi foreldrene mulighet til å søke om spesialpedagogiske tiltak for sine barn og gi råd til foreldre om spesialpedagogiske tiltak. De skal trekke med foreldrene i arbeidet som kan føre til at det blir aktuelt å søke hjelp fra et statlig spesialpedagogisk senter og hjelpe dem med å søke barnet til sentre for spesialpedagogikk. Kommunen er pålagt å innhente foreldrenes samtykke ved igangsettelse av tiltak, orientere dem i god tid før tiltak avsluttes og om deres mulighet til å klage på vedtak.²⁷

5.1.1.1.3 Skolens ansvar

Formålsparagrafen for grunnskolen gir de overordnede retningslinjer for hva som er skolens ansvarsområder. Jeg vil legge vekt på hva som er skolens ansvarsområder i forhold til kontakt og samarbeid mellom hjem og skole.

Gsl § 1 Føremål

*Grunnskolen skal i forståing med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap, så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneskje i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.*²⁸

Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen:

(Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2)

”Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for egne barn, og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt. Samarbeidet mellom skole og

²⁶ Gsl § 31, Gsl §§ 39, 40 og 40a. Ffg § 4-3

²⁷ Ffg §§ 1-4, 1-6, 1-8.

hjem er viktig i hele grunnopplæringen, men vil endre karakter og form etter hvert som elevene blir eldre og får større ansvar for egen læring og utvikling.

Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Opplæringsloven, forskrift til loven og Læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet, og foreldrene/de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt.

Hjemmet skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. Det må også legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen.” (Oppl.l. § 1-2 og forskrift kap. 3)

Det er skolens ansvar, i forståelse og samarbeid med hjemmet, å hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse og fremme åndsfrihet og toleranse.

I følge forskriftene skal skolen drøfte skolens ordensreglement årlig og skriftlig gjøre det kjent for elever og foresatte. Dersom det blir aktuelt å iverksette tiltak i forbindelse med brudd på ordensreglene, skal skolen drøfte dette med foreldrene på forhånd.²⁹

Skolen skal legge vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærere og elever og mellom hjem og skole. Lærerne skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndighetene som utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø. Gode lærere skal derfor ha åpenhet overfor, og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv for skolens formål. Dette innebærer blant annet at skolen skal sørge for at samarbeidsorganene blir opprettet j.fr. forskriftene:

- Klassekontakter
- Representanter til foreldrenes arbeidsutvalg, (FAU)
- Representanter til Samarbeidsutvalget, som er kommunens høyeste rådgivende organ i skolesaker, (SU)

”Det samarbeidende menneske” – Det skal her legges vekt på, fra første skoledag og i økende grad, å gi elevene plikter og ansvar for egen flid og læring, men også overfor andre elever og de

²⁸ Formålsparagrafen i den nye Lov for grunnskolen og den videregående utdanning er utvidet, men retningslinjene for grunnskolen er de samme som tidligere.

²⁹ Ffg §2.

øvrige medlemmer av skolefelleskapet. 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 lokalsamfunnet. Formålsparagrafen gir ikke nærmere retningslinjer for hvordan målene skal realiseres. Når samarbeidet med foreldrene er tatt med i formålsparagrafen, kan myndighetenes budskap her tolkes som om at dette er viktig for at skolens formål skal kunne realiseres.

5.1.2 Mønsterplaner og læreplaner

5.1.2.1 Mønsterplan for grunnskolen - M87

I 1987 trådte det i kraft nye læreplaner for grunnskolen. I tillegg til et følt behov for holdningsskapende arbeid basert på skolens formål, og justeringer av fagplaner som følge av utvikling innen de forskjellige fagområder, var de mest betydelige endringene i M87 i forhold til den tidligere mønsterplanen, (M74), som følger:

1. Tilpasset opplæring
2. Lokale læreplaner og skoleutvikling
3. Omsorg og ansvar
4. Elevmedvirkning
5. Samarbeid mellom hjem og skole

Samarbeide mellom hjem og skole er nevnt hele 28 steder i den generelle delen av M87.

Kapittel 10 Samarbeide mellom hjem og skole ble utarbeidet i samarbeid med FUG, og det var FUG som forfattet kapittelet om dette emnet. FUG's intensjoner var at det etter demokratiske prinsipper skulle være brukerinnflytelse i skolen. Dvs. foreldre og barn var skolens brukere: "Ingen barn – ingen skole".

I forbindelse med dette arbeidet foreslo FUG at "samarbeid hjem – skole" skulle implementeres som obligatorisk del av lærerutdanningen. Det var med overraskelse og stor frustrasjon FUG brakte i erfaring det faktum at de ikke fikk gjennomslag for dette. FUG tolket dette dit hen at brukernes interesser ikke ble tatt på alvor. Det ble også tolket i retning av at de som styrer lærerutdanningen ikke har videre kjennskap til skolens behov i det daglige virke. De har ikke innsikt i eller forståelse for hvor berikende for skolen, for foreldrene og aller mest for barna, et slikt samarbeide kan være. (Telefonsamtale med leder for FUG 28.08.96.)

I den generelle delen av M87 er viktigheten av samarbeide mellom hjem og skole grundig understreket, men dette gjenspeiles i liten grad i fagplanene.³⁰ Et unntak fra dette var foreldrenes mulighet til å velge at deres barn skulle ha livssynsfag i stedet for KRL fag. I M87 var faget ”livssynskunnskap” et tilbud til elever som var fritatt for kristendoms-kunnskap. Faget skulle gi elevene kunnskap om ulike livssyn, religioner og etiske problemstillinger. Med begrunnelse i ”vår kulturelle sammenheng” ble det likevel sett på som naturlig å gi kristendommen forholdsvis stor plass i faget. Undervisningen skulle ikke ta standpunkt til innholdet i de ulike religionene. Det skulle likevel komme fram at konsekvensene for holdninger og livsførsel kan bli forskjellige alt etter hvilke tros- eller livssynsalternativ et menneske velger. (M87:120)

5.1.2.2 Reform 97 – R97

I den generelle delen av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen gis skoleverket et klart ansvar for opprettelse og utvikling av samarbeide med elevens foreldre. I dette læreplanverket er kommer foreldrenes ansvar for barna sterkere til uttrykk enn i M87.

”Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeide mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeide med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.” (R97:6) Med ”oppfostring” menes både omsorg, oppdragelse og opplæring.

Grunnlaget for utarbeidelsen av det nye læreplanverket, var å innpasse reformer som skolefritidsordningen, (SFO), skolestart for 6-åringer og lovhjemlet rett til 3-årig videregående utdanning. Videre var det et definert behov for endringer i læreplanverket på grunn av samfunnsendringer, endringer i utdanningsstrukturen og for å få en større sammenheng mellom de forskjellige utdanningsområdene.

I den generelle delen av R97, er samarbeid med foreldrene nevnt 10 steder. Planene ble utarbeidet under statsrådene Gudmund Hernes og Reidar Sandal.

I Statsråd Hernes’ forord er ikke foreldre eller samarbeide med foreldre nevnt. Statsråd Sandal nevner samarbeidet med hjemmet to steder i sitt forord til den nye læreplanen, i forbindelse med

³⁰ I fagplanen er samarbeid med foreldrene sporadisk nevnt. Kapt 14. I forbindelse med samarbeidsutvalget. S.85. Kapt. 15. Praktisk og sosialt arbeide, s 91. Kapt . 18. Kristendomsfaget, som skal være til hjelp for foreldrene i oppdragelsen av deres barn, s. 102. Hente inn besteforeldre/foreldre til å holde foredrag etc., s. 105. Kapt. 25. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter, s. 193. Kapt. 25. Engelsk. Skolen må legge vekt på å informere foreldrene om hvordan

skolefritidsordningen og i forbindelse med skolen som kulturinstitusjon i samfunnet. I R97 er det i kapittelet ”Det meningssøkende menneske” et det først og fremst vektlagt at *oppfostringen* skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, å utvikle elevenes evner, åndelig og kroppslig, gi elevene god allmennkunnskap, så de blir nyttige og selvstendige mennesker i hjem og samfunn. Foreldrene har ikke lenger mulighet til å velge bort KRL-faget til fordel for livssynsfaget.

Myndighetene sender her ut et tvetydig og til dels motstridende budskap. Først påpekes det at foreldrene skal orienteres om skolens målsettinger både når det gjelder skolens utvikling og utvikling og opplæring av det enkelte barn. Videre sier forskriftene at oppfostringen av barna ”bør” utøves også i samarbeid mellom skole og hjem, og at skolen ”må” trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen. Det gis få retningslinjer for hvordan skolen skal gjennomføre dette, og det foreligger ingen sanksjoner mot skolen dersom retningslinjene ikke blir fulgt.

Viktigheten av samarbeidet mellom hjem og skole er i minkende grad vektlagt i læreplanene og i utsagn fra ansvarlige statsråder. Myndighetens budskap kan da bli vanskelig å tolke både for foreldre og for skolen som skal legge til rette for samarbeidet.

5.1.1.2 Samarbeid mellom hjem og skole slik det er vektlagt i lærerutdanningen.

Allmennlærerutdanningen er rettet mot at de ferdig utdannede lærere skal kunne ta ansvar for klassestyrerfunksjonen i grunnskolen. Klassestyreren er den læreren foreldrene vanligvis har mest kontakt med.³¹ Den rammeplanen for allmennlærerutdanningen som gjaldt under min undersøkelse, ble godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1992.³²

Denne rammeplanen nevner kontakt og/eller samarbeide mellom hjem og skole i alt 20 steder.

1. I forbindelse med SFO, skolefritidsordningen: Skolen har ansvar for driften, og det skal være tilbud om omsorg og tilsyn utover skoledagen i den grad barna og foreldrene ønsker det og trenger det.
2. I forbindelse med menneskesyn og verdier: Det rettes oppmerksomhet mot at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av barna. Derfor skal skolen arbeide i forståelse og samarbeide med hjemmet. Det presiseres at skolen skal kommunisere med og informere

undervisningen er lagt opp., s. 206. Kapt. 34. Heimkunnskap. ”Gjennom aktivt samarbeid med hjem og nærmiljø.” s. 284 og s. 289. Kapt. 35. Valgfag, s. 293. Kapt. 37. Tilbud om livssynsundervisning etter foreldrenes ønske.

³¹ Jer. Grunnskoleloven/Oplæringsloven og Forskrift for grunnskolen.

³² Det ble utarbeidet ny rammeplan for allmennlærerutdanningen, (RfA), fastsatt av KUF i 1999. Gjeldene RfA ble fastsatt i 2003.

foreldrene om det som skjer i skolen og foreldrene skal ha medansvar og kunne være aktivt med i utviklingen av skolen.

3. I forbindelse med omsorg: Det uttales at god omsorg for barna innebærer å vise respekt for hjemmet og gi eleven mulighet til positiv identitetsutvikling med tilknytning til sin egen kulturelle bakgrunn. (Høgskolen i Oslo, 1997).

Studiemodell:

Allmennlærerutdanningen er lagt opp slik at fordelingen av studieenheter som regel skal være likt organisert ved alle høgskoler. Samarbeid mellom hjem og skole er en av studieenheter i 3. studieår.

I sammenheng med profesjonsperspektivet vektlegges pedagogisk profesjonalitet. Søkelyset blir rettet mot den kompetansen hver lærer bør ha som profesjonell yrkesutøver i samarbeid og samspill med elever, kolleger og foresatte. I dette legges det vekt på at studentene skal kunne drøfte ulike former for foreldresamarbeide, med tanke på foreldre med ulik bakgrunn, og legge tilrette for ulike former for foreldremedvirkning i grunnskolen.

At allmennlærerutdanningen er rettet mot klasselærerfunksjonen gjenspeiles bl.a. i praksisopplæringen. Her er det meningen at studenten skal få erfaring med alle sider ved lærerarbeidet: Team-arbeid, personalmøter, foreldresamarbeid og samarbeid i skolen.

Praksisopplæringen har endret seg over tid. Tidligere var det ikke uvanlig at øvingslærerne holdt demonstrasjonsundervisning, og at slik undervisning skulle fungere som forbilde og modell for lærerstudentene. Nå er instruksjon og imitasjon tonet ned til fordel for å forklaring og veiledning, i dialog mellom studenter og veiledere. Med utgangspunkt i studentenes erfaringer og bl.a. gjennom førveiledning, prøver man å bevisstgjøre studentene på deres egne forestillinger om og holdninger til lærerrollen, deres holdninger til elever og til læreryrket og eventuelt motivere dem til å modifisere sine forestillinger og holdninger. Man tilstreber å gi studentene et kritisk og reflektert syn på opplæring og oppdragelse og på egen praksis. (KUF, 1999)

Den delen av praksisopplæringen i første studieår som gjelder samarbeid mellom hjem og skole, gir i første rekke studentene et grunnlag til å kunne beskrive og vurdere elevs læring. Den er innrettet på å bevisstgjøre studentene på hvordan skole, hjem og samfunn er arenaer for læring.

Praksisundervisningen andre studieår er rettet mot at studentene skal lære å bruke ulike elev- og gruppeobservasjoner som utgangspunkt for varierte former for elevvurdering, veiledning og tilbakemeldinger til elevene og foreldrene ut fra de kriterier som stilles i læreplanverket.

Den delen av praksisundervisningen i tredje studieår som gjelder samarbeid mellom hjem og skole, skal gjøre studentene i stand til å jobbe aktivt med konfliktløsning og grensesetting. Den skal gi studentene kunnskap om vurdering av ulike former for forebyggende arbeid og stimulere til positivt samarbeide gjennom elevsamtaler, foreldrekonferanser og foreldremøter. Studenten skal også ved dette gjøres i stand til å kunne drøfte foreldremedvirkning i klassen og skolen. Spesielt for fagene heimkunnskap og kroppsøving er samarbeid med foreldrene nevnt. Ingen av disse fagene er lenger obligatoriske. Heimkunnskap 1 kan velges som ett av to praktiske fag i tredje studieår. Heimkunnskap 2 og heimkunnskap 3 kan velges det fjerde studieåret, som en del av obligatorisk allmennlærerutdanning eller som videreutdanning.

I forbindelse med faget ”heimkunnskap” er samarbeidet med hjemmet nevnt konkret. Det understrekes at trening og videreføring av faget må skje i nært samarbeid med hjemmet, og at arbeidsmåter i faget må avklares sammen med foreldrene.

”I tilknytning til praksis og veiledning er det naturlig å ta opp:

- Tilpasset opplæring
- Likestilling mellom kjønnene
- Lokalt læreplan- og utviklingsarbeid
- Nærmiljøoppgaver
- Samarbeid skole – heim – samfunn
- Ansvarslæring
- Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid.” (KUF, 1994:98)

I forbindelse med faget kroppsøving, skal lærerne bl.a. kunne samarbeide med og veilede foreldre i arbeid med å sikre trygge og stimulerende nærmiljøer. Hvor mye samarbeidet mellom hjem og skole er vektlagt i denne praksisopplæringen sies det ingen ting om.

Praksisopplæring, i fjerde studieår, skal bygge på den obligatoriske praksisopplæringen i de tre første årene i utdanningen. Her skal studentenes praksisopplæring i knyttes til de fagene studenten velger, og bør derfor jf. RfA, ha ulikt innhold.

Tilsvarende som i Grunnskoleloven og tilhørende forskrifter, er det lite i læreplanen som viser hvordan lærerne skal involvere foreldrene i skolens virksomhet. Det kan gis opplæring i praksisdelen for hvordan læreren skal håndtere disse oppgavene. Velger studenten faget heimkunnskap, er det gitt flere eksempler på hvordan et samarbeid mellom hjem og skole kan gjennomføres. Hvor omfattende veiledningsgrunnlaget for studentene skal være, og hvilke områder som skal vektlegges jfr. RfA, varierer.

I hvilken grad lærerne opparbeider seg kvalifikasjoner i forberedelsen for sin yrkesutøvelse på området kontakt og samarbeide mellom hjem og skole, synes derfor å være tilfeldig. Dette er nok et eksempel på at skole-hjem samarbeidet ikke er et prioritert område fra myndighetenes side. Dette kan medføre både at det blir store forskjeller i hvordan dette arbeidet utføres ved den enkelte skole og av den enkelte lærer. Det vil komme frem i intervjuene av lærere og foreldre om de enkelte lærere praktiserer samarbeidet mellom hjem og skole på ulike måter.

5.1.1.3 Foreldrenes ansvar

Foreldrenes overordnede ansvar for barnas omsorg og utdanning er fastsatt i Barnelova av 1981.³³ Grunnskoleloven og Opplæringsloven slår fast at barn har rett og plikt til å gå i grunnskolen. Det er da foreldrenes overordnede ansvar at barna enten møter på den offentlige skolen, på privatskole som er godkjent av myndighetene eller mottar adekvat undervisning på annen måte.³⁴

Foreldrene er det pedagogiske primat. I den generelle delen av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen uttrykkes det at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse og at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling.

Foreldrene kan velge andre alternativer for opplæringen enn å la barna gå på offentlig skole, men de skal sørge for at barna får undervisning tilsvarende grunnskolen. Barnas opplæringstilbud må like vel være godkjent av myndighetene. Den offentlige skolen er et tilbud til foreldrene, om hjelp til oppdragelse og opplæring, og omtrent 98 % av elevene tar del i dette tilbudet. (St.meld. nr. 14, 1997-1998)

Forsømmer foreldrene opplæringsplikten, har skolemyndighetene mandat til å gripe inn.³⁵ Verken Loven eller forskriftene forteller hvordan foreldrene skal ivareta sine plikter og hva opplæringsplikt innebærer. Slik budskapet sendes ut, kan det se ut til at senderen/myndighetene antar at det hersker en allmenn bevissthet eller oppfatning av hvordan opplæringsplikten skal ivaretas av foreldrene. Mottakerne er foreldrene, som ikke er en homogen masse, verken med hensyn til erfaringer eller evner. Derfor vil budskapet også tolkes forskjellig av de ulike foreldrene. Da min undersøkelse ble gjennomført gjaldt følgende:

³³ Bl. Kapt. V. § 30.4

³⁴ Gsl. Kapt. II. § 13.1.

³⁵ § 11. 5.

§ 13.2 *Barnet skal til vanleg gå på skolen frå skoleåret tek til i det kalenderåret barnet fyller 7 år. Dersom foreldra søker om det eller samtykkjer, kan kommunen la eit barn ta til på skolen eitt år seinare, eller eitt år før når det innan 1. juli har fylt 6 år.”*

Ved loven som trådte i kraft per 1. aug. 1997, ble foreldrene fratatt muligheten til å søke fremskutt skolestart, men ved lovendring i 2003 fikk foreldrene denne muligheten tilbake.

5.1.1.4 Måter å samarbeide på

Forskriftene til Grunnskoleloven av 1987 og Opplæringsloven av 1998, gir retningslinjer for hvordan skolen og foreldrene skal samarbeide. Grunnlaget for samarbeidet er først og fremst basert på samtaler i forbindelse med vurdering av eleven. Skolen er pålagt å holde god kontakt med foreldrene. Dette skal skje gjennom minst to samtaler i året mellom kontaktlærer og foreldre. I følge forskriftene til loven av 1987, skulle det sendes brev hjem til foreldrene dersom de ikke møtte til samtale. Dette er ikke tatt med i forskriftene til Opplæringsloven av 1997.

De nye forskriftene sier at samtalene skal munne ut i en oppsummering, med sikte på å at læreren og foreldrene skal bli enige om hva det skal legges spesielt vekt på i det videre arbeidet.³⁶

I fagplanene i M87 er samarbeidet med hjemmet nevnt under faget heimkunnskap.

”Gjennom samarbeid med hjem og nærmiljø, vil skolen utvikle kunnskaper og ferdigheter som setter elevene bedre i stand til å mestre eget liv og til å ta ansvar for andre.” og ”Mange emner ligger nært opp til hjemmets opplæring og oppdragelse av barna. Det er derfor viktig å avklare mål og arbeidsmåter i faget sammen med foreldrene.” (M87. s. 284-285)

Det er skolens ansvar å legge til rette for og åpne for samarbeid med hjemmene. På den annen side har foreldrene et absolutt medansvar for læring og sosialt miljø for den enkelte elev, klasse og skole. Her understrekes det viktigheten av at foreldrene og klassekontaktene skal bidra gjennom å fylle og skape en aktiv rolle i skolen.

”Husk at det er ikke klassekontaktene som skal gjøre alle oppgavene alene! Deleger ansvar og involver flere foreldre i små og store oppgaver. Alle foreldre har medansvar for læringsmiljøet.”
(FUG 2002:3)

³⁶ Gsl. Ffg. Kapt. IX Vurdering. § 9-1. Opl. Ffo. Kapt. 3. § 3-2. Skolen og kontakten med heimen.

Tilråding fra FUG, har vært at klassekontaktens oppgaver bør foreligge skriftlig, og bl.a. inneholde følgende for samarbeidet med skolen:

- Planlegging av klasseforeldremøter i samarbeid med klassestyreren.
- Avtale ledelse av foreldremøtene med klassestyrer.
- Gjennomgå klassens planer med klassestyreren, peke på informasjonsbehovet foreldrene har og hvordan foreldrene kan bidra både i den faglige og sosiale utviklingen. Jevnlige møter med kontaktlæreren om klassemiljøet.
- Sammen med klassestyrer sette opp retningslinjer for rask kontakt mellom hjem og skole når det oppstår problemer eller uønskede situasjoner.
- Ta seg av interessene til elevene og foreldrene i saker som gjelder hele klassen, som for eksempel spørsmål om klassesdeling, språkdeling m.m.
- Ha god kontakt med alle foreldrene i klassen og formidle ideer og synspunkter fra dem til de rette instansene.

Foreldrene har altså et stort ansvar for opplæringen av barna. Skolen er ansvarlig for å legge til rette for samarbeidet. For at foreldrene skal kunne ta sitt ansvar, må de kanskje bli gjort oppmerksomme på hva dette innebærer.

5.1.2 Oppsummering av dokumentanalysen

Ved Læreplanen av 1974 ble nye samarbeidsorganer i skolen introdusert. Dette var en radikal endring sammenliknet med tidligere lover med hensyn til foreldremedvirkning i skolen. Det kan bety at myndighetene mente at samarbeidsrelasjonene mellom hjem og skole ikke hadde fungert tilfredsstillende. Foreldrene fikk bare en rådgivende funksjon. Dette kan tolkes som at myndighetene ikke ønsker at foreldrene ikke skal ha reell innflytelse i skolen.

Ved mønsterplanen av 1987 ble viktigheten av samarbeidet mellom hjem og skole ytterligere understreket. Dette kan tyde på at myndighetene fremdeles ikke anså samarbeidet mellom skole og hjem å fungere godt nok. Den generelle delen av R97 var gjort gjeldende fra og med skoleåret 1993. Her var samarbeid mellom hjem og skole knapt nok nevnt. Dette kan tolkes som myndighetene la mindre vekt på samarbeidet mellom hjem og skole enn tidligere. En annen måte å tolke det på kan for eksempel være at myndighetene mente at samarbeidet mellom hjem og skole fungerte tilfredsstillende og ikke lenger trengte å være i fokus. På den annen side sier R97 at

skolen skal legge til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen.

Foreldre har plikt til å se til at deres barn får opplæring. Dersom de ikke gjennomfører dette, vil de bli møtt med ulike sanksjoner.

I mønsterplaner og læreplaner står det at foreldrene må trekkes med i skolen. Det er ikke gitt klare retningslinjer for hvordan dette skal gjøres. Det relativt begrensede retningslinjer for hvordan skolen skal ivareta samarbeidet med foreldrene kan tolkes på flere måter. En tolkning kan være at lovgiverne har sett det som uvesentlig eller unødvendig, og mener at skolen/ læreren ikke trenger ytterligere rettleiding i dette arbeidet. Det kan tolkes som myndighetene ikke ønsker detaljstyring.

Skolen er pålagt å legge til rette for foreldrenes medvirkning og medinnflytelse. Så lenge skolen gjennomfører det minimum av konferansetimer og foreldremøter forskriftene pålegger den, vil det ikke få konsekvenser i form av sanksjoner. Dette vil kunne tolkes av skolen som at myndighetenes intensjoner samarbeidet mellom hjem og skole er godt nok ivaretatt. Gjennom intervjuene av lærere og foreldre vil jeg få vite hvilken grad myndighetenes intensjoner for samarbeidet er forstått og gjennomført i praksis.

6 INTERVJU

Skolekretsen hvor intervjuene ble gjennomført lå i en kommune i Troms fylke. Området kan på sett og vis kalles landsbygd, da landbruk utgjør en vesentlig del av næringslivet i området. På den annen side var det offentlig virksomhet som hadde stor betydning for området, både med hensyn til arbeidsplasser og sosiale forhold. Forsvarets virksomhet og beordringsrutiner medførte stadig utskiftninger av deler av befolkningen.

Infrastrukturen gjorde at skolen lå i et til dels urbant sentrum, mens flere av familiene med elever i skolen, bodde ganske perifert. Flere av foreldrene hadde ikke nær familie eller etablerte sosiale nettverk rundt seg. Mange av foreldrene var enslige eller samboende med ny partner. Det var en økende tilflytting til skolekretsen av medlemmer av en egen religiøs sekt. Årsaken til tilflyttingen var at blant annet skolen hadde opptrådt liberalt i forhold til denne sektens spesielle ønsker, slik at medlemmene hadde følt seg akseptert på en god måte.

6.1 Lærerne

Skolen skal, jfr. Lover og forskrifter, ta initiativ til kontakt og samarbeid mellom hjem og skole og legger premissene for dette. Grunnlaget for at samarbeidet mellom hjem og skole skal fungere godt ligger først og fremst i hvordan dette området er prioritert fra skoleledelsen og lærernes side. Derfor fremlegger jeg først lærernes oppfatninger av hvordan samarbeidet mellom skolen og hjem fungerte.

Jeg antar at holdninger innen lærerkollegiet vil kunne påvirke hvordan skolen forholder seg til foreldrene. Innen spørsmål om konfliktområder i skolen har jeg bl.a. ønsket å utdype hvilke følelser lærerne har for samarbeidsrelasjoner til sine kolleger og foresatte. I denne sammenheng stiller jeg spørsmål om hvem lærerne vender seg til i problematiske situasjoner. Videre har jeg sett det som viktig å få frem om lærerne gir uttrykk for en positiv eller negativ holdning til foreldrene. Dette forsøker jeg å oppnå via lærernes utsagn om konflikter i skolen.

6.1.1 Samarbeidsrutiner på skolen

Lærerne ble spurt om hvilke samarbeidsrutiner det var internt på skolen, og om det hadde vært endringer over tid.

I følge alle lærerne var det etablert gode samarbeidsrutiner på skolen mellom lærerne. Svarene de ga pekte i ulike retninger. Noen refererte til hvordan samarbeidsrutinene hadde vært tidligere og andre refererte til gjeldende praksis:

”Mandag har vi lærerrådsmøte på klassetrinnet, tirsdag har vi administrative møter, onsdag har vi fagseksjonene møte om hvert enkelt fag.” (Lærer 40 år).

”I forhold til samarbeide med rektor har vi samarbeidsmøte 0. time hver uke” (Lærer 54 år.)

”Vi har felles samarbeidsmøter med rektor en dag i uka. Ellers går det på det uformelle plan.” (Lærer 31 år.)

”Innføringen av Reform –97 er det som har preget situasjonen ved skolen det siste året. Det har vært en veldig urolig periode På grunn av utbygginga på skolen har det ikke vært gjennomført samarbeidsmøter i år.”(Lærer 40 år).

Rektoren hadde i liten grad gjennomført samarbeid med lærerkollegiet annet enn på det uformelle plan det skoleåret undersøkelsen ble gjennomført. Lærerne forklarte at for dem var ikke dette noe problem, fordi rektoren var ”fair” og velvillig.

”I forbindelse med spesielle arrangementer som trafikkdag og idrettsdag er det opprettet lærergrupper, hvor det selvsagt samarbeides lærerne imellom.” (Lærer 40 år).

Det kan her nevnes at det slettes ikke er så selvsagt at skoler engasjerer seg i slike arrangementer som denne læreren forteller om. Ved andre skoler jeg har erfaring med er trafikkdag og idrettsdag fullt og helt foreldrerådets ansvar.

6.1.2 Samarbeidsrelasjoner på skolen

Lærerne ble spurt om hvordan de opplevde samarbeidet i kollegiet på skolen:

”Hvis det er konflikter på skolen jeg føler jeg trenger hjelp til, drøfter jeg det med kolleger. Men det er klart at vi lærere er forskjellige vi også. Da kan det jo være vanskelig å finne tonen i samarbeidet. Hvis det er snakk om konflikt ved uenighet mellom kolleger, da vil jeg helst snakke med andre fortrolige enn kollegene mine.” (Lærer 54 år).

”Samarbeidet med rektor inngår i de rutinene som også gjelder samarbeidet mellom lærerne. Hvis det er noen problemer jeg trenger hjelp til, går jeg først til ho. Med enkelt elever tar jeg først kontakt med elevens foreldre.”(Lærer 40 år).

Også en annen lærer ville først henvende seg til rektor og til kolleger hvis han hadde problemer på skolen:

”De problemene jeg har på skolen hører heime der,” men la til følgende: *”Men det er jo sånn, at noen lærere kan samarbeide, andre kan ikkje.”*(Lærer 31 år)

Det var etablert samarbeidsrutiner på skolen for lærerne:

”Samarbeidet mellom lærerne har blitt bra etter hvert. Tidligere var det tilfeldig om og hvordan det ble samarbeidet. Vi har vært nødt til å sette opp tidspunkter. (For møter). Er det ting med elevene eller foreldre går jeg først til rektor for å få hjelp til løse sånne problemer. Det er viktig å løse skolens problemer på skolen. Men det er personavhengig hva jeg ville gjøre i et sånt tilfelle. Men jeg ville her gå til rektor fordi ho har god kjennskap til elevene. Forholdene mellom lærerne er bra her. Det har folk utenfra også kommet og bekrefta. Vi krangler noen ganger, men det er viktig og arti’. Men jeg har opplevd en konflikt mellom lærer og administrasjon, hvor den ene parten i konflikten flytta. Jeg tror det er vanlig og nødvendig hvis konflikten er dyp. Jeg sjøl var en gang på kollisjonskurs med kollegiet over en filleting. Den drøfta jeg ikkje med folk på skolen, men med familien.” (Lærer 48 år).

Selv om det var noe mangelfull gjennomføring av samarbeidsrutiner og rutiner for konflikthåndtering, var lærerne stort sett tilfreds med samarbeidet med kollegene. På den annen side kan den manglende gjennomføringen av samarbeidsrutiner gi inntrykk av at dette arbeidet ikke var høyt prioritert ved skolen.

6.1.3 Lærernes kvalifikasjoner

Lærerplanverket for den 10-årige skolen sier noe om hvilke grunnleggende kvalifikasjoner lærerne bør ha:

”En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til” og *”En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan dette skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevens interesse består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer”* (L97)

Lærerne jeg intervjuet ble spurt om hvilke faglige og personlige kvalifikasjoner lærere burde ha. Alle lærerne hadde formell lærerutdannelse. For den ene førsteklasselæreren og for en av de andre lærerne, lå utdannelsen mellom 30 og 20 år tilbake i tid. Begge hadde variert yrkeserfaring fra ulike skoletyper og klassetrinn. Den andre førsteklasselæreren hadde vært i læreryrket i 10 år, men hadde en nokså lang merkantil yrkeskarriere før dette. Den fjerde læreren var relativt nyutdannet og hadde vært i skolen i noen år.

De tre lærerne med lengst erfaring svarte at det var viktig at læreren var faglig dyktig og hadde lært metodikk og pedagogikk:

”Har du kunnskap blir du tryggere på at det du gjør er riktig.” (Lærer 40 år).

Ellers svarte alle lærerne tilnærmet likt, at lærernes viktigste kvalifikasjon var evnen til å skape trygghet som grunnlag for læring for elevene. Personlige egenskaper som tålmodighet, rettferdighetssans og humor, ble også trukket fram som viktige:

”Målet er å få elevene til å trives. Så en viktig kvalifikasjon er evnen til å gi trygghet, og da er det enkelt å få til et godt læringsmiljø.” (Lærer 40 år).

Interesse for andre mennesker ble ansett som en spesielt vesentlig kvalifikasjon lærerne måtte ha for kunne utføre jobben sin. Alle lærerne ga uttrykk for at de hadde et godt og åpent forhold til elevene, og at de følte glede i jobben:

”Arbeidet med elevene er veldig givene. Jeg har kosa meg veldig. Jeg kan ikke komme på noe vanskelig umiddelbart.” (Lærer 54 år)

”Jeg jobber jo i småskolen. Jeg har en ganske stor omsorgsfunksjon. Det er om å gjøre og bevare den trua de har på lærerne og skolen – åpenhet, læringsvilje og glede. Men en må sette grenser for seg sjøl, så en ikke blir ”oppspist”. Elevene skal se på meg som en autoritet, ikke som autoritær i den forstand.” (Lærer 31 år).

Personlig egnethet inkluderer å tørre å være seg selv:

”En må ikkje ta på sæ ei maske, eller spille ei rolle. Men en ting vil jeg si: Jeg som mor har en annen innstilling til mine barn enn læreren har” (Lærer 48 år).

Hvordan lærerrollen fylles er et spørsmål om hvordan rollen er definert. Den er for eksempel definert gjennom lover og forskrifter, gjennom lærerutdanningen og tradisjoner. Hvordan læreren trer inn i rollen, vil være preget av lærerens egne oppfatninger. En forskjell mellom å tre inn i en rolle og spille en rolle, kan kanskje forklares med hvordan læreren internaliserer de elementer lærerrollen inneholder. Ut ifra lærernes utsagn, ser det ut til at de i stor grad er bevisst på å fylle de krav læreplanverket setter til hvilke grunnleggende kvalifikasjoner en lærer bør ha.

6.1.3.1 Lærernes ervervelse av kvalifikasjoner.

Alle lærerne mente at de kunne lære veldig mye, både av det faglige og det teoretiske om jobben sin på lærerskolen. Spesielt lærerne med lengst erfaring mente at erfaringer og tips fra kolleger var viktige for å erverve kunnskapen de trenger:

”Ingen er den fødte lærer. Hvis de ikke har de kvalifikasjoner som er nevnt over, er det viktig og nødvendig at en arbeider med seg selv. Alle må se og lære underveis; veien blir til mens du går. På alle måter må en være observant.” (Lærer 54 år).

De la vekt på at det var viktig å ha så bredt erfaringsmiljø som mulig, med ulike miljø, med egne barn og fortrinnsvis med egne barn i skolen. Det siste ble satt i sammenheng med å kunne sette seg bedre inn i både elevenes og foreldrenes situasjon.

Lærerne ble spurt om hva slags opplæring de hadde fått på lærerskolen i metodikk både i forhold til arbeidet på skolen og samarbeidet med foreldrene:

”På lærerskolen fikk du god opplæring i dette i den grad du treffe gode øvingslærer, som kunne vegleing i praksis.” (Lærer 31 år).

”På skolen var undervisninga fagsentrert. Det ble gitt litt for lite informasjon om hvordan man skulle forholde seg til elevene. Hvert tilfelle er unikt. Det er først når du kommer i skolen du erfarer det.” (Lærer 40 år).

”Praksisen skulle gi slik opplæring. Det var tilfeldig hvor flink øvingslærer du fikk under praksisen. Både øvingslærer og på lærerskolen var de for hensynsfulle mot oss. Mange skulle vært luka ut mykje før.” (Lærer 48 år).

Samarbeid mellom hjem og skole var lite vektlagt i lærerutdanningen i 1963, da den eldste læreren gikk ut av lærerskolen. De andre lærerne, som gikk ut av lærerskolen hhv 10, 20 og 25 år senere, sa at hvordan denne opplæringen ble, avhang helt av hva slags øvingslærer du fikk i praksisperioden. De hadde tydeligvis erfaring med både gode og mindre gode øvingslærere, og at den delen av utdannelsen som skulle omfatte opplæring i samarbeide mellom hjem og skole var tilfeldig.

Også dagens lærerutdanning, for opplæring i samarbeide mellom hjem og skole, er basert på øvingslærere. Nå er utdanningen basert på fastere rammer og tettere oppfølging av studentene enn tidligere. Dette stiller også strengere krav til øvingslærerne. Hvor vidt dette vil styrke skole hjem samarbeide vet vi ikke ennå, spesielt fordi lærerstudentene kan velge bort fag hvor skole hjem samarbeidet er mest vektlagt.

6.1.4 Samarbeide mellom hjem og skole - rutiner og praksis.

Skolen har ansvaret for å ta initiativ til samarbeide mellom hjem og skole. I følge læreplanen R97, bør samarbeidet mellom hjem og skole innledes allerede før barnet begynner på skolen.

Det var etablert rutiner for hvordan dette samarbeidet skulle innledes. Disse rutineene ble praktisert av alle lærerne, men det ble gitt noe ulike syn på viktigheten av kontakten med foreldrene. En lærer fortalte at samarbeidet med foreldrene startet allerede året før skolestart i forbindelse med innskrivningen av ungene på skolen. Med dette uttrykte hun at kontakten med hjemmet var i fokus.

Det neste kontaktpunkt med foreldrene var innskrivningsfesten samme høst. Her ble barna presentert for de som skulle være deres ”faddere” når de begynte på skolen. Fadderne var de som da gikk i 5. klasse og ville bli de eldste elevene på skolen når de nye førsteklasingene skulle begynne. En lærer uttrykte at formålet med innskrivningsfesten var å gjøre ungene tryggere. (Lærer 31 år).

Om våren ble det også arrangert førskoleuke for å gjøre ungene kjent med skolen og ”fadderne” skulle da ha ”ansvar” for sine fadderbarn. En annen lærer uttrykte at tiltaket hadde gjort ungene tryggere. Hun nevnte ikke noe om samarbeidet med foreldrene eller hva dette bestod i. På spørsmål om det var noe som hun kunne oppleve som problematisk med samarbeidet mellom hjem og skole, fokuserte hun ikke på samarbeidet med foreldrene, men på forholdet mellom henne og den enkelte elev. (Lærer 54 år).

Det ble nevnt at skolen hadde orientert foreldrene om skolen og en del av skolens samarbeidende instanser:

”På våren før skolestart arrangerte skolen foreldremøte. På disse møtene ble det holdt orienteringer fra rektor, helsesøster og pedagogisk/psykologisk tjeneste. I forbindelse med klasseforeldremøtet var det også avsatt tid for foreldrene, så de kunne få snakke enkeltvis med klassestyreren.” (Lærer 48 år).

Gjennom lov og forskrifter er skolen pålagt å opprette samarbeidsorganer og samarbeide med foreldrene gjennom disse:

”Det har vært rutiner for dette samarbeidet tidligere. Det skal være lærerrepresentanter, foreldre og politikere med. Det har vel ikke fungert særlig bra det siste året.” (Lærer 54 år)

”Samarbeidet med foreldreorganisasjonen er bare gjennom representantene i samarbeidsutvalget. Det er for eksempel formell godkjenning av budsjett. Det er nok det direkte samarbeidet med foreldrene jeg synes er viktigst.” (Lærer 31 år).

”Det er ikke noen rutiner for samarbeide mellom skolen og foreldrenes arbeidsutvalg, så vidt jeg vet.” (Lærer 48 år)

”Jeg har jo kontakt med klassekontaktene. De inngår jo i dette. (Samarbeidet mellom hjem og skole)” (Lærer 54 år).

”Klassekontaktene skal være bindeledd ved fellesoppgavene mellom klasse og klassestyrer. De tar seg for eksempel av klassekassa. Det fungerer godt her. De tar på seg de oppgavene de får. Ved tilstelninger ordner de det praktiske. Jeg liker foreldrekonferanser med de enkelte foreldre bedre enn klasseforeldremøtet. På foreldremøtet er det kun enveiskommunikasjon og lite dialog. På foreldrekonferansen prøver jeg å komme foreldrene i møte og trekker fram det positive med ungene. Jeg prøver å være objektiv.” (Lærer 31 år).

”Klassekontaktene bør jo være med å arrangere turer og fester osv. Det blir de for så vidt pålagt. Det er forventet både fra skole og foreldre. Ellers er det en viss gjensidighet i forholdet mellom lærer og klassekontakt, om informasjon og sånt. Klassekontaktene er med på praktisk tilrettelegging av arrangementer. For eksempel blir de automatisk med i 17.mai-komiteen.” (Lærer 40 år).

”Klassekontakten skal være bindeledd mellom klassestyrer og de andre foreldrene. Klassekontakten er en støttespiller for læreren. Har foreldrene behov for å ta opp ting, kan de gå via klassekontakten. Klassen kan ha en snill og en slem lærer. Klassekontakten kan også administrere organiseringa av telttur. Jeg kan ikke tenke meg skolen uten klassekontakter lenger. Ved skolen her fungerer klassekontakten som bindeledd mellom klassestyrer og foreldre, og de ordner det praktiske i forbindelse med tilrettelegginga av arrangementer. Men jeg har stort sett god kontakt med foreldre. Det er fint å møtes på ”DOMUS”, (den lokale dagligvarebutikken). Jeg har ofte foreldrekonferanser bak hyllene der, og på skitur når jeg møter foreldrene (Lærer 48 år).

6.1.5 Oppfatninger om skolens versus foreldrenes ansvar.

Læreplanverket for grunnskolen uttrykker klart foreldrenes hovedansvar for oppdragelsen og opplæringen av barna:

”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 barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og lokalsamfunnet.” (R97).

I dette ligger at læringsmiljøet også favner foreldrene:

”I den grad de, (foreldrene)³⁷, står fjernt fra skolen, og, (skole og foreldre), ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den, (skolen), ikke gjøre bruk av deres sosiale resurser til å forme oppvekstvilkårene og verdimønsteret rundt skolen. (R97. s44)

Alle lærerinformantene uttalte at de var enige i at foreldrene har hovedansvaret for opplæringen av barna. En lærer presiserte skolens ansvar/rolle og uttrykte hva hun mente skolen som sosial institusjon skal være. Samtidig synliggjorde hun grenser for hvor foreldrene ikke har direkte innflytelse, hvor foreldrene tildeles roller som aktører, mer eller mindre perifert fra arenaen hvor opplæringen skal foregå:

”Ja, jeg er enig i at foreldrene skal ha et slikt hovedansvar. Skolen skal være normsetter for læringsprosessen. Man klarer ikke å nå målsettingen uten at foreldrene støtter opp.” (Lærer 54 år).

To av de andre lærerne uttrykker ganske klart rollefordelingen mellom hjem og skole.

”Ja, foreldra har ansvaret for ungan, men ikkje for selve undervisninga. At skolens oppdragergjerning skal utøvers i forståelse med heimen, betyr at skolen skal ha hovedansvaret for den faglige opplæringa, sånn som skrive og leseopplæring osv. Så skal de komme med synspunkter på elevens utvikling, og de kan komme med råd. ” (Lærer 40 år).

Begge førsteklasseleærerne uttrykte stor forståelse og empati for både barn og foreldre. Samtidig kan det virke som en ganske bastant og stigmatiserende holdning:

”Jo, foreldrene har mindre omsorgsevne nå enn tidligere. Foreldrene er veldig opptatt og sliter. Det er ikke så rart, spesielt for de som er aleine. Viljen er nok til stede, men å klare å gjennomføre det man vil, kan nok være en annen sak. Noen er resurssterke, andre er det motsatte. Ut fra det jeg ser, klarer ikke alle foreldre helt å følge opp barna sine. Da må skolen kanskje hjelpe til i omsorgsfunksjonen. Foreldregruppen er likeså forskjellig som elevgruppen.” (Lærer 40 år).

”Ja, jeg mener foreldrene må ha et slikt ansvar. Skolen skal assistere foreldrene. Det faglige er skolens ansvar.” (Lærer 48 år).

”Ja, jeg mener foreldrene må ha et slikt ansvar. Hvis foreldrene mener at det ikkje er som det skal, må de ta kontakt. Det kan være konflikter de ser som ikkje vi ser.” (Lærer 31 år).

Ut fra utsagnene kan det se ut til at den ene læreren vektlegger skolens oppgave som normgiver. To andre lærere uttrykker til dels det samme som R97, om at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling. Den siste læreren uttrykker også åpenhet for innspill fra foreldrene.

³⁷ Mine parenteser i sitatet står ikke i kursiv.

6.1.6 Lærernes forventninger til foreldrene.

Hvilke forventninger læreren har til foreldrene, innebærer hvordan de mener foreldrene skal ivareta hovedansvaret for opplæringen av barna. Alle lærerne mente at flesteparten av foreldrene ivaretok dette hovedansvaret på en grei måte. Samtidig ga de uttrykk for stor forståelse for de foreldre som ikke ivaretok disse ansvarsområdene ihht lærernes forventninger:

”Ja, det fungerer slik i de fleste tilfellene. Ellers kan det være kaotiske hjemmeforhold, svekket oppfølging, svekket oppfølgingssevne og likegyldighet.” (Lærer 54 år).

”Ja det fungerer for det meste godt. Hos noen kunne det selvsagt vært bedre men”, (her referer hun til en elev i klassen), *”ho mora ho gjør så godt ho kan ut fra sine forutsetninger.”* (Lærer 40 år).

Jeg fikk inntrykk av at spesielt førsteklasselærerne følte et stort omsorgsansvar for barna og til dels også for foreldrene.

En lærer virket ikke helt fornøyd med hvordan foreldrene ivaretok sitt ansvar, men mente nok at både lærere og foreldre var klar over hvilket respektivt ansvar de hadde:

”Ja, det fungerer sånn noen lunde. Både lærere og foreldre er nok bevisst sin væremåte.” (Lærer 48 år).

”Det blir jo et samarbeid. Vi utveksler jo meninger på foreldrekonferansen. Det er jo der, (tilfeller), hvor læreren mener at foreldrene tar for lite i.” (Yter for lite i forhold til sitt ansvar). (Lærer 31 år).

6.1.7 Formidling av lærernes forventninger til foreldrene

Begge førsteklasselærerne mente de fortalte foreldrene hva de forventet av dem. De hadde opplyst foreldrene om dette på det første foreldremøte:

”Ja, vi informerer dem på første foreldremøte. Informasjonen får foreldrene på foreldremøter og på konferanser hele veien.” (Lærer 40 år).

En av de andre lærerne fortalte at han informerte foreldrene gjennom flere kanaler. Han var usikker på om alle foreldrene forstod og internaliserte informasjonen:

”Vi forteller jo om viktigheten av at ungene følges opp på skolen, om sengetider, om skolesaker og sånt. Men går det hjem der det trengs mest?” (Lærer 31 år).

Den fjerde læreren var usikker på hvor lærerne kommuniserte budskapet om hva skolen forventet av foreldrene. Som eneste lærer uttrykte hun kritisk syn på egen praksis i forhold til å formidle budskap om skolens forventninger:

”Ja, vi gjør jo egentlig det. Men kanskje vi ikke informerer dem klart nok. Vi tenker nok ikke over det til hverdags at foreldrene har et slikt hovedansvar for opplæringa. Mesteparten av informasjonene blir gitt på foreldremøter. Vi gir beskjed om at vi ønsker innspill fra dem. Ellers gis det informasjon om hvordan foreldrene kan veilede sine barn med lekser. Det sendes av og til ut skriv.” (Lærer 48 år).

Tre av lærerne mente de informerte godt om hvordan foreldrene kunne hjelpe til med opplæringen av barna. De la også stor vekt på å informere foreldrene om trygghet og miljø:

”Trygghet og miljø, det er alfa og omega for opplæringa.” (Lærer 54 år).

”Jeg informerer om miljøet i klassen. Jeg jobber mye med miljøet, og foreldrene er mest interessert i det.” (Lærer 31 år).

6.1.8 Syn på foreldre

Lærerne var stort sett fornøyd med hvordan foreldrene, ved å gi barna gode holdninger til medelevene, støttet opp om skolen:

”Jeg er godt fornøyd med samarbeidet. Jeg får foreldrene i tale når jeg ønsker det, og her støtter foreldrene veldig opp. De vil jo det beste for sine barn.” (Lærer 54 år)

Denne læreren ga også uttrykk for at det var større andel av foreldrene i dag enn tidligere som hadde mindre omsorgsevne eller omsorgsvilje enn tidligere. Hun mente at samfunnsendringer var hovedårsaken til dette:

”Med små familier og eneforsørgere blir foreldrene mer slitne, og det er mindre nettverk til familien. Foreldrene klarer ikke sette grenser for hva ungene blir eksponert for via media. De får tilgang på så mye som ikke er beregna på barn. Det skaper forvirring hos barna. En annen ting er at ungene i dag blir tidligere eksponert for de voksnes verden. De er med på så mye. Og når jeg ser på hva ungene har på seg, assosierer jeg med gamle malerier. Barna går som små voksne.”

(Lærer 54 år)

Lærerne uttrykte også at alle foreldrene deltok på foreldremøtene og på felles aktiviteter. De syntes å ha noe ulike oppfatninger av hva som var foreldrenes motivasjon for å delta på foreldremøtene.

Tre av lærerne mente at foreldrene kom for å få innsikt i skolens arbeide, for oppfølgingen av barna og for å få vite hvordan ungene hadde det på skolen. Den fjerde læreren var av en annen oppfatning:

”Nei, det er ikke for å få innsikt i skolens arbeide de kommer. De kommer for å vise at de følger opp.” (Lærer 31 år).

Lærerne fortalte at få, om noen, av foreldrene deltok i foreldremøtene med egne meninger og forslag om for eksempel læringsbetingelser og læringsmiljø:

”Foreldrene er veldig tafatte. De kjente hverandre dårlig, men de ”sugde til sø” informasjonen. En kan vel ikke vente at de deltar aktivt sånn med en gang. Det kommer etter hvert. De begynte å delta mer i debatt om læringsbetingelser og læringsmiljø sånn på våren.” (Lærer 40 år).

En annen lærer har motsatte erfaringer:

”Ja, foreldra deltar med egne meninger og forslag. Det er fordi vi har gode klassekontakter. Foreldrene deltok i debatt om læringsbetingelser og læringsmiljø i første klasse. I andre klasse har de bare tatt imot det de har fått av informasjon.” (Lærer 31 år).

Ut fra lærerens utsagn, ser det ut til at den aktive deltakelsen blant foreldrene ikke har økt selv om de ble bedre kjent. Aktiviteten blant foreldrene er heller blitt redusert. Jeg forstod det som om klassekontaktene stod for det meste av debatten på foreldremøtene. I den grad de andre foreldrene deltok i debatten, var det klassekontaktene og ikke læreren som hadde involvert de andre foreldrene.

En annen lærer mente at foreldrene var flinke til å prate og diskutere, men når det kom til det som gjaldt skole og sak, slik som læringsmiljø ble foreldrene veldig passive:

”Nei, det har ikke vært noe av det til nå. De tør ikke. De blir hemma av frykt for at de ikke skal kunne ha god nok rettskrivning og at de ikke skal kunne uttrykke seg klart nok. Men sist var det litt diskusjon.” (Lærer 48 år).

Likevel mente læreren at hun hadde klart å skape tillitsforhold til foreldrene, slik at de følte seg fri til å ta opp spørsmål de ønsket å drøfte. Men denne åpenheten kom ikke til uttrykk på foreldremøtet:

”Ja, noen foreldre deltar med egne meninger og forslag. Men det er ikke mange som gjør det. De deltar ikke med meninger og forslag om læringsbetingelser og læringsmiljø. Det er uttrykt konkret fra foreldrene at læreren skal ta ansvar for det. Det er mest hensiktmessig.” (Lærer 54 år).

Lærerne uttrykker at foreldrene har liten tro på egen kompetanse innenfor de områdene skolen representerer. Lærerne ser også ut til å foretrekke å jobbe med disse områdene uten å involvere foreldrene.

Lærernes uttrykte sitt syn på foreldrene med hensyn på deres omsorgsevne:

”Det er flere fellestrekk mellom barn av enslige foreldre. Ofte er mangel på grensesetting heime et problem. Et annet problem kan faktisk være at foreldrene skal være overflinke, og mister helhetsperspektivet. Et eksempel er en gutt som bor hos faren sin. Gutten hadde skrive- og

leseferdigheter som en andreklassing da han begynte på skolen, men modningsmessig er han som en femåring. Han har veldig stort behov for kontakt med meg som omsorgsperson. Ellers har vi ei jente som ikke blir fulgt opp heimefra. Ho kommer for seint, mangler matpakke og andre ting. Men ho mora gjør så godt ho kan ut fra sine forutsetninger.” (Lærer 40 år).

Både den ”flinke” faren og den ”ikke så flinke” mora ble oppfattet som et problem. Så vidt jeg forstod var det ikke gitt noen signaler til foreldrene om at de ikke møtte forventningene skolen stilte til dem.

6.1.9 Profesjonell nærhet og distanse

Begge førsteklasseleererne så behov for å støtte hjemmene på det sosiale plan. Det å fungere som en voksenkontakt, en omsorgsperson, men likevel ikke engasjere seg personlig i problemene i det enkelte hjem ble opplevd som vanskelig. Den ene læreren ga ganske klart uttrykk for at det var viktig å skille mellom privat og offentlig sfære i utøvelsen av lærerjobben. Hun ønsket profesjonell distanse og syntes det var problematisk at foreldrene var for åpne:

”Foreldrene er åpne. Det kan være et problem at de er for åpne. Sånn som konferansetimer kommer foreldrene inn på personlige ting. Det er mange enslige foreldre her og mange med nye samboere. Ei jente bor hos mora. Mora ga uttrykk for at jenta hadde avvikende atferd, men det hadde ikke jeg merka noe til. Jeg forstod etter hvert at mora ville bruke meg som et redskap mot barnas far. Det var en ubehagelig prosess. Jeg løste problemet på en måte, men det følte ikke godt. En vil jo være fortrolig med foreldrene. Men jeg kan jo ikke involvere meg personlig og direkte i foreldrenes interne stridigheter.” (Lærer 40 år).

Den ene læreren hadde tidligere arbeidet ved en skole i eget nærmiljø. Hun hadde synes det var vanskeligere å ta kontakt med foreldrene som hun kjente på hjemstedet, enn med foreldrene ved den skolen hun nå var tilsatt ved.

6.1.10 Oppsummering av lærerintervjuene

Alle lærerne mente det var etablert gode samarbeidsrutiner på skolen. Det foregikk et samarbeid på klassetrinn-nivå. Det var også opprettet prosjektbaserte samarbeidsgrupper mellom lærere i forbindelse med ulike arrangementer.

Skolen hadde som rutine å innlede samarbeide med foreldrene allerede før barna begynte på skolen. Dette gjaldt innskrivningen av barna og orienteringsmøte for foreldrene på våren før ungene skulle begynne på skolen. Det ble også arrangert førskoleuke hvor ungene skulle bli kjent

med skolen. Lærerne understreket at disse arrangementene var først og fremst for å gjøre ungene trygge. Ingen av lærerne ga uttrykk for at samarbeide med foreldrene var viktig i denne sammenheng. Flere av lærerne fortalte at de ofte hadde uformelle samtaler med foreldrene i fritiden. De fikk foreldrene i tale når de hadde bruk for det. Lærernes fokus var kun på hvilke informasjon de selv hadde bruk for, ikke på foreldrenes informasjonsbehov.

Det var valgt klassekontakter. Disse hadde ingen funksjon i skolens hverdag eller i planleggingen av foreldremøter, annet enn som ansvarlige for kakebaking og lignende. Den ene læreren oppfatter tydeligvis klassekontaktene som noe mer enn administratorer for kakebaking, kaffekoking og sosiale arrangementer. Lærerne uttrykte at foreldrene stort sett var passive under foreldremøtene. Foreldrene kunne til dels være med å diskutere, men ble passive hvis det gjaldt saker som vedkom skolens innhold. Det ble hevdet at foreldrene hadde gitt uttrykk for at de vil at læreren skal ta seg av dette. Lærerne var ikke fokusert på å trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen av barna. Det ble heller gitt uttrykk for at de mente det var greiest at foreldrene ikke var aktivt deltagende i dette arbeidet.

Alle lærerne uttrykte at det var foreldrene som hadde hovedansvaret for oppdragelsen og opplæringen av barna, og mente at dette stort sett ble godt ivaretatt av foreldrene. En av lærerne uttrykte, på generelt grunnlag, at foreldrene i dag har mindre omsorgsevne enn tidligere. Spesielt lærerne til førsteklasingene ga uttrykk for at de i så på seg selv som omsorgspersoner både for elevene og deres foreldre.

Lærerne mente at foreldrene kommer til klasseforeldremøtet for å vise at de følger opp og ikke fordi de er interessert i skolens innhold. En lærer ser på både den overflinke faren og den ikke så flinke mora som problem. En annen lærer gir uttrykk for at foreldre kan føles som et problem under foreldrekonferanser.

Flere av de formelle rutiner i samarbeidet på skolen og mellom hjem og skole var ikke blitt fulgt i den senere tid. Disse ikke var modifisert i forhold til organisasjonens behov og hva en endret situasjonen krevde.

Når det gjaldt lærernes syn på egne kvalifikasjoner, var alle enige om at det å ha evne skape trygghet for elevene var viktig. Dersom en ikke hadde dette som iboende egenskaper var det viktig å jobbe med seg sjøl for å opparbeide det. Mye ville kunne læres gjennom formell utdannelse. Men det ble understreket viktigheten av å kunne lære av kolleger underveis. Ved et tilfeldig samarbeid mellom kollegene, vil denne læreprosessen kanskje ikke skje i nødvendig monn.

Det var påfallende hvor lite samarbeid mellom hjem og skole var prioritert i lærernes utdanning. Selv om det var kommet nye læreplaner, hadde læreren som var uteksaminert i 1963 fått omtrent den samme opplæringen som den læreren som gikk ut av lærerskolen 25 år senere. Alle lærerne svarte, at hvordan den delen av kvalifiseringen til læreryrket ble, var helt avhengig av hvor god den øvingslæreren de hadde var. Selv om det innholdet i praksisopplæringen på lærerskolen er noe endret over tid, har ikke det ført til endringer i lærernes praksis i skolen.

Ut fra mine fakta kan det se ut til at lærerne ser på foreldrene mer som *problem* enn som likverdige *partnere*. Ut fra mine data kan det se ut til at lærerne føler at de må være overbærende med foreldrene. De ser ut til ikke å ville inkludere foreldrene i skolens virksomhet fordi de ikke anser foreldrene som kompetente

6.2 Foreldrene

I denne delen av framstillingen vil jeg begynne med å presentere utvalget av foreldre i undersøkelsen. Utvalget består av 32 foreldreenheter til førsteklasseelever ved en skole i Troms fylke. I tjuetre av intervjuene var bare mor til stede. Ved to av intervjuene var bare far til stede. Ved de resterende sju intervjuene var både mor og far til stede.

6.2.1 Hvem bor eleven hos.

Tabell 1. Hvem bor eleven hos?

Mor og far	21
Mor og stefar	5
Mor	5
Far	1
N=32	

I halvparten av tilfellene hvor barna bor sammen med mor, har mor ny partner.

Tabell 2. Barn fordelt på familietype

Hvem bor barnet hos	Mitt utvalg	Troms fylke (Til 16 år) *	Hele landet (Til 16 år) *
Bor hos gifte eller samboende foreldre	65,6 %	74,6 %	78,9 %
Bor hos mor (evt. m. ny partner)	31,3 %	22,4 %	18,5 %
Bor hos far (evt. m. ny partner)	3,1 %	2,5 %	2,3 %
Annet		0,6 %	0,3 %

* Prosenttallet er utregnet etter tall fra tabell 45, Statistisk årbok 1996, og viser status per 1.1.95.

Tallene for Troms fylke og tallene for landet for øvrig avviker noe fra hverandre. Statistisk sett er det noe mindre sannsynlighet for at barn i Troms fylke bor sammen med begge biologiske foreldre enn hva som er tilfellet for barn i landet som helhet.

Statistikk for landet som helhet viser at i småskolen lever 9 av 10 elever sammen med begge sine foreldre. (S. E. Vestre, 1995)

Det er relativt mange enslige foreldre i undersøkelsens utvalg, og det er mer vanlig at barn fra dette området ikke bor sammen med begge biologiske foreldre i forhold til hva som er tilfelle for barn i landet for øvrig.

6.2.2 Foreldrenes utdanningsnivå og oppfatning av kontakt og samarbeid med skolen

I flere forskningsarbeider hevdes det at lærere ofte kommuniserer bedre med foreldre som har utdanning på samme nivå som de selv. (E. Roland, 1991)

Dette kan gjøre at informasjonen blir gitt på en måte som er best tilpasset foreldre med utdanning omtrent på samme nivå som lærerens utdanningsnivå. Det kan også være at lærerne lettere tar kontakt med foreldre med utdanning på omtrent samme nivå som deres eget.

Jeg har valgt å dele opp utvalget av foreldre i følgende kategorier:

Foreldre med akademisk utdanning. De vil si utdanning omtrent på samme nivå som lærerne - universitets- eller høyskoleutdanning.

Foreldre med praktisk utdanning som handel og kontor, håndverk eller andre fagutdanninger.

Foreldre med grunnskoleutdanning.

6.2.2.1 Fars og mors utdanningsnivå og oppfatning av kontakt og samarbeid med skolen

Tabell 3. Fars utdanning

Akademisk utdanning	9
Praktisk utdanning	15
Grunnskoleutdanning	1
Annet/Ukjent	7
N=32	

I de tilfellene der fars utdanning er oppgitt med ”Annet/Ukjent”, er bare mor intervjuet. I disse tilfellene fikk jeg ikke informasjon om farens utdanning. Barnas mor har ikke visst hva slags utdanning barnets far hadde, eller hun har i forbindelse med intervjuet ikke villet gå inn på det området som gjelder barnets far.

Tabell 4. Mors utdanning

Akademisk utdanning	9
Praktisk utdanning	16
Grunnskole	7
N=32	

En av mødrene hadde ikke fullført grunnskolen. En annen mor hadde kun syvårig folkeskole, men hadde ettårig handelskole og praktisk utdanning i form av husmorskole. I mitt utvalg hadde 7

av 32 av mødrene grunnskole eller mindre som høyeste gjennomførte utdanning. Dette tilsvarer mer enn 20 % av utvalget. På landsbasis var det 5 % av mødrene som hadde grunnskole som laveste gjennomførte utdanning på tidspunktet undersøkelsen ble foretatt.

I de fleste tilfellene hvor elevens far hadde akademisk utdanning, var foreldrene godt fornøyd med den generelle kontakten med skolen. Den ene informanten som ikke var fornøyd, hadde erfaring med å ha barn som elev i høyere klassetrinn ved skolen:

”Det har vært innskriving og orienteringsmøte. Jeg fikk meir informasjon om klassen til den eldste jenta. Det kommer an på hvor mye en forventer av kontakt. Det kommer an på lærerne - hvor mye kontakt læreren legger opp til.” (Moren svarte).

Også i de tilfellene hvor far hadde praktisk utdanning, var de fleste godt fornøyd med den generelle kontakten med skolen. To av de som ikke var fornøyd med kontakten med skolen begrunnet det i utilfredsstillende rutiner fra skolens side. Dette gjaldt informasjonsrutiner og rutiner på oppfølging av barna:

”Vi har en del kontakt per brev, og informasjonsbrev sendes hjem. Vi hadde delt omsorg i en periode med samlivsbrudd. Da fikk bare den ene informasjon fra skolen, så vi måtte spørre om begge kunne bli tilsendt informasjon. Så er det to foreldremøter. Vi skulle ønske det var meir. Så lenge de har sin faste lærer så er det bra. Men ho, (den faste læreren),³⁸ har vært en del sykmeldt. Det er trasig for elevene. Med vikar blir det så tilfeldig.” (Faren svarte).

Det var en far som hadde utdanning på grunnskolenivå. Han svarte at kontakten med skolen var god og at han og barnets mor var godt fornøyd med samarbeidet med skolen.

Det var få forskjeller mellom akademisk utdannede og praktisk utdannede fedre med hensyn til hvordan de oppfattet den generelle kontakten med skolen. Da jeg kun hadde opplysninger om en far med grunnskoleutdanning, kan jeg ikke her trekke noen slutninger om hvorvidt dette utdanningsnivået har innvirkning på kontakten og samarbeidet med skolen. Ut fra mitt materiale ser det ut til at fedrenes utdanning i liten grad påvirker i hvilke grad den generelle kontakten og samarbeidet med skolen oppleves som mer eller mindre god. Videre i undersøkelsen vil jeg ta utgangspunkt i mors utdanningsnivå.

³⁸ Min parentes.

6.2.3 Barnehageerfaring – hvordan påvirket dette deres følelse av kontakt med skolen.

I likehet med skolen, er barnehagen en pedagogisk institusjon. Min antagelse var at foreldre som hadde hatt barn i barnehage lettere ville oppnå god kontakt med skolen enn foreldre uten slik erfaring. Informantene ble spurt om de hadde hatt barnet sitt i barnehage, og om hvilke tanker de gjorde seg om det.

De fleste av informantene hadde hatt barna i barnehage før skolestart. Alle mødrene med akademisk utdanning hadde hatt barna i barnehagen. De uttrykte at barna hadde hatt stort utbytte av å gå der. En av mødrene fortalte at hun ikke hadde fått barnehageplass til barnet sitt før det siste året før skolestart. Det gjorde det vanskeligere for barnet å finne seg til rette i barnehagen. De fleste av mødrene med akademisk utdanning svarte at de hadde god kontakt med skolen. Den informanten som ikke følte hun hadde god nok kontakt med skolen i forbindelse med førsteklassingen, mente det var opp til lærerens innstilling om hvor mye og hvor god kontakt det ble med skolen.

Flesteparten av mødrene med praktisk utdanning, hadde hatt barnet sitt i barnehagen. De fleste av oppga at de hadde god kontakt med skolen. To mødrene som ikke hadde hatt barna i barnehage oppga at de hadde god kontakt med skolen. Det var en av mødrene som ikke hadde hatt barnet sitt i barnehage, som svarte at hun ikke hadde særlig god kontakt med skolen. Blant mødrene med praktisk utdanning, var årsakene til misnøyen med kontakten med skolen grunnet i skolens håndtering av visse episoder, og syntes det ble for lite eller for tilfeldig kontakt med skolen.

Blant mødrene med utdannelse på grunnskolenivå hadde flesteparten hatt barnet sitt i barnehage. Det var en mor som ikke hadde barnehageerfaring, som ikke var fornøyd med den generelle kontakten med skolen. Hun hadde lite kontakt med skolen. Hun var fornøyd med den kontakten hun hadde med skolen, bortsett fra at hun syntes det var kort varslingstid på ting som skulle skje i skolen.

Ut fra min undersøkelse ser det ut til at tidligere barnehageerfaring i seg selv, i liten grad påvirker om mødrene føler at de har god eller dårlig kontakt med skolen. Jeg har ikke funnet sammenlignbare tall i forhold til barnehageerfaring i forkant av skolestart.

6.2.4 Foreldrenes kjennskap til skolen og tilfredshet med kontakten og samarbeidet med den

Foreldre som har tidligere erfaring med barn i skolen, har trolig mer kjennskap til skolen, enn andre foreldre. Jeg antok at foreldrene på bakgrunn av denne erfaringen lettere kunne forstå lærerens budskap og føle bedre kontakt med skolen.

Informantene ble spurt om de før skolestart hadde kjennskap til skolen barnet deres skulle begynne på. De fleste av informantene hadde kjennskap til skolen barna skulle begynne på. Det var en av mødrene med akademisk utdanning og en med praktisk utdanning som hadde eldre barn og kjennskap til skolen på forhånd som svarte at kontakten med skolen ikke var spesielt god. Resten av mødrene med akademisk utdanning ga inntrykk av å ha god kontakt med skolen uavhengig om de hadde eldre barn eller på annen måte kjennskap til skolen på forhånd.

Litt under halvparten av mødrene med praktisk utdanning hadde eldre barn. En av disse hadde ikke kjennskap til skolen før barnet begynte der, men fortalte at hun hadde god kontakt med skolen.³⁹ Flere mødre som ikke hadde hatt barn i skolen tidligere, hadde kjennskap til skolen før barnet begynte der. Tre av informantene som ikke hadde eldre barn eller kjennskap til skolen før barna deres begynte der, svarte at de hadde god kontakt med skolen.

Litt mer enn halvparten av mødrene med grunnskoleutdanning hadde eldre barn og kjennskap til skolen før førsteklassingen begynte der. To av mødrene med eldre barn, hadde ikke hadde kjennskap til skolen på forhånd. De fleste av mødrene med utdanning på grunnskolenivå, fortalte at de hadde god kontakt med skolen.

Det så ikke ut til at de som hadde eldre barn og kjennskap til skolen på forhånd hadde bedre kontakt med skolen enn andre. Utdanningsnivå så, i denne sammenheng, ikke ut til å ha betydning for om mødrene hadde kjennskap til skolen eller om de var tilfredse med kontakten. Det var utenforliggende grunnet til at noen av informantene ikke følte de hadde god kontakt med skolen. En mor hadde mer kontakt og samarbeide med skolen i forhold til den eldre eleven enn hun hadde for førsteklassingen. En annen fortalte at elevene hadde hatt forskjellige vikarlærere over i lengre perioder fordi klasselæreren sykmeldt. Det førte til at det fra skolens side ble manglende kontinuitet i oppfølgingen av barna og kontakten med hjemmene.

Hovedtrekkene viser ikke store forskjeller i hvordan mødrene føler kontakten med skolen i forhold til om de har kjennskap til skolen på forhånd eller ikke. Her ga heller ikke deres

utdanningsnivå noe utslag. Det ser ut til at enkelt episoder og personlige forventninger, mer enn utdanningsnivå eller forhåndskjennskap til skolen, påvirker i hvilken grad mødrene føler at de har god kontakt med skolen. Ledelsen ved skolen hadde ikke maktet gi elevene et helhetlig tilbud og holdt kontakten med foreldrene under klasselærerens sykefravær. Dette oppga noen mødre som årsak til at kontakten med skolen ikke var god nok.

Det så ut til at det var opp til læreren om hvor hyppig og god kontakten mellom hjem og skole ble. Videre så det ut til at det ikke var planlagt faste, felles rutiner for hvordan kontakt mellom hjem og skole skulle gjennomføres. Dette bekrefter at det hadde vært sviktende rutiner ved denne skolen.

6.2.5 Skolens og hjemmets ansvarsområder.

Skolen har ansvar for å undervise barna i tråd med gjeldende læreplaner. Dette innebærer å formidle elementer for danning,⁴⁰ og utdanning.⁴¹ Foreldrenes ansvar er mer omfattende, og handler om den totale omsorg for barnet. Foreldrene skal se til at barna får den undervisning de har krav på, at de møter opp til skolen og møter de utfordringer de blir gitt på best mulig måte. Hvilken forståelse foreldrene har av sitt eget vs skolens ansvar for barnas oppdragelse og opplæring kan avhenge flere faktorer. Det kan for eksempel avhenge av deres egen sosiale bakgrunn og utdanningsnivå. Det kan også avhenge av hvordan deres ansvarsområde er definert og klargjort for dem.

6.2.5.1 Hvilke forståelse foreldrene har for sitt hovedansvar for oppdragelse og opplæring av barna.

Informantene ble spurt om hva de mente lå i følgende uttrykk fra M87: ”Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen og opplæringen av sine barn.”

De fleste informantene mente foreldrene hadde et slikt ansvar.

Nesten alle mødre med akademisk eller praktisk utdanningsbakgrunn mente at foreldrene klart hadde et slikt hovedansvar:

³⁹ Se side 93.

⁴⁰ Verdier og normer for sosial tilpasning til kultur og samfunn.

⁴¹ Faglig innhold.

”Foreldrene må ha hovedansvaret for ungen. De må ha ansvaret for både oppdragelsen og opplæringen. En lærer kan ikke tvinge elevene til å gjøre lekser. Hvis ungene ikke får hjelp hjemme, så blir det ikke gjort.”

En av mødrene med akademisk utdanning uttrykte usikkerhet om hva deres ansvar var:

”Jeg er litt usikker. Jeg er i alle fall enig i at foreldrene skal ha et hovedansvar for oppdragelsen. Opplæringen er jeg litt usikker på. Jeg setter min lit til norsk lærerstand, at de vet hva de gjør.”

En del mødre med praktisk utdanning ønsket selv å ha ansvar og oversikt over dette:

”Foreldrene kan ikke overlate alt til skolen. For oss er det greitt. Vi har ansvar og vi tar ansvar. Men det er avhengig av foreldrene. Noen tror at så snart ungen begynner i barnehage eller på skolen, ja, så er de selv ferdige med ansvaret.”

Noen av mødrene følte at de tok ansvar, men at de hadde større påvirkning på barnet sitt før barnet hadde begynt på skolen:

”Foreldrene er ansvarlige. Jeg ville gjerne fortsatt ha større påvirkning på barnet mitt. Når ungen begynner på skolen mister du mye på mange måter. Det jeg sier betyr mindre for jenta mi enn før. Det frøken sier er ”LOV””.

Under dette intervjuet var kun moren til stede. Faren, som var til stede under intervjuet hos en nabo, hadde en helt annen oppfatning: *”Nei, no har vi gjort vårt. Nå får sannelig skolen ta over.”*

To av mødrene med praktisk utdanning svarte nølende på om foreldrene hadde hovedansvaret for opplæringen av barna:

”Ut fra formuleringa høres det ut som foreldrene skal ha ansvaret for opplæringa også. Det fungerer sånn at foreldra har hovedansvaret for oppdragelsen og skolen har hovedansvaret for opplæringen.”

”Ja, foreldra må passe på at ungen gjør det den skal. Men jeg har aldri hørt fra en skole at foreldra har hovedansvaret for opplæringa, eller jeg har aldri fått det med meg.”

Flere av mødrene med praktisk utdanningsbakgrunn var usikre på hvor mye skolen tok hensyn til deres engasjement og innspill:

”Utsagnet betyr vel at foreldrene har ansvaret, men at skolen må følge opp. Og det skulle da bare mangle at foreldrene skulle ha ansvaret! Men hvor mye ønsker skolen at foreldrene skal engasjere seg? Ønsker de virkelig å gjøre noe med dét foreldrene kommer med? Jeg synes av og til det er mye lekser, og jeg er ikke helt enig i denne ped'n dems. Men det faglige på skolen må jo lærerne ha ansvaret for.”

De fleste mødre med grunnskoleutdanning mente foreldrene måtte ha hovedansvar for oppdragelsen og opplæringa av barna. Gjennomgående vurderte mange av disse mødrene seg selv som underkvalifiserte for å kunne ha ansvaret for opplæringa av barna. Det betyr imidlertid ikke at de unnlot å ta hovedansvaret for opplæringa av barna:

”Ja, jeg synes det er riktig at vi skal ha hovedansvaret for oppdragelsen. Men jeg kan ikke skjønne hvordan jeg skulle kunne klare å ha hovedansvaret for opplæringa. Min kunnskap er eldre enn den jenta får på skolen. Mye av det jeg ville lære henne vil være vranglære. Vi lærte for eksempel å skrive bokstavene på en annen måte. Og tallene også, med hake på ett-tallet og sjutall med strek over. Jeg tar jo ansvaret. Jeg følger med hva ho lærer og følger opp lese- og skriveopplæringa.”

Noen informanter av denne kategorien, mente at det gikk an å ha ansvaret, selv om en ikke stod for selve opplæringa:

”Det er foreldra som har hovedansvaret. Skolen legger opp opplegget for opplæringa, og vi følger med hvordan det går. Litt opplæring må en jo ha sjøl for å kunne følge opp rett.”

Det ser ikke ut til at mødrenes utdanningsnivå virker inn på i hvilken grad foreldrene er seg sitt ansvar bevisst for barnas oppdragelse og opplæring.

Noen trekk skilte de ulike kategoriene mødres syn på seg selv, sitt ansvarsområde og deres forhold til skolen. Flere mødre med akademisk utdanning enn mødre med praktisk eller grunnskoleutdanning, så ut til å ha tiltro til egen kompetanse. De følte at de hadde innsyn i skolen og at de hadde innsikt og mestring i situasjonen. Samtidig ga de uttrykk for at de ønsker mer kontroll med hva eleven mottok og ble påvirket av i skolen.

Mange av mødrene med praktisk utdanning etterspurte innsyn og innflytelse i skolen, men var usikre på om skolen ønsket de skulle engasjere seg. Det så ut til at mødre med utdanning på grunnskolenivå har minst tiltro til egen kompetanse i forhold til skolens innhold og var i tvil om i hvilken grad de er i stand til å følge opp eleven faglig.

6.2.6 Foreldrenes oppfatning av hvordan de kan bidra til å skape god klasseånd.

Foreldrenes ansvar for opplæringa og oppdragelsen av sine barn innebærer også å bidra til gode forhold i den enkelte klasse og i skolen generelt. (M87)

Foreldrene ble spurt om hvordan de kunne bidra til å skape god klasseånd.

Nesten alle mødrene mente de bidro til å skape god klasseånd.

De fleste av mødrene med akademisk eller praktisk utdanning, mente at de selv bidro aktivt for å skape god klasseånd. Spesielt mødrene med akademisk utdanning poengterte viktigheten av

sosiale nettverk som grunnlag for dette arbeidet. De så det som viktig å ha kontakt med de andre foreldre og elevene utover den kontakten som skoledagen bevirket. De mente at den enkelte familie kunne bidra til dett på eget initiativ, men de så også på opprettelsen av kontaktgrupper som et godt hjelpemiddel i denne prosessen. I den klassen hvor det var opprettet aktivitetsgrupper, ga mødrene inntrykk av å ha en mer bevisst holdning til spørsmålet om skolemiljø, og hva det innebar å bidra til å skape god klasseånd, enn mødrene fra den andre klassen. Det var en mor med akademisk som mente hun ikke bidro i dette arbeidet. Hun var enslig forsørger, og følte at hun ikke hadde kapasitet til å delta med de andre foreldrene.

De fleste mødrene med praktisk utdanning var mest opptatt av hvordan de på individnivå kunne påvirke sine egne barns holdninger, for eksempel ved å be dem inkludere spesielle elever, godta andre, ikke mobbe osv. Tilsvarende svar fikk jeg også fra foreldrene med utdanning på grunnskolenivå.

Hovedtrekk var at mødrene mente de kunne bidra til en god klasseånd ved gjøre foreldrene mer kjent med hverandre. De mente også at ved å legge til rette for at barna ble mer kjent med hverandre, kunne foreldrene bidra til å skape god klasseånd. Det var en tendens til at mødre med akademisk utdannelse, mer enn de andre mødrene, fokuserte på klasse-/skolenivå når det gjaldt arbeidet med å skape god klasseånd.

6.2.7 Samarbeid mellom hjem og skole – rutiner og praksis.

Skolen forventer at foreldrene følger opp barna sine. For at foreldrene skal kunne vite hva skolen legger i ”oppfølging”, må skolen informere foreldrene om hvordan de ønsker oppfølgingen skal gjennomføres. I forkant av skolestart hadde foreldrene skriftlig og muntlig delvis fått informasjon om dette fra skolen.

6.2.7.1 Hvordan skolen informerer og hvordan foreldrene oppfatter informasjonen

Informantene ble spurt om skolen hadde informert dem om hva som ble forventet av dem fra skolens side. Litt mer enn halvparten av mødrene svarte at skolen hadde gitt slik informasjon.

Alle mødrene med akademisk utdanning mente de hadde fått slik informasjon. Flere nevnte informasjon de hadde fått både gjennom skriv, utdrag fra M87 og på møter. Denne informasjonen omfattet oppdragelse og grensesetting, opplæring og praktiske opplysninger. De fleste av disse mødrene var fornøyde med den informasjonen de hadde fått, men to av dem uttrykte usikkerhet om hva skolen egentlig forventet.

Litt over halvparten mødrene med praktisk utdanning mente skolen hadde informert dem om hva som ble forventet av dem fra skolens side, og de hadde en god oversikt over hva dette ville innebære for dem. Flesteparten av disse var godt fornøyd med den informasjonen de fikk fra skolen:

”Det fikk vi vite på første foreldremøte. Skolen forventer at ungene har gjort leksene sine, at det er fulgt opp, og at de stiller opplagte til neste dag.”

Flere av mødrene mente at skolen forventet at foreldrene visste fra før hvordan den ville foreldre skulle følge opp barna. Litt under halvparten av mødrene i denne utdanningskategorien, svarte enten at skolen ikke hadde gitt slik informasjon eller at de ikke viste om de hadde fått slik informasjon. De fleste husket bare at de hadde fått informasjon om hva slags klær, (todelt bobledress), ungene skulle ha på skolen. Likevel mente disse mødrene at de hadde fått god informasjon fra skolen.

Mødre med akademisk eller med praktisk utdanning, som ikke var fornøyde med informasjonen fra skolen, hadde ønsket mer informasjon om skolens faglige innhold. De ønsket for eksempel informasjon om lærestoff, lærebøker og hvordan undervisningen var lagt opp. Dessuten ønsket de medbestemmelse i valg av lærestoff.

Litt under halvparten av mødrene med grunnskoleutdanning mente at de hadde fått informasjon om hva skolen forventet av dem. Mødrene i denne kategorien nevnte i liten grad oppgaver som gjaldt oppdragelse og opplæring av barna, men de hadde fått med seg det som gjaldt praktiske ting som påkledning og hjelp til barna i å holde orden i pennalet osv.

Resten mødrene i denne kategorien, mente de ikke hadde fått vite hva skolen forventet av dem og en visste ikke om de hadde fått slik informasjon. Likevel mente de at de hadde fått god informasjon fra skolen.

En av mødrene ga uttrykk for at hun ikke ville be læreren utdype informasjonen fordi hun var redd for å dumme seg ut: *”Det er vel bare jeg som ikke har forstått”*.⁴²

Mødre med grunnskoleutdannelse som hadde ønsket mer informasjon, var mest opptatt av miljøet og av barnas trivsel på skolen.

Som hovedtrekk kan en se at mange av mødrene ikke hadde fått med seg den informasjonen lærerne har formidlet. Dette gjaldt spesielt foreldre med grunnskoleutdanning. Det kan tyde på at måten informasjonen er gitt på er best tilpasset foreldrene med høyere utdanningsnivå.

⁴² Å la ”Keiserens nye klær”.

Både det at læreren ofte kommuniserer bedre med foreldre på samme utdanningsnivå som seg selv, og at det utveksles informasjon ”bak hyllene på DOMUS”, kan ha gjort at mødrene faktisk har fått ulik informasjon. Det kan tyde på at skolen ikke har klart bringe fram budskapet til alle foreldrene om hva de legger i ”å følge opp eleven”. En kan også se tendenser til at mødre med akademisk eller praktisk utdanningsnivå er mer fokusert på skolens faglige innhold enn foreldre med grunnskoleutdanning er. De stiller seg mer kritisk til skolens innhold enn det den øvrige kategori foreldre gjør. Det ser også ut til at disse mødrene i større grad klarer å kombinere fokus på skolens faglige innhold med fokus på sosiale forhold. Dette kan føre til at lærerne oppfatter disse som mer engasjerte i skolen enn mødre med lavere utdanning.⁴³

6.2.7.2 Kjennskap til samarbeidsrutiner på skolen

Foreldrene er vanligvis ikke en del av skolens daglige virke. Hvis ikke skolen har rutiner for å orientere om skolens interne forhold, må foreldrene aktivt søke slik informasjon selv. Jeg ville se om det var forskjeller mellom foreldre i forhold til utdanningsnivå, i hvilken grad de hadde slik kunnskap. Videre ville jeg vite skolen hadde informert foreldrene om dette. Dersom foreldre med høyere utdanning hadde større kunnskap om skolens indre liv enn andre foreldre, ville det forsterke inntrykket av at det hadde sammenheng måten informasjonen fra skolen var uttrykt på.

Informantene ble spurt om de hadde kjennskap til samarbeidsrutinene i skolen.

Det var få mødre som hadde kjennskap til samarbeidsrutinene på skolen.

Omtrent tredel av mødrene med akademisk eller praktisk utdanning hadde kjennskap til samarbeidsrutinene mellom lærerne:

”Det er samarbeid i hvert fall mellom klasselærerne på samme trinn.”

En av akademikerne hadde ”lest” informasjon om samarbeidsrutinene på skolen ut fra hva læreren sa:

”Læreren refererer til hva andre lærere sier om fag osv. Jeg tror de har bra samarbeid. Læreren refererer også til møter de har seg imellom. Det virker som hun har bra oversikt”.

Noen av foreldrene som hadde kjennskap både til samarbeide lærere imellom og mellom lærere og rektor, var spesielt interessert i dette:

”Rektor er med på morramøtene. Jeg har fått vite det fordi jeg er nysgjerrig og spør. Det går for øvrig tydelig frem at de har samråd”.

⁴³ Se om validitet i metoddelen av oppgaven.

Disse informantene hadde stor oversikt både over samarbeidsrutiner på skolen og samarbeidsorganene. Gjennom intervjuene fikk jeg vite at flere av dem var engasjert i arbeid i andre organisasjoner på fritiden, som for eksempel skolekorps og politikk.

Det var ingen av mødrene med utdanning på grunnskolenivå som hadde kjennskap til samarbeidsrutinene på skolen. Det kom fram i undersøkelsen at skolen ikke hadde orientert spesielt om samarbeidsrutinene i skolen. De som hadde kjennskap til samarbeidsrutinene hadde tolket det ut fra lærerens utsagn. Både akademikerne og de med praktisk utdanning hadde noe kunnskap om dette området. Derved kan det se ut til at utdanningsnivå hadde en viss betydning for om mødrene hadde kjennskap til samarbeidsrutinene på skolen. Hovedinntrykket var imidlertid at mødrenes personlig oppfatning og initiativ hadde mer betydning for dette enn utdanningsnivå i seg selv. Her kunne nok skolen lagt inn informasjonsrutiner for at flere foreldre skulle få forståelse for skolens daglige virke.

6.2.7.3 Kjennskap og tilknytning til samarbeidsorganene i skolen

Informantene ble spurt om de hadde kjennskap til samarbeidsorganene i skolen. For eksempel ble de spurt om de hadde kjennskap til klassekontaktens rolle og samarbeidet mellom skolen og FAU. De ble også spurt om de var, hadde vært eller skulle tre inn i verv i samarbeidsorganene.

De fleste mødrene mente de hadde kjennskap til samarbeidsorganene i skolen og til klassekontaktens rolle. Mødrene inkluderte erfaringene de hadde med sine eldre skolebarn. Omtrent halvparten av mødrene hadde vært, var eller skulle tre inn i verv som klassekontakt eller vararepresentant. De færreste hadde kjennskap til samarbeidet mellom skolen og FAU

De fleste av mødrene med akademisk utdanning svarte at de hadde kjennskap til samarbeidsorganene på skolen og til klassekontaktens rolle. De som hadde eldre barn, hadde alle relativt gode kunnskaper om samarbeidsorganene i skolen. Noen av disse nevnte PPT, den kommunale musikkskolen, helsesøster og 17. mai-komiteen som samarbeidsorganer i skolen. Jeg oppfattet det slik, at disse mødrene ikke hadde forstått spørsmålet eller oppfattet det slik at det var spørsmål om samarbeidspartnere til skolen eller liknende.

De fleste som hadde kjennskap til hvordan systemet med klassekontakter fungerte ved skolen, svarte at klassekontakten fungerte som representant for foreldrene, en som læreren kunne henvende seg til. Klassekontakten kunne hjelpe foreldrene med ta opp saker med læreren og omvendt.

En av mødrene med akademisk utdanning visste at det hadde vært møter mellom skolen og FAU, at rektor var innom på møtene, og at skolen brukte FAU i forskjellige sammenhenger. En annen informant mente at det ikke hadde vært regelmessige møter mellom FAU og skolen dette skoleåret: *”Men i år har de ikke hatt kapasitet på grunn av utbygginga av skolen.”*

Nesten halvparten av mødrene med akademisk utdanning hadde vært, var eller skulle tre inn i funksjonen som klassekontakt eller vara klassekontakt. En i denne kategorien foreldre svarte innledningsvis, at hun ikke hadde kjennskap til samarbeidsorganene i skolen. Ved oppfølgingsspørsmål om tilknytning til samarbeidsorganene, viste det seg at hun faktisk var klassekontakt. Hun hadde klar formening både om hvilken funksjon klassekontakten var ment å ha, og at hun fungerte som klassekontakt etter disse intensjonene.

Det virket ikke som alle akademikerne hadde forståelse for hensikten med samarbeidsorganene. Flere med akademisk bakgrunn svarte at de ikke hadde hatt bruk for samarbeidsorganene eller behov for å delta i dem. Samtidig virket det som flere helst ville slippe å stille opp i samarbeidsorganene:

”Det er ikke alle som kan være klassekontakt det første året. Heldig vis!” *”Jeg klarte å vri meg unna.”*

Mange av mødrene med praktisk utdanning svarte at de hadde kjennskap til samarbeidsorganene i skolen og til klassekontaktens rolle. Også i denne kategorien mødre var det en som svarte at hun ikke hadde kjennskap til samarbeidsorganene, samtidig som hun var klassekontakt. Ved oppfølgingsspørsmål viste det seg at både de som var usikre på egen kunnskap og de som trodde de ikke hadde kunnskap om klassekontaktens rolle, likevel godt visste hvilken rolle klassekontaktene var ment å skulle ha. Jeg tolket dette som at disse informantene ikke hadde tiltro til egen kunnskap. Det var bare en av mødrene med praktisk utdanning som hadde kjennskap til samarbeidet mellom skolen og FAU. Denne informanten hadde god oversikt over samarbeidsorganene, klassekontaktens rolle, og praksisen i samarbeidet ble gjennomført ved skolen. Vedkommende var for tiden klassekontakt *”Det skal være en representant for foreldrene som læreren skal kunne henvende seg til i forskjellige saker. Som klassekontakt blir en automatisk med i FAU.”*

En av mødrene med praktisk utdanning stilte seg helt uforstående til spørsmålene om samarbeidsorganer og klassekontakter mv. Hun hadde eldre barn som var hhv 27, 25 og 22 år gamle, og informantens kontakt med barnetrinnet i grunnskolen lå 10 år tilbake. Siden sist hun hadde hatt kontakt med barnetrinnet på grunnskolen, i forbindelse med det nest yngste barnet, var

skoleloven og mønsterplanene til denne endret 2 ganger, (1987 og 1994). Spesielt endringen i 1987 var vesentlig i forhold til at skolen skulle legge til rette for økt kontakt og samarbeid mellom hjem og skole. Dette kan delvis være en forklaring på hennes reaksjon. Derfor var det andre årsaker enn utdanningsnivået i seg selv som var grunnen til hennes manglende kunnskap på området.

Litt under halvparten av mødrene med praktisk utdanning hadde vært, var eller skulle tre inn i funksjon som klassekontakt eller vararepresentant. Det var flere som ikke var fremmede for å stille opp i slike verv, men de var ikke blitt spurt. De uttrykte ikke tanker om at de selv kunne ta initiativ til å stille opp som klassekontakt eller liknende.

Få av mødrene med utdanning på grunnskolenivå, svarte at de hadde kjennskap til samarbeidsrutinene på skolen. Litt over halvparten de hadde kunnskap om hva som skulle være klassekontaktens rolle. Det var ulike oppfatninger om hva klassekontaktens oppgaver skulle være. Noen svarte at klassekontakten skulle være et bindeledd mellom klassen og læreren, mens andre mente klassekontakten skulle være med å stille til arrangementer. Nesten halvparten av mødrene med dette utdanningsnivå hadde ingen formening, verken om klassekontaktens rolle eller om hvordan samarbeidsorganene fungerte ved skolen. Ingen av mødrene med utdanning på grunnskolenivå sa de hadde kjennskap til samarbeidet mellom skolen og FAU.

To disse mødrene hadde hatt formell tilknytning til samarbeidsorganene som klassekontakt. Den ene var positivt innstilt til dette, mens den andre hadde følt seg presset til å påta seg vervet: *"Jeg er klassekontakt. Men det er ikke frivillig."*

De fleste mødrene mente at klassekontaktene ved skolen i relativt liten grad deltok i saker som berørte elevenes sosiale og faglige skolehverdag. I praksis fungerte foreldrene kun som kakebakere og praktisk tilretteleggere ved arrangementer.

Flere mødre med akademisk utdanning enn foreldre med lavere utdanning, var blitt spurt av læreren om de ville tre inn i funksjonene som klassekontakt eller andre verv innen samarbeidsorganene i skolen.

Som oppfølgingsspørsmål ble alle spurt om de ble brukt som resurs i skolen. Nesten alle svarte at de i liten eller ingen grad ble brukt som resurs i skolen. En av informantene med praktisk utdanning hadde vært på skolen og demonstrert læringsbetingelser for hund.

Flere av informantene med akademisk utdanning mente at skolen kunne brukt foreldrene mye mer:
”Det er mye foreldrene kunne bidra med. Bedriftsbesøk og folk kunne komme til skolen og fortelle.”

Flere mødre med praktisk utdanning, hadde fritidsaktiviteter som musikk og dans som de kunne bidratt med i skolen. Noen av mødrene uttrykte at skolen hadde åpnet for at foreldrene kunne komme på skolen når de ville, men at skolen ikke hadde tatt noe initiativ til at foreldrene skulle ha noen aktiv deltagelse i skolehverdagen:

”Det har ikke vært noe for oss enda. Men jeg vet vi skal være med i 17.maikomiteé. Læreren har sagt vi kan komme når vi vil. Men jeg tenker at hvis jeg skulle dukke opp, vil det vel forstyrre klassen. Noen kan reagere på det.”

”Jeg tilbød meg å hjelpe til i svømminga, og det var ho, (læreren), glad for.”

To av mødrene med utdanning på grunnskolenivå mente foreldrene ble brukt som resurs i skolen, men kunne ikke presisere på hvilke måte skolen hadde brukt dem:

”Vi er ikke blitt spurt, men jeg vet om andre.”

Hovedinntrykkene er at mødre med akademisk eller med praktisk utdanning har omtrent like god kjennskap til samarbeidsorganene i skolen og til klassekontaktens rolle. Det kan det se ut til at flere av mødrene med akademisk utdanning beskriver en idealtilstand mer enn realitetene i hvordan klassekontaktene ble brukt i skolen.

Foreldrene med praktisk utdanning og med gunnskoleutdanning, fortalte at klassekontakten stort sett ble brukt som tilretteleggere ved ulike arrangementer, med ansvar for kakebaking og liknende praktiske oppgaver. Dette samsvarte i stor grad med det lærerne uttrykte i sine svar. Det kan være at de med akademisk utdanning enten faktisk ikke hadde kjennskap til hvordan klassekontakten fungerte på skolen, eller at de ville svare politisk korrekt.

Vel så mange foreldre med praktisk utdanning som foreldre med akademisk utdanning, stilte seg positivt til å stille som klassekontakt eller andre funksjoner i samarbeidsorganene i skolen. Men i de fleste tilfellene var det de høyt utdannede foreldrene som var blitt bedt av læreren om å ta på seg vervene. Mange foreldre ønsket å bli brukt som i skolen, men dette hadde skolen i liten grad maktet å dra nytte av.

6.2.7.4 Foreldremøtet

Foreldremøtet er en viktig arena for kontakten og samarbeid mellom hjem og skole. Det er en mulig arena for utveksling av informasjon og diskusjon mellom partene. Skolen skal trekke foreldrene med i samarbeidet mellom hjem og skole og er derfor i utgangspunktet premissleverandør for hvordan foreldremøtet vil fungere.

Informantene ble spurt om hvorfor de gikk på foreldremøter, hvordan oppmøte var og hvordan de opplevde foreldremøtet.

Nesten alle mødrene sa at de gikk på foreldremøtene både for å få innsikt i skolen og få mer kjennskap til hva som foregikk der. Det var en mor som svarte at foreldrene kom til skolen for å få informasjon hovedsakelig om sitt eget barn og at skolen ikke hadde kapasitet til å gi mye informasjon om skolens innhold:

”Jeg tror de går for å få vite noe om sin unge. Det er to møter i året. Hvordan skal de få informert om alt?”

De øvrige mødrenes kommentarer gikk for det meste på at det var godt oppmøte på foreldremøtene. I første klasse var alt nytt, og de svarte at de gikk på foreldremøtet for få vite mer. Noen av mødrene ga uttrykk for at det var lite dialog og gjensidig utveksling av informasjon og meninger:

”De fleste deltar på møte. Men det er rein informasjon fra læreren.”

Hovedinntrykket er at foreldrene kommer på møtet ikke bare for å få opplysninger om sitt barn, men er også interessert i hva som foregår i skolen og skolens faglige innhold.

6.2.7.4.1 Foreldrenes aktive deltakelse på foreldremøtet

Informantene ble spurt om de deltok med egne meninger og forslag på foreldremøtet, og om det ble diskutert spørsmål om læringsmiljø og liknende på foreldremøtet. Litt under to tredeler av mødrene svarte at de deltok med egne meninger på foreldremøtet. Svært få mente det var diskutert spørsmål om læringsmiljø og liknende på foreldremøtene.

Blant mødrene med akademisk utdanning svarte de fleste at de deltok med egne meninger og forslag på foreldremøtet:

”Vi gjør det. Det er mange som ikke tør å si noe. Men var det noe de virkelig ville ha sagt, så sier de det vel?” *”De resurssterke foreldrene som har guts til å gjøre det. Det har for eksempel vært foreslått vennsgrupper, og vært diskusjoner om det for å unngå konkurranse i tilstelningene.”*

Mødrene i denne kategorien, som ikke deltok så aktivt på foreldremøtene, hadde for eksempel følgende begrunnelser for ikke å delta aktivt:

”Jeg gjør det ikke. Jeg har forsøkt å holde en lav profil for ikke å være dominerende. Det er jo innen mitt yrke. Og jeg er vant til å snakke og ikke minst tør å snakke.”

Litt under to tredeler av mødrene med praktisk utdanningsbakgrunn svarte at de deltok med egne meninger og forslag på foreldremøtene:

”Jeg er ikke redd for å si noe, men det er mange som er stille.”

Noen av disse informantene mente at det var liten vits å komme med forslag, både fordi skolen ikke var lydhør og fordi det kunne være vanskelig å få i gang diskusjon og få tilslutning til forslag som ble stillet:

”Jeg deltar jeg. Men som førstegangsforeldre, å tru at du kan klare å reformere noe, det er fånyttet.”

Usikkerhet og/eller sjenanse var årsaken til at en del av mødrene ikke kom med egne meninger og forslag på foreldremøtene:

”Nei. Jeg setter meg bakerst i en krok. De som tør, sier noe. Det er de samme som går igjen.”

”Nei. Jeg tør ikke snakke i store forsamlinger. Sånn er det mange med meg som har det.”

Under halvparten av mødrene med grunnskoleutdanning svarte at de hadde deltatt med egne meninger og forslag på foreldremøtene. To av dem virket ikke sikre i sine svar:

”Ja, det trur jeg da.” *”Ja, egentlig. Det er en god tone på foreldremøtene.”*

Flere av denne kategorien mødre mente at det var få som kom fram med sin mening på foreldremøtene, og at hadde vært lettere å ta ordet i mindre grupper.

Nesten ingen av mødrene med akademisk eller praktisk utdanning mente at det hadde vært tatt opp spørsmål om skolens innhold og læringsmiljøet på foreldremøtene, og slike spørsmål hadde ikke vært diskutert på møtene.

Eksempler på temaer hadde vært ”formskrift”. Foreldrene hadde vært stilt spørsmål om læringsmiljøet i skolen i forbindelse med utbyggingsarbeidene som foregikk ved skolen i denne perioden, men det hadde ikke blitt noen diskusjon om det. Flere av denne kategorien informanter fortalte at det hadde vært samtaler og diskusjoner foreldrene imellom om ulike temaer som gjaldt forhold i skolen. Det hadde vært diskusjon både om skolefaglige ting og læringsbetingelser. Samtalene hadde vært av uformell karakter utenom skolen. I den grad det var tatt opp på foreldremøtet, var det som enveiskommunikasjon fra læreren:

”Læreren tar opp alt om dette. For eksempel at hun har streng disiplin, at de har samlingsstund, og at hun passer på at alle kommer til ordet. Men nei. Er det noen som er uenige blir det i hvert fall ikke sagt noe.”

Flere mødrene med grunnskoleutdanning mente at det ikke ble noen diskusjon fordi foreldrene godtok det læreren sa:

”Læreren har bra mye makt. Det skinner igjennom hva læreren mener. Og det må du forholde deg til. Det er om å gjøre å være enig med læreren. Jeg vet jeg har tatt opp ting, og i forkant av foreldremøtet hatt flertallet med meg, men de har bakket ut. Og jeg har vært redd for å stille i stand bråk. Det har vært bortkasta møye. Foreldrene blir så overdrevent positive. De blir mer katolske enn paven”.

Temaer som var blitt tatt opp på foreldremøter var innkjøp av ny forball og innsamling av penger til ulike arrangementer. En av mødrene mente det hadde vært snakk om læringsmiljøet på skolen, men kunne ikke si noe om hva dette egentlig hadde dreid seg om. Noen visste ikke om det hadde vært snakk om dette i det hele tatt.

Hovedinntrykket er at mødrene med akademisk eller praktisk utdanning ser ut til å være mer aktive på foreldremøtet enn mødre med grunnskoleutdanning. Skolens innhold, læringsbetingelser og liknende ble i liten grad drøftet på foreldremøtene. Mange mødre hadde interesse for innholdet i skolen og diskuterte slike saker med andre foreldre utenom skolen. Noen hadde kommet med flere forslag til diskusjon på foreldremøtene, men hadde erfart at få foreldre støttet opp. Forklaringer mødrene gir på at få støtter opp om forslag, er at læreren har nye makt. Lærerens meningsyttringer oppleves som sterke og ledende.

Dersom foreldremøtet hadde vært organisert annerledes, ville kanskje flere foreldre kommet fram med meninger og forslag. For eksempel kunne en del av møtetiden vært avsatt til felles informasjon, og at det ellers ble organisert mindre grupper hvor ulike temaer kunne tas opp til diskusjon.

6.2.8 Foreldrenes oppfatning av hvordan skolen ivaretar sitt opplærings- og oppdragelsesansvar

Skolens hovedaktivitet er opplæring av barna. Læreplanene gir også skolen et mer omfattende ansvar. Skolen skal for eksempel fungere som medansvarlig oppdrager i forståelse med hjemmet. Skolen skal ha kjennskap til både hvordan eleven opplever skolesituasjonen og hvordan eleven har det utenom skolen. Skolen har også ansvar for å legge til rette for at foreldrene skal kunne delta på felles aktiviteter som foregår enten i skolens eller i samarbeidsorganenes regi, samt å være med på å danne uformelle nettverk mellom barna. (M87)

6.2.8.1 **Hvordan foreldrene oppfatter at skolen fungerer som medansvarlig oppdrager i forståelse med hjemmet.**

Informantene ble spurt om hvordan de følte skolen ivaretok oppgaven som medansvarlig oppdrager, og i hvilken grad dette var i forståelse med hjemmet.

De fleste svarte at skolen fungerte som medansvarlig oppdrager. Nesten alle svarte at det var i god forståelse med hjemmet.

De fleste mødrene med akademisk eller praktisk utdanning mente at skolen fungerte godt som medansvarlig oppdrager:

”Det gjelder normer. Det må komme klart frem hvilke normer som gjelder i hjem og skole. Og en må bruke samtalene til å forklare og diskutere og avklare hvordan skolene skal forholde seg.”

Flere av mødrene med akademisk utdanning hadde forståelse for hvilket samfunnsansvar skolen skulle ha i dette arbeidet:

”Skolen lærer jo ungene å innordne seg i samfunnet.”

Noen var usikre på om skolen virkelig var lydhør for deres meninger om verdier og normer:

”Det betyr at vi som foreldre skal ha noe vi skulle ha sagt når det gjelder verdier og normer og sånt. Men hvordan vi blir hørt vet jeg ikke.”

Likevel mente alle mødrene med akademisk eller praktisk utdanningsbakgrunn at skolen bidro i denne sammenheng på en måte som var i forståelse med hjemmets synspunkter:

”Det skal være samarbeide mellom heim og skole. Det er mye mer av det nå enn før. Generelt fungerer det bra.”

Under halvparten av mødrene med utdanning på grunnskolenivå mente at skolen fungerte godt som medansvarlig oppdrager. Blant denne kategorien mødre var oppmerksomheten rettet mot detaljer som at lærerne kunne passe bedre på det enkelte barn og at skolen ikke hadde tatt tak i enkelte episoder på en god nok måte. En av mødrene mente at skolen og hjemmet burde ha drøftet denne delen av samarbeidet bedre:

”Det burde vært drøfta på møte for å få klarhet i hverandres synspunkter. Det er skolen som bestemmer. Jeg kommer til konferansetimene. Jeg har aldri hatt følelsen av at jeg kan gjøre noen forskjell på hvordan ting blir behandla i skolen. Det er som de sier: ”Vi vil gjerne høre deres mening, men vi har bestemt..”

Flere mødre var opptatt av at skolen måtte ta spesielt hensyn til foreldrenes mening hvis de hadde annet livssyn enn den skolen var basert på. Dette gjaldt enten de hadde tilknytning til andre livssyn eller ikke. De fleste hadde inntrykk av at skolen tok slike hensyn.⁴⁴

Foreldre som tilhørte en spesiell, religiøs sekt opplyste at det til tider var vanskelig å forståelse for sitt syn, men kritikken var rettet mer mot kommunen enn mot skolen: ” *Skolen skal ta hensyn til hva heimen står for. Det fungerer hovedsakelig bra. Men av og til må vi slite for å få gjennom vårt syn. På skolen går det greitt. Det er verre med kommunen.* ”

Hovedinntrykket er at mødrene med akademisk utdanningsbakgrunn har mer forståelse av skolens samfunnsansvar som oppdragende institusjon enn foreldre med lavere utdanningsnivå har. Mødrene med utdanning på grunnskolenivå ser ut til å være mer opptatt av den praktiske oppfølgingen barna, men ikke nødvendigvis bare for egne barn. Omtent alle mødre mente at skolen utførte sitt oppdragelsesansvar i god forståelse med hjemmet. En del mødre med utdanning på grunnskolenivå savnet en bedre dialog for at skolen og hjemmet skulle få avklart respektive synspunkter for hverandre.

6.2.8.2 Hvordan foreldrene oppfattet at deres eget syn på barna sine samsvarte med skolens syn.

Skolen og foreldrene skal i fellesskap sørge for oppdragelsen og opplæringen av barna. Jeg ville undersøke om foreldrene og skolen hadde ulike oppfatninger av barna i forhold til sine respektive roller. Informantene ble spurt om de og skolen hadde samsvarende syn på barna.

Nesten alle mødrene svarte at skolen hadde positivt syn på deres barn. Alle mødrene med akademisk eller praktisk utdanningsbakgrunn svarte at lærene hadde gitt inntrykk av at de hadde et positivt syn på barna. En del foreldre hadde mer positiv oppfatning av jentene enn det skolen hadde. En av disse foreldrene oppfattet jenta si som mer selvstendig enn det skolen gjorde. Ellers uttrykte alle i denne kategorien mødre at deres syn på barna samsvarte i stor grad med skolens syn.

Noen av mødrene med praktisk utdanning mente at de og skolen hadde ulikt syn på barna. En av disse ga uttrykk for at læreren og foreldrene ikke kunne ha samsvarende syn på barna:

⁴⁴ Ved et av intervjuene sa en informant at det var greitt at en tok hensyn til de som hadde annet livssyn. Men hvis læreren hadde tilhørt den sekten som vokste mest i området, ville hun ha vurdert å ta barnet ut av skolen, om så flyttet. Nest etter engstelse for at barna skulle begynne med narkotika, var denne informanten redd for at barna skulle bli ”mistet” til en religiøs sekt.

”Det tror jeg ikke er mulig. Jeg tror ikke en lærer kan få de samme følelsene for et barn som ei mor kan. Men ho, (læreren), er snill og rettferdig. Ei mor er svak for ungene sine, og vil trøste og støtte. Ei lærerinne har jo mange unger å ta hensyn til.”

En annen mor mente at skolen hadde et mer positivt syn på barnet enn hun selv hadde fordi barnet hadde en annen oppførsel på skolen enn hjemme.

Nesten alle mødre med utdanning på grunnskolenivå svarte at skolen hadde et positivt syn på deres barn. En som mente skolen hadde et negativt syn på barnet svarte som følger:

”Jenta mi viste seg beskyttende for andre, og sa fra til læreren. Ho fikk negativ tilbakemelding på det ho var opplært til var positivt. Læreren opplevde det som mas. Men jeg synes det er riktig å si ifra når andre unger blir plaga”.

Noen av mødre med lavest utdanningsnivå hadde mer negativ oppfatning av sønnene sine enn det skolen hadde:

”Læreren har et mye bedre bilde av han enn jeg har, - over all mi forventning. Han er en pytonunge. Jeg gruet meg. Heime er han et troll.” *”Han har en oppførsel borte og en heime. Han er trassigere heime. Her går det i 110 til tider.”*

Som hovedtrekk finner jeg at de fleste mødre mener skolen har et positivt syn på barna deres. I den grad skolens syn på barna divergerer med foreldrenes syn, slår det ulikt ut for jenter og gutter. I denne undersøkelsen ser det ut til at noen mødre har mer positivt syn på jentene enn skolen har og noen har et mer negativt syn på guttene sine enn skolen har.

6.2.8.3 Foreldrenes oppfatning om skolen hadde kjennskap til hvordan barna opplever skolesituasjonen, og hvordan eleven har det utenom skolen.

Skolen skal ha kjennskap til hvordan elevene opplever skoledagen, og hvordan de har det utenom skolen. (M87) Informantene ble spurt om hvilke inntrykk de hadde av skolens kunnskap på dette området.

Litt færre enn to tredeler av mødre mente skolen hadde kjennskap til hvordan elevene opplevde skolehverdagen. Nestene en tredjedel av mødre antok at skolen hadde litt kjennskap til dette. En tredel av mødre mente skolen hadde god oversikt over hvordan barna hadde det utenom skolen. Resten av mødre mente skolen hadde liten eller ingen kjennskap til hvordan barna hadde det utenom skolen.

De fleste av mødre med akademisk utdanning, mente at skolen hadde god oversikt over hvordan barna deres opplevde skoledagen. Noen mente at lærerne hadde ganske god oversikt over

det som foregikk i timen, men at det kunne stille seg annerledes i friminuttene: *”I klassen ser de vel hvordan elevene har det. Men ellers er jeg usikker. Elever som har vært i konflikt med læreren, kan uten at læreren vet det, ha hatt det vanskelig i friminuttene.”*

Det var få fra denne foreldregruppen som mente at skolen hadde god oversikt over hvordan barna hadde det utenom skolen. De fleste trodde skolen hadde liten eller ingen oversikt over dette, og at det ville vanskelig for skolen å ha en slik oversikt.

Halvparten av mødrene med praktisk utdanning mente at skolen hadde god oversikt over hvordan barna opplevde skoledagen. De andre mødrene mente at skolen hadde noe eller ingen oversikt. Litt under en tredjedel av foreldrene i gruppen mente at skolen hadde god oversikt over hvordan barna hadde det utenom skolen. En av mødrene mente det var et tids- og ressurspørsmål om skolen skulle makte å ha en slik oversikt. En annen svarte at skolen i hvert fall ikke hadde oversikt over hvordan barna hadde det i SFO.⁴⁵

Halvparten av mødrene med grunnskoleutdanning mente at skolen hadde god oversikt over hvordan barna opplevde skoledagen, og hvordan de hadde utenom skolen.

Hovedtrekk i funnene viser at mødrene med akademisk utdanning har mer tiltro til at læreren har oversikt over skolesituasjonen enn mødre med praktisk utdanning eller utdanning på grunnskolenivå har. Det skiller ikke vesentlig mellom de respektive foreldregruppene om de mener skolen har oversikt over hvordan elevene har det utenom skolen.

I følge lærerne var det ukentlig lagt opp til at elevene skulle fortelle om hva de gjorde på fritida, om ting som hadde skjedd osv. Dette var foreldrene ikke orientert om.

6.2.8.4 Foreldrenes deltakelse på felles aktiviteter og oppfatninger om skolens tilretteleggelse for dette.

Foreldrene ble spurt om de deltok på felles aktiviteter på skolen, og om skolen la til rette for dette.

Nesten alle mødrene svarte at de deltok på fellesaktiviteter i skolen. Litt over halvparten svarte at skolen hadde lag til rette for felles aktiviteter.

Alle mødrene med akademisk utdanning svarte at de deltok på fellesaktiviteten i skolens regi så sant en hadde anledning. Det ble opplyst at klassekontaktene var de mest aktive på dette området. To av informantene mente at skolen ikke hadde lagt til rette for dette i særlig stor grad. På foreldremøtet var foreldrene oppfordret til å delta i felles aktiviteter, blant annet gårdsbesøk. Det

hadde vært få aktiviteter i skolens regi, men en del foreldre hadde satt i gang aktiviteter på egenhånd.

Av mødrene med praktisk utdanning svarte de fleste at de deltok på felles aktiviteter i skolen. Det ble opplyst at alle foreldrene deltok, unntatt de med tilhørighet til en spesiell, religiøs sekt. En av foreldrene svarte at lærerne ikke hadde spurt om hun ville delta i felles aktiviteter, men at lærerne henvendte seg til de foreldrene de kjente fra før. Halvparten av med praktisk utdanning mente at skolen hadde lagt tilrette for felles aktiviteter. Dette var mødre fra den klassen hvor det var opprettet aktivitetsgrupper.

De fleste mødrene med utdanning på grunnskolenivå svarte at de deltok på felles aktiviteter. Den ene av som ikke deltok, svarte at det ikke hadde vært noen aktiviteter å delta på annet enn juleavslutningen. Den andre som ikke deltok, fortalte at de pleide å ha aktiviteter for ungene utenom skolen, sammen med venner med likt livssyn som dem selv.

Mange av mødrene med grunnskoleutdanning mente at skolen ikke hadde lagt til rette for at foreldrene skulle delta i felles aktiviteter. Dette var også tilfelle selv om foreldrene i denne gruppen hadde barn i den klassen hvor det var lagt opp til aktivitetsgrupper. De fortalte at de syntes det var vanskelig å finne på aktiviteter for barna. Et annet problem som ble nevnt, var at aktivitetene ble lagt til foreldrenes arbeidstid. Blant mødrene med praktisk eller grunnskoleutdanning, var det mange som var selvstendig næringsdrivende. Det bød derfor ofte på problemer med å kunne komme ifra.

Som nevnt, hadde denne skolekretsen en ganske stor minoritet av medlemmer av en religiøs sekt som ikke feirer høytider og helligdager på samme måte som resten av storsamfunnet. Av andre foreldre ble jeg fortalt, at på fellesaktiviteten i forbindelse med juleverkstedet, arbeidet sektens medlemmer bare med sine barn, og de brukte blå filt i stedet for rød. Av sektens medlemmer fikk jeg vite at de ikke deltok i 17. mai feiring. De hadde sin egen samling med grilling av pølser og leker for barna i skogen, i god avstand fra storsamfunnets arrangementer.

Hovedtrekkene som kommer frem her, er at de fleste mødre uansett utdanningsbakgrunn gjerne vil delta på fellesarrangementer så sant de har anledning. Hvis skolen legger opp til det, følger de fleste opp på en positiv måte.

⁴⁵ Skolefritidsordningen skal vanligvis ligge innenfor rektors ansvarsområde.

6.2.9 Foreldrenes oppfatning av konflikter i skolen og konflikthåndtering.

I samarbeidsrelasjonen mellom skole og hjem, er det skolen som har den profesjonelle rolle. Det kan oppstå konflikt mellom elever, mellom foreldre, elev og lærer eller mellom skole og hjem. Det er viktig for den videre kontakten mellom at konflikter blir håndtert på en måte som gjør at skolen ikke støter barna og foreldrene fra seg.

6.2.9.1 Foreldrenes oppfatning av hva som kan skape konflikter mellom hjem og skole.

Informantene ble spurt om hva det kunne oppstå konflikt i skolen.

Det generelle inntrykk jeg fikk var at de fleste mødrene mente det var vanskelig å si hva det kunne oppstå konflikt om. Det ble uttrykt at det kan oppstå konflikter om alt, men at det for det meste lar seg løse ved god kontakt mellom skole og foreldre.

Alle mødrene med akademisk eller praktisk utdanningsbakgrunn hadde stort sett sammenfallende oppfatninger om hva som kunne skape konflikter mellom lærer og foreldre. Dette kan sammenfattes på tre områder: Verdisyn og normer, informasjonsgang og konflikter rundt det enkelte barn. Flere av mødrene svarte at ulikt livssyn kan føre til konflikt i skolen. Dette var en aktuell problemstilling i den skolekretsen undersøkelsen ble gjennomført. Flere foreldre med tilknytning til en sekt hadde flyttet fra andre skolekretser der dette hadde skapt et høyt konfliktnivå.

Mødrene med praktisk utdanning var spesielt opptatt av hvilke normer ungene hadde med seg hjemmefra. Disse nevnte at noen foreldre mente de hadde mer greie på skolen enn læreren har. I noen tilfeller kan det skje at foreldre ”henger ut læreren” overfor ungene. Flere av mødrene mente det kunne føre til store konflikter dersom foreldrene ukritisk aksepterer barnas versjon av en situasjon og kanskje undergraver lærerens autoritet. De mente at en slik atferd fra foreldrenes side ville ødelegge for læreren og for ungenes læringsutbytte i skolen. Videre mente en del mødre at det kunne oppstå konflikt dersom foreldrene overlot for mye av ansvar for opplærings- og oppdragelse til læreren.

Mangel på gjensidig informasjon mellom hjem og skole ble nevnt som et mulig grunnlag for konflikt. For eksempel skapte det frustrasjon blant foreldrene når det gikk for lang tid før hendelser ble tatt opp fra skolens side og når det ble gjort endringer i skoleruta med kort eller ingen varslings tid. Mange var også bekymret for busstransporten, spesielt på vinterstid og følte at skolen ikke hadde gjort rede for hvordan elevenes sikkerhet ble ivaretatt. Flere mødre mente at konflikter kanskje ville vedvare og øke i omfang dersom foreldrene ikke ga læreren tilbakemeldinger på hvordan foreldrene og barna opplevde gitte situasjoner.

Det ble påpekt at lærerens personlighet og væremåte var viktig. Hvis læreren var for regelbundet og hadde steile holdninger, ville det lett oppstå motsetninger mellom lærer og foreldre. Et område som ble nevnt som viktig, var at læreren måtte "se" det enkelte barn og sette seg inn i barnets perspektiv. De mente at læreren måtte være åpen i forhold til problemer og ha evne til å gripe fatt i problemet. Svømmeundervisningen ble nevnt som et eksempel på at dette ikke hadde skjedd.

Det var få av mødrene med kun grunnskoleutdanning som kunne komme på områder der det kunne oppstå konflikt.

6.2.9.2 Foreldrenes oppfatning av konflikthåndtering

Informantene ble spurt om hvordan skolen og læreren håndterte konflikter.

De fleste hadde ikke opplevd konfliktfylte situasjoner i sammenheng med sine barns skolegang, noe som vel skyltes at de bare hadde hatt barna på skole et halvt års tid:

"Det har ikke vært noen problemer. Du oppdager ikke hvordan systemet virker før du har en konflikt."

Nesten alle mødrene med akademisk utdanningsbakgrunn svarte at klasselæreren var slik at konflikter ikke oppstod. Noen uttrykte at de hadde dårligere inntrykk av spesielt en annen faglærer.

Mødrene beskrev klasselæreren som, *"...autoritær på en positiv måte, overbevisende."*

"Det gjaldt en bursdag jenta mi ikke var invitert til. Det er viktig å holde øynene åpne. Læreren er problemløsende. Jentene skal jo bare være sammen to og to. Læreren her har styrt den to og to-problematikken."

En del mødre var redde for å virke for kritiske, i frykt for at det skulle gå utover deres barn:

"Det er nok greit at jeg sier ifra. Men jeg er redd det skal gå utover mitt barn hvis jeg er for krass. Men klasselæreren er både kompromiss-skapende og problemløsende."

To tredeler av mødrene med praktisk utdanning svarte at læreren håndterte konflikter på en god måte:

"Autoritær vil jeg ikke si at ho er, men bestemt. Det ville nok vært lettere å sno en yngre lærer. Men ho vil nok rådføre seg med oss. Vi har valgt å ta det positivt. Vi skal ha ho i mange år, og det er vi glad for."

Flere mødre mente at læreren virket unnvikende og bagatelliserende når det oppstod konflikter:

"Jenta mi blei mobba. Da sa læreren til jenta: "Du liker det jo. Det er jo bare litt erting". Det er å bagatellisere."

I en sak der det var snakk om å dele klasser for å splitte opp ”klikker”, var en av mødrene veldig fornøyd med at dette ikke ble gjennomført fordi at noen foreldre hadde lagt inn protest. Denne moren oppfattet læreren som problemløsende. Det viste seg at det som hadde vært en positiv løsning for den ene familien, ble opplevd som en svært negativ løsning for motparten i konflikten. Denne andre moren oppfattet læreren som unnvikende i denne saken.

De fleste av mødrene med utdanning på grunnskolenivå svarte at læreren håndterte konflikter på en god måte. Noen mente at lærerens bagatelliserte konflikter eller viste en bastant holdning ved håndteringen av konflikter:

”Læreren tvinger igjennom sine standpunkter.”

Hovedinntrykket er at de fleste mødrene hadde et godt inntrykk av lærerne, og hvordan de takler konflikter. På grunn av ulik måte å uttrykke seg på, kan det høres ut som mødrene med akademisk utdanning var mindre kritiske til hvordan læreren håndterer konflikter enn mødrene med kun grunnskoleutdanning var. Det er mulig at følelsene bunnet i samme oppfatning hos begge kategorier.

De færreste hadde opplevd konfliktfylte situasjoner i skolen og mente at en ikke kunne vite hvordan konfliktene ble håndtert før de oppsto. Foreldrene var ikke orientert om noen strategi fra skolens side, hvordan konflikter skulle håndteres. Dette preget mange av svarene foreldrene ga.

Løsningen av en konflikt som ble oppfattet som positivt for den ene part, ble oppfattet som negativt for en annen. I tilfellet med oppdeling av klasser kunne skolens ha gitt en utfyllende forklaring til foreldrene av hvorfor den opprinnelige løsningen ble foreslått. Dette ville betinget at skolen var klar på sine vurderinger og synspunkter på forhånd. Dette synes ikke å ha vært tilfellet i oven nevnte sak.

6.2.9.2 Spenningsforhold / tillitsforhold til skolen.

For å få vite om hvordan informantene opplevde spenningsforhold eller tillitsforhold i forhold til skolen, spurte jeg om de følte seg fri til å ta opp problemer med skolen. De ble også spurt om de følte det hersket gjensidig respekt mellom hjem og skole.

De fleste av mødrene ga uttrykk for at skolen hadde skapt tillitsforhold og følte seg fri til å ta opp problemer. For eksempel hadde lærerne gitt beskjed om at de kunne ta kontakt når som helst, også privat på kveldstid. Lærerne hadde tatt direkte telefonisk kontakt med flere av mødrene for å drøfte problemer i forbindelse med enkeltelever eller ulike situasjoner. Mødrene ga uttrykk for at rektor ikke hadde lagt opp til tilsvarende åpenhet.

De fleste mødre med akademisk eller praktisk utdanning følte at det hersket gjensidig respekt mellom hjem og skole og hadde ikke problemer med å henvende seg til skolen dersom det hadde oppstått et problem relatert den:

”Det kommer an på hva det er. Men det er best å gå til den det gjelder. Jeg er opptatt av at folk skal si ifra i stedet for å boikotte.”

Noen av mødrene ville konsultert andre foreldre eller venner først.

En av mødrene med akademisk utdanning hadde innsigelser mot noe av det faglige innholdet på skolen, men følte at skolen ikke hadde åpnet for at foreldrene kunne komme med kritikk av dette.

En som selv var lærerutdannet følte en viss ambivalens i forhold til å ta opp problemer i skolen:

”Det er nok greit at jeg sier ifra. Men jeg er redd det skal gå utover mitt barn hvis jeg er for krass. Det er bedre på barneskolen enn på ungdomsskolen. I en sammenheng har jeg unnlatt å ta opp et problem. Det var når datra mi fortalte at læreren hengte ut medelever. Jeg har ikke villet blande meg inn i skolens anliggender i frykt at det skulle gå ut over egen unge. Jeg har holdt det for meg selv. Det er en generell oppfatning hos mange foreldre. Så har jeg jo kompetanse innenfor skolen selv. Jeg har ikke villet bruke den for å korrigere lærerinna.”

Flere mødre med akademisk eller praktisk utdanning følte at skolen ikke hadde håndtert visse henvendelser og konflikter på en god måte. Dette medførte at noen vegret seg for å ta opp tilsvarende saker senere. Noen som hadde tatt opp negative ting ved skolen, hadde følt det belastende. For eksempel hadde noen mødre sagt fra om ulike forhold ved SFO. I det ene tilfellet hadde personalet ved SFO gått til verbalt, personlig angrep på moren som sa ifra. I det andre tilfellet hadde rektor fortalt betjeningen ved SFO hvem som hadde sagt ifra, og personale ved SFO hadde latt det gå ut over barnet. Dette oppfattet moren som et tillitsbrudd fra skolens side.

En av mødrene hadde vært involvert i en problematisk situasjon hvor hun følte læreren ikke hadde vært helt ærlig. Etter denne episoden følte vedkommende at det ikke hersket gjensidig respekt mellom hjem og skole.

Flere av mødrene sa at de likevel ikke ville nøle med å med å ta opp problemer med skolen hvis det gjaldt sikkerheten for eller tryggheten for eget barn:

”Jeg har ikke sånn respekt for læreren at jeg ikke tør ta avgjørelser om skolearbeidet hvis jeg føler det blir for stor belastning på barnet. Jeg bad om leksefri en gang. Læreren likte det ikke. En gang ba jeg skolen følge opp bruk av badehette. Det gjorde de. Mine synspunkter ble respektert.”

Litt under halvparten av mødrene mente det hersket gjensidig respekt mellom hjem og skole og ville ikke ha problemer med å henvende seg til skolen hvis det oppstod problemer relatert til

den. Noen av de som ikke følte det hersket en slik gjensidig respekt, mente at skolen ikke var ansvarlige nok i sin måte å ivareta omsorgen for barna. En av mødrene ville helst ikke henvende seg til skolen:

”Alt annet enn skolen. Jeg føler meg usikker med hensyn til skolen. Jeg tror jeg vil bli oppfattet som masete og som en vanskelig person. ”Her kommer ho for å rette på ting.” Jeg tror det ville gått utover ungen min.”

Både lærere og foreldre kan synes det vil være vanskelig å si fra om negative ting til den andre:

”Ho, (læreren), kan jo spørre meg. Men ho er vel redd for å trø på følelsene til folk.”

”Kanskje er en litt redd, (tilbakeholden), hvis ungene har et problem med læreren og mener læreren er ”bånn bøtta”. Det ville jeg ha vært.”

Hovedinntrykkene er at de fleste av mødrene følte at skolen hadde skapt et tillitsforhold slik at foreldrene ikke var redde for å ta opp problemer. Det var langt flere med akademisk utdanningsbakgrunn enn mødre av de andre kategoriene, som følte det hersket gjensidig respekt mellom partene. Mange uttrykte skepsis i forhold til å si ifra om negative ting til skolen.

Mødre med utdanning på grunnskolenivå så ut til å ha større barrierer enn andre mødre mot å ta opp problemer med skolen. Skolens respons på mødrenes henvendelser til skolen gjorde at noen følte det vanskelig å ta opp problemer ved senere anledninger.

De fleste ville ha henvent seg til skolen først dersom det oppstod problemer. Mange av mødrene svarte at de ønsket å ha et balansert bilde av situasjonen før de tok den opp med skolen. Derfor ville de først drøfte problemer med andre foreldre eller venner. De fleste ønsket ikke å bli oppfattet som bråkete eller brysomme for skolen. Dette medførte at de unnlot å ta kontakt med skolen, og problemene forble uløste over tid.

6.2.10 Oppsummering av foreldreintervju

I utvalget i undersøkelsen omfatter bodde vesentlig færre barn sammen med begge sine biologiske foreldre enn hva som var tilfellet for barn ellers i landet. Det var et større antall enslige foreldre og en mye høyere andel mødre med grunnskole eller mindre som høyeste gjennomførte utdanning enn i landet forøvrig.

Ut fra mine data ser det ut til at enkelte av de faktorene jeg har brukt som parametere i undersøkelsen ikke hadde særlig betydning for om foreldrene følte god eller dårlig kontakt med skolen. Disse faktorene var fedrenes utdanningsnivå, om foreldrene hadde hatt barnet i barnehage før skolestart og utdanningsnivå i forhold til hvordan foreldrene er seg sitt ansvar bevisst for barnas

oppdragelse og utdanning. Her så det ut til at enkeltepisoder og personlige forventninger påvirket i hvilken grad foreldrene følte at de har god kontakt med skolen eller ikke.

Noen hovedtrekk skilte de ulike mødrenes syn på seg selv, sitt ansvarsområde og deres forhold til skolen. Flere mødre med akademisk utdanning enn med praktisk eller grunnskoleutdanning så ut til å ha tiltro til egen kompetanse. Det så ut til at mødre med utdanning på grunnskolenivå hadde minst tiltro til egen kompetanse i forhold til skolens faglige innhold. Langt flere mødre med akademisk utdanning enn de andre mødrene følte at det hersket gjensidig respekt mellom hjem og skole.

Alle mødre mente de kunne bidra til å skape god klasseånd, og de fleste ville gjerne delta på fellesarrangementer så sant de hadde anledning. Det var en tendens til at mødre med akademisk utdannelse, mer de andre mødrene, fokuserte på klasse-/skolenivå i dette arbeidet. Likeledes så det ut til at disse mødre hadde mer forståelse av skolens samfunnsansvar som oppdragende institusjon. De ga uttrykk for mer tiltro til at læreren hadde oversikt over skolesituasjonen enn det de andre mødrene gjorde.

Mange mødre viste ikke hva skolen forventet av dem. Flere hadde ikke oppfattet den informasjonen skolen hadde formidlet. Dette gjaldt spesielt mødre med grunnskoleutdanning. Det kan se ut til at mødre med akademisk utdanningsbakgrunn tolket lærerens informasjon på en annen måte enn de andre, også uten at informasjonen ble direkte uttrykt. Det kan tyde på at måten informasjonen er gitt på er best tilpasset de med høyere utdanningsnivå.

Det var visse trekk som skilte mellom mødre med akademisk eller praktisk utdanning og foreldre med grunnskoleutdanning. For eksempel så de to første kategoriene mødre ut til å være mer fokusert på skolens faglige innhold enn hva som var tilfelle for mødre med grunnskoleutdanning. De stilte seg også mer kritisk til skolens innhold og klarte i større grad å kombinere fokus på skolens faglige innhold med fokus på sosiale forhold enn de øvrige mødrene. De to første kategorier mødre hadde omtrent like god kjennskap til samarbeidsorganene i skolen og til klassekontaktens rolle. På den annen side så det ut til at flere av mødrene med akademisk utdanning beskrev en idealtilstand, mer enn realitetene, i hvordan klassekontaktene ble brukt i skolen. Vel så mange mødre med praktisk utdanning som med akademisk utdanning stilte seg positivt til ta på seg ulike verv i samarbeidsorganene i skolen. I de fleste tilfellene var det de høyt utdannede mødrene som var blitt bedt av læreren om å ta på seg vervene. Mange av mødrene med akademisk eller med praktisk utdanning ønsket å bli brukt som resurs i skolen, uten skolen hadde evnet utnytte denne ressursen.

Mødrene med akademisk eller praktisk utdanning så ut til å være mer aktive på foreldremøtet enn de med grunnskoleutdanning.

Det ble uttrykt at foreldrene kom på foreldremøtet ikke bare for å få opplysninger om sitt barn, og hadde stor interesse for innholdet i skolen. Slike saker ble diskuterte foreldrene imellom foreldremøtet.

Det var mange mødre med praktisk utdanning som etterspurte innsyn og innflytelse i skolen, men som var usikre på om skolen ønsker de skulle engasjere seg. Noen hadde kommet med forslag, men erfart at få andre foreldre støttet opp om forslagene. Forklaringer mødrene ga på at få foreldre støttet opp om forslag, var at læreren hadde mye makt. Lærerens meningsyttringer ble opplevd som sterke og ledende.

Mødrene med utdanning på grunnskolenivå så ut til å være mest opptatt av den praktiske oppfølgingen barna, men ikke nødvendigvis bare egne barn. De savnet en bedre dialog for at skolen og hjemmet skulle få avklart respektive synspunkter for hverandre.

De fleste mødre mente skolen hadde et positivt syn på barna deres. I den grad skolens syn på barna divergerte med foreldrenes syn, slo det ulikt ut for jenter og gutter. Det så ut til at noen mødre hadde et mer positivt syn på jentene sine, og noen mødre hadde et mer negativt syn på guttene sine, sammenlignet med tilbakemeldingene de hadde fått fra skolen. Dette gjaldt spesielt foreldre med utdanning på grunnskolenivå.

De fleste mødre mente at skolen utførte sitt oppdragelsesansvar i god forståelse med hjemmet, men at skolen ikke hadde oversikt over hvordan elevene har det utenom skoletid.

Flesteparten av mødre mente at skolen hadde skapt et tillitsforhold slik at foreldrene ikke var redde for å ta opp problemer. Videre svarte mange av mødre at det var vanskelig å si hva det kunne oppstå konflikt om før konflikten forelå. De mente at det kunne oppstå konflikter om alt, men at det for det meste lot seg løse ved god kontakt mellom skole og foreldre. Mange sa likevel at de var skeptiske i forhold til å si ifra om negative ting til skolen fordi de var redde for at det skulle slå tilbake på deres eget barn.

De fleste mødre ville ha henvent seg til skolen først dersom det oppstod problemer relatert til den. De uttrykte ønske om å ha et balansert bilde av situasjonen før de ville ta den opp med skolen og ønsket ikke å bli oppfattet som bråkete eller brysomme for skolen. Dette medførte at de i flere tilfeller unnlot å ta kontakt med skolen og problemer forble uløste over tid.

7 KONTAKT OG SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE – HINDRE OG MULIGHETER

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av kontakt og samarbeide mellom hjem og skole. Både foreldre, lærere og andre som er opptatt av skolen hevder at kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer tilfredsstillende. Formålet med oppgaven har vært å finne mulige forklaringer på hva som kan ligge til grunn for denne utilfredsstillende situasjonen. Jeg har tatt utgangspunkt i det som kan kalles systemperspektiv. Her har jeg vektlagt strukturelle forklaringer, hvor den handlende aktør sees i sammenheng med omgivelsene og i interaksjon med dem. Jeg har benyttet tre tilnærminger til problemområdet.

Den ene tilnærmingen kan betraktes som et overordnet perspektiv. Her har jeg sett på hvordan myndighetenes ideologi kan gi en forklaring på hvorfor lærernes og foreldrenes posisjoner i skolen fremstår som de gjør. Videre har jeg sett på hvordan myndighetene legger til rette for samarbeidet gjennom sin lovgivning. Den tredje tilnærmingen er rettet mot aktør/individnivå. Her stilles det spørsmål om hvordan kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole oppfattes hos de som skal utøve samarbeidet i det daglige liv, nemlig lærere og foreldre.

Som rammeverk for oppgaven har jeg valgt å bruke følgende begreper:

Samarbeid. Ulike fortolkninger av begrepet kan skape ulike forventninger hos forskjellige aktører.

System. Kommunikasjon og interaksjon mellom aktørene betraktes her som det konkrete system, og for eksempel skolebygning vil her betraktes som det abstrakte system.

Struktur. De konkrete strukturer er de instituerte, relativt faste rammer samfunnet er organisert under gjennom lover og forordninger. Her har jeg valgt å analysere lovverk og forskrifter som gir retningslinjer for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal gjennomføres og prioriteres. De abstrakte strukturer dannes gjennom aktørenes virksomhet og refleksjon over virksomheten. Her menes kontakten og kommunikasjoner mellom lærer og foreldre, hvilke følelser eller oppfatninger partene får under og etter kontakten, og hvilke konsekvenser dette får for den videre kommunikasjon. Herunder drøftes blant annet *rollestruktur* og *maktstruktur*, hvor partenes posisjoner i skolen og overfor hverandre er essensiell. Under maktstrukturbegrepet drøftes *maktavstand*, som sier noe om i hvilken grad foreldrene føler seg i en underlegen, overlegen eller likestilt posisjon i forhold til læreren. Videre har jeg valgt å bruke begrepene *voice* og *exit*, om hvordan foreldrene kan hevde sine meninger til skolen, og i hvilken grad de har mulighet for å sanksjonere hvis de ikke opplever å få innflytelse via sine ytringer. Til sist bruker jeg begrepet

kommunikasjonsstruktur. Med dette mener jeg å belyse lærerens contra foreldrenes posisjon under foreldremøtet, både lærerens posisjon vs. hele foreldregruppen og de enkelte foreldres posisjon i gruppen. For å belyse hvordan de ulike aktørene opplever kontakten og samarbeidet, har jeg foretatt intervjuer av lærere og foreldre. Som parameter i undersøkelsen, har jeg hovedsakelig brukt foreldrenes utdanningsnivå, for å se om dette har innvirkning på hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer eller oppleves.

7.1 Samarbeid

I kapittel 3 drøftet jeg samarbeidsbegrepet i forhold til hva samarbeidet skulle inneholde, hvilke målsettinger en skulle sette for dette og partenes forpliktelser i samarbeidet.

I denne oppgaven har jeg lagt vekt på å se samarbeidet og kontakten mellom hjem og skole i en strukturell kontekst på to nivå. Det ene nivået gjelder myndighetens samarbeid med Foreldreutvalget for grunnskolen, FUG. Det andre nivået gjelder samarbeidet mellom den enkelte skole/lærer og foreldrene.

Som overordnet samarbeidsorgan mellom foreldre og myndigheter skal FUG blant annet fungere som rådgivende organ for myndighetene i saker som gjelder grunnskolen. Det har over tid hersket stor skuffelse blant FUG's medlemmer, over at myndighetene i mange, prinsipielle saker i liten grad har vektlagt FUG's høringsuttalelser og innspill ved vedtak av nye lover eller ved endringer i loven. De fleste kriteriene i det overordnede samarbeidsbegrepet er oppfylt. Men målsettingen og innholdet i samarbeidet ser ikke ut til å ha vært helt avklart mellom partene i det øyeblikk avtalen ble inngått. FUG har helt klart hatt større forventninger om innflytelse enn det de har vist seg å få.

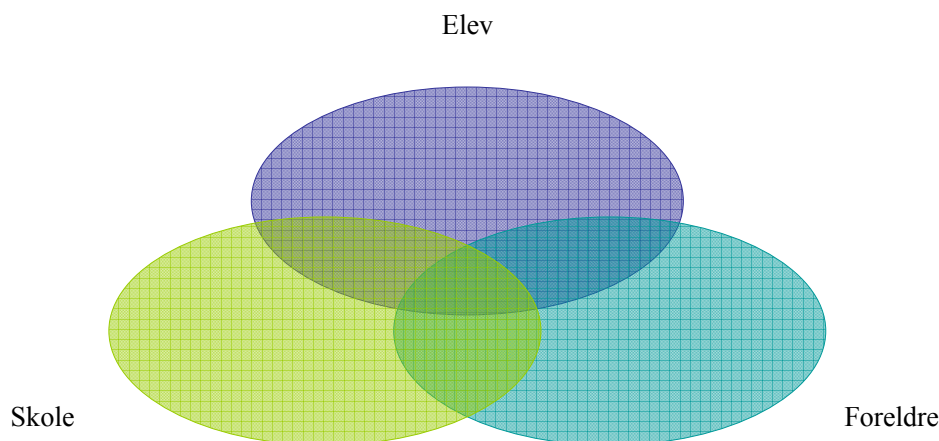
Loven sier klart at det skal være et samarbeide mellom hjem og skole, og at skolen har hovedansvaret for at dette skal komme i gang. Loven pålegger skolen å gjennomføre et minst to konferansetimer og foreldremøter i året. Foreldrenes arbeidsutvalg, FAU, er ansvarlig for å organisere egne møter. Skolen i samråd med FAU er ansvarlig for at det gjennomføres møter i samarbeidsutvalget, (SU)

Forskriftene pålegger skolen å trekke foreldrene med i skolen. Skolen er pålagt å gi foreldrene relevant informasjon for at de skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. Skolen også skal legge til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen.

Lærene ser ikke ut til å ha oppfattet at de faktisk har ansvaret for å involvere foreldrene i skolens liv og virke. Implisitt ligger uavklarte ansvarsforhold i samarbeidsrelasjonen. Dette gjør at målsettingen med og innholdet i samarbeidet ikke blir klarert i det ”avtalen inngås”, ved barnets skolestart. Dette kan være en forklaring på at begge parter kanskje vil se flere problemer og færre muligheter for samarbeide og kontakt seg imellom, og ikke få en internalisert forståelse av hvilket gjensidig utbytte de kan ha av samarbeidet.

7.2 System

I denne oppgaven betraktes kommunikasjon og interaksjon mellom samarbeidspartene som et konkret system. Betingelsene for at dette konkrete systemet skal etableres og opprettholdes er at det finnes et abstrakt system, en arena, hvor kommunikasjonen og interaksjonen kan foregå. I skolens daglige virke utgjør skolebygningen en slik arena. I motsetning til foreldrene har skolens ansatte og elevene har sin opplagte arena i skolebygningens ulike rom.



Hjem og skole – oppfostring i venndiagram.

Hjem og skole utgjør rent fysisk to ulike, abstrakte systemer. Slik de er differensiert er de vesensforskjellig og atskilte. Kommunikasjonen innen det enkelte abstrakte system utgjør et konkret system. Foreldrene og skolen har eleven, interaksjonen og kommunikasjonene mellom skole og hjem som felles elementer. Dette kan gi et bilde på at skole og hjem også er to vesensforskjellige, konkrete systemer. Sammen skaper de nye konkrete systemer som består av kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene. Denne kommunikasjonen foregår det abstrakte systemet som samarbeidsorganene utgjør.

Det oppfordres til at skolen bruker foreldrene som ressurs i skolen. I min undersøkelse kommer det frem at foreldrene i liten eller ingen grad blir brukt som ressurs eller trukket med i skolens daglige virke. Dersom de i det hele tatt er innom skolen, det abstrakte systemet, i skolens vanlige åpningstid, er det som besøkende, ikke som deltakere.

Når det arrangeres konferansetimer, oppstår det et eget sosialt system mellom foreldrene og læreren. Dette systemet er i kontakt med det sosiale systemet i skolen, men blir i liten grad en del det sosiale systemet i skolen til daglig.

Dersom foreldrene skal involvere seg mer i skolens liv å virke, må det legges til rette for det på en bedre måte enn i dag. Foreldrene trenger ikke nødvendigvis å ha sitt eget rom/kontor i skolen. De kan inviteres til å delta i de eksisterende abstrakte systemer og inkluderes i de konkrete systemer som den daglige kommunikasjonen mellom elever og lærere innebærer. Dette kan innebære alt fra at de blir inkludert i arbeid med utviklingsplaner for skolens innhold og til at de fra tid til annen inviteres i klasserommene og deltar i undervisningen.

7.3 Struktur

Strukturene som utgjør rammeverket, både for foreldrenes innflytelse og for kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole, har jeg valgt å dele inn i to nivåer. Et overordnet nivå omfatter myndighetenes ideologi og lover som gir grunnlag og mulighet for innflytelse i skolen på generelt. Det neste nivået omfatter foreldrenes vs lærernes innflytelse, basert på deres respektive posisjoner i skolen.

7.3.1 Myndighetenes ideologi i skolespørsmål og foreldrenes innflytelse i skolen.

Som en ser av sammenlikningen mellom skolesystemene i de tre landene Danmark, Norge og Sverige, er det viktige elementer i den institusjonelle arven som legger premissene for foreldrenes innflytelse i skolen. Myndighetene i Norge og Sverige, i motsetning til myndighetene i Danmark, ser på skolen som en forlengelse av staten. Dette har medført at foreldrenes innflytelse i ideologiske, pedagogiske og metodiske spørsmål har vært minimal. I Danmark, der foreldrene har stor innflytelse, ser en et mye større foreldreaktivitet og engasjement i skolen enn i Norge og Sverige. En kan sammenlikne utviklingen i danske og norske skoler over tid. Da ser en at den danske skole allerede på et tidlig stadium hadde et relativt høyt demokratiseringsnivå, hvor foreldrene hadde avgjørende innflytelse både i spørsmål om skolens faglige innhold og om økonomiske prioriteringer.

Selv om det kan se ut til at samarbeidsorganene i skolen ikke fungerer i henhold til myndighetenes intensjoner i mange skoler, vil jeg likevel hevde at demokratiseringsprosessen i den norske skolen fikk en nivåheving ved innføringen av skolereformen i 1974.

I forarbeidene til loven lå det føringer for at foreldrene skulle få mer medinnflytelse. Reformen i 1987 styrket dette i en viss grad. Høringsinstansene, hovedsakelig de med yrkestilknytning i skolen, gikk i begge tilfeller imot at foreldrene skulle få mer innflytelse i skolen. Dette samsvarer med funn i flere forskningsarbeider, om at skolen ikke ønsker at foreldrene skal ha medinnflytelse i skolen. (Limstrand, 1995, Kristiansen, 1996, Sørensen, 1996, Karlsen, 1998, Nordahl, 2000) Dette ser ikke ut til å ha bedret seg over tid. I senere endringer i lover og forskrifter er samarbeidet mellom hjem og skole tonet ned. Ut ifra min dokumentanalyse kan det se ut til at demokratiseringsprosessen forhold til foreldrenes innflytelse i den norske skolen så godt som har stagnert. På visse områder, har foreldrenes innflytelse blitt redusert. (Som i krl-undervisningen) Selv om det blir uttalt i mange fora, at foreldrene er viktige for skolen, taler realitetene for seg selv: Skolen skal hjelpe foreldrene i opplæringen og oppdragelsen av barna på myndighetens premisser. Det forsterker inntrykket av at skolen i større grad er en forlengelse av staten enn av hjemmet. Det bærer også budskap om at foreldrene skal ikke ha innflytelse i skolen. Det er derfor forståelig at lærerne nedprioriterer hjem-skole relatert arbeid og i liten grad bruker resurser på å trekke foreldrene med i skolen.

7.3.2 Samarbeidsorganenes struktur og funksjonalitet

Samarbeidsorganene i skolen utgjør en konkret struktur. I organisasjonsanalyse er det satt visse kriterier for at sosiale grupper skal kunne defineres som en organisasjon. I analysen av samarbeidsorganene kom jeg frem til at en ikke kunne betrakte disse som en organisasjon fordi disse kriteriene i liten grad var oppfylt. En kan betrakte samarbeidsorganene som en semiorganisasjon eller et abstrakt og et konkret system.

Samarbeidsorganene er opprettet av myndighetene og har kun rådgivende funksjon. Foreldrene har ikke noe valg om de vil være medlemmer der eller ikke. Begge disse elementene gjør at foreldrene ikke internaliserer systemet som sitt eget. Dette viser seg i at en del foreldre legger større vekt på å slippe å påta seg verv innen samarbeidsorganene enn å arbeide for å tre inn i vervene. Nils Christie forutså en slik utvikling allerede ved innføringen av samarbeidsorganene i 1974. (Nils Christie, 1974) Likevel er inntrykket at disse svake sidene ved samarbeidsorganene ikke utgjør de

største hindrene for systemets funksjonalitet. Derimot har skolens og lærernes holdninger til foreldrene og til forskriftene mye å si for hvor funksjonelle samarbeidsorganene blir.

I intervjuene av foreldrene fremkom det at flere foreldre vegret seg for å si noe i store forsamlinger. Både lærere og foreldre beskrev at informasjonen på foreldremøtet kom i monologs form fra lærerens side, og at foreldrene bare fikk delvis informasjon om skolens innhold. Dette gjorde at foreldrenes kunnskap ble fragmentert. Dette er i tråd med det som forskere kaller arbeidssortering og ikke samarbeide. (Ravn, 1995)

Likeledes hadde flere foreldre erfart at det var vanskelig å få støtte for forslag fra andre foreldre. Det kom fram at foreldrene opplevde at læreren hadde mye makt, og at det skinte igjennom at hun var lite lydhør for foreldrenes synspunkter. Begge disse elementene undergravde foreldremøtets funksjonalitet i forhold til foreldrenes aktive engasjement.

Som parameter i oppgaven har jeg brukt ”foreldrenes utdanningsnivå”. Jeg antok at foreldre med høyere utdanning ville ha større kjennskap til og forståelse for skolens innhold og virke. På denne bakgrunn antok jeg at disse i større grad enn andre foreldre ville påta seg verv i samarbeidsorganene.

Det var langt flere foreldre med høyere utdanning, enn andre foreldre, som enten hadde hatt slike verv, satt i disse posisjonene eller skulle tre inn i dem ved neste skoleår. Det kunne se ut til at disse foreldrene var mer engasjert i skolens virksomhet enn andre. Dette viste seg ikke å medføre riktighet. Det var flere foreldre med lavere utdanning hadde vært interessert i å ta på seg verv i samarbeidsorganene. Det betyr at foreldrenes utdanningsnivå i seg selv ikke var avgjørende for om de ville påta seg sentrale verv eller ikke. Læreren hadde spurt visse foreldre om de ville stille som klassekontakt og derved hindret en demokratisk valgprosess.

Det var kun de høyere utdannede foreldrene som var blitt spurt av læreren om å påta seg vervene. Dette tyder på at læreren lettere henvendte seg til foreldre med utdanning på omtrent nivå som hun selv hadde, eller at læreren hadde mindre tiltro til de andre foreldrene. Derved ser det ut til at foreldrenes utdanningsnivå hadde betydning for om foreldrene tok på seg vervene, men at dette var basert på lærerens preferanser.

Disse funnene harmonerer med funn i andre undersøkelser, hvor det kommer fram at mer enn foreldrenes sosiale posisjon i seg selv, er det lærerens holdninger til foreldrenes sosiale bakgrunn betydning for i hvilken grad foreldrene trekkes med i skolen. (Kristiansen, 1996, Ascher, 1988, Ochoa og Mardiosian, 1990)

Dersom foreldremøtet skal fungere som et reelt samarbeidsforum, med rom for gjensidig utveksling av informasjon og drøftinger, må det omorganiseres med tanke på innhold og form enn det var ved den skolen undersøkelsen ble gjennomført. For det første kunne foreldrene i fellesskap ha fått relevant informasjon om skolens innhold. Det kunne så vært dannet mindre temagrupper hvor skolens innhold ble drøftet. Dermed ville foreldrene i større grad ha kunnet bidra til en utvikling av skolen.

7.3.3 Rollestruktur

Da skolen skal ta initiativet til foreldresamarbeidet, er det naturlig at læreren innledningsvis får en sentral rolle ved det første foreldremøtet som avholdes i skoleåret. Både lærere og foreldre sa at det hovedsakelig var læreren som snakket på foreldremøtet. En forklaring på dette kan være at samhandlingen foregår oftest på skolens arena. Der er læreren en representant for myndighetene og skal forfekte de verdier myndighetene har satt som riktige. I denne konstellasjonen blir maktbalansen forskjøvet kraftig i lærerens favør. Dette kan være årsak til at foreldrene vegrer seg for å vise mer pågåenhet for å få mer gjennomslag for sine synspunkter.

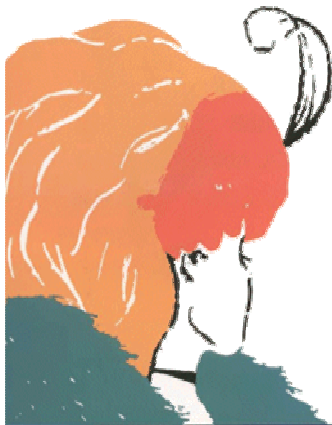
Det var noen få, resurssterke foreldre som enten læreren følte hun kunne spille på eller som tok ordet på tross av at det fra skolens side ikke var lagt opp til debatt. De fleste foreldrene med akademisk utdanning deltok aktivt på foreldremøtet. De følte at læreren var lydhør for deres synspunkter. Det er mulig at foreldre med høyere utdanning, i større grad enn andre, var i stand til kreve at deres mening blir hørt og derfor ble tatt med i betraktning også når det gjelder undervisningsopplegg i skolen.

Det kan tenkes at læreren anså det lettere å kommunisere med foreldre med høyere utdanning eller har mer tiltro til dem og derfor først henvender seg til dem. Videre så det ut til at formen og innholdet i foreldremøtet var mer tilpasset foreldre med høyere utdanning enn andre foreldre.

Ser en på lærernes praksis over tid, (både de eldre og de yngre lærere), følger den i store trekk de samme mønstre som den alltid har gjort. Lærerne i min undersøkelse ser ut til å ha relativt sammenfallende syn på hvordan lærerrollen skal utøves. De understreket viktigheten av personlighet og evne til empati og omsorg, som de viktigste egenskapene en lærer bør ha. Mitt inntrykk var at spesielt lærerne til førsteklassingene følte at det var et udekket omsorgsbehov hos barna og i mange tilfeller hos foreldrene også. Dette kom spesielt frem under foreldrekonferanser, hvor foreldrene ville drøfte personlige forhold. Samtidig uttrykte flere av lærerne mistillit til en del foreldre med

hensyn på deres omsorgsevne. Det kan være en forklaring på at lærerne tok mer ansvar enn de strengt tatt er pålagt. For øvrig samsvarer dette med funn i forskning på området og at foreldrene betraktes som problem. (Nordahl og Sjelbreid, 2002, Vestre, 1995)

Et annet perspektiv på roller, er hvordan enkelte informanter kombinerer eller skiller rollene som foreldre og lærer. En lærer fortalte at hun som mor hadde en annen innstilling til sine barn enn det barnas lærer hadde. Likeledes fortalte to av foreldrene, som var utdannet som lærere, at de ut fra sin profesjon, og i respekt for både lærere og foreldre, valgte å holde en lav profil. Som lærere hadde også disse foreldrene sammen bakgrunn som ”spesialister innen oppdragelse og opplæring”, som lærerne i skolen der barna deres var elever. Det ser ut til at aktørene trer ut av den komplementære rollen i det de kommuniserer og samhandler. Det gir også et bilde av at ”livsverden” ikke kan defineres som en statisk tilstand, hvor oppfatter alle sider av livsverdenen samtidig. Aktørens handlinger og inntreden i de ulike roller vil være situasjonsbetinget. Det vil kunne sammenliknes med å tolke for eksempel følgende tegning.



Hvor er ens fokus,? Ser en én gammel dame med skaut eller en ung dame med hatt?

Mange foreldre i min undersøkelse var usikre på hva som lå i at de hadde ansvaret for oppdragelsen og opplæringen av sine barn. Dette gjaldt først og fremst de foreldrene som hadde lavest utdanning. Ansvarsfordelingen var ikke klargjort for dem fra skolens side og lærernes innstilling til foreldremedvirkning kan tyde på at heller ikke lærerne var bevisst på hvem som faktisk hadde ansvaret for barnas opplæring.

7.3.4 Kommunikasjonsstruktur

Ut fra hva lærerne og foreldrene fortalte, kan en se for seg læreren som *den* sentrale aktør på foreldremøtet. Dersom hun hadde styrt dialog med foreldrene, ville flere foreldre kunnet delta aktivt på foreldremøtene. Dersom læreren var innstilt på dette, hadde hun ikke trengt å ta hele belastningen med organiseringen alene. Hun kunne ha planlagt foreldremøtet sammen med klassekontaktene. Dette ville sette større krav til lærerens organisasjonsevne. Den belastningen ser det ikke ut til at noen av lærerne i denne undersøkelsen hadde evne til eller var villige til å ta.

7.3.5 Maktstruktur

Læreren var pålagt visse oppgaver i kraft av sin stilling. Slik sett hadde hun makt til å utøve sine arbeidsoppgaver i skolen. Lærerne var autoriteten, behersket grunnen og skolen var deres domene. Derved hadde de midler til å definere feltet. Lærerne representerte skolen, som for mange forbindes med verdien kunnskap. Her var læreren tilkjent legalt herredømme. I sammen med foreldrene på plenumsmøtet, så det ut til at læreren også var gitt et tradisjonelt herredømme.

7.3.5.1 Maktdistanse

Flere av foreldrene mente det ikke var noe vits å ta opp saker hvor de selv hadde andre syn på saksinnholdet enn det lærerne hadde. I kraft av sin stilling hadde lærerne stor normmakt.

Ikke alle følte at deres meninger ville bli tatt til etterretning eller til følge. Det var lærerens oppfatninger som rådet grunnen. Derved hadde læreren stor modellmakt i plenumsmøtet med foreldrene. I relasjonen mellom foreldrene og læreren, så det ut til at foreldrene vegret seg for utfordre den autoriteten læreren utgjorde. Det tyder på at det forelå en relativ, stor maktdistanse mellom lærerne og foreldrene. Det innebærer at foreldrene ikke ble behandlet som likeverdige partnere i skolen. Det innebærer også at mange av foreldrene ikke oppfattet seg selv som like meningsberettigete som læreren.

7.3.5.2 Voice og exit

Det var få foreldre som hadde sagt ifra om forhold de var misfornøyd med på skolen. De fleste foreldrene hadde ikke opplevd konfliktfylte situasjoner i denne sammenheng. Flere som hadde sagt ifra til skolen, hadde følt det som ubehagelig å melde fra om negative forhold. I noen tilfeller, både i forhold til oppfatning om eget barn og i forhold til å bli tatt på alvor i forhold til klager, hadde flere foreldre følt at situasjonen ikke ble håndtert på en god måte fra skolens side.

Dette medførte at de vegret seg for å si fra om negative forhold ved senere anledninger. Det lå ikke andre skoler i nærheten. Så hvis foreldrene skulle velge å bytte skole, hadde de måttet flytte til en annen skolekrets. Derfor ble valget i å la være å melde fra om misnøye med forhold på skolen, ”tilbaketrekningen”, den formen for ”exit” foreldrene kunne utøve.

7.3.6 Myndighetenes intensjoner for samarbeidet mellom hjem og skole -lover og retningslinjer vs latente virkninger.

I formålsparagrafen i opplæringsloven står det at skolen skal hjelpe foreldre i oppfostringa av barna og skape gode samarbeidsforhold mellom hjem og skole. Videre er det opprettet samarbeidsorganer for å involvere foreldrene mer i skolen. Foreldrene har ansvaret for barnas oppdragelse og opplæring, men har i realiteten liten innflytelse på hva som foregår i skolen eller på skolens virksomhet. Dette inntrykket forsterkes gjennom skjerpene lovgivning i forbindelse med foreldrenes reduserte innflytelse på hva slags religionsopplæring deres barn skal ha.

Lærerne er pålagt å holde god kontakt med hjemmet. Samtidig er de pålagt så mange andre oppgaver at det blir liten tid til samtale og til å gjøre noe ekstra for å involvere foreldrene i skolen. Kontakt med foreldre utover de lovpålagte møtene blir nedprioritert. Dette skjer både på grunn av tidspress, og fordi lærerne ikke får tid til refleksjon over den positive synergieffekten det vil kunne gi skolen og elevene dersom foreldrene ble mer inkludert og involvert i skolen.

Selv om det står i læreplaner og lover at det er viktig å prioritere samarbeide mellom foreldre og skole, er læring om dette samarbeidet omtrent fraværende i læreplanene for allmennlærerutdanningen.

Siden min undersøkelse ble gjennomført i 1994 er det kommet to ny læreplaner for skolen. Den siste er nå i ferd med å bli innført. I disse læreplanene er viktigheten av samarbeide mellom hjem og skole tonet ned, og foreldrene har i realiteten mindre innflytelse i skolen i dag.

I Kunnskapsdepartementet er det er igangsatt arbeid med utforming av ny formålsparagraf for skolen. FUG er en av høringsinstansene i dette arbeidet. De påpeker at i de forslagene som er framsatt, kommer foreldrenes mandat svakt fram i forhold til tidligere formålsparagraf. (FUG, 2007)

Dette forsterker signalene myndighetene formidler, om at foreldrene ikke skal ha stor innflytelse i skolen. Det kan igjen tolkes av skolen som at de i mindre grad enn tidligere er forpliktet til å involvere foreldrene i skolen.

7.3.7 I hvilken grad gjennomføringen av samarbeid mellom hjem og skole er i tråd med myndighetenes retningslinjer og intensjoner.

Det ligger flere utfordringer i å skulle gjennomføre samarbeidet mellom hjem og skole i henhold til myndighetenes intensjoner.

Samarbeidet mellom myndighetene og FUG ser ut til fungere etter myndighetens intensjoner. Myndighetene har likevel ikke vektlagt FUG sine anbefalinger på en slik måte at en får inntrykk av at foreldrene har ansvaret for barnas oppdragelse og opplæring og er det pedagogiske primat. I forskriftene uttrykkes det likevel klart at foreldrene skal ha innflytelse i skolen, og det er opp til den enkelte skole å legge til rette for det. Skolen kan uttrykke sine forventninger til foreldrene gjennom en rekke kanaler, for eksempel skriftlig, muntlig og gjennom felles møter. Gjennom sin praksis viser skolen hvilke forventninger den hadde til foreldrene og om foreldrene ble betraktet som problem, partner eller forbruker.

Ved den skolen undersøkelsen gjelder var det avholdt det minimale antall foreldremøter og foreldrekonferanser myndighetene foreskriver. Det var ikke avholdt møter i samarbeidsutvalget. Foreldrene ble i liten eller ingen grad trukket med i skolens daglige virke og ble ikke brukt som resurs i skolen. Foreldremøtene fungerte ikke som en arena for utvikling av samarbeidet mellom hjem og skole, men heller som en informasjonskanal for læreren. Både lærere og foreldre fortalte at foreldremøtene ble gjennomført nærmest i monologs form fra lærerens side, og at foreldre kun hadde roller som tilretteleggere av møtet med ansvar for kaffekoking og kakebaking. Dette vitner om at det dreide seg om arbeidsdeling, arbeidssortering og bytteforhold, ikke handlings og verdifellesskap mellom likeverdige partnere i en samarbeidsrelasjon. Dette underbygger inntrykket av at foreldre ble sett på som et problem i motsetning til som partnere. Tilsvarende funn er gjort av flere forskere. (Vestre, 1995, Ravn, 1996)

Langt de fleste foreldrene i min undersøkelse viste stor interesse i sine barns skolegang. Flesteparten av foreldrene hadde lite kunnskap om skolens indre liv, annet enn fra egen skolegang. De fikk i liten grad informasjon som kunne gi dem reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. Foreldrene opplevde åpenhet fra skolens side, men kun i begrenset omfang. Slik fikk foreldrene ikke oversikt over skolens ide og skolen som system. Det gjorde at de ikke opplevde å kunne delta som likeverdig partner i samarbeidet med skolen. Dette førte igjen til usikkerhet hos foreldrene, noe som viser seg for eksempel i hvordan foreldrene forholder seg til skolen i forbindelse med konflikter og spenningsrelaterte forhold. For eksempel ventet mange av

foreldrene med å ta opp problemer med skolen til de hadde fått snakket med andre foreldre om det. De følte seg ikke sterke nok til å stole på egne vurderinger i forhold til om de kunne ”bry” skolen med problemet, og de uttrykte utrygghet i forbindelse med å skulle komme med kritiske spørsmål til skolen.

Lærerne hevdet at foreldrene ønsket at skolen skulle ta seg av alt som hadde med skolens innhold å gjør. Dette samsvarte ikke med foreldrenes oppfatning.

Foreldre med akademisk eller praktisk utdanning ga uttrykk for at de ønsket innflytelse på skolen. Flere foreldre hevdet at det var nytteløst å forsøke å sette i gang en konstruktiv diskusjon på foreldremøtet. De opplevde at læreren hørte deres forslag og argumenter, men at læreren hadde bestemt hva som skulle gjennomføres. Foreldrene fikk heller ikke nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen.

Gjennom sin praksis signaliserte skolen at det ikke ble forventet at foreldrene skulle engasjere/involvere seg vesentlig i skolens liv og virke.

Det var relativ stor avstand mellom myndighetenes intensjoner for samarbeidet mellom hjem og skole og hvordan praksisen var ved den skolen undersøkelsen ble gjennomført. Dette betyr at skolen ikke hadde tatt til etterretning hvordan myndigheter så for seg at foreldrene skal ivareta sitt ansvar i skolen. Her hadde både kommuneledelse, skoleledelse og lærerne forsømt seg.

I følge andre undersøkelser er en slik praksis ikke uvanelig i mange skoler. (KUF / Feedback Research, 1995)

Den største hindringen i samarbeidet mellom hjem og skole ser ut til å være at skoleleder og lærere har ikke forstått eller internalisert innholdet i forskriftene, og de ser ikke verdien i å involvere foreldrene i skolen. Dersom foreldrene skal involvere seg og også bli trukket mer med i skolen av lærerne må retningslinjene for dette arbeidet uttrykkes klarere både overfor foreldre og lærere.

I kontrakts form kan saksforholdet i samarbeidet klargjøres tidlig, slik at målsettingen med og innholdet i er kjent for partene. En slik kontrakt bør også inneholde hvilke forpliktelser partene har og gi en avklaring av hva respektive samarbeidspartnere stiller av forventninger til den andre. Skolenes praksis i oppfølgingen av samarbeidet mellom hjem og skole burde kunne kvalitetssikres gjennom rapporteringsrutiner til myndighetene.⁴⁶ Dette vil kunne være et redskap til hjelp for skoleledere, lærere og foreldre om hvordan samarbeidet dem imellom skal kunne ivaretas og,

⁴⁶ I noen kommuner er dette forsøkt ivaretatt ved innføring av kommunale planer for hjem-skolesamarbeid. Se Appendix I, Kommunal plan for hjem-skolesamarbeidet i Eidsvoll kommune.

kanskje gjøre lærere og skoleledere mer bevisst på å ta skole-hjem samarbeidet på alvor. Det kan se ut til at dersom foreldrene skal bli betraktet som resurs og trukket med i skolens virksomhet, må dette metodisk og pedagogisk inkluderes i fagplanene for grunnskolen og for lærerskolen.

En annen viktig avklaring må være hva som skal ligge i at foreldrene er det ”pedagogiske primat”. Så lenge ikke det er avklart, vil det oppstå motsetninger mellom foreldrenes rolle og skolens mandat.

Litteraturliste

- Lov av 13.6.1969. Nr. 24 Grunnskoleloven
St. meld 14 1997 -1998 Om foreldremedverknad i grunnskolen. 19.12.1997.
www.dep.no/repub/97-98/otpr/46/index.htm
- Regj. Ltp 1994-1997 Regjeringens langtidsprogram 1994 - 1997
- Acher, C: Improving the School - Home Connection for Poor and Minority Urban Students. Columbia University, New York, 1987.
- Arneberg, Per: Mellom hjem og skole. Arneberg og Ravn (Red): Mellom hjem og skole - et spørsmål om makt og tillit. Praxis forlag/Unge pædagoger, Oslo 1995.
- Aubert, V: Sosiologi 1. Sosialt samspill. Universitetsforlaget, Oslo 1991.
- Bjørgan, A: Skoledemokrati sett fra foreldresiden. En skolefars erfaringer. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr. 8, 1976.
- Bluhmberg, Roda: Typologies. Organizations in Contemporary Society. Engelwood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey, 1987
- Bourdieu, Pierre: Centrale tekster indenfor sosiologi og kulturteori. Akademisk forlag, København, 1994
- Broady, Donald og Palme Michael: Pierre Bourdieus kultursosiologi. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Red): Oppdragelse til det moderne. Universitetsforlaget, Oslo, 1989
- Bråten, Stein: Modeller av menneske og samfunn. Bro mellom teori og erfaring fra sosiologi og sosialpsykologi. Universitetsforlaget, Oslo, 1985
- Callewaert, Staf: Pierre Bourdieu. Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (Red): Klassisk og moderne samfunnsteori, Hans Reitzels Forlag, København, 1996
- Qvortrup, Lars: Skolen som selvreferent system John Cederstrøm, Lars Qvortrup og Jens Rasmussen (Red): Læring samtale organisasjon – Luhmann og skolen, Unge pædagoger, København, 1997

- Christie, Nils: Hvis skolen ikke fantes. Universitetsforlaget, Oslo, 1974.
- Collins, Randall: Conflict sociology: Towards an Explanatory Science. Academic Press, New York, 1975.
- Durkheim, Emile: De la division de travail social, 1893.
Dag Østerberg: Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse. J. W. Cappelens forlag a.s, Oslo, 1991
- Edwardsen, E: Den gjenstridige allmue, S Solum forlag, Oslo 1989
- Eide, K: Noen betingelser for demokrati i skolen, Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr. 8, 1976.
- Eidsvoll kommune, skole og barnehageetat Kommunal plan for hjem-skolesamarbeidet i Eidsvoll, Hovedutvalget for skoler og barnehager. 1. 3. 2005
- Enzioni, Amithal: A Comparative Analysis of Complex Organizations. Free Press, New York, 1961.
- Flo, Karin-Marie og Grøndahl, Svein-Erik: Samarbeid i grunnskolen. Skole - hjem - rådsorganer. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo, 1984
- Foreldreutvalget for grunnskolen: Materielloversikt. 25.3.1999. Bilag til Foreldrekontakten 3/02, Oslo 2002.
- Foreldreutvalget for grunnskolen: Notat til Bostadsutvalget, 14.02. .2007. Bostadsutvalgets utkast til formål med opplæring og formål for barnehagen. Synspunkter på utkastene. Saksnr.: 07/088. Notat til
- Fredrikson, Gunilla: Förelldresamarbetet i förskolan. Arneberg og Ravn (Red): Mellom hjem og skole - et spørsmål om makt og tillit. Praxis forlag/Unge pædagoger, Oslo 1995)
- Habermas, Jürgen: The Theory of communicative action. Bacon Press, Boston, 1987.
- Hellevik, Ottar: Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Universitetsforlaget AS. Oslo, 1991.
- Hirschmann, A. O: Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States. Oxford University Press, Oxford 1970.
- Hoff, Jens: Brugerdeltagelse i den danske folkeskole- og en sammenligning med Sverige - Arneberg og Ravn (Red.): Mellom hjem og skole II. Er et demokratisk fællesskab muligt?, Ad Notam/Unge Pædagoger. 1996.

- Hofstede, G: Kulturer og organisasjoner, Oslo 1993. (Hos J. B. Seljeseth: Fra pulten til kateteret - er det langt?, Hovedoppgave i Sosiologi, UiT, 2000.)
- Hughes, M,
Wikeley, Felicity og
Nash, Tricia:
Holme, Idar Magne og
Solvang, Bernt Krohn: Parents and their children's schools.
Oxford, Blackwell, 1994
Metodevalg og metodebruk.
TANO A.S. Oslo, 1986.
- Hernes, Gudmund: Maktstrukturen i Norge.
Oslo, 1965. (Hos J. Seljeseth: Fra pulten til kateteret - er det langt?
Hovedoppgave i sosiologi, UiT, 2000.)
- Hernes, Gudmund: Makt og avmakt.
Universitetsforlaget, Oslo 1995.
- Høgskolen i Oslo: Studiehåndbok 1996 - 97. Avdeling for lærerutdanning.
Allmennlærerutdanningen. Oslo 1996.
- Judd, Charles M,
Eliot R. Smith og
Louise H. Kidder : Research Methods in Social Relations.
Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Holt Rinehart and
Winston, Inc: Florida, USA.
- Karlsen, Geir: Tomme strukturer med passive deltagere? Rapport fra prosjektet:
Bedre samarbeid skole - hjem, for å skape større lokalkulturell
tilknytning for skolene i Finnmark. Høgskolen i Finnmark, 1998.
- Kaspersen, Lars Bo: Anthony Giddens.
Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (Red): Klassisk og moderne
samfundsteori. Hans Reitzels Forlag, København, 1996.
- Kjeldstadli, Knut: Å analysere skriftlige kilder. Metodisk feltarbeid: Produksjon og
fortolkning av kvalitative data: E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad,
T.H. Aase. (Red.) Universitetsforlaget Oslo 1997.
- Kristiansen, Hanna: Aktiv elev- og foreldremedvirkning i undervisnings-planlegging: Utopi
eller realisme? En studie fra en skole - hjem samarbeide i faget
heimkunnskap. P. Arneberg og B.Ravn (Red): Mellom foreldre og
skole - 2. Er demokratisk fællesab muligt? Ad Notam
Gyldendal/Unge Pædagoger. Oslo 1996.

- Kristiansen, Hanna og Kristiansen, Rolf: Dagliglivets kompetanse i et fremtidsperspektiv: Heimkunnskap og informasjonsteknologi i plan og praksis. Et samspill mellom skole og hjem. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, 1997.
- KUD: Mønsterplan for grunnskolen. Kirke- og undervisningsdepartementet. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) 1997 (1988)
- KUD: Undersøkelse om organisering av undervisning, ledelse/planlegging og samarbeid hjem-skole blant lærer i grunnskolen. Hovedrapport utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1995
- KUF: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996.
- KUF: Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. (Fastsatt 10. juli 1992, av KUF). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet, Oslo 1994.
- KUF: Praksis i Lærerutdanningen. Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Fastsatt 1.8.1999 av Kirke-, utdannings- og forskerdepartementet.
- Liden, Hilde: Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Norsk senter for barneforskning, Trondheim 1997.
- Limstrand, Kirsten: Vi vil inn – men hvordan? Arneberg og Ravn (Red): Mellom hjem og skole - et spørsmål om makt og tillit. Pax forlag/Unge Pædagoger, København, 1996.
- Lindbom, Anders: Förelämningsflytandes utveckling i skandinavisk grundskola. P. Arneberg og B. Ravn (Red) Mellom hjem og skole 2. Er demokratisk fælleskab muligt? Ad Notam Gyldendal/Unge Pædagoger, Oslo/København 1996.
- Lofland, J: Analyzing Social Settings. Wadsworth Publ., Belmont, 1971.

- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme - Grundriss einer allgemeiner Theorie, 1984.
Hos Dag Østerberg: Metasociology: An Inquiry into Orgins and Validity of Social Thought. Norwegian University Press, (Universitetsforlaget AS), Oslo 1989
- Mann, Leon: Sosialpsykologi.
J.W.Cappelens Forlag A.S. 1975.
- Martinussen, Willy: Sosiologisk analyse - en innføring.
Universitetsforlaget, 1991.
- Mc Cracken, Grant: The long interview. Qualitative research methods series.
SAGE Publications. Inc. California, 1988.
- Melandutvalget : Tiltak for større foreldreinnflytelse i skolen. Kirke-, utdanning og forskningsdepartementet, 1991.
- Molander, Bengt: Kunskapens tysta og tysdade sidor - forsøk til översikt.
Nordisk pedagogikk nr. 3. 1990.
- Monsen, L: Hva slags organ er samarbeidsutvalget? Norsk pedagogisk tidsskrift.
Nr. 8, 1976.
- Nordahl, Thomas: Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse.
Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. 8/2000.
- Nordahl, Thomas og Skilbreid May-Len: Det vanskelige samarbeidet.
NOVA rapport 13/2002. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo. 2002.
- Ochoa. A. M. og Mardirosian, V: Parents as Equal Collaborators of Their Children's Education.
Towards Transformational Empowerment. Research Association, Boston. (April 16 - 19), 1990.
- Ravn, Birte: Mellom hjem og skole 2,
Ad Notam forlag/Unge pædagoger, København, 1996
- Richardson, D. M: Improving Communication with Elementary School Parents through a Targeted Communication program, Involving Teachers and Prinsipal. Practum, Nova University, 1988.
- Roland, Erling: Samarbeid mellom hjem og skole. (Sandnesprosjektet)
Senter for adferdsforskning, Stavanger lærerhøgskole, 1991

- Rønningsbakk, Lisbet: Samarbeide mellom hjem og skole i Tromsø kommunes grunnskole. Universitetet i Tromsø, Samfunnsvitenskapelig fakultet, Institutt for pedagogisk forskning, 1998.
- Sanner, Jan Tore: Mangfold og valgfrihet fremmer kvalitet i skolen. Sanner (red). Høyres hovedorganisasjon, 1995.
- Shartrand, Angela and others: Preparing Teachers To Involve Parents: A National Survey og Teacher Education Programs. Harvard Family Research Project, Cambridge, MA, 1994.
- Smedhaugen, Anne: A study of home and school in four paradigms. Hovedoppgave i pedagogikk, Ped. Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo, 1992.
- Statistisk sentralbyrå: Statistisk årbok 1996.
- Stensaasen, Svein og Sletta, Olav: Gruppeprosesser. Universitetsforlaget, Oslo, 1989.
- Sørensen, Eva: Foreldreinnflytelse og læreridentitet. Arneberg og Ravn. (Red): Mellom foreldre og skole. Er demokratisk felleskap mulig? Ad Notam/Unge Pædagoger, 1996.
- Tiller, Rita: Skole og hjem i samarbeide. Hovedfagsoppgave i samfunnsvitenskap. Institutt for skoleforskning. Universitetet i Tromsø 1985.
- Vestre, Svein Egil: Foreldresyn på grunnskolen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1995
- Vormeland, O: Har grunnskolen en fremtid?, NKS forlag, Oslo 1979
- Weber, Max: Makt og byråkrati. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1982.
- Westrum, Ron: The nature of organizations. Complex organizations. Engelwood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey 1984.
- Qvortrup, Lars: Skolen som selvreferent system. John Cederstrøm, Lars Qvortrup, Jens Rasmussen. (Red):Læring, samtale og organisation - Luhmann og skolen. Unge Pædagoger. København. 1997.

Østerberg, Dag:

Sosiologiens nøkkelbegreper.
J.W. Cappelens Forlag a.s. Oslo 1984/1991.

Lov av 3.4.1998.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa

Appendix I INTERVJUGUIDE FOR LÆRERINTERVJU {PRIVATE }

Som dere har fått informasjon om, via introduksjonsskrivet dere har mottatt, skal disse intervjuene danne grunnlag for min hovedoppgave i sosiologi. Jeg har selv to skolebarn, og har to barn i barnehage. Selv om jeg et års tid har vikariert som lærer i grunnskolen, føler jeg at min erfaring har stor skjevhet i forhold til de informanter jeg skal intervju. Det er mulig at jeg i større grad vil være i stand til å sette meg inn i foreldreposisjonen enn i lærerposisjonen, og kanskje aller minst i posisjonen til medarbeidere i PP-tjenesten. Temaet for intervjuene er konfliktoppfatninger i skolen. Jeg ønsker altså å se hvilke oppfatninger de ulike lærere har, kontra foreldrenes oppfatninger. Også PP-tjenesten oppfatninger vil være av interesse, fordi PPT har en stor mulighet til å definere eksempelvis hva som kan karakteriseres som atferdsavvik.

I. SOSIAL SITUASJON

1. Kjønn k m
2. Alder
3. Egne barn Ant Kjønn Alder
4. Utdannelse. Antall år

Grunnskole

VGS/Realskole

Linje/Praktisk

Handel

Allmennfaglig

Fagskole

Høyskole:

Universitet:

Annet...

5. Yrkeserfaring:

Hva slags yrkeserfaring har du?

6. Er det noen andre sosiale variabler/elementer som du antar kan ha stor betydning for hvordan en lærer fungerer i skolen?

II. OPPFATNING OM LÆRERES KVALIFIKASJONER

7. Hvilke kvalifikasjoner mener du er de viktigste en god lærer bør ha? (Faglig og personlig.)
Kan du liste opp noen.....
8. Hvordan mener du læreren kan skaffe seg slike kvalifikasjoner?
9. I hvilken grad synes du dette ble vektlagt på lærerskolen?
10. Kan du gi en generell beskrivelse av din situasjon som lærer med tanke på ditt forhold til elever?

(Hvordan opplever du elevene? Hva gir det deg på godt og vondt?)

III. SAMARBEIDSRUTINER PÅ SKOLEN

Det neste jeg vil spørre om angår din situasjon på skolen. Jeg ønsker også at det kommer frem om du har opplevd endringer over tid.

11. Hvilke rutiner er det for samarbeide mellom lærerne her ved skolen?
12. Hvilke rutiner er det for samarbeide mellom lærer og rektor?
13. Hvilke rutiner er det for samarbeide mellom lærere og FAU (Foreldrenes samarbeidsutvalg)

IV SAMARBEIDE MELLOM HJEM OG SKOLE

14. Hvilke oppgaver skal klassekontaktene ha? (Valgte foreldrerepresentanter.)
15. Hvordan fungerer systemet med klassekontakter her på skolen?
16. Følgende utsagn er hentet fra M87. "Samarbeidet mellom hjem og skole bør innledes allerede før barnet begynner på skolen."

Hvordan stemmer utsagnet med situasjonen her på skolen?

Godt Nok så god Dårlig

16.b. Kan du utdype det?

17. Kan du gi en generell beskrivelse av hvordan du opplever barna i klassen. Jeg vil gjerne ha ditt inntrykk av klassen.....

18. Kan du gi en generell beskrivelse av din kontakt med foreldrene?

19. Hvordan føler du at du kan ta opp problemer i skolen med foreldrene?

20. Hva opplever du som spesielt positivt?

21. Er det noe du synes er negativt, eller litt vanskelig? (I konfliktsituasjoner, ”episoder” ”hendelser”.)

21.b. Hva gjør du da?

22. I M87 hevdes det at samarbeidet om den enkelte elev stort sett skjer mellom klassestyrer og foreldre.

Er det du eller også dine lærerkolleger, eller andre, som er direkte involvert i samarbeide med foreldrene?

23. Er du fornøyd med hvordan dette samarbeidet fungerer?

Godt fornøyd. Ja, nok så fornøyd. Nei, ikke fornøyd.

Kan du utdype dette noe?

24. I følge M87 skal ”skolens oppdragergjerning utøves i forståelse med heimen.”

Hva forstår du med denne påstanden?

24.b. Kan du gi eksempler på hvordan dette fungerer i praksis?

24.c. Føler du at du og foreldrene støtter hverandre i dette arbeidet? (Trekker i samme retning.)

25. Hvordan stemmer følgende på stand fra M87 for ditt samarbeid med foreldrene?

(Kristen/humanistiske verdier: Ærlighet, omsorg, toleranse...). ”Samarbeidet skal preges av gjensidig respekt mellom partene.”

Nettopp slik er det. Ja, til dels. Ikke i det hele tatt.

26. Hvis du skulle si noe om din opplevelse av enkelte barn i klassen, kan du si om noen barn utmerker seg på en eller annen måte?

27. Kan du på generelt grunnlag hvordan du føler din opplevelse av disse enkelte barna stemmer overens med foreldrenes uttrykte oppfatning av sitt barn?

V. DE NESTE SPØRSMÅL DREIER SEG OM KONFLIKTER I SKOLEN.

28. Kan du tenke deg områder der det kan oppstå konflikter i skolen, og hvordan kommer det til uttrykk?

Elev/elev

Elev/lærer

Lærer/lærer

Lærer/foreldre

Kan du komme på noe mer?

Jeg vil først ta utgangspunkt i atferdsvansker.

29. Kan du fortelle hva du forbinder med ordet atferdsvansker?

30. Hvordan oppstår atferdsvansker?

31. Kan du fortelle noe om erfaringer du har hatt med barn med atferdsvansker?

32. Følgende påstand er hentet fra M87. Hvordan passer påstanden på ditt forhold til foreldrene?

”Konflikter og spenningsforhold må ikke oversees, men bli bearbeidet og løst i fellesskap.”

Meget godt. godt nokså godt dårlig/lite.

Kan du utdype det litt nærmere?

33.a Kan du fortelle noe om dine opplevelser av forskjeller mellom jenter og gutter i skolesituasjonen?

Hva opplever du som mest problematisk blant guttene?

(Hva er deres problem, hvilke typer konflikter oppstår blant gutter?)

33.b. Hva opplever du som mest problematisk blant jentene?

(Hvordan arter konflikter seg mellom jenter.)

34. Kan du fortelle noe om hva som kan være årsak til eventuelle forskjeller?

35. Hvilke betydning tror du det har om en elev har gått i barnehage før skolestart?

VI. FORELDRENE OG SKOLENS ANSVAR.

Nå vil jeg gå over til å stille spørsmål om foreldrenes og skolens ansvar for barnas oppdragelse og opplæring.

36.a. Etter norsk lovgivning har foreldrene hovedansvaret for barnas oppdragelse og opplæring. Hva mener du ligger i denne formuleringen?

36.b Er du enig at foreldrene skal ha et slikt hovedansvar?

36.c. Kan du fortelle hvordan dette fungerer i praksis?

37.a. Informerer du eller skolen foreldrene om hva dere forventer av dem, og hva deres ansvar innebærer?

37.b. På hvilke måte foregår dette informasjonsarbeidet?

38. I M87 er det gitt forslag til hvordan foreldrene kan bidra med å skape en god klasseånd.

Hvordan synes du foreldrene til dine elever bidrar i dette arbeidet?

a. Foreldrene kan gi barna sine positive holdninger til skolen og sine medelever.

b. Delta på klasseforeldremøter for: - å få innsikt i skolens arbeide
- å delta med egne meninger og forslag

c. Ta opp spørsmål av feles interesse til diskusjon. (Bl.a. om læringsbetingelser... læringsmiljø)

d. Ta del i felles aktiviteter.

39. I M87 gis det ut noen retningslinjer for skolens oppgaver. Hvordan føler du at du har mulighet til å utføre følgende oppgaver?

a. Utføre opplæringsoppgavene best mulig

b. Være medansvarlig oppdrager

c. Vite noe om hvordan eleven opplever sin skolesituasjon.

d. Vite noe om hvordan eleven har det utenfor skolen.

e. Hjelp til å danne uformelle nettverk for eleven.

f. Skape tillitsforhold til foreldrene slik at de føler seg fri til å ta opp spørsmål de ønsker å drøfte.

40. Kan du si noe om hva du legger mest vekt på å informere om på klasseforeldremøter?

VII. OM PEDAGOGISK-PSYKOLOGIS TJENESTE

Som veiledende/rådgivende og behandlende organ kan PP-tjenesten komme inn og bistå bl.a. ved konflikter og atferdsproblemer.

41.a. Hvilke inntrykk har du av denne tjenestens funksjon?

41.b. Hva anser du som positivt i denne sammenheng?

41.c. Har du noen negative synspunkter?

42. Kan du støtte følgende utsagn (har du andre synspunkter)

Flere lærer og ansatte ved ulike PPT-kontorer jeg har vært i kontakt med, har gitt uttrykk for at atferdsproblemene i skolen har økt kraftig de fire, fem siste årene.

at problemene har ”forskjøvet seg nedover” klassetrinnene,

at problemene nå, i motsetning til tidligere, oppleves som størst (både kvalitativt og kvantitativt) i første klassetrinn i grunnskolen.

42.b. Hva kan ligge bak disse utsagn?

43. (Både lærere og PPT mener at årsaken til oppblomstringen ligger i at dagens foreldre har mindre omsorgsevne enn foreldrene hadde tidligere, inklusive omsorgsvilje, overorganisering, video/TV-titting osv.)

VIII. AVSLUTTENDE SPØRSMÅL

44. Hvis du føler at du har problemer i din arbeidssituasjon, hvem henvender du deg først til?

- a. Familie
- b. Venner
- c. Kolleger
- d. Rektor
- e. Tillitsvalgte kolleger
- f. Elevenes foreldre

(Eksempel på problemområder kan være: problemer i klassen, problemer med en elev, uenighet med kolleger.)

45. Til slutt, kan du oppsummere de erfaringer du har som lærer med hensyn til kontakt og samarbeidet mellom hjem og skole?

Hvordan føler du at du kan ivareta den enkelte elev contra klassen som helhet? Hva er positivt, hva er negativt, og

Har du noen forslag til endring?

Er det noe du synes jeg burde tatt med som du anser for viktig for dette forholdet?

Takk for intervjuet og velvilligheten!

Appendix II INTERVJUGUIDE FOR FORELDREINTERVJU. {PRIVATE }

Som dere har blitt kjent med gjennom informasjonsskrivet dere har mottatt, dreier denne undersøkelsen seg om hvordan foreldre og lærere oppfatter konflikter i skolen.

For det første har jeg en følelse av at foreldrene og lærere kan ha ulik oppfatning om hva som kan kalles adferdsavvik, og hvordan dette skal håndteres.

For det andre, antar jeg at det kan være vanskelig for både lærere og foreldre å sette seg inn i den andres posisjon, og få forståelse for hverandres synspunkter.

Som dere vet har jeg valgt å intervju alle foreldrene til elevene i første klasse ved XXXXXXXXX skole. Det betyr bl.a. at dette intervjuet ikke er noen antydning om at deres barn har noen spesielle problemer, eller at dere har spesiell god eller dårlig kontakt med skolen.

I. SOSIAL SITUASJON

1. Hvem bor barnet sammen med?

Mor Far Stemor Stefar

Andre

Forklar:

2. Hva er foreldrenes yrkestilknytning?

Mor

Far

3. Hva slags utdanning har foreldrene?

Begynt på Hvor mange år Fullført

3a. Mors utdanning:

Grunnskole:

VGS:

Praktisk

Handel

Allmennfag

Fagskole

Høgskole

Universitet

Annet:

3b. Fars utdanning:

Grunnskole:

VGS:

Praktisk

Handel

Allmennfag

Fagskole

Høgskole

Universitet

Annet:

4. Elevens søsken Ant Kjønn Alder

5. Elevens kjønn

II. SAMARBEIDSRUTINER PÅ SKOLEN

Jeg vil starte med å noen spørsmål om samarbeidsrutiner på skolen.

6. Har du/dere kjennskap til samarbeidsrutiner mellom lærerne i skolen?

7. Har du/dere kjennskap til hvilke samarbeidsrutiner det er mellom lærerne og rektor?
8. Har du/dere noe kjennskap til hvordan samarbeidet mellom skolen og foreldreutvalget.

III. SAMARBEIDE MELLOM HJEM OG SKOLE

Nå vil jeg gjerne vite noe om hvordan dere mener samarbeidet mellom hjem og skole er.

9. Har du noen kjennskap til samarbeidsorganer i skolen?
10. Har du noen formell kontakt med skolens samarbeidsorganer?

Klassekontakt:

FAU

Annet:

Hvis ikke, hvorfor?

11. Vet du hvilke oppgaver en klassekontakt skal ha?
12. Kan du si noe om hvordan systemet med klassekontakter fungerer ved skolen?
13. Følgende utsagn er hentet fra M87: "Samarbeidet mellom hjem og skole bør innledes allerede før barnet begynner på skolen." Hvordan stemmer det med forholdene her på skolen?

Godt Nok så godt dårlig

13 b. Kan du utdype det?

14. Kan du gi en generell beskrivelse av din/deres kontakt med skolen?

15. Hvordan føler du at du kan ta opp problemer med skolen?

15.b. Hva synes du er positivt?

15.c. Er det noe du synes er negativt eller litt vanskelig?

16. *I følge M87 vil samarbeidet om den enkelte elev stort sett skje mellom klassestyrer og foreldre.* Hvordan fungerer det hos dere?

17. Er du fornøyd med hvordan dette samarbeidet fungerer?

Godt fornøyd

Ja, nok så fornøyd

Nei, ikke fornøyd.

Kan du utdype dette noe?

18. I følge M87 skal skolens oppdragergjerning utøves i forståelse med heimen. Hva forstår du med denne påstanden?

18.b. Kan du gi eksempler på hvordan det fungerer i praksis?

18.c. Føler du at du og skolen støtter hverandre i dette arbeidet?(Trekker i samme retning.)

19. Hvordan stemmer følgende påstand fra M87 for ditt samarbeide med skolen?

(Kristen/humanistiske verdier: Ærlighet, omsorg, toleranse....)

"Samarbeidet skal preges av gjensidig respekt mellom partene."

Nettopp slik er det. Ja, til dels Ikke i det hele tatt.

20. Hvordan tror du læreren opplever ditt barn?

21. Tror du lærerens (bilde) opplevelse av ditt barn er overensstemmende med din oppfatning (bilde) av ditt barn?

IV. DE NESTE SPØRSMÅL DREIER SEG OM KONFLIKTER I SKOLEN

22. Kan du tenke deg områder der det kan oppstå i skolen?

Elev/elev

Elev/lærer

Lærer/lærer

Lærer/foreldre

Kan du komme på noe mer?

23. Følgende påstand er hentet ut fra M87:Hvordan passer den på det du opplever i forholdet til skole/klassestyrer? ”Konflikter og spenningsforhold må ikke oversees, men bli bearbeidet og løst i fellesskap.”

Godt Nok så godt. Ikke i det hele tatt.

Kan du utdype det?

24. Følgende er hentet ut fra skolens bok om konfliktløsning, som blir brukt ved denne skolen:

Hvordan vil du karakterisere lærerens måte å håndtere problemer som du tar opp:

Autoritær: tvinger igjennom sitt standpunkt

Unnvikende: (Neglisjerer, glatter over)

Kompromisskapende:

Problemløsende:(Griper fatt i problemet).

Videre vil jeg ta utgangspunkt i atferdsvansker, som grunnlag for konflikt i skolen.

Dette er for å se om foreldrene har de samme oppfatningene som skolen/lærerne om hva atferdsvansker innebærer.

25. Hva forbinder du med ordet atferdsvansker?

26. Hvordan oppstår atferdsvansker?

27. Har du noen erfaring med barn med atferdsvansker?

27.b. Kjenner du noen som har har/har hatt erfaringer med det, og i tilfelle hva det dreide seg om?

28. Har deres barn godt i barnehage før skolestart?

28.b. Hvilke erfaringer/følelser har dere med det?

V. FORELDRENES OG SKOLENS ANSVAR

Nå skal jeg gå over til å stille noen spørsmål, som gjelder skolens og foreldrenes ansvar for barnas oppdragelse og opplæring.

29. Etter norsk lovgivning har foreldrene hovedansvaret for barnas oppdragelse og opplæring.

Hva mener du ligger i denne formuleringen?

29.b. Er du enig i at foreldrene skal ha et slikt hovedansvar?

29.c. Kan du si noe om hvordan det fungerer i praksis?

30. Har dere fått noe informasjon om hva skolen venter av dere som foreldre, og hva som er deres ansvar?

31. Hva får dere informasjon om på klasseforeldremøter?

Fag

Arbeidsmetoder

Lærebøker

Valg av lærestoff

Miljøet i klassen

32. Fungerer informasjonsgangen fra skolen/klasselærer i din klasse godt?(Synes du at du blir informert på en grei måte?)

Godt Nok så godt Heller dårlig

33. M87 sier også noe om hva foreldre kan bidra med i skolen. Hvordan stemmer følgende utsagn med hvordan dine meninger kompetanse /kunnskap blir benyttet/innhentet til skolen?

”Foreldrene representerer betydelige resurser, primært som berører skolens fritidsvirksomhet”

God Nok så godt Ikke i det hele tatt

33 b. Kan du utdype det?

33.c. ”..men også som gjelder skolens læringsmiljø og læringsbetingelser.”

34. I M87 står det at foreldrene skal bidra til å skape en god klasseånd. Hvordan stiller du deg til forslagene M87 kommer med om hva foreldrene kan bidra med?

34.a. Gi barna positive holdninger til skolen og sine medelever:

34.b. Møte på klasseforeldremøte: - for å få innsikt i skolens arbeide å delta med egne meninger og forslag.

34.c. Ta opp spørsmål av felles interesse til diskusjon med de andre foresatte, blant annet om æringsbetingelser og læringsmiljø.

34.d. Ta del i felles aktiviteter.

35. Har skolen lagt forholdene til rette for det?

35.b. Kan du utdype det?

36. I M87 gis det også en del retningslinjer for skolens oppgaver. Hvordan føler du følgende oppgaver er ivaretatt

a) Skolen skal utføre opplæringsoppgavene best mulig.

Godt Nok så godt Heller dårlig

b) Skolen skal være medansvarlig oppdrager.

Godt Nok så godt Heller dårlig

c) Skolen skal vite om hvordan eleven opplever skolesituasjonen.

Godt Nok så godt Heller dårlig.

d) Skolen skal vite om hvordan eleven har det utenfor skolen.

Godt Nok så godt Heller dårlig.

e) Skolen skal være med å danne "uformelle nettverk" til støtte for eleven.

Godt Nok så godt Heller dårlig.

f) Skape tillitsforhold til foreldrene slik at de føler seg fri til å ta opp spørsmål de ønsker å drøfte.

Godt Nok så godt Heller dårlig

37. Hadde du noe kjennskap til denne skolen før ditt barn begynte der?

38. Hvis det skulle oppstå ting du ikke var fornøyd med på skolen, ville du først henvende deg til?

Skolen

Venner

Andre foreldre

Andre

38.b. Kan du begrunne det..

VI. OM PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE

Som veiledende/rådgivende og tildels behandlende organ kan PP-tjenesten komme inn å bistå bl.a. ved konflikter.

39. Hvilke inntrykk har du av denne tjenestens funksjon?

39.b. Hva anser du som positivt i denne sammenheng?

39.c. Har du noen negative synspunkter?

VII. AVSLUTTENDE SPØRSMÅL

41. Kan du til slutt oppsummere de erfaringer du har som foreldre til førsteklasing, med hensyn til kontakt og samarbeide mellom hjem og skole?

42. Sånn alt i alt, hvordan synes du forholdet for ditt barn har vært i sammenligning til hva du forventet deg?

42.b. Hva var du spent på?

- 42.c. Hva gruet du deg for?
- 42.d. Gledet du deg til?
- 43. Er det ellers noe du har tenkt på i forhold til ditt barns skoleforhold?

- 44. Da vil jeg takke for at du stilte opp som informant, mange takk.