

Når skolen ikke innfrir....

Knekker lærerne foreldrekoden i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø?

Hva gjør skolen for å påvirke en lav utdanningskultur?

Kristin Østbye Jahr



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave ved LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Forord

Da er arbeidet med masteroppgava avsluttet.

Det har vært en intens, og til tider både ensom og forvirrede prosess.

Dette arbeidet ville ikke vært mulig uten velvillige informanter og kolleger i kommunen som stilte opp til intervju. Velvilje fra arbeidsgiver for å legge forholdene til rette slik at dette lot seg kombinere med full jobb har også vært oppmuntrende. Derfor rettes en stor takk til dere.

Veiledningssamtalene med Stephen Dobson og Kari Nes har vært til uvurderlig hjelp og støtte i arbeidet. Jeg er takknemmelig for den konstruktive veiledningen jeg har fått underveis. Det har vært interessant, gitt mye ny innsikt i feltet.

Arbeidet med oppgava har gitt motivasjon og inspirasjon til innsats for å arbeide med skoleutvikling i et bredere sosiokulturelt perspektiv, og på den måten bidra til et mer anerkjennende samarbeid mellom hjem og skole.

Sander 13.11.11

Kristin Østbye Jahr

Innhold

Forord	2
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	7
1 Innledning til problemstillingen	9
1.1 Problemstilling og forskerspørsmål	9
1.1.1 Plassering av denne undersøkelsen i forhold til andre forskningsarbeider	11
1.2 Studiens bakteppe	13
1.2.1 Sentrale føringer og lokale utfordringer	13
1.2.2 Kort beskrivelse av lokalmiljøets ståsted	14
1.2.3 Tilpasset opplæring: rettighet, middel og mål	16
1.3 Oppgavas disposisjon	17
1.3.1 Teoridel	18
1.3.2 Forskningstilnærming	18
1.3.3 Analyse delen	18
2 Teoridel	20
2.1 Lærings- og sosialiseringprosesser	20
2.1.1 Utvikling av hele mennesket	20
2.1.2 Forutsetningen for å lykkes ligger i en positiv sosialisering	22
2.1.3 Sosialisering på individ og samfunnsnivå	23
2.1.4 Forsterkende sosialisering, re-, de-, eller skjermet sosialisering	25
2.1.5 Elever med ulike sosialiseringprosjekter møter læreren i klasserommet	26
2.2 Skolen som samfunnsutvikler	29
2.2.1 Skolens samfunnsoppgaver	30
2.2.2 Kunnskap, ferdigheter eller begge dele?	31
2.2.3 Nasjonal kontroll og lokal frihet	33
2.2.4 Møtet mellom hjem og skole; hjemmets domene, skolens ansvar	34
3 Forskningstilnærming	37
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	37
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk	38
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	40
3.4 Etisk refleksjon, sterke og svake side	41
3.5 Analysering	43
4 Undersøkelsen	44
4.1 Utvalg av informanter	45
4.2 Om selve undersøkelsesarbeidet og gjennomføringen	46
4.3 Bearbeidelsen	47
5 Funn i undersøkelsen og drøfting av disse	51
5.1 Knekker lærerne foreldrekoden?	51
5.1.1 Informasjonsflyt og anerkjennelse	52
5.1.2 Læringskultur og læringstrykk	57
5.2 Hvordan tenker foreldre om det skolen gjør?	63
5.2.1 Det lokale skolemiljøet sett i lys av Hoëms begrep	65
5.2.2 I skvis mellom lokal frihet og nasjonal kontroll	66
6 Avslutning	68
6.1 Lærerne og foreldrekoden	68
6.2 Lokalmiljøet og skolen som støttespiller for å gi et godt læringsutbytte	70
Litteraturliste	74
Vedlegg 1, Tillatelse fra NSD	76

Vedlegg 2, Samtykkeerklæring foreldre	78
Vedlegg 3, Samtykkeerklæring skoleledere og lærere.....	80
Vedlegg 4, Enquête	82
Vedlegg 5, Intervjuguide.....	83
Vedlegg 6, Transkribert intervju (utdrag)	84

Norsk sammendrag

Målet med denne oppgava er å belyse skolens samarbeid med foreldrene. Flere undersøkelser viser at elevenes bakgrunn spiller en rolle i forhold til deres skoleprestasjoner og resultater. De viser også at foreldreengasjement har betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. Dersom skole og hjem har sammenfallende verdier er det også en faktor som virker positivt på elevenes skolegang. Innen flerkulturell forskning pekes det på at skole - hjem samarbeidet fungerer dårlig dersom ikke foreldrene kjenner de norske kodene. Denne studien henter informasjon hos norske foreldre for å belyse skole -hjem samarbeidet. Kan skolen lære noe fra deres utsagn for å legge til rette for bedre tilpasset opplæring, og å nå målet med bedre skolerresultater?

Problemstillingen utfordrer: *Når skolen ikke innfrir.....*, med to tilhørende

forskningsspørsmål: **Knekker lærerne foreldrekoden i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø?** og **Hva gjør skolen for å påvirke en lav utdanningskultur?**

Studien er en kvalitativ intervjustudie. Det er intervjuet fire foreldre og fire representanter fra skolen, to lærere og to rektorer. Det er foretatt en komparativ analyse der intervjupersonenes utsagn er stilt opp mot hverandre, og drøftet i lys av teoriene. Studien finner sin nisje blant de større undersøkelsene som belyser ulike variabler for å tilpasse opplæringa i forhold til elevenes læringsresultater ved at den søker barneskoleforeldres stemme i et mindre etnisk norsk bygdesamfunn.

Studien har et sosiokulturelt perspektiv. Teoretisk bygger den på Hoëms sosialiseringsteorier: hvordan relasjoner mellom den primære og sekundære sosialiseringa gir betingelser for å lykkes i skolen avhengig av om elevens sosiale og kulturelle kapital krenkes eller anerkjennes. Oppgava trekker også veksler på teori fra Honneth, Bourdieu, Cummins, Vygotsky, Engen, og empiri fra Nordahl og Bakken.

Hovedfunnet i studien peker i retning av at foreldresamarbeid er utfordrende også for norske foreldre. Det later til at foreldrene har stor tillit til skolen, de setter ord på sin usikkerhet i forhold til hva skolen forventer av dem. Foreldrene på små steder kjenner til hverandre, og de ser det kan være stor heterogenitet i klassens sosiokulturelle bakgrunn. De forstår at læreren kan ha utfordringer med å få til et godt og støttende læringsmiljø. Skolen på sin side

kan ha noe å hente ved å invitere foreldrene til et mer aktivt og engasjerende samarbeid rundt elevens læring.

Engelsk sammendrag (abstract)

The aim of this thesis is to look into the collaboration between the school and the parents. A number of researches show that pupils social and cultural background makes a difference in their achievements. They also indicate that the influence from parental engagement is important for their results. When home and school have established a common ethical value it will influence positively for the child's process in making identity and social progress. Multicultural research points to the fact that collaboration does not function well when the parents is not aware of the "codes" for Norwegian communication and behaviour. This study contains information from Norwegian parents, and how they think about the collaboration. Is it possible to bring new and interesting knowledge to the schools challenge in creating better results for the pupils?

The focus in this thesis is provocative: **When schools are not achieving results....** The research question is: **Does the teachers break the codes in communicating with the parents? And What do parents think about the changes the school does to improve educational level?**

An empirical, quality case study based on interviews has been carried out. A total number of eight people have been interviewed, four parents, two teachers and two headmasters from two local schools. The information from interviews is analysed in comprehensive perspective, based on theory. The study is narrow, and brings knowledge from smaller ethnical Norwegian community.

The study emphasise collaboration between parents and school on education, as a tool to improve educational level. The theory is based basically on a Norwegian sociologist, Hoëms, and his theory for socialising people. This study uses his theory as basis for pupil making progress in school. Other theories discussed are from Honneth, Bourdieu, Cummins, Vygotsky and Engen, and empery from Nordahl and Bakken.

The information from this study show the challenge the schools have in acknowledging for parents and their engagement. Parents are trustful, but they are also unsure in what way school expects them to be involved and engaged. Parents in small communities are aware of

each other, and the social and cultural gap which can be the situation in some classes. They accept the challenge teachers have making room for teaching and acknowledgement for the pupils. If schools involve parents in a collaborating way it may aid in improving educational results for the pupils.

1 Innledning til problemstillingen

Når skolen ikke innfrir... indikerer at skole ikke lykkes i forhold til å bedre skoleresultatene. Med lang erfaring både som mor, lærer og skoleleder undres jeg over skolens forhold til foreldre.

Foreldre er barnas viktigste støttespillere, men i samarbeidet med skolen blir de tildelt en diffus rolle. Det hele er snudd litt opp ned. Skolen burde ha en ydmyk tilnærming til at de er foreldrenes støtte i barnas oppvekst. I stede virker det som skolens holdning er at foreldre bør være aktive støttespillere for skolens arbeid i elevenes holdnings- og læringsarbeid.

Foreldre omtales lite i litteratur.

Foreldre har gode grunner til å stille forventninger til skolen.

Skolens grunnleggende forpliktelse er å gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre, samt bidra til å utjevne sosiale skiller i befolkningen.

1.1 Problemstilling og forskerspørsmål

Videre presenteres problemstillinga og forskerspørsmåla for å utdype og konkretisere denne. Dette innebærer også en kort redegjørelse for begrepet *foreldrekode* og begrunnelse for påstanden om lavt utdanningsnivå.

Problemstillingen, *Når skolen ikke innfrir...* indikerer at skolen ikke lykkes spesielt godt i å møte denne ambisjonen. Når ressursbruken hevdes å være høy, og lærerne kompetente, ble det mer interessant å se på andre sider av skolens forhold. Skole -hjem samarbeidet har betydning for elevenes skoleprestasjoner, men hvordan opplever foreldrene dette samarbeidet? Vil skolen kunne ha nytte av å bli sett utenfra, fra sine egne støttespillere? Forskning sier mye om hvor betydningsfulle foreldrene er for barnas faglige og sosiale læring og utvikling i skolen, likevel legger skoler lite vekt på å ha en dialog med foreldre. (Nordahl, 2007a) Foreldre blir ofte også omtalt som en ensartet gruppe, ikke i de samme sosiokulturelle mangfoldet som elevsammensettingen i klassen.

Hva tenker foreldre om skolens betydning for barnas utvikling, om skolen gir dem ”muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn” eller om de tror grunnskolen i bygda har ” høy kvalitet og bidrar til å utjevne sosiale forskjeller” (St.meld.nr 31 *Kvalitet i skole*, 2007-2008:5)

Hvilke tanker gjør de seg om skolen i det lokalmiljøet de bor, hvilke tanker har de i forhold til egne barns muligheter til å realisere sine potensialer?

Kan foreldrebidragene belyse konteksten for den lokale skolens utfordringer med å heve resultatene i skolen, gi elevene bedre utgangspunkt for egne livsprosjekter, og ikke minst: minske faren for drop-out i videregående.

Det første forskningsspørsmålet:

Knekker lærerne foreldrekoden i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø?

Forskningsspørsmålet innebærer å tenke prosess i forhold hvor sosialiseringkultur individuelt i familien, på skolen og i lokalmiljøet er utgangspunktet for samhandling mellom hjem og skole. Spørsmålet bryter inn i, og kan analysere andre perspektiv enn det som gjøres i de store undersøkelsene. Fokuset i disse undersøkelsene er gjerne knyttet til typologier som familiebakgrunn, læringssyn, klasseledelse hvor relasjonen mellom lærerens kompetanse og eleven er det overskyggende. Noen av disse undersøkelsene blir omtalt senere som inspirasjon for denne studien.

Begrepet ”foreldrekode” er konstruert. Sammensetningen foreldre og kode forsøker å rette oppmerksomheten mot at foreldre som gruppe ikke er ensartet, men at noen må ”knekke en kode” for å etablere et godt samarbeid. Det er også meningen å fokusere på at foreldre som gruppe har ulike forventninger, ressurser, holdninger eller verdier som de møter skolen med. Foreldrene er likevel de mest betydningsfulle for barna, og disse menneskene må skolen pleie en relasjon og et samarbeid med.

Det andre forskningsspørsmålet: ***Hvordan tenker foreldre om det skolen gjør for å påvirke en lav utdanningskultur?*** Spørsmålet henger sammen med de erfaringene foreldrene har synliggjort i intervjudelen om lærerne knekker foreldrekoden. På bakgrunn av egne erfaringer kan de si noe om hva de tenker om skolens bidrag og mulighet for å påvirke lav utdanningskultur.

Påstanden om lav utdanningskultur beskriver en kultur for lav utdanning. (*Kommuneplanens samfunnsdel 2012- 2024, Planprogram, 2011:12-13*) beskriver kommunen slik:

NN kommune scorer lavere enn gjennomsnittet på den nasjonale leveårsstatistikken, og leveårsutfordringene har økt de siste 10 årene. Spesielt har kommunen utfordringer knyttet til høy arbeidsløshet, antall sosialhjelpsmottakere, antall uførepensjonister og lavt utdanningsnivå.

Et annet sted i dokumentet heter det:

Andelene av ungdom som ikke fullfører videregående skole er høy i Hedmark.(30%) Dette er også en stor utfordring i NN kommune.

Teori og forskning som retter søkelyset mot samarbeidet hjem – skole presenteres i del 2 av oppgaven. Skole og hjem fokuseres som overordnet, som bakteppe for den relasjonen som elev og lærer bygger i klasserommet.

1.1.1 Plassering av denne undersøkelsen i forhold til andre forskningsarbeider

De undersøkelsene som danner bakteppe for denne oppgava peker på en klar sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevenes læringsutbytte, inkludert deres muligheter for å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte, alternativt falle utenfor / velge bort videre utdanning. En av dem: Sammenheng mellom familiestruktur og skoleprestasjoner før og etter kontroll for foreldres utdanningsnivå og inntekt. (Lauglo, 2009) En av konklusjonene her er at barn av særboende foreldre klarer seg relativt dårligere enn barn av gifte foreldre. Dette sees på som oppsiktsvekkende, uten at det har medført særlig fokus. Forfatteren hevder disse faktorene har større betydning enn kjønn eller innvandrerbakgrunn. Skoleprestasjoner synes heller ikke å bero på inntekstulikheter mellom familietyper. Rapporten baserer seg på både norske og utenlandske studier.

Anders Bakken har ledet et forskningsarbeid i Nova med en nylig avsluttet forskningsrapport: Gode skoler, - gode for alle? (A. Bakken, Danielsen, K 2011).

Arbeidshypotesen i deres arbeid hadde utgangspunkt i at skoler som lyktes med å ha fokus på gode læringsmiljøer også ville ha de beste forutsetninger for å redusere prestasjonsforskjellene i skolen. De har studert seks ulike ungdomsskoler. Tre av skolene hadde resultater som var bedre enn forventet for elevgrupper som vanligvis ikke gjør det godt i skolen, og tre skoler som har svakere resultater enn forventet. Forskingen har fokusert på hva som skjer i skolehverdagen: i klasserommet, på læreværelset, i ledelsen. Spørsmålet har vært om skoler med ulike skolekulturer kan kompensere for elevers sosiale bakgrunn, og mellom gutter og jenter. Det er store forskjeller mellom skoler og mellom klasser. Elevenes sosiale bakgrunn har betydning for skolerresultatene. Reproduksjon av ulikheter finner sted i alle de skolene studien har belyst. De beste læringsutbyttene kan vises der skolelederne har engasjert seg i skoleutviklingen. En skole skiller seg ut, men på den måten at de beste elevene gjør det bedre og de svakeste har en svakere utvikling enn forventet. Det konkluderes med at skolen reproducerer sosiale forskjeller.

Gode skoler, - gode for alle? er en av flere rapporter Nova har gjort i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet (A. Bakken, Danielsen, K 2011).

En annen studie; Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om kjønnsforskjeller om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, (Backe Hansen, 2008) var tilgjengelig på den tiden da dette arbeidet begynte. Begge har vært til inspirasjon i dette arbeidet.

Skoletid (Bjerrum Nielsen, 2009) gir et bredt spekter av elevkunnskap, kjønn i endring gjennom skoletiden, og tilhørigheten i majoritet, minoritet - eller flerkulturelle sosiale kontekster. Denne studien gir en utdypende sosiokulturell bakgrunnsforståelse til denne studien.

I Risiko og forhandlinger Ungdomssosiologiske emner trekker Kåre Heggen fram temaer som identitet og individualisering fra industrisamfunn til ny modernitet, utdanning og kvalifisering, globalisering og flerkultur, sentrum eller periferi – ulike oppvekstlandskap. På bakgrunn av en studie om arbeidslivsendringer i Finnmark dannes bl a en hypotese for to mulige måter å forlate skolen på før utdanningsløpet er fullført. Pull- effekten virker dersom samfunnet har meningsfulle oppgaver som er mer attraktive for framtidig forsørgelse enn skolegang, eller push-effekten som pusher individer ut av skolegangen og yrkeslivet, mest fordi medelever har erfaring med at de ikke involverer seg eller bidrar til å få fellesskapet til å fungere. (Heggen, 2007

) Disse rapportene baserer seg på store kvantitative, eller større kvalitative undersøkelser. Teoriene peker mot mulig endring, men forutsetter også holdningsendringer i skolekulturen.

Denne studien har en litt annen innfallsvinkel siden den spør etter foreldrenes opplevelse av skolens mulighet for å jevne ut sosiale forskjeller. Her er valgt et kvalitativt forskningsdesign som benytter intervju for informasjonsinnhenting. Foreldre her er informanter fra barneskolettrinnet, mens de øvrige studiene baserer seg på statistisk elevinformasjon. Foreldrene er de viktigste informantene, men deres utsagn blir stilt opp mot lærere og rektors utsagn og tanker. Et forsøk på å løfte fokus til å se utover individets utvikling, og til skolen som system og en del av et nærmiljø.

Utsagnene er tolket i en hermeneutisk fortolkningsramme slik at de ulike fenomenene som framkommer kan danne en mening Gjennom drøfting og refleksjon rundt disse svarene forsøkes det å speile en kontekst som kan nyansere de større forskningsarbeidene noe. Her blir det også reflektert rundt lokalmiljøet, og betydningen av lokalsamfunnets ramme, for hvordan er det mulig å opprettholde et lavt utdanningsnivå når skolen setter inn krefter på,

og politikerne beslutter tiltak for å endre dette? Lokalsamfunnet har betydning i en sosialisering og identitetsbyggende prosess, men den påvirkes også av politiske og økonomiske strømninger. Kan det synliggjøres en sammenheng for hvordan kunnskapen fortolkes og analyseres?

1.2 Studiens bakteppe

I det følgende omtales enkelte dokumenter som forskeren mener har betydning som bakteppe for denne studien. Her gis også en kort presentasjon av lokalmiljøets ståsted slik forskeren opplever det. Disse sammenfatningene er skrevet i forkant av en redegjørelse for begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kunne også vært en del av teoridelen, men er plassert her siden det har funksjon som virkemiddel i spennet mellom de sentrale føringene og de lokale utfordringene.

1.2.1 Sentrale føring og lokale utfordringer

Myndighetene fører en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet, og skape likeverd og likhet. Norge blir også utsatt for kritikk utenfra. Bl.a OECD har ment at det burde legges større vekt på felles referanserammer for alle skoler. Gudmund Hernes innførte L97 som en rammeplan med vekt på felles referanserammer. Planen var todelt. Den generelle delen beskriver inkludering og tilpasset opplæring i en skole for alle, og en fagdel med felles referanseramme. Planen ble presentert slik at alle skulle få likeverdig utdanningstilbud uavhengig av hvor i landet de bodde. Utdanningsforskningen som ligger bak denne reformen preges av en kultur som ikke møter alle samfunnslag på likeverdig måte. Kulturforståelsen møter helst ”middelklasse kulturen”, barn av foreldre med høgskoleutdanning eller relativ sammenfallende bakgrunn som lærerne selv har. Erttidens forskning trekker fram at det er disse barna som lykkes best i skolen (A. Bakken, 2009). I 2006 kom Læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter omtalt som LK06, (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave.*, 2006). Planen beholdt den generelle delen av lærerplanen, men ble supplert med vektlegging på grunnleggende ferdigheter, og som en brobygger mellom den generelle delen og fagplanen ble Læringsplakaten satt inn med forskriftsfunksjon. Fagplanen blir vektlagt med felles kompetansemål, og litteraturen beskriver skolens / skoleeiers lokale frihet til valg av lærestoff. Medienes og politikernes fokus på kvalitetsmålinger av skoleprestasjoner og elevers mulighet for å velge den beste

skolen sammenfaller ikke helt med forskningens beskrivelser av LK06 som en plan med større handlingsrom for skolene. Bjørnsrud og Nilsen sier i Tilpasset opplæring for læring og utvikling, (H. Bjørnsrud, Nilsen, S., 2011) at handlingsrommet er utvidet gjennom mindre detaljstyring av innholdet og det forsøkes forent med kompetansemål som alle elever skal nå. ”Spenningen i budskapet i Kunnskapsløftet preges slik sett av både frihet og kontroll, desentralisering og sentralisering” (Ibid.:15) Den enkelte lærer / skole overlates til å tolke og omsette planen. I kommunen, med svak kommunal styring og stadig nedskjæringer i budsjett, ser det ut til at dette tolkes i retning mer faglig fokus for å heve nivået. Flere elever får spesialundervisning til tross for motsatte intensjoner. Det kan være mange grunner til det, men noen elever blir skilt fra fellesskapet framfor å bli inkludert i det. Det kan være signal om en utvikling i retning av en uheldig holdning i skolemiljøene som undergraver anerkjennelse av elever med svake prestasjoner, og som leder til å lete etter feil ved eleven framfor å bestrebe seg på å utvikle en skolekultur som møter og utvikler elevene der de er. Bakken (A. Bakken, Danielsen, K 2011) har bl. a trukket fram lærernes manglende vilje til å foreta nødvendige endringer av egen praksis for å tilpasse undervisningen sin. Dette skjer både ved skoler som har såkalt gode endringsstrategier og ved skoler som ikke kan beskrives i de kategorier.

1.2.2 Kort beskrivelse av lokalmiljøets ståsted

Lokalmiljøet denne undersøkelsen er utført i plasserer seg i en liten østlandskommune med 7-8000 innbyggere.

Politisk har kommunen vært styrt av arbeidepartiet i mer enn en generasjon, men Frp er på vei opp. Næringsgrunnlaget bærer fortsatt preg av å være relatert til skog og landbruk. Det er mange håndverkere i området, de jobber både selvstendig og som ansatt. Mange av kvinnene jobber ofte deltid i virksomheter som ikke krever utdanning utover videregående. Det er også mange som pendler. I det seinere har det vokst opp andre tertiærnæringer, mest basert på service og relativt lavt utdanningsnivå for funksjonærene.

Befolkningssammensetningen i bygda er som andre bygdesamfunn. Noen har bodd og drevet eiendommer her i generasjoner, andre er etterkommere av skog og landarbeidere. Det flerkulturelle innslaget er representert av tatere som åpent står fram, eller som ønsker å glemme familiens fortid, noen tilflyttede polske bygningsarbeidere, thaikvinner som har hentet barna sine når de har funnet en norsk mann. Idet hele utgjør disse innslagene så få individ at samfunnet likevel betrakter seg som etnisk norsk.

Kulturelt har kommunen et yrende liv. Barneidrett og kulturskole er så samlende for foreldregruppa at dersom en ikke deltar der blir en lett utenfor. De kulturbærende foreldrene jobber iherdig for å aktivisere flest mulig og for å samordne arrangement slik at det er størst mulig deltakelse på dem. Det sukkes over at det er de samme som ”går igjen” i alle sammenhenger.

Det er også rikelig anledning til jakt og fiske. Mange av barna får tidlig erfaring fra å være med på jakt. Motoraktiviteter utøves også på jordet eller skogsveiene. Lovligheten ved å kjøre 4-hjuling som barn er tilsynelatende ikke noe tema, heller tvert i mot et legalisert mål for sparepengene.

Bosettingen øker i noen områder, mens den synker i andre deler av kommunen. Det er lav befolkningsvekst generelt. I fgl kommunens egne plandokumenter er barnetallet og personer i aldersgruppen 20-44 år synkende, mens antall innbyggere i aldersgruppen over 45 år øker (*Kommuneplanens samfunnsdel 2012- 2024, Planprogram, 2011*).

Kommunen har en desentralisert skolestruktur med fem barneskoler i grendene, i ungdomsskolen samles alle på en skole. Det er i underkant av 100 elever pr alderstrinn. Politikerne frustreres over at skolen ikke gir gode resultater i de nasjonale målingene. Det brukes relativt mye penger i skolen sammenlignet med KOSTRA - tall og relevant kommunegruppe. Lærerstanden er høyt utdannet, og det er en allmenn mening om at skolen har muligheter for å heve prestasjonsnivåene hos elevene. Kommunen har lagd planer for utvikling av skolen, også planer for å ha kontroll med, og utvikle kvaliteten i skolen. Det har vært noe kursing for å heve lærernes fagkompetanse i henhold til LK06, men skolene har vært overlatt til egen tolking av forskrifter og planer. Foreløpig har diskusjonen ikke brakt innspill for å belyse behov ut i fra befolkningssammensetning. I nevnte kommuneplan registreres en økende arbeidsledighet, en økning i unge sosialhjelpsmottakere, en økende tendens med mer rusproblematikk, dårligere psykisk helse, inaktivitet og fedme. Med andre ord kommunen har den samme samfunnsutviklingen som samfunnet for øvrig.

”Målet er å minske classeskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt. Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskenes muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter”

... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.*, 2006-07:7).

1.2.3 Tilpasset opplæring: rettighet, middel og mål

Tilpasset opplæring er det sentralt begrep i skolediskurser.

Opplæringsloven pålegger skoler ”å legge opplæringa til rette”. Dette er vesentlig for å kunne realisere intensjonene i Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og Stortingsmeldingene (*St.meld. nr. 16*

... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.*, 2006-07; *St.meld.nr 31 Kvalitet i skole*, 2007-2008).

Undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Begrepet *tilpasset opplæring* er overlatt til skolene å operasjonalisere. Det samme begrepet framstår i ulike tekster som mål, middel eller metode. Det er mye som tyder på en allmenn forståelse av *tilpasset opplæring* tolkes i betydningen; - undervisning skal tilpasses og rettes mot enkelt individets evner og forutsetninger. Dette synet finner skolene støtte i bl. a i Håstein og Werners definisjon av begrepet:

Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever- med sine forskjelligartede ulikheter –får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (Håstein, 2004:54)

Engen vil ha en bredere forståelse av begrepet. Han begrunner det bl. a med at *bidra til mestring* kan medføre at elever ikke utfordres til å ta i bruk sine evner for å nå de mål eleven har potensialer for. Engens tilnærming til definisjon:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons-, eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder skolens mål. (Engen, 2010:52)

I samme artikkel argumenterer Engen for at det skjer et fokusskifte i skolens bestrebelse på å nå politikernes mål om best mulige resultater. I denne prosessen blir

”kritisk sans og samfunns forståelse underordnes ferdighetslæring, og skolene vil mangle insentiv til å søke demokratisk legitimitet, som innebærer å appellere til elever og foreldre også som borgere, ikke bare forbrukere”. (Ibid.:65)

I tråd med dette setter Halvor Bjørnsrud (H. Bjørnsrud, Nilsen, S., 2011) fokus på spennet mellom det individuelle og kollektive lærerarbeidet for å oppnå tilpasset opplæring i skolen. Dette handler om enkelt lærernes deltakelse i det kollektive arbeidet ved skolen, og hvordan skoleledelsen også stimulerer til å arbeide med mer enn den enkeltes fagkompetanse. Bjørnsrud (H. Bjørnsrud, 2011) siterer fra St.m 16, 2007-07 for å begrunne mangfoldet i tilpasset opplæring som kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Lærerne må dra vekslers på elevenes ulike forutsetninger, sammensetningen av elevgruppa og hele læringsmiljøet.

I denne artikkelen vektlegges skolens teamarbeid for å kunne oppnå dette. Forskingen viser imidlertid at mye av det teamarbeidet lærerne deltar i har mer praktisk enn profesjonelt preg. Det profesjonelle teamarbeidet oppfattes som et felleskap hvor man lærer av hverandre ved observasjon og refleksjon i felleskap, og relevant faglig oppdatering. Det praktiske teamarbeidet bærer mer preg av arbeidsdeling, praktisk tilrettelegging og koordinering.

1.3 Oppgavas disposisjon

Studien består av tre hoveddeler; teoridel, metodebeskrivelse og analysedel. Rapporten innledes med en presentasjon av problemstillinga, og avsluttes med en oppsummering.

Presentasjon av problemstilling

Presentasjonen av problemstillinga ble innledet med bakgrunnsrefleksjoner fra forskeren for å gi leseren et bakteppe. Forskningsspørsmåla ble nærmere begrunnet. Her er også gjort forsøk på å plassere denne studien i forhold til andre og større forskningsarbeider, samt gi en kort opplisting av aktuelle føringer og forskerens oppfatning av hvor kommunen plassere seg i dette. Begrepet *tilpasset opplæring* er også utdypet.

1.3.1 Teoridel

Denne delen er todelt i henhold til de to forskningsspørsmåla. Den første delene reflekterer forskning og teorier om hvordan individene sosialiseres og anerkjennes i de miljøene de er en del av. Teorier som belyser etablering og vedlikehold av gode læringsmiljøer står sentralt. Teoriene er i det vesentlige knyttet til teorier om menneskers sosialiseringsprosesser og betydningen av de miljøene de sosialiseres i. Læringskultur, utdanningskultur og verdisyn vil også berøres. Dette belyses i samspillet mellom individ og samfunn, og hvordan dette virker på myndiggjøring av mennesker slik at de kan lykkes i skolen og samfunnet

I andre del trekkes linjer som viser hvilke rolle skolen har spilt som samfunnsutvikler. Med dette bakteppet framstår en begrunnelse for tilpasset opplæring både som mål, middel og rettighet. Forholdet mellom til R97 til LK06, og hvordan disse lærerplanene er ulike selv om begge innledes med en relativt likelydende *generell del* som omtaler utviklingen av det allmenndannede mennesket, hva er forskjellen?

1.3.2 Forskningstilnærming

Dette er en kvalitativ oppgave. I dette kapittelet beskrives metodisk teori. Her plasseres kvalitativ forskningsmetode inn i hermeneutisk forskningstradisjon. Intervju blir behandlet spesielt.

I denne oppgava er foreldrene fra elever i 5.trinn hovedinformanter, men lærer og rektor for de respektive grupper intervjues også. Ved å stille disse svarene opp mot hverandre vil det være mulig å belyse hva foreldre og skole er felles om, og hvor de har ulike oppfatninger. Arbeidshypotesen for denne oppgava er at disse svarene til sammen kan beskrive en bakgrunn, og peke mot noen retninger som kan være nyttige å reflektere rundt når skolen skal sette mål for å gi elevene like muligheter og bidra til å jevne ut sosiale forskjeller. Det vil også gi noen andre svar enn de store forskningsundersøkelsene.

Oppgavas styrke og svakhet kan ligge i at forskeren bruker kolleger i kommunen som informanter og den har et lite antall informanter. Dette belyses også i del 3.

1.3.3 Analysedelen

Analysedelen av oppgava er todelt. Den innledes ved å beskrive undersøkelsen og prosessen rundt innsamling av dataene i del 4. Her gjøres det rede for utvalg av informanter. Det er

også en redegjørelse av selv undersøkelsesarbeidet og hvordan funnene ble bearbeidet og kategorisert i en hermeneutisk prosess.

Den andre delen, del 5, omhandler funn, analyse og drøftinger. Her gjøres rede for hovedfunnene i oppgava. Foreldrenes livsverden ble kategorisert i fire ulike kategorier: *informasjonsflyt og anerkjennelse* mellom hjem og skole danner et slags grunnlag for å svare på *om skolen knekker foreldrekoden*. Deretter behandles *læringskultur og læringstrykk*. Her beskrives foreldrenes opplevelse av skolens praksis, og hvordan foreldre ser at skolen legger til rette for utvikling. Hele tiden stilles foreldrenes livsverden opp mot lærere og rektorers utsagn. Dette kapitlet avsluttes med sette disse utfordringene i sammenheng med andre faktorer som samfunnets forventning om rask individuell måloppnåelse.

Spennet mellom den generelle og faglige delen av Kunnskapsløftet ser ut til å medføre at skolen fokuserer snevert på individets fagferdighet.

I avslutningsdelen, kap 6 samles trådene. Denne studien forsøker å binde sammen teori og empiri for å anskueliggjøre skolens handlingsrom for å ”frigjøre” lokalsamfunnet fra et lavt utdanningsnivå. Forskningsspørsmåla utfordrer skolen til å imøtekomme foreldrene i hjemskolesamarbeidet på en mer nyansert måte. Hvilke kritiske spørsmål bør stilles til dette arbeidet i fortsettelsen av denne studien? Det er fristende å låne Eggens slitte frase fra fotballspråket: ”*vi skal spille hverandre gode*”, for å lede til problematisering av hva skolen kan gjøre for å *spille lærerne gode* i arbeide med å tilpasse undervisningen på en måte som gir barn ”*muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn*”

2 Teoridel

Denne delen er todelt. Den første omhandler teorier og forskning om hvordan individene sosialiseres og anerkjennes i de miljøene de er en del av.

Den andre delen omhandler skolen, og forventninger som stilles til skolen som samfunnsutvikler. Her beskrives endringene i skolen gjennom tid for å gi bakgrunn for tilpasset opplæring. Her gis også bakgrunn for henstillingen om skole – hjem samarbeidet.

2.1 Lærings- og sosialiseringprosesser.

Her presenteres teorier om hvordan individet utvikler seg sosialt, og selvbildets betydning for læring. Hvordan forholdet mellom individ og samfunn gjensidig forholder seg til hverandre, men også hvordan individene påvirkes og påvirker den økonomiske utviklingen i samfunnet. Teoriene er hentet fra Honneth, Cummins, Bourdieu, og Hoëm, med vekt på Hoëm.

2.1.1 Utvikling av hele mennesket.

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (Beck, 2010), er opptatt av anerkjennelse og hvordan mennesker utvikler sin selvtillit, respekt for seg selv og sin egenverdi. Han mener denne utviklingen forutsetter anerkjennelse i personens tre sfærer: kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren.

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren er nødvendig for å kunne danne relasjoner til andre mennesker. Det er en betingelse for å utvikle tillit til seg selv, og for å kunne ha tillit til andre mennesker og binde seg til dem, skape vennsrelasjoner. Det er også viktig for å kunne vurdere og beskytte seg selv i den rettslige sfæren, bygge selvrespekt og bidrar til å utvikle moralsk forsvarlighet. Tap av selvrespekt gir opplevelsen av å ikke bli vurdert som moralsk ansvarlig på samme måte som andre mennesker.

Den solidariske sfæren omfattes av ulike former for verdifelleskap som bidrar til deltakelse og utvikling av selvverd. De tre sfærene samvirker gjensidig med hverandre, dog med anerkjennelse i kjærlighetssfæren som grunnlag for den rettslige og solidariske sfæren. Anerkjennelse i disse sfærene medfører en positiv utvikling for individet, mens krenkelse gir individet negative utviklingsforhold i retning av marginalisering, nedverdiggelse eller ydmykelse.

For å vise dette skjematisk kan en si at anerkjennelse i

kjærlighetssfæren utvikler selvtillit,
den rettslige sfæren utvikler selvrespekt,
den solidariske sfæren utvikler selvverd.

Motsatt vil krenkelse i disse sfærene medføre tap av selvtillit, selvrespekt eller selvverd.

Når dette vektlegges er det fordi det har grunnleggende betydning for menneskers identitetsutvikling. Det er også lett å være enig i det, men vanskeligere å få øye på hvordan en selv kan være med på å krenke, i den tro at man anerkjenner.

Elever opplever både anerkjennelse og krenkelse i skolehverdagen sin, og de har en ulik robusthet for å takle dette.

Identitet og identitetsutvikling forholder seg til flere ulike premisser. Det har sammenheng bl. a med familieforhold og kulturell bakgrunn, posisjon i elevgruppa og ambisjoner, - egne eller andres. Jim Cummins (Beck, 2010) er opptatt av det maktspeillet som i kraft av systemstrukturer og roller utspiller seg i sosiale rom. Han mener makt alltid forhandles og reforhandles i mellommenneskelige handlinger. I klasserommet skjer dette ved at roller og systemstrukturer får dominere over andre, slik at disse må oppgi eller undertrykke sin kultur, sitt språk eller sin identitet. Cummins argumenterer derfor for at når maktrelasjoner utvikles gjennom interaksjon og samhandling på en måte som gir anerkjennelse for individenes språk og kultur blir resultatet myndiggjøring / empowerment. I følge Cummins vil økt kunnskap og innsikt innebære myndiggjøring. Myndiggjorte mennesker arbeider for at livet skal være fullverdig for seg selv, og de inkluderer andre.

Dette leder videre til teorier som setter elevens og skolens utvikling inn i en større samfunnssammenheng for å forsøke å se skolens mulighet til å bidra til å utvikle enkeltelevens potensial.

Den franske samfunnsforskeren Pierre Bourdieu (Beck, 2010) har også utviklet teorier om hvordan individ sosialiseres. Bourdieu bruker betegnelsen *habitus* på individets væremåte. Habitus er summen av individets erfaringer; språklig, økonomisk og kulturelt. Utviklingen av habitus skjer i gjennom interaksjon mellom individet og miljøet. Bourdieu anerkjenner den subjektive dimensjonen ved livsverdensbegrepet som innebærer at vi har en umiddelbar forståelse av den sosial verden. Dette er problematisk fordi den subjektive oppfatningen ikke stiller seg kritisk til, men må suppleres med en objektiv forståelse.

2.1.2 Forutsetningen for å lykkes ligger i en positiv sosialisering.

I Anton Hoëms (Beck, 2010) teorier om sosialisering er identitetsforståelse i prinsippet et ufullstendig prosjekt. Hoëm og Bourdieu utviklet sine teorier i samme tidsperiode, og med bakgrunn i marginaliserte minoritetsmiljøer, henholdsvis norsk og fransk.

Det Bourdieu betegner som habitus, gir Hoëm betegnelsen *identitet*. Hoëm går lenger enn Mead i sin sosialiseringsteori ved at han skaper begrepet *den gode situasjon* for sosialisering. Mead beskriver hvordan selvet blir til gjennom de sosiale erfaringer vi erverver oss. Selvet dannes ved at vi observerer andres reaksjoner på oss selv. Hoëms *gode situasjon* inkluderer også det å fange opp hvordan verditilknytning forsterker identiteten. Sosialisering foregår i samhandling med andre i samfunn. Det innebærer også å tilegne seg en kultur eller kunnskap gjennom interaksjon i dette miljøet. Identitetsutvikling er den pågående prosessen hvor mennesker påvirker og påvirkes.

Videre er det slik at individet og den sosiale enheten individet er i forholdet seg hele tiden til hverandre samtidig som de gjensidig påvirkes. Roller forhandles og reforhandles kontinuerlig. I følge Hoëm konstitueres et verdifelleskap mellom skole og hjem når skolen anerkjenner eleven. Dette verdifelleskapet er spesielt gyldig i forhold til den rettslige og solidariske sfæren som Honneth beskriver. Hoëm mener at et slikt verdifelleskap utløser elevens indre motivasjon og fører til mer forståelse av seg selv, så vel som mer forståelse av den sosiokulturelle verden han tilhører, slik Cummins beskriver myndiggjøring. Hoëm sier at verdifelleskap og anerkjennelse i kjærlighetssfæren er utilstrekkelig som grunnlag for myndiggjøring, og i tillegg fordres interessefelleskap mellom hjem og skole for å utløse motivasjon.

Hos Hoëm er begrepene verdi og interesse vesentlige å ha et forhold til. Hans sosialiseringsteorier omtaler verdi og interesse som grunnlag for et fellesskap eller konflikt i individets identitetsprosess. En verdi er å betrakte som et ettertraktet gode, noe å bestrebe seg mot. I kortversjon kan verdier samles om *det sanne* som henspiller på vitenskap, *det gode* som henviser til det etiske og moralske og *det skjønn*, det som er estetisk, musikalsk eller litterært.

I forhold til denne verdien dannes mening og oversikt for individet, og gjør at alle hendelser og handlinger kan virke selvfølgelige og meningsfulle. Verdiene kan også på tilsvarende vis være meningskapende, og danne mestrings- og handlingspotensiale for samtlige i miljøet.

(Hoëm, 2010:39).

Interesse har samme egenskaper som verdi, men de er mer flyktige. Interesser samler mennesker f. eks i organisasjoner eller foreninger. Opprettholdes interessene kan de forvandles til verdi, eller omvendt en verdi kan bli en interesse dersom den ikke opprettholdes som verdi over tid.

Det Hoëm kaller forsterkende sosialisering og myndiggjøring i betydningen selvtillit, selvrespekt og selvverd vil kunne inntreffe bare når interessefellesskap opptrer i samspill med verdifellesskap basert på anerkjennelse i alle de tre sfærene. Hoëm tar utgangspunkt i at kultur er menneske skapt, men kultur kan også omtales som samfunnets kunnskapsforråd, dets samlende mestrings forutsetning. Fagkunnskap er den formelle kunnskap mennesker tilegner seg i skolesystemet, erfaringer er mer uformell kunnskap mennesker er i besittelse av. Summen av erfaringer og kunnskap er viten. Forskningsbasert viten og kunnskap er vesentlig i dagens samfunn. Formidlingen av denne kunnskapen er institusjonalisert fra barnehage og opp til universitet. Individene vil tilegne seg erfaringer av ulik betydning i sin sosialiseringssprosess.

De erfaringer individet får et eksistensielt forhold til, vil virke identitetsdannende, og summen av slik identitetskapende erfaring vil danne individets identitet. I samsvar med dette er et individets identitet det noe individet kan presentere seg selv ved hjelp av, danne individets selvfølelse og selvopplevelse, men samtidig være individets kunnskaper og mestringsgrunnlag eller individets forutsetninger til å forstå seg selv og sine omgivelser eller evnene til å løse konkrete problemer det står overfor. (Hoëm, 2010:41).

Hoëm mener at hjemmet og skolen er de viktige i samarbeidet om elevenes utvikling. Læreren er innordnet og sosialisert i skolekulturen slik eleven er innordnet familien. Både eleven og læreren er individer som sosialiseres i disse rammene, men likevel selvstendige roller. Samarbeidet mellom hjem skole vil ha en overordnet betydning i forhold til sosialiseringssprosessen for disse individene i samarbeidet og interaksjonen i klasserommet. Det danner bakteppe for å belyse elevens motivasjon sett gjennom hjem – skole samarbeid som omtales nærmere under pkt 2.2.2

2.1.3 Sosialisering på individ og samfunnsnivå

I sosialiseringsteorier beskrives hvordan kompleksiteten mellom ulike krefter i samfunnsdimensjoner, de sosiale -, teknologiske - og økonomiske - fenomen som utgjør en

kulturell helhet, kan virke splittende eller sammenbindene både i forhold til individets sosialisering og samfunnets utvikling.

Hoëm beskriver 4 sentrale samfunnsdimensjoner som opprettholdende faktorer i utviklingen mellom individet og samfunnet.

Det er spenningen

mellom individualitet og kollektivitet,
mellom homogenitet og heterogenitet,
mellom isolasjon og kommunikasjon, og
mellom stabilitet og mobilitet
(fritt etter Hoëm, 2010:143)

Disse spenningsforholdene virker innen rammen av samfunnsoppfatning.

Samfunnsutviklingen knytter seg til to samfunnsoppfatninger slik Hoëm ser det: det *komplekse* og det *enkle* samfunn. Det er fellestrekk mellom *Det komplekse samfunn* og den franske sosiologen Emile Durkheims (Beck, 2010) beskrivelse av ”*organisk solidaritet*” ved at de beskriver et samfunn med spesialisert arbeidsliv hvor fellesskapet mellom mennesker knytter seg til graden av avhengighet og samhold i disse rollene. Ulikheten synliggjøres i at Durkheim ser mennesket som fange av sin egen samfunnsstruktur, der Hoëm (Beck, 2010) ser menneskets mulighet forutsatt kjennskap til kunnskapsstrukturen i dette. *Det komplekse samfunn* er det dynamiske samfunn hvor samarbeid forutsetter interessebaserte sekundære relasjoner og formell kunnskap mer enn personlig kjennskap, felles verdier og interesser. *Det komplekse samfunn* er overordnet det *enkle samfunn*, som beskrives som et tradisjonelt samfunn med stort rom for personlig og individuell utfoldelse. *Det enkle samfunn* kjennetegnes av at alle kjenner alle, og kan alt de har behov for å kunne for å opprettholde tilværelsen. I det enkle samfunn stimuleres hele mennesket. Identiteten bekreftes ved at alle har sin plass og sin rolle.

Disse to samfunnsformene kan eksistere side om side, selv om ”det komplekse samfunn” og de urbane områdene er overordnet på en måte som kan få mindre lokalsamfunn til å framstå som en form for ”levende folkemuseum” i forhold (Hoëm, 2010).

Individets forståelse av seg selv og tolkning av sine livsbetingelser i den sosiale enhet det er en del av, er derfor viktig både for medvirkning og for utvikling.

Hoëm (Hoëm, 2010) deler den totale sosialiseringprosessen inn i prosesser utløst eller sammenfallende med spenningen i de tidligere nevnte dimensjoner: individualitet –

kollektivitet, heterogenitet – homogenitet, isolasjon - kommunikasjon, samt stabilitet – mobilitet. Prosessene er *generell sosialisering, forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering og skjermet sosialisering*.

2.1.4 Forsterkende sosialisering, re-, de-, eller skjermet sosialisering

I det følgende vil disse prosessene bli beskrevet ut ifra vesentlige kjennetegn.

Generell sosialisering bruker Hoëm om den grunnleggende sosialisering der individet utvikler sin personlige identitet, og hvordan samfunnet kjenner sin kulturelle identitet. Fellesskap om verdier og interesse oppleves på en måte som styrker individets identitet generelt.

For å beskrive prosessene i forsterket sosialisering, re- og desosialisering og skjermet sosialisering benyttes et firefelts diagram. Begrepene verdi og interesse danner en x og y akse mellom fellesskap og konflikt. Illustrert i fig 1.

		Verdi	
		fellesskap	konflikt
Interesse	fellesskap	+ / +	+ / -
	konflikt	- / +	- / -

Fig 1.

Delprosesser som forsterker den generelle sosialiseringen oppfattes og nevnes som forsterkende sosialisering. Fellesskap om verdi og interesse er et godt utgangspunkt som gir forsterkning. Skolen og hjemmet styrker gjensidig hverandres verdi og interesseplattform overfor barnet og læreren.

Dersom det inntreffer konflikt mellom verdi og interesse, vil ikke sosialiseringsprosessen automatisk være forsterkende. Det vil foregå en de- eller resosialisering som vil svekke det tidligere kjente, men i ulik sammenheng. Eleven kan f eks være interessert i å lære, men skole bekrefter ikke verdiene eleven har hjemmefra. Sosialiseringprosessen vil oppleves

skjev, manglende motivasjon for skolearbeid kan lett bli utfallet. Skole og hjem kan likevel styrke elevens interesse for skole arbeid gjennom det sterke fokuset på gode skoleresultater. Eleven lærer å velge det som lønner seg. Gjennom utdanningsløpet kan også hjemmets verdisett erstattes via at eleven blir kjent med lærestoff som appellerer og påvirker i retning av verdiendring. En slik resosialisering vil kreve at eleven blir presentert for tekster som gjør en slik identitetsdanning og refleksjon mulig. Under nasjonsbygginga var pensumtekstene slik (Engen, 2006). I kunnskapsløftets skole er fokuset mer rette mot individualismen, frihet, mangfold og nytteverdien av kunnskap.

I de tilfeller hvor det er konflikt både på interesse- og verdi området er forholdene for sosialisering i det miljøet individet er ugunstig. Verken verdier eller interesser blir bekreftet av autoritetsførerne i skolen, og individet søker selvbekreftelse på andre områder. Skjermet sosialisering brukes derfor om utvikling i skjermede miljøer, eller subkulturer. Hoëm bruker betegnelsen skjermet sosialisering om fellesskap som knyttes til kulturelle subkulturer, men også om yrkesmonopol, fagforeninger eller andre eksklusive grupperinger. Hoëm påpeker en likhet mellom profesjonens skjermede sosialisering og minoritetsgruppers posisjoner i samfunnet.

Identifiserbare fenomen som teknologisk- økonomisk- eller sosial tilhørighet danner en helhet i kulturell sammenheng hvor disse prosessene er virksomme. Disse representerer statusområder for hva mennesket søker å identifiserer seg eller har gruppetilhørighet til. Hoëm samler dette i enkeltindividets væremåte, *identitet*, men beskrivelsen brukes også på makronivå om samfunnsgrupper, på lignende måte som Bourdieu bruker *habitus* om de samme fenomen (Beck, 2010).

Sosialisering er både formell og uformell. Økonomisk, sosial og teknologisk utvikling trenger ikke å være i takt. Moderne teknologi har blitt allemannseie, og via bl.a medier, eller poppkultur blir vi en del av den uformelle sosialiseringprosessen. Både økonomisk og sosial kapital berøres av dette.

2.1.5 Elever med ulike sosialiseringprosjekter møter læreren i klasserommet.

Elever har høyst ulik sosial og kulturell bakgrunn. Vi vet fra diverse forskningsrapporter at elevenes familiebakgrunn, kjønn, etnisitet og lokal tilhørighet har betydning for hvilken motivasjon elever har for skoleprestasjoner, dermed også hvilke resultater de oppnår. Skolen, men også forskning virker til å ha en ensidig forståelse av sammenhengen mellom kultur og klasser i den forstand at høyere sosiale klasser har mye kultur, mens lavere klasser

har lite kultur. Denne elitiske kulturforståelsen preger skolediskursen. Elever fra hjem som har tilnærmet samme verdigrunnlag som lærerne ser ut til å gjøre det relativt best i skolen (Lauglo, 2009) (Backe Hansen, 2008) (Bjerrum Nielsen, 2009) (Hoëm, 2010). Med bakgrunn i tidligere beskrivelse av forsterket sosialisering kan det være enklere å forstå. Både Bourdieu og Hoëm (Beck, 2010) har utarbeidet teorier for å belyse sosial reproduksjonen i samfunnet. Når verdi- og interessefelleskap oppleves som konflikt mellom elev/hjem og skole uteblir den anerkjennende myndiggjøringsprosessen. I stedet møter eleven ulike former for fremmedgjøring. Bourdieu mener elever blir opplært til å akseptere et bestemt kunnskapsinnhold, bestemte vurderinger eller holdninger som legitime framfor annet innhold i skolen, eller Hoëm sier at elevene opplever skolen som virkelighetsfjern og formålsløs (Beck, 2010).

Hoëm og Bourdieu har utviklet sine teorier etter å ha forsket på minoriteter i samfunnet, hvordan minoritetene har vært i skvis mellom det tradisjonelt bestående eller det moderne endrede samfunnet, og hvilke mekanismer som virker i slike prosesser. Disse teoriene er interessante i denne oppgava sett fra lokalmiljøets rot i primærnæring og arbeiderklassens tradisjonelle virke fram mot utvikling av det moderne samfunnet med en skoleutvikling som styres etter prinsipper fra teori om *Balansert målstyring* og faglige resultater. Det er også tankevekkende når de ulike fortolkningsrammene mellom hjem / lærer og skole / lokalsamfunn belyses. Lærere kan ha en tendens til å forholde seg til en stereotyp forståelse av elever og deres hjemmemiljø (Bjerrum Nielsen, 2009). Slike forforståelser er menneskelige for å kunne forstå verden, men når det kan stilles spørsmål ved om lærernes forforståelse er systematisk forankret i en elitisk middelklassekultur kan det bli problematisk. Den samme prosessen skjer i foreldrenes forforståelse av hva som forventes fra skolen og hvordan de kan forholde seg til dette.

I klasserommet møtes mange kryssende forventninger. Den rådende kommunikasjonen er vesentlig for om det er en atmosfære for anerkjennelse eller krenkelse i forhold til den makt som forhandles og deles i interaksjonen. Det vesentlige for at elevene skal lykkes er at den har preg av å være forsterkende sosialisering, og bekrefter elevenes verdi og interessefelleskap. Motsatt vil re- de- eller i verste fall skjermet sosialisering bli resultatet. Harriet Bjerrum Nielsen oppfordrer skolen og lærerne til å forstå hver elev som en unik person, at lærerne må være

åpne for en flerspektret forståelse av barns utvikling som innbefatter både fysisk, kognitiv og emosjonell utvikling av barns utvikling, og konstruksjon av mening i en gitt sosial og historisk kontekst. (Bjerrum Nielsen, 2009:36)

Bjerrum Nielsen snakker om de 3 store prosjektene som er medvirkende i elevers skoleliv: - å tilegne seg faglige kompetanser og ferdigheter, - å etablere jevnaldergrupper, - å ta del i klasserommets kommunikasjonsformer og autoritetsrelasjoner (Bjerrum Nielsen, 2009).

Hennes poeng er at disse prosjektene virker sammen hele tiden, og skolen bør ikke fortsette å behandle dem atskilt. I klasserommet vil hver elev være under kontinuerlig påvirkning av disse perspektivene fordi læringens og utviklingens dimensjoner hele tiden griper inn i hverandre i en kompleks prosess

Vygotskys generelle sosialpsykologiske teorier om den nærmeste utviklingssonen lar seg lett identifisere i LK06 generelle del, og også i st. m 16 /2006-07 og 31/ 2007-08. I flg Vygotsky har mennesker

potensial for bevegelse fra det en kan gjøre på egenhånd i dag til det en foreløpig ikke kan gjøre alene, men som en likevel kan gjøre sammen med andre.

(Engen, 2007:72).

Imitasjon er altså en måte mennesker tilegner seg kunnskap på. Piaget mener at tenking og modning må være tilstede før en kan legge ny kunnskap til. Disse to læringstradisjonene gir ulike innfallsvinkler for tilrettelegging av undervisningen og dermed også den enkelte læreres erfaringsbaserte kunnskap. Forskere begynner å stille spørsmål ved om lærerne har for lave forventninger til en del barn. Undervisning kan være for lett, forventningene kan være for lave og utfordringene for små eller fraværende (Engen, 2007). Lærerne tilrettelegger og organiser undervisningen sin slik at de opplever kontroll. Det er selvfølgelig viktig for å ha arbeidsro, men ikke nødvendigvis tilrettelagt for å imøtekomme elevene som mottar undervisningen (A. Bakken, Danielsen, K 2011; Nordahl, 2007b).

Lærernes kvalifikasjoner og profesjonalitet etterspørres og omtales som et kvalitetskriterium i skolen. Profesjonalitet oppfattes som en som har god kunnskap og en dyktig utøver av virket, her oppfattet som et godt lærerhåndverk (Hoëm, 2010). Profesjonalitet tolkes ofte av lærerne i betydningen nøytral utøvelse av lærergjerningen. En objektiv forståelse i enhver sammenheng blir nærmest å betrakte som å ta avstand fra eleven og undervisningen.

Lærerens oppgave å skape forståelse mellom lærestoff og elev baserer seg på en subjektiv

oppfattelse av den bakgrunn eleven har for å være mottakelig for læring, og hvilke referanseramme dette settes inn i.

Heggen har en beslektet tilnærming i sin omtale av profesjonalitet. Han presenterer et alternativt tenkemåte hvor en ser på læring som identitetsendrende deltaking i bestemte praksisfellesskap. Gjennom å utvikle sin praksis, utvikles også ens identitet. Det sees på som to gjensidige deler av læreprosessen. Læring kan ikke oppfattes uavhengig av konteksten den skjer i, heller ikke reduseres til en ensidig intellektuell, kognitiv prosess. (Heggen, 2008)

Heggen omtaler også identitetsprosessen i flere nivåer som en fortsettelse av individuell identitet til gruppeidentitet og kollektiv identitet. Han tar til orde for at en kan bevege seg mellom flere identiteter samtidig, men i sammenfall med ulike kontekster. På den måten sier han at identitet ikke trenger være konstant. Det senmoderne samfunn preges av en refleksivitet over egen identitet hvor mennesker stadig må begrunne sine valg og profilere sin identitet. Heggen poengterer denne refleksiviteten som en kontrast til Bourdieu hvor identitet /habitus oppfattes som noe uartikulert og ofte kroppsliggjort. Den passer muligens bedre med Hoëms relativistiske forståelse av kultur, som noe man alltid har, men at den er forskjellig.

Dobson og Skogvoll presentere en alternativ forståelse for profesjonalitet hvor det fenomenologiske perspektiv bringes inn. Utøverens evne til å orientere seg i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornyelse hvor hovedkomponentene er nærvær og blick for det interdisiplinære. Det dreier seg om bevissthet om taus kunnskap hvor emosjoner, sanser og ulike former for verbale og kroppslige uttrykk samspiller (Dobson, 2010). Trolig spiller disse faktorene også mer eller mindre ubevisst inn i lærerens sosialiseringssprosess i den skolekulturen han er en del av.

2.2 Skolen som samfunnsutvikler

I dette kapitlet beskrives hvordan skolen oppfatter samfunnsmandatet sitt i et utviklingsperspektiv i forhold til skolens mandat, og om hvilke kompenserende prosesser som lett tas i bruk. Innledningsvis gis trekkes de historiske linjene for skolens utvikling. I denne sammenhengen synes det nyttig å ha et bakteppe som beskriver endringer i skolen. Primærfunksjonen har alltid vært læring, men i tillegg har skolen og læringa endret seg fra å være en del nasjonsbyggingsprosjektet, utviklet befolkningen innen et danningperspektiv

som i det seinere har endret seg til et nytteperspektiv som skal gi befolkningen individuell valgfrihet. I de lange linjene framstår også begrunnelsen for tilpasset opplæring tydeligere, både som mål, virkemiddel og rettighet slik at den enkelte kan utvikle sine evner.

2.2.1 Skolens samfunnsoppgaver

Historisk sett var den norske skolen knyttet til kirken. I 1848 kom ”Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne.” Skolens oppgave ble allmenndannende. Skolen skulle bidra til ”den huslige opdragelse” ved å gi elevene ”sand christelig oplysning” og bringe elevene ”de Kunnskaper og Færdigheder, som ethvert Medlem af Statssamfundet bør besidde” (Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne 1848) Skolen fikk et dobbelt mandat; faglig kvalifisering og danning av samfunnets innbyggere, foreløpig i byene, men i 1860 kom ” Lov om Almueskolevæsenet paa Landet 1860” (Hoëm, 2010:138)

Det er avgjørende for en nasjon å ha en lese - og skrivekyndig befolkning. Dette omtales som nasjonens litterasitet, og innebærer mer enn å beherske leseferdighet. I Norge ble nasjonsbygging og utvikling av nasjonens litterasitet to sider av samme sak fra midten av 1800-tallet. Denne prosessen hadde klare politiske bindinger til skoleutvikling i samme periode. Eliten i det norske samfunnet var ofte utenlandsk, men de norske intellektuelle begynte å samle sammen fortellinger, språk og historie som kunne bekrefte nordmenns identitet.

Prinsippet om lik rett til utdanning ble lansert i 1850-åra. Utviklingen kan beskrives fasedelt; i første fase samlet den intellektuelle elite nasjonal litteratur og skriftspråk bl. a ved norske folkeeventyr, nynorsken ble også etablert som motsats til den danske. I andre fase ble spredning og popularisering vektlagt via skolen. I den tredje fasen fikk den etablerte samlede nasjonalkulturen avgjørende betydning i frigjøringsprosessen fra Sverige i 1905.

I denne perioden inkluderte ikke ”*allmuen*” minoriteter som jøder, samer, skogfinner, tatere med fl. Disse forble marginaliserte grupper fram til etter annen verdenskrig. Da endret den politiske vilje seg i retning av at *alle* skulle bety alle. Alle skulle få lik rett til utdanning, men i fgl Engen ble den identitetsbyggingen som hadde blitt ivaretatt i leseopplæringen redusert til opplæring i lese- og skriveferdigheter (Engen, 2006).

Danningsperspektivet ble forstått som en delprosess i elevens faglige kvalifisering. Det er det faglige resultatet som måles og betegner graden av kvalifisering.

2.2.2 Kunnskap, ferdigheter eller begge dele?

Oftedal Telhaug gir også et historisk perspektiv på begrepet dannelse i de ulike læreplanene fram til LK 06. Hernes framstår som den store reformatoren. Gjennom L 97 satte han fokus på en skole som skulle gi opplæring for deltakelse i et verdensomspennende marked. ”Var den norske, nasjonale staten konkurransedyktig, var den effektiv nok? Eller skapte den en avhengighetskultur som betød at selvhjelpsevnen og arbeidsiveren hos det enkelte mennesket etter hvert ble svekket?

Stilt overfor slike spørsmål gikk utviklingen også i Norge mot konkurranse, liberalisering, deregulering, privatisering, individualisering og individuell selvrealisering. Begrepet ”likhet” ble til en viss grad skjøvet til side til fordel for begreper som ”frihet”, ”valgfrihet” og ”individet i sentrum”. (Telhaug, under publisering)

1980 års høyredreining med kvalifikasjonsperspektivet la stor vekt på å utvikle kompetanse. Likevel framstår Hernes fortsatt som enhetsskolens mann.

I sin presentasjon av

(.....) høringsutkastet til den generelle delen av læreplanen i 1992, sa han at det å være allmenn - dannet vil si å kommunisere lett og tett med andre, - uten hele tiden å trenge ekstra forklaringer for å skjønne begrepet. I den endelige generelle planen fra 1993 tok han seg bedre tid og ga da begrepet følgende innhold:

”God allmenndannelse vil si tilegnelse av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;*
- kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig;*
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen”.*

(Telhaug, under publisering)

Hernes tok avstand fra den prosessorienterte pedagogikken som var nedsettende i forhold til faktakunnskap. Han hadde en sterk tro på kunnskapskolen og formulerte dette i seks punkter (sammenfattet av forskeren):

- vi er avhengig av konkret kunnskap for å tolke og forstå nye impulser, ny informasjon og nye fakta. Å være kritisk krever kunnskap.
- motsetningen mellom faktakunnskap og forståelse mente han var falsk, de er heller en forutsetning for hverandre

- ingen motsetning mellom de kreative fagene, med intuisjon og dybdesyn og faktafagene, med vitenskap og logikk. Fantasien fungerer ikke i et tomrom.
- ingen motsetning mellom kunnskap og opplevelse
- motsetning mellom logikk og intuisjon, eller mellom kalde fakta og varme hjerter.
- humoren hviler på faktakunnskap.

Det er tydelige spor av dette kunnskapsmantraet i den generelle del av læreplanen som også er beholdt i LK06.

Mens Hernes trodde på verdier som likhet og rettferdighet, på fellesskapet i skolen og en sterk stat, representerer Clemet troen på frihet, valgfrihet, mangfoldighet og individualisme
(Telhaug, under publisering).

Det som var mulig å tyde som et dannelsesperspektiv endret seg til nytteperspektiv i flg Oftedal Telhaug.

I denne sammenhengen er det interessant å se hvordan Hoëm tar utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og argumenterer for å se dannelse som skolens fremste oppgave. Virkeligheten ser likevel ikke ut til å ha dette som tema i andre sammenhenger enn ved endringer av grunnskolelovgivning. Dette til tross mener Hoëm det er innen dannelsesperspektivet skolen har lyktes best, bl a ved at elever liker seg på skolen, de ”utvikler personlig selvstendighet og trygghet og gjør at elevene etter fullført grunnskole kan delta i et avansert og moderne demokrati” (Hoëm, 2010:139). Det er også dette som beskrives i St. m 16/2006-07:

”Målet er å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt. Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskenes muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter”

(St.meld. nr. 16

... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring., 2006-07:7)

2.2.3 Nasjonal kontroll og lokal frihet

LK06 ble en oppfølger av R97 bl a etter kritikk fra OECD og at norske elever skåret svakt på sammenlignende undersøkelser. R97 var en læreplan med vekt på felles referanseramme og mindre lokalvalg. LK06 ble tydeligere på felles kompetansemål, men ga mulighet for lokalvalgfrihet i forhold til lærestoff.

Bjørnsrud og Nilsen mener

”Kunnskapsløftet er felles innholdsføringer atskillig avdempet, og vi har slik sett å gjøre med langt svakere rammer. Dette har økt handlingsrommet for tilpasset opplæring, samtidig som sterkere vekt på identiske kompetansemål for elever trekker i motsatt retning. Spenningen i budskapet i Kunnskapsløftet preges slik sett av både frihet og kontroll, desentralisering og sentralisering.”
(H. Bjørnsrud, Nilsen, S., 2011:15).

I dette avsnittet begrenses teoriene til noen få konklusjoner om hva som kjennetegner utviklingen i skoler som vektlegger sosiokulturell forståelse som tolkingsramme.

St. m 31/ 2007-08 setter mål for opplæringa og fordeler ansvar i innledningskapitlet. Det fokuseres på kompetanseheving i alle ledd, og at regjeringen også vil gi mer støtte til dette fra nasjonalt nivå. ”Forvaltningen av kunnskapsformuen er en oppgave som krever felles innsats.” (*St.meld.nr 31 Kvalitet i skole*, 2007-2008:12)

Skolene forventes å ta læring fra sine erfaringer, og bli lærende organisasjoner hvor det legges til rette for teamarbeid slik at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, planlegging og vurdering av opplæringa. Bjørnsrud lister opp en del kriterier som kjennetegner kollektivt lærende skoler. Ved disse skolene er det utstrakt samarbeid og vurdering av undervisningen. Lærerne har opparbeidet seg en felles holdning til hvordan skolen utvikler seg, de har også en positiv holdning til endringer. Disse skolene preges av gode arbeidsmiljøer, lærerne opplever gode handlingsrom, og det er et godt forhold mellom ledelsen og lærerne. Det ser også ut til å være sammenheng mellom arbeidskulturen og skolens syn på læring. Den sosiokulturell forståelse og overbygning som synliggjøres i teamarbeid overføres til elevenes læring gjennom lærernes egen erfaring (H. Bjørnsrud, 2011).

Engen (Engen, 2010) er kritisk til systemene for kvalitetsvurdering, kvalitetsutvikling og kvalitetskontroll som blir skolen til del. Sammen med andre forskere har han belyst læringssystemer og prosesser ved det han kaller Engen skole. En skole som presterer bedre

på nasjonale prøver enn man ut ifra lokalisering skulle forvente, bl. a på grunn av det store antall minoritetsbarn som er elever ved skolen.

I stor grad er det arbeidsplaner som benyttes for å tilpasse og individualisere undervisningen. Arbeidsplanene fungerer godt for de selvregulerende elevene, de motiverte middelklassebarna. Ved Engen skole benyttes kurs i tillegg for å styrke generelle læreforutsetninger, spesielt leseferdigheter. Han mener disse tiltakene fungerer godt nok til at det ikke gjøres ytterligere endringer for å gi enda flere bedre læringsutbytte. Dette kan skje i flg Engen fordi lærenes praksiskompetanse er godt forankret i et nettverk av underforståtte normer, noe skolene tar for gitt. Det kan også henge sammen med at skolene søker markedslegitimitet, i og med at elever og foreldre fritt kan ”shoppe” skoler, framfor demokratisk legitimitet. I en slik prosess tapes dannelsesperspektivet av syne. Ferdighetslæring blir overordnet, og dannelsesmotivet er i fare for å bli marginalisert. Den identitetsbekreftende danningen som var en del av leseopplæringa gjennom nasjonsbyggingsprinsippene forsvinner. Opplæringskonteksten tas for gitt, og nyanseres ikke i tilstrekkelig grad til å romme mangfoldet av elever i skolen.

Gjennom mange forskningsrapporter legges det vekt på lærerens betydning for læringsutbyttet i skolen. Læreren møter eleven med et verdi- og læringssyn som preger hans handlingskompetanse, han er den som har virkemidlene til å etablere gode læringsmiljøer, og det er lærerens relasjoner til elever, kolleger og foresatte som inngir tillit og skaper troverdighet i kommunikasjonen.

2.2.4 Møtet mellom hjem og skole; hjemmets domene, skolens ansvar

Elevenes familiebakgrunn og hjemmeforhold har betydning for hvordan de presterer i skolen. De genetiske forutsetningene er en side av saken, de sosiokulturelle forutsetningene en annen, men likevel den forutsetningen som kanskje er mest betydningsfull i møtet mellom hjem og skole. Videre beskrives nå hvordan lærerne konstruerer sitt syn på foreldre.

Dagens barn er virkelige tyranner, de reiser seg ikke når eldre kommer inn i rommet hvor de sitter, de motsier sine foreldre, snakker sammen i voksnes nærvær, spiser grådig og tyranniserer sine lærere." Sokrates, 470 - 399 f Kristus (www.webland.no/sitater).

Dette kjente sitatet fra Sokrates kan av og til beskrive opplevelsen i klasserommet. Her henspeler det på hvilken oppdagelse barna har med seg hjemmefra, hvilket utgangspunkt de

møter skolens sosialisingsarena med. Norsk barneoppdragelse er gjenkjennelig som selvhevdende. Den skal gjøre barna selvstendige, selvrealiserende og aktive. De oppfordres til å stille spørsmål både til autoriteter og kunnskap (Hundeide, 2003). Innenfor ramma av sosialisering som beskrevet i 2.1 er dette krevende. Lærere oppfatter også ulike foreldreholdninger i dette samarbeidet.

Arneberg / Overland sier at lærernes syn på foreldre avspeiler hvilket menneskesyn de har, og hvordan de møter utfordringene i hjem- skolesamarbeidet (Arneberg, 2001).

De mener det er avgjørende at foreldre opplever seg ivaretatt i dagens offentlige skole.

Dagens samfunn preges av øyeblikkets tilfredsstillelse framfor langsiktige perspektiver og helhetlig forståelse, i et slikt perspektiv er skolen utsatt for krav om kortsiktige og effektive metoder for resultater.

I et slikt samfunnsperspektiv peker Nordahl mot tre mulige typologier for utvikling av hjem- skolesamarbeidet (Nordahl, 2007a). Outsourcing av barndommen, hvor skolen tar seg av alt: måltider i løpet av dagen, oppdragelse, læring og evt lekser. Foreldrene engasjerer seg minimalt i skole, men forventer at skolen tar totalansvaret. En annen mulighet er ansvarsdeling mellom hjem og skole, hvor foreldrene tar seg av oppdragelsen og skolen tar de oppgavene som er knyttet til læring og faglig utvikling. Skolen forventer at elevene kommer ferdig oppdratt til skolen. Et tredje scenario er samarbeid mellom skole og hjem hvor partene lytter til hverandre, for å gjensidig støtte og anerkjenne hverandre med utgangspunkt i vilje til barnets utvikling. Et slikt samarbeid bærer i seg muligheter for en positiv forsterkende sosialisering som Hoëm mener styrker elevens læringsutbytte. Det er i denne sammenheng Nordahls typologi er interessant, som en omskriving av Hoëm re-, de- eller forsterkende sosialisering i elevenes identitetsutvikling i samarbeide mellom skole og hjem.

Hoëm sier selv også noe om denne utfordringen i "arbeidsdelingen" mellom hjem og skole (Hoëm, 2010). I Norge er den formelle delen av utdanning skolens ansvar, dette forstås som overføring av formell kunnskap. Hjemmet har ansvaret for uformell kunnskapstilegnelse og danning av det kulturelle mennesket. I samspillet rundt barnet spiller det sosiale klimaet en viktig rolle for barnets tilegnelse av kunnskapen som formidles. Siden barnet selv er en del av sin sosialiseringsspross, er med på å bestemme væremåte og hvilke kunnskaper det vil tilegne seg, er denne utviklingen også influert av hvem som tar plassen som den betydningsfulle andre hos barnet. I undervisningen møter barnet kunnskapen slik læreren

evner å formidle den ut fra sine forutsetninger. I møtet mellom faget og eleven har dette betydning for elevens motivasjon og engasjement for hva som læres.

Hoëm mener det er en viktig forutsetning for handlekraft at individet har herredømme over egen situasjon, og en forståelse av sammenhengen denne situasjonen er del av, for å foreta valg i sin livssituasjon.

Skolens utjevningsmandat trenger derfor mer enn en sterk kultur for kunnskapsformidling for å lykkes.

3 Forskningstilnærming

I dette kapitlet gjøres rede for kvalitativ forskningsmetode og plassere det inn i hermeneutisk forskningstradisjon. Videre følger en konkretisering av intervjumetoden som brukes, og de etiske refleksjoner som er gjort i dette arbeidet. I dette kapitlet vil denne studien settes i sammenheng med annet forskningsarbeid. Avslutningsvis beskrives bearbeidelsesprosessen og analyse.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskning har en nærhet til feltet som kan gi annen og mer nyansert kunnskap og som er vanskelig å få tak i gjennom kvantitativt strukturerte undersøkelser. Ved hjelp av intervju vil kvalitative undersøkelser ha mulighet til å kunne gå mer i detalj på hva intervjuobjektet bidrar med. Analyseprosessen i kvalitative undersøkelser skiller mindre mellom forskerens for forståelse og innsamlet materiale enn i de kvantitative undersøkelsene, men den kan også gi mer helhetlig vurdering av enkelt kasus, noe som er hensikten med denne studien.

De kvalitative undersøkelsene har stor styrke i å kunne danne hypoteser. I dette arbeidet er det likeså verdifullt å kunne belyse konteksten disse svarene er gyldige i.

I denne oppgava er det interessante å belyse kommunikasjonen mellom hjem og skole, skolens kultur for å formidle sitt budskap, og for å tilpasse metodene med forventninger om å utjamne sosiale skiller og heve utdanningsnivået i kommunen. For å lykkes i dette arbeidet er hypotesen at skolene trenger å bygge det Hoëm (Hoëm, 2010) kaller et verdi- eller interessefelleskap med foreldrene, noe som forutsetter kjennskap til kontekster som kan beskrive ulikheter i lokalmiljøets befolkningsstrukturer. Denne studien forsøker å framstå som et ledd i prosessen for å skaffe seg denne kjenneskapen, og for å gjøre det mulig å trekke valide konklusjoner om overførbarhet på bakgrunn av forskjellige empiriske undersøkelser, er det viktig med fyldige beskrivelser og grundige analyser av de kontekster som studeres (Kleven, 2002). Resultatene vil være mer interessante som beskrivelse av kontekster resultatene har gyldighet i enn å være hypotesedannende. Det kan være mulig at resultatene likevel vil kunne danne grunnlag for arbeidshypoteser som kan belyse denne oppgavas problemområde: hvilke handlingsrom har skolen for å bidra til et bedre

læringsutbytte for elevene og hvordan samhandler foreldre og skole i skolens lokalmiljø om dette?

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av meningsfylte fenomener. Symboler, normer, handlinger og tekster kan være eksempler på fenomen innen forskning. Dette er uttrykk for mening. Ved å fortolke slike fenomen vil en kunne uttrykke dem klarere og på en mer oversiktlig måte. Kvalitativ forskning plasserer seg inn i hermeneutisk tradisjon.

Fenomenologien (Kvale, 2009) ble grunnlagt på begynnelsen av 1900 tallet av E. Husserl, og utviklet videre av bl a. Berger, Luckmann og Garfinkel. I begynnelsen dreide det seg mye om bevissthet og opplevelse, seinere mer etnometodologisk i praktisk produksjon av kunnskap om sosial orden. Fenomenologien tar hensyn til menneskers handlinger i et historisk handlingsperspektiv. Som del av samfunnsvitenskapen forholder forskerne seg til noe som allerede er tolket av aktører i sosiale sammenhenger. De må derfor fortolke fortolkningene på en måte som kan gi oversiktlig og klarere mening for samfunnet og de som er en del av det.

Innen kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter (Kvale, 2009)

Mennesker bruker språk for å sette ord på sine meninger og opplevelser. Språket gir uttrykk for hvordan mennesket oppfatter sin verden og hvordan denne fungerer, det blir en del av menneskets selvforståelse. Fenomenologisk ideal er å beskrive så åpent og objektivt som mulig det man ser og hører. Forskeren skal belyse individets *livsverden* (Kvale, 2009).

Begrepet livsverden brukes om den intervjuedes hverdagslige erfaringer slik de framstår helt umiddelbart. Forskerens mål er å synliggjøre intervjuobjektets situasjon og vedkommendes opplevelse av sin egen situasjon på en mest mulig objektiv og tro måte.

I fortolkningsarbeidet av disse fenomenene har den hermeneutiske vekslingen mellom helhet og delbetydning (Alvesson, 2008; Kvale, 2009).

Hermeneutisk tolking av informasjonen, det å kunne veksle mellom fortolkning av del til helhet, og tilbake igjen for å kunne belyse og begrunne er viktig for å kunne beskrive og gi fenomener ny innsikt.

Schleiermacher mente at hermeneutikken gjør det mulig å leve seg inn i, fortolke og rekonstruere ut i fra tekster. Dilthey gjorde metoden til en filosofisk antropologisk metode hvis hensikt er å lede oss fram til en dypere og mer fundamental forståelse av hva det vil si å være menneske (Kleven, 2002).

Kritisk teori begrunner individenes utvikling som et samspill mellom ideer, forestillinger og bevissthet om samfunnet og de politiske strømningene som råder. Det moderne mennesket er manipulert og objektifisert som et ”offer” for samfunnsmaskinen og elitens forsøk på å tilpasse menneskene i samfunnslogikken. Samfunnet, med sine institusjoner, er sosiale konstruksjoner. Disse leder til kulturelle og psykiske fengsler, noe som fanger inn individene i sine sosiale former (Alvesson, 2008). Utsagnet sammenfaller med Durkheims syn på mennesket som fange av sin egen samfunnsstruktur, men skiller seg fra Hoëms tro på menneskets mulighet til å virke i sin egen identitetsutvikling forutsatt kjennskap til kunnskapsstrukturen i dette, beskrevet i teoridelen av denne oppgava.

Habermas setter opp 3 former for kunnskap vi kan få om verden rundt oss (Kvale, 2009).

Den ene er *den empirisk-analytiske* som baserer seg på lovmessigheter; hvis A så B.

Relasjonsforholdet mellom dem gir oss muligheter til å kontrollere B. Den andre er *den historisk hermeneutiske kunnskapen* hvor språket og vår mulighet til å forstå hverandre er vesentlig. Denne muligheten utfordres av vår historiske og kulturelle kontekst.

Virkemidlene er overtalelse og tvang, eller å skape forståelse i hensikt å etablere et felles forståelsesgrunnlag. Den tredje, *den kritiske kunnskapen*, har som mål å frigjøre mennesker. I denne prosessen blir den empirisk-analytiske og den historisk hermeneutiske kunnskapen redskaper for å oppnå denne frigjøringen.

Hvordan er her det viktige spørreordet. Foucault stiller spørsmålene; hvordan utsagnene fremtrer og blir etablert i en diskurs, hvordan fremtrer utsagnet som sosialt fenomen? Svar på spørsmålene hva og hvorfor er ikke egnet til å analysere den rådende diskursen. En diskurs er en måte å beskrive samfunnet på. Diskursen styrer måten vi tenker og handler på, begrepene setter oss automatisk inn i bestemte spor å tenke etter. Dette beskriver også hvem som har makt, og hvilken kunnskap og sannhet som er knyttet til dette (Hausstätter, 2007). I skole er det mye makt, hvordan problematiseres og nyanseres denne makten? Hvordan dette framstår i møte mellom foreldrene og skolen, blir forsøkt beskrevet i denne studien.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Intervjuet står sentralt innen kvalitativ forskning.

Det kvalitative forskningsintervjuet baserer seg på, og er avhengig av forskerens kunnskap om emnet. Intervjuet gir ikke mer informasjon enn intervjuobjektet og forskerens tolking av situasjonen kan gi. Det forutsetter et tillitsforhold til intervjueren om at forskeren er genuint positivt interessert i intervjuobjektet. Kvale og Brinkmann har i sin bok: *”Det kvalitative forskningsintervju”* gitt mange praktiske forskningsråd som baserer seg på vitenskaplige termer (Kvale, 2009). Om selve intervjuprosessen og tillitsforholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet skriver de bl a at det bør være en positiv opplevelse å bli intervjuet, å få mulighet til å fortelle om sine livserfaringer. Gjennom intervjuet bør det også være muligheter for at den intervjuede skal få ny innsikt om sin egen situasjon. Dette er et av tolv aspekter som de beskriver ved det kvalitative intervjuet. For at intervjueren skal kunne gi intervjuobjektet en slik positiv opplevelse er det nødvendig med mye kunnskap både om feltet og at det kan komme fram informasjon som kan oppleves som sensitiv av den som gir den videre. Intervjuet må altså finne sted i en meningsfylt ramme, samtidig som intervjueren inngir tillit for å fortolke intervjupersonens livsverden slik den framstilles, og inn i den ramma som vedkommende er invitert til å uttale seg innenfor. Et intervju er preget av et asymmetrisk maktforhold hvor intervjueren har valgt temaet, holder samtalen i gang og velger når den skal avsluttes. Gjennom intervjuet registrerer også intervjueren stemmeleie, mimikk og kroppsspråk for å ha best mulig bakgrunn i meningsfortolkningen.

Intervjuarbeidet sammenlignes ofte med gruvearbeideren eller den reisende (Kvale, 2009). Metaforen *gruvearbeider* hentyder å avdekke kunnskap, det som ligger rett under overflata, mens *den reisende* mer gir assosiasjoner til å skape ny kunnskap, fortelle nye ting noen vil eller bør høre. Reisen kan også inspirere til ny innsikt, eller avsløre ”sannheter” som blir tatt for gitt. Den postmoderne tilnærmingen fokuserer på kunnskapsproduksjon, på det relasjonelle aspektet som oppstår gjennom språket. Postmoderne teoretikere som Foucault og Derrida har bidratt til en bredere tilnærming til samfunnsforskningen i siste halvdel av forrige århundre.

Kvale skriver om forskningsintervjuet som en prosess med 7 stadier som forskeren gjennomgår: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Gjennom alle disse fasene med det for øye å behandle informasjonen, konfidensialitet, etisk og respektfullt bl. a ved å innhente informert samtykke fra intervjuobjektet.

Forskerne er ikke nøytral i dette arbeidet. Hennes forforståelse er bestemmende for de valg som er gjort i forkant. Dette baserer seg på bakgrunnskunnskap, forståelse av problemet som skal belyses, og hvilken informasjon som er relevant å få innsikt fra informantene. Det å forske på tema som forskeren har inngående kjennskap til gir forskeren mye forforståelse som det kan være en utfordring å gjøre eksplisitt, samtidig som nettopp denne kunnskapen kan stille spørsmål som ellers ikke er lette å formulere. En annen utfordring kan være at forskeren er forutinntatt i sine betraktninger og derav ikke i tilstrekkelig grad lydhør for informantens mening. Det å kunne ta den annens perspektiv er ofte en stor etisk utfordring (Johnsen, 2006). Ethiske avveininger vil bli fulgt opp i 3.4.

3.4 Etisk refleksjon, sterke og svake side

Til denne studien var det ønskelig å få informasjon fra en av de små og en større barneskole i bygda. Siden det er relativt oversiktlige forhold, var det likevel ønskelig å finne et tilfeldig eller randomisert utvalg å plukke intervjuobjekter fra.

Hele foreldregruppa på de utvalgte skolenes 5. trinn ble invitert til å svare på utvelgelses spørsmål. Enkelte av spørsmålene/påstander fra Utdanningsdirektoratets ”Foreldreundersøkelse” ble omformet til en enquête (Befring, 2002).

Enquêtens hovedhensikt var å velge ut informanter. 5 spørsmål var formulert vedr hva foreldre tenkte om barnets trivsel og prestasjoner på skolen, samt hvilke faktorer de mener har størst betydning for barnets utvikling. Oppsummert gir svarene et inntrykk av at foreldrene har tillitt og er tilfreds med skolen. Det av 25 svar fra 53 mulige foreldrepar. Det vil selvsagt være mulig å innvende at de som ikke svarte lot vær nettopp fordi de ikke har tillitt til skolen, eller ikke ønsker å si noe om sitt forhold til skolen fordi det kan være problematisk.

Foreldrene ble valgt til intervju ut ifra direkte spørsmål om dette, og om de mener kommunikasjon mellom skole og hjem har betydning for barnets utvikling og læring. Foreldrene er å betrakte som informanter som kunne fortelle erfaringer som lot seg generalisere, og som kunne gi verdi til faglig teoretisk kunnskap (Befring, 2002). Det samme vil kontaktlærer til disse gruppene og skolens rektorer være.

De få intervjuene, samt det store antall foreldre som ikke viste interesse for studien gjør denne studien veldig smal i sitt vitenskaplige perspektiv. Analysen og tolkningen av intervjuene baserer seg på et utvalg teorier, og større forskningsarbeider. Slutninger av dette

arbeidet vil være mest relevant i den konteksten det er utført, og egnet til refleksjon i forhold til dette.

I planleggingsfasen er det viktig å tematisere hva en søker av informasjon. Til intervjuundersøkelsen ble det utarbeidet en guide for å operasjonalisere teorien. Det ble lagt vekt på å stille åpne spørsmål i den hensikt å tilrettelegge for en samtalelignende intervjusituasjon.

Intervjuteoriene legger vekt på at det skal være hyggelig og nyttig også for intervjuobjektet å bli intervjuet (Johnsen, 2006; Kvale, 2009). En slik ”hygge situasjon” i intervjuet kan selvsagt være en mulig feilkilde siden informantens svar er subjektive opplevelser. Det er heller ikke mulig for forskeren eller andre å vurdere hvorvidt disse svarene gis som en overbevisning fra informanten, eller om informanten lar seg påvirke av sympati for forskeren, eller besnæres av situasjonen. Intervjuene er vurdert av bare en person, som også foretok intervjuene. Det er gjort forsøk på å være så nøytral som mulig i intervjuene, samtidig som det ble lagt opp til å ha en lett samtale rundt spørsmålene. Spørsmålene ble fra tid til annen fulgt opp for å få utdypende kommentarer, eller det ble stilt motspørsmål.

Best mulig valg av informanter forutsetter at forskeren har teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å vurdere hvilke informanter som er best egnet (Johnsen, 2006). Siden denne forskeren har arbeidet i feltet i mange år ansees kulturkompetansen å være til stede. Det kan imidlertid være en utfordring å gjøre denne kunnskapen eksplisitt i forhold til tolkningsarbeidet som følges av dette (Johnsen, 2006; Kvale, 2009). Lærere og rektorer er å betrakte som forskerens kolleger i kommunen. Den tillitt de viste i situasjonen skal også ivaretas på en etisk og respektfull måte (Kvale, 2009). Det er løst på den måten at intervjuene er behandlet i ett som om de skal tilhøre en gruppe foreldre, en gruppe lærere og en gruppe rektorer. De er altså ikke analysert i skole a eller b, men samlet. På den måten utgjør utvalget fire foreldre, to mødre og to fedre. De representerer ulik utdanningsbakgrunn; fagarbeider, handel, og høyskoleutdanning. Utvalget lærere og rektorer utgjør også to fra hver kategori. Totalt åtte intervjuer. Det lave antallet til tross, utsagnene belyser spriket i den lokale foreldre sammensetningen.

Disse resultatene drøftes på en slik måte at det er mulig for leseren å kjenne seg igjen i resultatene.

Til arbeidet med validering av funnene er det viktig å knytte aktuell teori.

3.5 Analysering

Data fra de ulike intervjuene vil sammenstilles for å gi detaljert informasjon og kunne beskrive sosialiseringkulturen individet befinner seg i mellom hjem og skole. Ved å spesifisere utsagnene og argumentere i forhold til teori vil leseren også kunne vurdere gyldigheten av denne studien, og om den har relevans (Kvale, 2009).

Kap 4 beskriver undersøkelsen og informasjonsinnhenting. I kap 5 drøftes funnene, først ved å belyse informasjonsflyten mellom hjem og skole, deretter ved å sette søkelys på hvordan dette innvirker på skolens læringskultur og læringstrykk. Avslutningsvis settes det søkelys på lokalmiljøets sosiale, politiske og økonomiske påvirkning.

4 Undersøkelsen

I denne delen av studien beskrives hvordan dataene til denne undersøkelsen er innhentet.

Innledningsvis beskrives forberedelse til intervju med erfaringer fra en pilot.

Videre i del 4.1 gjøres det rede for hvordan informantene ble valgt ut og forespurt. I 4.2 beskrives selve intervjusituasjonene og arbeidet med å sortere informasjonen fra dem slik at de fikk kvalitet som datamateriale. Avslutningsvis beskrives bearbeidelsesprosessen av informasjon fra intervjuer via temaer til kategorier/ meningsfortetting i del 4.3

Denne undersøkelsen har etnografisk preg ved at den søker å åpne opp for det som blir tatt for gitt, og stille spørsmål ved hvordan det kan bli (Kvale, 2009). Det er derfor viktig å opptre på en etisk akseptabel måte, som inngir tillit hos informantene for at de skal åpne seg, men også at de opplever ivaretagelse av privat informasjon i forhold til hvordan dataene behandles i etterkant, hvordan konklusjoner evt blir trukket.

Dreyfus og Dreyfus (Kvale, 2009) beskriver fem faser i voksnes tilegnelse av ferdigheter; fra novise, avansert nybegynner, kompetent, kyndig til ekspert. Novisen lærer gjennom undervisning i ”kontekstfrie” elementer og ved å kombinere kjensgjerningene ved hjelp av ”kontekstfrie regler”, til emosjonelt engasjert, intuitiv, kyndig atferd på det høyeste ferdighetsnivå.

Det var ikke tid for faderer i informasjonsinnhenting. For å være i stand til å gjennomføre intervjuene på en best mulig akademisk måte ble det gjennomført et pilot intervju.

Spørsmålene ble testet på en for forskeren kjent person, men samtidig relevant i forhold til målgruppa. Personen er forskerens egen søster. Hun er mor til et barn i barneskolealder, er engasjert og opptatt av hjem-skole kommunikasjon gjennom sitt verv som leder i samarbeidsutvalget. Hun er driver av familiegården, er opptatt av å utvikle næringsgrunnlaget og av bygdas utvikling.

Erfaringene ga nyttig læring på vei fra stadiet novise mot kompetent eller kyndig. Den tiltenkte åpne intervjuformen fungerte godt. Samtalen fløt greit, men det var en nyttig øvelse i å ikke bli for ivrig i situasjonen slik at hun ble avbrutt eller at vi snakket samtidig. Det var også en nyttig øvelse i å la intervjuobjektet få tenke seg om, stille oppfølgingsspørsmål eller be om mer utfyllende informasjon i forhold til temaet. Ordvalget fungert stort sett. Begrepet livsprosjekt opplevdes litt høytidlig, og det høres i intervjuet at det er en utfordring å finne alternative beskrivelser. Et annet sted i intervjuet oppfattes en nyttig provokasjon. Det er i

forhold til hennes erfaringer fra et møte hvor hjemkommunen presenterer målsettingene om bedre resultater på nasjonale prøver:

.... men ordføreren er jo med på å sette mål, og sier vi skal nå det målet, samtidig som han skjærer ned på hver eneste krone. Også er han så freidig og sier samtidig at kommunen har et handicap fordi vi tradisjonelt er etterkommere av bønder og industriarbeidere. Da reiste jeg meg opp og sa: ”at det er ikke sikkert jeg er uenig i det, men jeg vil bare minne om at en til og med kan bli ordfører i kommunen med den bakgrunn” Jeg ble litt provosert da han framstiller det som at vi stiller med et handicap. Jeg skal ikke nekte for at det er en sammenheng, men at vi starter med et handicap....
(pilotintervjuet).

Dette var en nyttig erfaring. Ofte oppleves det slik at ”skolefolk” har lett for å kategorisere foreldre, kanskje uberettiget nedlatende nettopp fordi de ikke har den samme akademiske bakgrunn som oss selv. Ordføreren gjør ikke noe annet enn å sitere forskning. Den samme forskningen som ligger til grunn for denne oppgava. Diskursen rundt temaet er interessant, og som det sies er Hoëms posisjon :

”Forskerne kan ikke nøye seg med å samle data og analysere tall, de må også ha oppmerksomheten rettet mot aktørens selvforståelse. Og det er ikke misstankens hermeneutikk som rår grunnen i hans forskning, men den sympatiske medfortolkningen.”
(Beck, 2010:5).

Etterarbeidet av pilotintervjuet ga øvelse i transkribering, anonymisering og en forsmak på hermeneutisk arbeidsprosess i kombinasjon med egen utvikling for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt (Polanyi, 2000).

4.1 Utvalg av informanter

For å innhente informasjon til dette arbeidet søkte jeg å finne et utvalg blant foreldre på 5. trinn ved to av kommunens barneskoler. Bakgrunnen for å velge to, en liten og en stor, grunnlag i kommunens skolestruktur. Jeg er selv lærer ved den ene av skolene som omtales som stor, derfor var det nødvendig for meg at den andre store skolen stilte seg positiv til mitt prosjekt. Det viste seg at de var. Det er i tillegg tre mindre skoler i bygda. Ingen av dem

hadde mer enn 10 elever på trinnet. En av dem var positiv til å samarbeide med meg om dette og ble derfor valgt.

Ved den ene skolen fikk jeg anledning til å introdusere prosjektet mitt på foreldremøte. Noen fylte ut enquêten og samtykke til intervju i møtet, mens flere ble sendt via kontaktlærer i etterkant. Selv om lokalmiljøet er lite var ikke foreldrene bekjente. Ved den andre skolen ble informasjon formidlet via rektor.

Valg av informanter bød ikke på store vansker. Utvalget blant fedre var mer begrenset enn blant mødrene. De utslagsgivende faktorene fra enquêten var hvordan de hadde besvart spørsmålene vedrørende barnets trivsel og hvordan skolen motiverte og tilrettela for at barnet skulle få gode skoleresultater. De mest kritiske ble valgt ut med forventning om at de kunne bidra med den mest bredspektrede informasjonen for å belyse kommunikasjonsflyten mellom hjem og skole totalt sett.

Utvalget er ikke stort, så det kan neppe si noe om hva alle foreldre i kommunen mener. To fedre og mødre ble valgt. Det viste seg underveis i intervjuene at de representerte ulike utdanningsbakgrunner fra praktiske yrkesfag, handel og høyskoleutdanning på lavt og høyt nivå. Foreldrene ga også inntrykk av å leve i stabile forhold. To av foreldrene var foreldre til jenter, de to andre til gutter.

Poenget her var å gå dypt i kildematerialet og finne foreldres erfaringer, samt deres tanker om egne barns skoleprestasjoner og skolens betydning for deres videre framtidige valg for utdanning og livsstil. Likheten mellom antropologisk forskning blir å lytte til hva foreldrene bidrar med og ta disse dataene alvorlig i diskusjonen om hjem – skolesamarbeid (Goodson, 2000). Det henger sammen med barnas identitetsutvikling og tilhørighet til lokalsamfunnet, men også med påvirkningen av dette lokalsamfunnets framtid, og de innsatsfaktorer som velges for å gi samfunnet vekst (Hoëm, 2010). Skolen har gjerne tilbøyelighet til å tillegge hjemmets manglende oppfølging og ressurser det meste av skylda for svake skoleresultater. Samtidig fortviler lærere over hvor mye engasjement de legger ned i arbeidet med disse elevene på bekostning av de ”sterke” elevene. Gisle Johnsen skriver om denne måten å fortolke på, og tar til orde for den ensidigheten dette medfører i kommunikasjon med foreldrene, men også holdninger hos lærerne i det videre arbeidet (Johnsen, 2006).

4.2 Om selve undersøkelsesarbeidet og gjennomføringen.

Hvordan belyse hva foreldre tenker i forhold til hjem-skole samarbeid og skolens betydning for barnas identitetsutvikling og faglige utbytte av skolegangen?

Med erfaring fra pilotintervjuet gikk intervjuene greit. Det tok imidlertid lengre tid enn planlagt fra det første til det siste intervjuet. Dette skyldtes dels studier, dels vansker med å finne tid pga arbeidssituasjonen. Intervjuene med foreldrene ble foretatt på mitt kontor, intervjuene med skolens folk ble gjort på de ulike skolene. Alle intervjuene fulgte samme intervjuguide og ble tatt opp på bånd. Det kan høres at samtalen flyter lett, men også at intervjuer støtter intervjuobjektet med støttende kommentarer som ”ja...”, ” hmmm”. Dette oppfattes av intervjuobjektet som en oppfordring til å fortsette i samme tankebane. Enkelte av intervjuobjektene spør også intervjueren etter mer sammenhengende bakgrunnsinformasjon for å kunne gi utfyllende svar, eller fordi samtalen gir en opplevelse av å snakke om noe viktig, noe de ikke snakker med andre om (Kvale, 2009). Spesielt foreldrene gir uttrykk for at intervjuet blir en interessant samtale det gjerne skulle vært mer vanlig å ha med skolen.

I denne perioden utviklet det seg en heftig kommunal diskusjon om skolestruktur. De små skolekretsene følte seg nedlegningstruet. Intervjuene med foreldrene er gjennomført i forkant av denne diskusjonen, men rektorene gjenstod. Ingen av skolen var nedlegningstruet, men for den største vedkommende kan det bli snakk om å motta flere elever.

4.3 Bearbeidelsen

Etter innsamlingsfasen kommer bearbeidingsarbeidet. Intervjuene skal gi mening i forhold til forskningsspørsmålene, men og være egnet til å belyse studien.

Glaser og Strauss innførte begrepet *grounded theory* (Kvale, 2009). Kodene i denne tilnærmingen trenger ikke være kvantifiserbare, men heller egnet til å inngå i en kvalitativ analyse av relasjoner til andre koder og til kontekst og konsekvenser av handlinger. Denne studien forsøker å belyse hvordan foreldre tenker i forhold til hjem- skole samarbeid og hva de tenker om skolens betydning for barnas utbytte av skolegangen. Foreldrenes utsagn i relasjon til hva skolens egne folk tenker innen de samme temaene vil kunne bidra til å beskrive verdi-fellesskapet mellom hjem og skole.

Arbeidet med å avdekke disse kodene opplevdes krevende. Koder er korte, og egnet til å definere opplevelsen eller handlingen som beskrives i intervjuet. I neste omgang skal kodene kunne bidra til å systematisere utsagn til ulike kategorier. Kategoriene vil kunne gi et overblikk over informasjonene som samlet sett uttrykkes i intervjuene.

I denne studien var ikke kategoriene klargjort på forhånd. Det var også en stor utfordring å skille ut egne erfaringer, synliggjøre dem for seg selv slik at det var mulig å ta en slags frigjort avstand til innsamlet data. Det som hos Kvale & Brinkmann omtales som

”refleksiv objektivitet, forstått som det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap”
(Kvale, 2009:247).

Spørsmåla var imidlertid forsøkt formulert slik at de skulle innby til å tenke utover fagresultater, og på den måten gjøre det mulig for informantene å protestere på forskerens utsagn. Denne muligheten omtales som en styrke for kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 2009). Denne refleksjonen over eget arbeid er ment som en styrke for objektivisering av studien.

Alle intervjuene var på mp3-spiller. De ble lagret på pc, og sperret med passord. Et av intervjuene ble transkribert i sin helhet (se vedlegg) (Kvale, 2009). De andre intervjuene ble lyttet til slik at innholdet var godt kjent. I utgangspunktet opplevdes alle intervjupersonene å ha et tillitsfullt og positivt forhold til skole. Etter å ha arbeidet en del med dem kommer de kritiske røstene tydeligere fram. Utsagn fra det transkriberte intervjuet ble satt inn i en tabell, dette for å tematisere og kategorisere dem.

Temaer	Transkribert utsagn fra foreldre	Kode / kommentar
Ambisjoner på barnets vegne, sosialisering Forventninger til ferdigheter og kunnskapstilegnelse, læringsprosess Tilpasset opplæring Foreldreoppfølging	..det har slått meg litt..(.) nå skal en ikke ha for høye tanker om seg sjøl, men vi har litt ambisjoner for unga og et ønske om at de skal klare seg så godt som mulig , og sånn sett følger vi opp hva de gjør på skolen og sørger for at leksene blir gjort. Ikke bare gjort, men faktisk at det blir riktig gjort. Hvis vi hadde vært foreldre med litt mindre ressurser og ikke fulgt opp så godt som vi har gjort, og ikke engasjert oss så mye, -er jeg helt sikker på hvor han sønn vår hadde endt opp. Og det er litt betenkelig	Utsagnet innebærer En forventning om <i>et læringstrykk</i> i form av at hjemmet følger opp skolens arbeid, men også en skuffelse over at skolen ikke kommuniserer dette tydeligere. Både et ønske om et verdi /interessefellesskap, men en konflikt i utøvelse/ erfaring (Hoëm)

Fig. 2

Videre ble utsagn fra de øvrige foreldreinformantene knyttet til temaer og koder. Dette ble gjort i flere omganger. En variant ble å sette opp foreldreutsagn opp mot utsagn fra lærer og

rektor. Dette forsøket endte i et meningsløs stort skjema. Det synliggjorde likevel at foreldre og skole har hvert sitt utgangspunkt. Foreldrene snakker om trivsel, tilhørighet, at skolen ikke skal skape tapere, vennskap, samarbeid, klasseledelse og autoritetsutøvelse i læringssituasjonen, mens skolens folk er opptatt av læringstrykk, leksehjelp, skolebøker, tilrettelegging, læringsmotivasjon, oppgaver for refleksjon og læringsferdigheter. Kan det finnes spor av enighet mellom foreldre og skole i disse utsagna, hva er de uenige om?

Neste forsøk på å tematisere og finne kategorier knyttet seg til å sortere utsagn for å besvare forskningsspørsmåla. Når disse utsagnene var plukket ut av helheten så det ut til å gå litt om hverandre. Svar som var gitt i forhold til å besvare om lærerne knekker foreldrekoden fortalte også om hvordan foreldrene så på skolens arbeid for å påvirke lav utdanningskultur. Denne hermeneutiske prosessen åpnet for mulighet til å sortere svarene etter bare fire kategorier: anerkjennelse, informasjonsflyt, læringskultur, samt læringstrykk.

Forskningsspørsmål	Kategori	Tema i svarene	Livsverden / utsagn	kommentar
<p>Når skolen ikke innfrir..</p> <p>Knekker lærerne foreldrekoden?</p> <p>Hva gjør skolen for å påvirke en lav utdanningskultur?</p>	Anerkjennelse	Ambisjoner	Vennskap	Verdi-/Interesse fellesskap? Hva er samarbeid?
		Familiebakgrunn	Trivsel Samhørighet	
		Engasjement / motivasjon	Tilhørighet anerkjennelse	
	Klasseledelse / Læringskultur	Sosialt læringsmiljø	Individuelle prestasjoner blir gjort felles uten at de blir fulgt opp	Hvordan oppleves lærernes evne til å etablere gode og støttende læringsmiljøer?
		Faglig læringsmiljø	Større forskjell på lærere enn på skoler	
		Endringsvilje	De sosials rammenes kapasitet	
	Læringstrykk / Formidling og oppfølging	Læringsformidling	Hva forventes av foreldre	Motivasjon. For læring, oppfølging i forhold til arbeid og læring, forventninger til at foreldre følger opp
		Lærernes oppfølging for resultater	Hvordan følge opp skolearbeidet	
		oppfølging av lekser	Lærebøkens funksjon i lekkesituasjon	
	Informasjonsflyt	Å gi informasjon	Møteledelse Formaliteter i vedtaksform	Verdi- /Interesse fellesskap eller konflikter Skolens holdning? Lærernes individuelle fokus?
		Å motta informasjon	Formidle hva som forventes	
		Støttende kommunikasjon		

Fig. 3

Disse utsagnene er kategorisert i skolens vokabular. Det gjør det mulig å beskrive samhandling mellom hjem og skole i kjent skoleterminologi, om hvordan individet sosialiseres i samspillet mellom familie, skole, lokalmiljøet og storsamfunnet ut ifra Hoëms teorier om verdi og interessefelleskap eller konflikt, og hvordan dette innvirker i forhold til skolens arbeid for å heve utdanningsnivået. I denne fasen av arbeidet oppleves det i ettetid som nyttig å veksle mellom å stå midt i praksisfeltet, gå mellom teori og utsagn fra de ulike partene. I denne nærmest fysiske hermeneutiske prosessen å fortolke utsagnene i en velmenende fortolkning slik Hoëm forfekter, og bearbeide informasjonen inn i meningsfortattede kategorier som gir dem et vitenskapelig preg.

5 Funn i undersøkelsen og drøfting av disse

Videre presenteres funnene i undersøkelsen. Utsagn fra foreldre informantene og skolens representanter drøftes i forhold til hverandre, men også i lys av teoriene.

I 5.1 drøftes skolens kultur for samhandling og hvordan foreldrene opplever dette møtet.

I 5.2 samles foreldrenes synspunkter om hva de tenker om skolens bidrag til å påvirke utdanningsnivået i barneskolen.

5.1 Knekker lærerne foreldrekoden?

Foreldrene har tillitt til skolen. Enqûetten fra begge skolene viser en overveiende positiv respons. Et stort flertall ved begge skolene mener det er en kombinasjon av familiebakgrunn og læringsmiljøet i klassen som har størst betydning for elevenes læringsutbytte.

Foreldrene opplever at barna trives bra eller svært bra på skolen og at de gjør det bra eller svært bra på skolen. En av foreldrene mente barnet gjorde det bra, men kunne likevel ha gjort det mye bedre. Denne forelder er en av informantene.

Så å si samtlige foreldre oppgir at de snakker ofte med barnet sitt om betydningen av å gjøre det godt på skolen.

Denne positiviteten bekrefter informantene i intervjuene. Konklusjonen er at foreldre viser mye velvilje i hvordan de omtaler skolen, og betydningen av å lykkes faglig og sosialt. Det tyder på en stor evne og vilje til å opprettholde et interessefellesskap med skolen.

- Jeg tror nok at skolen fungerer jevnt over bra, for de som på en måte er A4.

Det betenkelige er likevel at de fire foreldreinformantene kunne dele erfaringer fra perioder hvor de hadde opplevd motgang i samarbeidet med skolen. Det knyttet seg til f. eks hvordan eleven fikk fortsette i sitt eget ufokuserte tempo uten å gjøre noe på skolen, og foreldrene opplevde de måtte mase seg til tilbakemeldinger og henvisning for utredning, eller et somatisk sykt barn hvor skolen ville ha det til å være en psykisk lidelse med tilhørende lærevansker.

Foreldrene opplever at det er de som bærer belastningen med å komme gjennom disse uoverensstemmelsene, men når det er tilbakelagt er de igjen fornøyde med skolen.

Det at foreldre evner å opprettholde dette interessefellesskapet tyder på gode muligheter for de- eller resosialisering (Hoëm, 2010). Det kan være at informantene til denne studien også

kommer inn i gruppa av foreldre med samme verdifelleskap som lærerne. Denne studien tar ikke mål av seg til å si at dette gjelder alle foreldre i skolen, men at utsagnene kan nyansere samarbeidet mellom hjem og skole.

Som det vil framgå av det følgende er hovedinntrykket at foreldre er opptatt av at skolen ikke skal skape skiller. De vektlegger kunnskap, men forutsetter at den sosiale ramma fungerer. Disse funnene beskrives i to deler.

Den første tar for seg de utsagnene som er kategorisert i informasjonsflyt og anerkjennelse mellom hjem og skole. Informasjonsflyt handler her om formell og uformell kommunikasjon mellom hjem og skole, og hvordan denne dialogen kan være en støtte i samarbeidet (Beck, 2010; Hoëm, 2010). Det ligger ikke til denne studien å gå nærmere inn på kommunikasjonsteorier, eller studier av sender – mottaker av ulike budskap, om hvordan kommunikasjon oppfattes eller tolkes på bakgrunn av f. eks språkkoder i form av ulike sjangere.

Andre del tar for seg læringskultur og læringstrykk. Dette relaterer seg til hvordan foreldrene oppfatter barnas læringsmiljø, hvilke metoder som velges og hvordan det fungerer sosialt og faglig. Om det er vilje til endring i forhold til tilpasning av undervisningen, ambisjoner for læringsutbyttet eller leksearbeidet faller inn under betegnelsen læringstrykk. Studien har ikke brakt inn teorier for klasseledelse, elevsamtaler eller vurdering, men lyttet til hva foreldre og skolens folk har uttalt om disse tingene slik at det kan være grunnlag for en forståelse av hverdagen til informantene, til deres livsverden.

5.1.1 Informasjonsflyt og anerkjennelse

Her settes foreldrenes opplevelse av det formell og uformelle samarbeidet med skolen opp mot hva skolens lærere og rektorer tenker om hjem skolesamarbeidet for å belyse forskningsspørsmålet.

Avslutningsvis drøftes dette i forhold til hvordan skolen unnlater å invitere foreldre til samarbeid om å tilpasse opplæringen, og om det er viktig for skolen å bli oppfattet som de signifikante andre i forhold til elevene.

Utsagnene fra foreldrenes livsverden gir innblikk i sprikende erfaringer. Sitatene er fra hver av foreldrene, men beslektede svar finnes flere steder i intervjuene. Svarene gir således uttrykk for å oppsummere deler av intervjusamtalene som hadde utgangspunkt i

foreldrenes beskrivelse av samarbeidet med skolen, hva foreldrene tenker om skolens betydning for barns muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter, hvordan foreldre beskriver skoleprestasjoner i lokalmiljøer som har lavt utdanningsnivå, om foreldre knekker skolekoden når det er lærernes stammespråk som råder på foreldremøtene, at foreldreundersøkelsen har lav svarprosent, om skolen har fremmedgjort foreldreansvaret, i uttalelser om det oppfattes enklere å vise engasjement på fritidsarenaer enn i skolen eller deres oppfatning av hva skolen gjør for å ivareta tidlig innsats og tilpasset opplæring.

(Intervjuguiden)

Foreldrene vektlegger skolen som en viktig arena for å lære seg de sosiale kodene. Skolen er en sosial arena hvor det er viktig å lykkes. Skolen må ikke skape skiller, men tilhørighet og fellesskap.

En av dem uttrykker det slik:

Skolen er en sosial arena, ...og det på en måte å knekke de sosiale kodene, jeg skal ikke si det er like viktig som å lære seg å lesa, men det er utrolig viktig.

En av de andre sier:

Skolen må passe på at de ikke skaper tapere. Jeg tror ikke det skjer på det faglige, men det sosiale.

En av foreldrene definerer og omtaler det formelle samarbeidet slik:

- ...når jeg tenker foreldresamarbeid tenker jeg det formelle med foreldremøter og utviklingssamtaler. (.....) Det er litt vanskelig, det er ikke ofte jeg føler at foreldremøter fungerer bra. Info fra lærer er grei nok... jo mer forberedt lærere er jo bedre fungerer det. Det blir ofte overfladisk. Overrasket over at lærere ikke er mer forberedt på møteledelsen. Kunne styre ordet på en grei måte. De er best forberedt på fag og læringsmål, men det med atferd og mobbing er vanskelig, ... men det blir bedre med forberedelse.

Og videre:

-I enhver foreldregruppe blir det noen som er veldig opptatt av den faglige biten, de sitter ofte med høy utdanning, har ressurser og setter krav. Men resten av foreldregruppa er mer opptatt av det som er moro, eller få til ting for unga. Samtidig som du i ei sånn foreldregruppe er opptatt av å si det som er riktig på en måte, forventet riktig i forhold til trivsel, dugnad, eller penger som skal være lommepenger

på leirskole. En slags foreldrekode hvor vi er engasjert rundt unga, men likevel sjeleglad når det er over.

Dette er uttrykk for foreldres opplevelse av det formelle og kollektive foreldre samarbeidet. De deler også av sin erfaring fra den individuelle delen av samarbeidet:

Har savna tilbakemeldinger fra skolen på hvordan ting har gått. ... Litt løpende. For han har ikke vært den som har vært mest motivert for å sitte stille på skolen, og gjøre sakene sine. Der har vi vært litt usikre på hvor han har vært hen. Det var liksom frustrerende å få han hjem etter skole, og vi satt i grunn med en følelse av at han i bunn og grunn ikke hadde gjort så mye på skolen.

Flere stiller seg bak denne uttalelsen:

... og rett og slett da bli enda kjapper på å gi tilbakemeldinger på det en kan kalle avvikende atferd. ”Slik vil vi ikke ha det”, ... den strikken er etter mitt skjønn strekt alt for langt.

Eller som en annen sier:

Det er vanskelig å vite hva skolen tenker når det ikke fattes vedtak, det blir mer at vi bare klager på skolen. Det er ikke noe hyggelig å være missfornøyd, det er bedre å ha noe konkret å vise til.

Slike og lignende utsagn fra foreldrenes livsverden gir grunn til å stille spørsmål ved hva som er skolens hensikt med foreldresamarbeidet. Foreldrene oppfatter få spor av invitasjon til å diskutere arbeidsmåter i undervisningen eller hvordan det sosiale fellesskapet i klassen fungerer, eller styrkes.

Foreldre snakker også om de uformelle arenaene de deltar på:

- Det er mye godt foreldreengasjement på barnas fritidsarena. Kan være enig i at det er lettere å få anerkjennelse på disse arenaene. Kunne vært fint å få drøftete hvordan vi skal være som gode foreldre med noen som kan mer.

Dette utsagnet tyder på at foreldrene savner noe i samarbeidet med skolen. Flere av informantene ga underveis uttrykk for at intervjusamtalen var viktig for dem, og at de gjerne skulle ha slike samtaler også med lærerne til barnet sitt. Slike samtaler gir en mer helhetlig forståelse av den situasjonen en befinner seg i sammen med andre.

- Det er viktig å kjenne de andre foreldrene. Jeg synes skolen er flinke til å gi anerkjennelse i mange sammenhenger

- Både familiebakgrunn og skolearbeid har betydning for utviklingen.

- Det er klart at engasjement fra foreldresida er veldig varierende..

Foreldrene ser det samme som skolen gjør. Foreldre er ulike og har ulik erfaring med skolen, Likevel snakker skolen mest om fagformidling i samarbeidet mellom hjem og skole.

Utsagnene viser at lærerne tenker først og fremst fag. De snakker også om betydningen av faglig trygghet i undervisningssituasjonen. Likevel kan de være litt undrende til om det er på disse områdene foreldrene skal inviteres til å mene. Utsagnene fra lærerne viser få spor av initiativ til å diskutere arbeidsmåter i undervisningen generelt.

En av lærene sier:

-Hvor skal man dra veksler på hverandre? Det var som jeg sa: ...det som er viktig. Kanskje skolen skulle by til mer? .. og være mer ydmyke, litt mer myk tilnærming mot det da, og invitere dem mer inn..., men det er ikke sikkert heller at alle har lyst på så mye ansvar i forhold til det her? Men det fins alltid noen som vil være med å bestemme litt. Det tror jeg på.

En annen sier:

- Det kan godt hende de hadde deltatt mer hvis vi hadde lagt til rette for det. Altså, faga går jo sin gang, ..(..).. jenteforeldregruppa de har vært opptatt av at de ikke skal begynne å bruke sminke for tidlig. Gutteforeldregruppa er nok mye sammen i fotball,... også har vi diskutert på foreldremøte at de vil ungene skal hilse. Ikke bare på hverandre, men på foreldrene også. Det har jo vært et foreldreengasjement det, da kan du si. Selv om det ikke går på det faglige, det går på det sosiale.... Det er en sånn samla foreldregruppe, men alltid er det noen som ikke kommer på foreldremøte, og det er de samme hver gang. Flertallet kommer. (...).Jeg vet at de merker seg hvem som ikke kommer, men de sier ikke noe om det.

Rektor:

- Jeg tror helt klart foreldremøte er en arena for å skape samhold i forhold til skolen. Et fellesforum hvor man kan snakke om ting man er fornøyd eller spesielt missfornøyd med. Men om foreldremøtene er et forum for debatter.....

Skolens utsagn spriker i flere retninger. Det viser ingen felles praksis i å invitere foreldre til et forpliktende samarbeid om skolens indre anliggende. Lærerne har sporadiske utspill for å få til en felles praksis. Dette støttes delvis av rektor, men mest som et forsvar for sine ansatte siden møtene oppleves mer som et sted å formidle informasjon til foreldre som likevel ikke blir fornøyd.

Skolen viser likevel at de er klar over dette gjennom utsagn fra lærere og rektorer. De snakker om forberedelse til foreldremøter, at dette har de en felles policy på. De framholder viktigheten av en positiv holdning fra foreldrene til skolen. De kan godt være uenige, til og med kritiske, men som en av lærerne sier:

- det er ikke sikkert vi kan ta hensyn til kritikken. Vi må vurdere og ta avgjørelse på et pedagogisk grunnlag.

Dette grunnlaget kommer ikke alltid foreldrene for øre. Rektorene er klar over det. Slike situasjoner oppleves stressende og konfronterende. Skolen opplever slike konfrontasjoner som uttrykk for missnøye slik utsagnet fra en av foreldrene uttrykker at hun helst ikke ønsker å framstå som.

Rektor snakker også om et godt lærerhåndverk. I det legges betydningen av å ikke bare ”jatte med”, men kalle ”spaden for en spade” slik at fenomenet kan drøftes. Han opplever det som sin jobb å støtte lærerne i dette.

Lærerne sier både at de har mye kontakt med hjemmene, men også at de muligens kunne ha mer i enkelte sammenhenger. Dette samarbeidet går mye på veiledning og samarbeid om faglig framgang, tilbud om f. eks lesekurs eller valg av nivå for rettskrivning. De opplever at det går seg til etter hvert bare de får forklart seg, og begrunnet innspillene sine godt for de foresatte. De gir tilbakemeldinger og faglig oppfølging ved at prøver sendes hjem, eller de tar en telefon.

Av disse funnene ser det ut til å være stor avstand mellom foreldrenes ønsker om å bli involvert og hva skolen faktisk legger opp til. Den informasjonen som blir utvekslet, har preg av nettopp å være informasjon, og ikke av et samarbeide om noe som utvikler en felles forståelse eller et reelt samarbeid (Nordahl, 2007a). Det kan se ut til at skolen tolker dette til å være en oppgave som ligger utenfor skolens domene. Det ser heller ikke ut til at skolen har noe reflektert forhold til å problematisere sosiokulturelle utfordringer eller sosialpedagogiske tiltak (Engen, 2010; Hoëm, 2010). I det foreldre gjengir, og for så vidt også lærerne, dreier

samtalene seg om individuelle faglige utfordringer. Alle parter ser at skolen ikke når ut i tilstrekkelig grad med sine pedagogiske begrunnelser. Det ser heller ikke ut til at skolen er opptatt av å opprettholde et systematisk forsøk på være *den signifikante andre* i elevenes hverdag.

Skolen snakker om en felles policy i forhold til foreldresamarbeid. Det er ingen spesifikke referanser til at dette dreier seg om å invitere foreldre til et samarbeid som kan bidra til å styrke elevenes identitetsutvikling i en sosialiseringssprosess som beskrevet av Honneth eller Hoëm (Beck, 2010). Det har mer preg av det som Nordahl (Nordahl, 2007a) kaller en arbeidsdeling mellom hjem og skole, og en forventning av at foreldrene skal støtte skolen. Er de uenige, kan de godt være det, men...

Det samarbeidet som er nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen og legge til rette for tilpassede læringsaktiviteter foregår på skolens premisser. Skolene har et heller ureflektert forhold til sosialiseringsteorier som påpeker individets endringsmulighet som ligger i dets umiddelbare forståelse av den sosiale verden det er en del av (Hoëm, 2010). I den verden er barn, foreldre og lærere aktører på samme arena, og innvirker således på hverandre. I dette samspillet er skolen den av partene som burde kunne sette ord på sosialiseringssprosessen. Det er vanskelig å sette ord på egen væremåte (Polanyi, 2000). Disse skolene viser heller ikke til kultur for å se på læreren som en del av samspillet i læringsmiljøet. I forlengelsen av den tenkemåten er det trolig også vanskelig å benytte seg av Hoëms teori om forsterkende sosialisering. Det å se seg selv som en del av de sosialiseringssprosjektene som foregår mellom lærere i skolekulturen, eller mellom lærer og elev/ foreldre i læringsprosessen vil i seg selv endre skolens fokus og mulighet for å utbedre sitt "lærerhåndverk". I møtet med foreldrene må skolen, og lærerne som representanter for skolekulturen, bestrebe seg på å bygge anerkjennende relasjonene til foreldrene slik at det når fram med sitt engasjement for læring som følge av forklaringer, begrunnelser og samarbeid. Alternativet blir i flg Hoëms teori i beste fall en re- eller desosialisering, men det kan også bli en skjermet sosialisering av lærernes virke og følgelig en læringshindring.

5.1.2 Læringskultur og læringstrykk

Her følger utsagnene fra foreldre og lærere i forhold til kategoriene læringskultur og læringstrykk. Utsagnene her er samlet fra områdene i intervjuguiden som stiller spørsmål ved

om skolen fokuserer for høyt på høyere utdanning som eneste vei til selvrealisering, hvordan skolen forklarer lave skoleprestasjoner, hvordan de merker skolens jobb for å skape engasjement for elevenes læring hos foreldrene eller hva de tenker om skolens rolle for å legge til rette for at elevene skal realisere sine individuelle livsprosjekter.

(Intervjuguiden)

Fra foreldrenes utsagn framholdes det sosiale aspektet, men nå som grunnlag for å skape motivasjon og engasjement. Lærerne snakker om oppfølging og støtte i innlæringsarbeidet. Rektorene og foreldrene ser at lærerne har utfordringer med heterogene klassegrupperinger.

- Jeg er på en måte opptatt av den faglige delen av skolen, men jeg har snakket en del om den sosiale fordi den sosiale må være på plass for at det faglige skal fungere.

Alle foreldrene har en eller annen variant av dette utsagnet. I denne sammenhengen fokusere de mer på det sosiale som en del av motivasjonen for skolearbeidet. Det å *bli sett av læreren* i betydningen læreren ser hva som skal til for å motivere, hvilke oppgaver som skaper engasjement for å lære, og ta del i læringsaktivitetene for å yte. Her forventer foreldrene at læreren ivaretar det sosiale som en forutsetning for å tilrettelegge for å tilpasse undervisningen. Foreldrenes ønsker for sine barn bygger på den anerkjennelsesprosessen som ble gjort rede for i teorien og i forrige avsnitt, men i dette avsnittet får det likevel en noe annen valør i kategorien for læringskultur og læringstrykk.

- Det er slitsomt sosialt. (nevner et ensifret tall) helt forskjellige typer. Du kunne ikke forvente at det skal bli noe klassemiljø som fungerer godt.
- Lærerne må kunne engasjere og finne positive sider hos elevene som motiverer. ...Alle er ikke like . Skolen greier ikke møte alle, det burde de bli flinkere til.
- Tror ikke det er noen særlig forskjell på skolene i kommunen. Det er mer forskjell på lærerne innad i skolen, deres måte å fylle lærerrollen på.

Foreldrene er opptatt av at skolen skal være god. God i betydningen et godt sted å lære de sosiale kodene, men også gi elevene et godt læringsutbytte slik at de er rustet i konkurranse med andre. De er opptatt av at det skal stilles krav til resultater.

Det er forenelig med sosialiseringarbeidet som forventes skjer i skolen. I utviklingen av identitet knyttes kunnskapslæring sammen med erfaringer fra samhandling og anerkjennelse

fra andre. Skolens oppgave er å formidle kunnskap og legge til rette for læring på en slik måte at elever lærer dette. På den måten møter skolen hjemmene i å opprettholde interesse - fellesskap med hjemmene (Hoëm, 2010).

Hvilken kultur som etableres i klassen henger ofte sammen med den pedagogiske kulturen på skolen, og hvordan kunnskap fokuseres (A. Bakken, Danielsen, K 2011; Hoëm, 2010). Samlet viser foreldrene et nyansert bilde av sine forventninger til skolens læringsmiljø, men det er få tegn i samtalene som peker i retning av systematisk arbeid for å tenke systemisk i forhold til hva som skjer i klasserommet og hvordan undervisningen kan tilpasses ut fra en helhetstenking (H. Bjørnsrud, Nilsen, S., 2011).

Gjennom kommunikasjon vil systemet klasse etablere mønstre, strukturer, egenskaper eller kvaliteter som det sosiale systemet senere vil reprodusere eller handle i forhold til. Dette innebærer at en klasse preget av trygghet, gode relasjoner og sterk motivasjon for læring vil ha andre strukturer og kvaliteter enn en klasse med konflikter mellom elevene og en negativ innstilling til læring.

(Nordahl, 2007b:59).

Dette har foreldrene observert, og en av dem er riktig så imponert :

- Nå er klassen nesten sjøldrivende. Dørene kan stå åpne, noen arbeider der, .. stille og rolig, noen lærere som henter noe i skriveren, snakker med elevene, ... og .. det er mer en arbeidsplass. Jeg setter veldig pris på det. Det er et godt arbeidsmiljø. Det er mye godt arbeid i skolen også. Jeg tror hovedtyngden av elever har det mye bedre på skolen enn før.

Foreldrene opplever helt klare forventninger om at de skal følge opp læringsarbeidet i form av å støtte læringsarbeidet hjemme. Dette gjelder både automatiseringsarbeid og bidrag i form av støtte til prosjekter og annet.

- og vi har et ønske om at de skal klare seg så godt som mulig, og sånn sett følger vi opp hva de gjør på skolen.. Og sørger for at leksene blir gjort.. og ikke bare gjort men faktisk at det blir gjort riktig.

Dette utsagnet bekreftes av en annen forelder på denne måten

- Lekser er med på å øke de sosiale forskjellene.

Utsagnene fra foreldrene i forhold til dette området settes her inn i sammenheng for hvordan skolen når ut til foreldrene i sin pedagogiske tilrettelegging for å etablere en god læringsflyt i læringsarbeidet, eller opprettholder et læringstrykk. Det ”sjølgående” arbeidsfellesskapet i klassen kan tyde på at arbeidsoppgavene er innenfor elevenes optimale utviklingssone, slik Vygotsky beskriver (Engen, 2007). Det er likevel trolig slik at noen har oppgaver som ligger på terskelen i denne flytsonen og dermed ikke gir noen utfordringer. Noen av elevene kan ha fått oppgaver som ligger i overkant, og er slik at de trenger god voksenveiledning for å komme videre. Disse elevene vil trenge den samme veiledningen fra noen ”som kan mer” når de setter seg ned med leksene. Det neste utsagnet gir håp om at dette barnet har foreldre som tar over i denne læringsprosessen, mens det siste utsagnet fra foreldre peker på det faktum at det har ikke alle elevene. Dermed skapes ulikhetene, og tilkortkomningen for eleven.

I forhold til denne delen av samarbeidet opplever skolen at foreldre er veldig ulike. De fortviles over elever som gjentatte ganger kommer på skolen uten å ha lest leksene sine, og det er ikke elevenes skyld som de sier:

- Vi prøver i de foraene vi har foreldrene alene uten barn, å forklare foreldre hvor viktig det er å ha et positivt forhold til skolen. Vi forventer at de skal høre eleven i lese lekse. Vi erfarer at det er et fåtall som følger opp.

- Vi motiverer eleven etter beste evne, og betydningen av utdanning. Men vi er hele tiden tilbake til det vi snakket om, - motivasjon. Skolen må ha støtte i at hjemmet også har forventninger om at skolearbeid er viktig for deg. Vi klarer nok i noen tilfeller å dra med oss noen som ikke får den hjelpa, men det er også andre som sliter....

Motivasjon i form av resultatoppnåelse framfor aktiv bruk av Vygotsky og nærmeste utviklingssone, lærerplanen tilpasses i arbeidsmengde, lærerne snakker ikke om teamarbeid men nivåoppgaver.

Lærerne setter også lys på nødvendigheten av egen kompetanse, evne og vilje til å variere arbeidsmåter

- Det er klart det (språket) blir akademisk. Det er ikke heldig for klassen hvis du har lav utdanning i faget selv... (..).... Nå er jo jeg litt heldig som har årsenhet i både norsk og engelsk. Jeg tror ikke jeg

kunne hatt noe særlig mindre, jeg. Det er ikke noe hyggelig å stå foran klassen hvis du ikke er sikker selv. Du må være trygg på faget.

- Du skal ikke glemme hele mennesket, men.. jeg tror det er viktig at lærerens basiskunnskap er i orden.

- Jeg tror det er viktig for elevene også, at de ser.. ”faktisk så er det ikke så vanskelig, hun har lært seg det, så det kan jeg også...”

Det kan være slik at planleggingen av undervisning dreier seg om den praktiske tilretteleggingen, en arbeidsdeling og koordinering av lærende aktiviteter (H. Bjørnsrud, 2011). Det kan også henge sammen med læreres motvilje mot å endre noe de oppfatter som god praksis fordi tilstrekkelig antall elever drar nytte av undervisningen (A. Bakken, Danielsen, K 2011; Engen, 2010). Her kan det være at skolen har en annen mulighet for å tilrettelegge for undervisning dersom de involvere foreldrene i læringsarbeidet på en annen måte. Inviterer dem til et reelt samarbeid om læring (Nordahl, 2007a). Det forutsetter en annen innfallsvinkel i planleggingsarbeidet i forhold til innlæring. Foreldrene vil også ha behov for støtte til å følge opp det leksearbeidet som forventes av skolen at de skal følge opp.

Lærerne er også opptatt av at elevene får anvende kunnskapen sin bl a i prosjektarbeid spesielt i de praktiskeestetiske fagene.

- Vi må kunne variere litt,... ikke bare sitte og pugge hele tiden.

- Noen synes vi kan ha flere tilstelninger fordi det er så alright å komme og se.

Her snakker både rektor og lærer om betydningen av verdifelleskap (Hoëm, 2010), eller i det minste et interessefelleskap: de ser konsekvensen av at forsterkende sosialisering eller resosialisering uteblir. De gjentar stadig betydningen av foreldrenes evne til å motivere og følge opp slik at hjemmet formidler de samme forventningene om at skole er viktig, men resultatene uteblir.

Det er fristende å konkludere med: nei, lærerne knekker ikke foreldre koden. Og ja, de fortsetter å gjøre det de stadig erfarer ikke virker. Men er svaret så ensidig? Er markedsperspektivet og det individuelle fagfokuset overskyggende for endringsarbeid? Evner skolene se på andre parametre enn resultater? Kommunal kvalitetsstrategier tvinger skolen til å bruke resultatene bl. a fra nasjonale prøver til å fokusere på elevenes

læringsutbytte. Kunnskapsløftet setter kompetansemål for emner i fagplanen, og lærerne arbeider pliktoppfyllende mot målene. Frustrasjonene uteblir ikke når resultatene uteblir. Individfokuset fører til mer kartlegging og individuelle tilrettelegging i form av arbeidsplaner, ansvarliggjøring for egen læring med påfølgende krav om foreldre oppfølging.

Utsagnene fra foreldre og skolens folk tyder i retning av at dette skaper det skillet ingen av dem ønsker, men de har heller ingen alternativ tenking for å endre kurs

Lærerne ønsker veiledning, etterspør en felles policy fra skoleledelsen. Rektorene har ingen oppskrift.

-Jeg er alt for lite tilstede i klassene. Jeg blir satt til andre ting. Jeg skulle visst mer om hva som foregår på skolen min...(..)...Det som går på kvalitetsarbeid, pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning av lærere.... Det er jo det som er morsomt, alt dette andre er jo noe heft.

Eller de møter rett og slett skepsis og motstand når de tar til orde for et sterkt læringstrykk:

-andre kolleger som kanskje kan være missunnelige, alt fra at dette er barnemisshandling og mye rundt det, .. og det er greit det, vi skal ha debatt rundt det for vi sier ikke vi har fasiten.

Dette utsagnet er en beskrivelse av den motstanden rektor og læreren opplevde da de satte i gang en intensiv leseopplæring i første klasse. Dette prosjektet er selvsagt gjenstand for mye nysgjerrighet. Det er forskningsbasert og gjennomtenkt. Det knytter seg også spenning til om de vil lykkes i samme grad neste skoleår.

En annen interessant erfaring som ble fokusert i intervjuet handler om foreldrenes reaksjoner:

- Det omfavner ganske mange foreldre, også foreldre som i utgangspunktet har et negativt syn på skolen. Der har det skjedd en endring i løpet av året. De er så vanvittig imponert over at poden leste alt han kom over, allerede etter høstferien.....

Helt udelt er det positive tilbakemeldinger fra foreldrene...(..)....

De ser at ungene deres har kapasitet til å ta ting fort, og så lykkes de!. ”Kanskje det kan bli noe av denne poden selv om jeg ikke lyktes selv.”

Slike resultater er ønsket i skolen, men samtidig påkaller de altså skepsis fra kolleger, og kanskje også foreldre. Har skolen ”muskler” til å møte disse skeptikerne? Den må møtes

med troverdige pedagogiske begrunnelser I denne studien er dette et lyspunkt som bekrefter skolens mulighet til å styrke verdi og interessefellesskapet mellom hjem og skole, og at det fører til den ønskede utviklingen av bedre læringsutbytte hos elevene.

5.2 Hvordan tenker foreldre om det skolen gjør?

Videre drøftes et utvalg av foreldreutsagn, hvor de uttaler seg om hva de mener om skolens mulighet til å påvirke utdanningsnivået. Drøftingen av utsagnene gjøres i samspill med Hoëms teorier for å sette skolen inn i lokalmiljøets ramme. Dette tydeliggjøres i del 5.2.1 og følges opp i 5.2.2 hvor spennet i mellom individualitet - kollektivitet, homogenitet – heterogenitet settes inn i denne studien.

- Jeg har ikke registrert det.. at det har blitt noen kursendring fordi resultatene på nasjonale prøver ikke vart som de burde vært.

- Jeg forstår lærerne og ... disse læringsplanene. De forandrer deg, og det kan være litt vanskelig å takle innimellom..., men jeg synes lærerne har vært ganske dyktige i forhold til det! Og faglig sett er det veldig avhengig av den enkelte lærer og de pedagogiske evner du har.

Og så et utsagn i forhold til skolens forsøk på endring. Det er erfaring fra samarbeidet rundt et mindre søsken:

- Jeg er skuffet over skolens organisering i 1.kl. De har mista skogdagen sin. Jeg er ikke enig i at det var bra å gjøre det slik for å oppnå bedre leseferdigheter i 1. kl. Skolen fokusere for mye på resultatene, det behøver ikke være motsetning mellom å være ute og det å lære seg basisferdigheter.

Bjørnsrud og Nilsen (H. Bjørnsrud, Nilsen, S., 2011) er sitert under avsnittet 2.2: ”Skolen som organisasjon” vedrørende Kunnskapsløftets svakere rammer for felles pensum, men større lokalt handlingsrom for tilpasset opplæring. Foreldrenes utsagn viser ulik grad av endring, eller kanskje det avspeiler foreldrenes ulike muligheter til å registrere disse endringene siden det også kan være at endringen som system settes inn på et annet sted, mens i forhold til barnet kan det være individuelle tiltak.

Habermas snakker om at den kritiske kunnskapen har som mål å frigjøre mennesker. I denne sammenhengen kan begrepet *frigjøre* omskrives til å tenke endring fra lavt utdanningsnivå til et høyere. Høyere utdanning er en måte å tilegne seg bedre forutsetninger for å mestre livene sine, og utjevne sosiale forskjeller.

Foreldreinformant sier:

- Det greier dom ikke , i alle fall ikke slik det gjøres nå...

I dette perspektivet vil skolens ensidige individperspektiv være utilstrekkelig. Her er ofte fokuset på eleven og elevens forutsetninger ofte problematisert i et vanskeperspektiv. Det er ikke sikkert det er ensidig grunnlag for dette. Det kan være at familiens rolle har en annen betydning enn den som vektlegges. Hoëm argumenterer verdi- og interessefelleskap mellom hjem og skole. Elev og lærer er underordnet og sosialisert inn i disse miljøene. Eleven går ut og inn av disse arenaene. Sosiologer har i lang tid fortalt oss om betydningen av å utvikle barnas selvtillit, selvrespekt og selvverd (Hoëm, 2010), men i hvilken grad har dette endret oppdragelsesmønsteret i alle familier. Fra forskning om minoritetslevers skoleprestasjoner kommer det fram ulikheter i de norske og utenlandske familiemønstrene (A. Bakken, . 2009). Disse skillene går gjerne mellom selvstendighetspreget oppdragelse eller mer tradisjonell preget oppdragelse. Arbeidet med teoriene i denne studien gjør det naturlig å stille spørsmål ved om disse skillene også fins i de ulike norske væremåtene. Tidligere har disse væremåtene blitt knyttet til sosiale klasser, men i bygdemiljøet det her er snakk om gir disse begrepene feil assosiasjoner. Skillelinjene går mer på kryss og tvers av kulturell og økonomiske klasseskiller. Bygningsarbeideren kan på samme tid være medlem av losjen, samtidig som de pleier omgang med kamerater fra oppvekstmiljøet som godt kan være ufaglærte arbeidere. Foreldrene har erfaring som passer inn i Heggens ”pull- effekt”, som beskrives ved at når lokalmiljøet har bruk for arbeidskraften din så kan du forsørge deg selv, og trenger ikke lenger gå på skole (Heggen, 2007). I et slikt perspektiv blir nytte - tenkingen rundt skole framtrædende.

De som er innflyttere må selv sørge for å bli inkludert i lokalmiljøet. Da spiller det en rolle hvilke ressurser foreldre har til å involvere familien.

De sporene som kan tyde på at skolen aktivt deltar i arbeid med å inkludere foreldrene i noe felleskap rundt klassen var utydelige. De gikk i retning av å åpne for diskusjon på foreldremøtene, men initiativet måtte komme fra foreldrene. En av lærerne stilte spørsmål ved om skolen burde by til mer. En rektor nevner at andre skole har ”foreldreskoler”. Undertonen går i retning av faglig oppfølging, ikke sosiokulturelt analyserende.

5.2.1 Det lokale skolemiljøet sett i lys av Hoëms begrep

Videre følger forskerens betraktning av det sammensatte moderne bygdemiljøet i lys av Hoëms begrep om det enkle eller det komplekse samfunn. Selv i en homogent etnisk norsk befolkning er det stort sprik i de sosiale grupperingene.

Det komplekse samfunn er overordnet det *enkke samfunn*, som beskrives som et tradisjonelt samfunn med stort rom for personlig og individuell utfoldelse. Disse to samfunnsformene kan eksistere side om side, selv om det komplekse samfunn og de urbane områdene er overordnet på en måte som kan få mindre lokalsamfunn til å framstå som en form for ”levende folkemuseum” i forhold (Hoëm, 2010).

Ovennevnte beskrivelse av lokalsamfunnet inngår i betegnelsen om at det komplekse og det enkle kan leve side om side. *Det enkle samfunn* har ulik valør, i form av noe man ønsker å forlate til fordel for noe mer moderne. Det kan også framstå som noe som ønskes gjenopprettet i henhold til ideologier som har grunnlag i miljøtenking eller økologisk begrunnelse. Dette er de ideelle. Faktum er at til disse lokalmiljøene kommer det også tilflyttende familier som søker boliger de har råd til å bo i. Dette kan være familier i oppløsning, eller på flytting bort fra situasjoner de ikke behersker. Kommunen registrerer en økning i behov for sosialhjelp. Skolene har en ”snakkis” om at barn som kommer flyttende ”har en nisse med på lasset”, men nytt sted gir nye muligheter. Selv om befolkningen er homogen i forhold til norsk kultur, altså preges lite av flerkulturelle innslag, ser teoriene ut til å gjelde i samme strukturer.

Den sjanselikheten som skoleverket skal gi elevene ender opp med systematisk ulikhet i resultater, en videreføring av de sosiale skilnadene, noe også andre forskningsresultatene viser.

(Ottosen, A.,2006. *Utdanning og ulikhet Forklaringsmodeller og systemer for mulige tiltak*. upublisert).

Hoëm beskriver dette når han setter opp spennet mellom individualitet og kollektivitet, mellom isolasjon og kommunikasjon og mellom stabilitet og mobilitet. Skolen bærer ansvaret for formell sosialisering. Skolen representerer på en måte kollektiviteten, kommunikasjonen og stabiliteten (Hoëm, 2010). For å oppnå dette fellesskapet forutsetter det også et verdi- eller interessefellesskap med skolens kultur. I denne studien ser det ikke ut til at skolen har noe beredskap eller tanke på å problematisere et slikt perspektiv, selv om de

stadig ønsker å ha hjemmenes støtte til læring og kommuniserer det tydelig. Det jaktet på det forløsende pedagogiske grep som hever læringsutbyttet.

Kompleksiteten som framstår av å beherske det stadige økende individfokuset i skolen kommer fram i samtale med skolens folk som nesten uoverkommelig. I en klasse på 8-10 elever er nivåforskjellene store og vanskelige å tilrettelegge for. I forlengelsen av det ser det ut til at kompleksiteten forventes å øke med antall elever, i stedet for at praksis kan bli at det er flere som finner et fellesskap og kan innpasse seg på en bedre måte innenfor den sosialiseringsprosessen som kan finne sted. Bjerrum –Nilsen beskriver slike variasjoner som regelmessigheter, men låner tenkemåten fra fysikkens kaosteori. Det er ikke de konkrete tilfellene som samles til en generalisering, men heller de mange tilfeldighetene som danner mønstre. ”Sommerfugl- effekten” den lille endringen på en plass gir stor endring andre steder.

”Menneskers utvikling skyldes ikke naturlover, men de sosiale. Utviklingen er dermed foranderlige med sammenhengene de deltar i, og de selv er med på å skape, fortolke og forhandle ”sin form”.

(Bjerrum Nielsen, 2009:313).

Hvis man møter barn med faste forestillinger om hva som forventes av dem utøves det vold mot dem, er fortsettelsen av budskapet hennes. På mange måter avslører denne studien slike faste forestillinger. De går på forestillinger om hva foreldre bør følge opp med, men også hva foreldre ikke bør involveres i når det gjelder samarbeid. Det viser også en forestilling om at en læringsinnsats ofte krever for mye av elevene, jfr rektors kommentar fra andre om barnemisshandling, eller lærers kommentar om å bruke skolespråket og lære seg hva begrepene innebærer. Det går også på en begrenset tenking om hva som er skolens tilpassede opplæring. Både foreldre og skole registrer det de omtaler som ressursforeldre, men det mangler et språk for å nyansere dette. De gamle klassebegrepene har ikke samme gyldighet lenger.

5.2.2 I skvis mellom lokal frihet og nasjonal kontroll

I dette avsnittet drøftes de utfordringer som foreldrene påpeker, men i et perspektiv som forsøker løfte blikket utover til andre betydningsfulle faktorer. Samfunnsendringene og de rådende forventningene om individuell suksess, raske resultater og umiddelbar

måloppnåelse. Dette kan sammenfattes i den utfordringen spennet mellom Kunnskapsløftets generelle del og fagplan gir skolen.

Bakken & Danielsens rapport: Gode skoler, - gode for alle? (A. Bakken, Danielsen, K 2011) belyser også dette. De leder oppmerksomhet til å se elevgrunnet i et større perspektiv enn individfokus. Skolen er en del av en lokal kultur og har liten innflytelse på befolkningsressursene som sogner til skolekretsen. I klasserommet står lærerne overfor elevgrupper som kan være ganske heterogene i sammensetning, selv fra et begrenset nærrområde, og i antall. Så når lærere opplever store nivåforskjeller i elevgrupper på 8-10 kan det godt være et uttrykk for at denne variasjonen er like hjertelig tilstede i en mindre populasjon. Stor heterogen variasjoner kan by på større utfordringer for lærere enn homogene grupperinger, selv med elevgrupper fra dårligere stilte klassebakgrunn (A. Bakken, Danielsen, K 2011).

Spennet i LK06 gjør det trolig ikke enklere (H. Bjørnsrud, Nilsen, S., 2011). Praxis i skolehverdagen er å forholde seg til fagdelen. Den generelle delen er nærmest et vedheng som vektlegges i frustrasjon når lærerne har behov for å gjøre noe annet enn å fokusere på resultater, noe som innbyr til fellesskap og stolthet. Det kan være entreprenørskap og deltakelse på Oppfinnermessa, eller det kan være andre former for prosjekt arbeid. Dette oppleves mer uforutsigbart for en del av elevene. Verken de eller foreldrene liker at timeplanen endrer seg fra dag til dag.

- Det blir mye prosjekter. Får vi det ut av det som det skulle ha vært, liksom? De klassene jeg synes fungerer best, det er de som har orden og struktur, følger timeplan og har faste lekser hverdag.

Hva gjør at lærer ikke får gehør for å organisere arbeidet i prosjekter? Det kan selvfølgelig begrunnes i lærerens handlingskompetanse og målsetting for prosjektene. Dersom elevene opplever det kaotisk, vil foreldrene også raskt stille spørsmål med hva tiden på skolen brukes til, jfr utsagn. Men det kan også ligge i tidens effektivitetskrav, forventningen om rask og umiddelbar måloppnåelse eller utbytte. Det å planlegge et godt prosjekt tar tid, - tid er ikke det lærerne har mest av. Tiden fordeles på mange fagområder, elevgrupper med store ulikheter og mange møter. Ved den ene skolen var det ikke store elevgrupper, men gruppa beskrives å ha sprikende behov. Kommunen preges også av nedskjæringer, noe som har medført en mer marginal lærertetthet, men også mindre ressurser til ekskursjoner eller andre ressurser som kan gi undervisningen et løft. Mangel på tid og ressurser for å utforme lokale

læringsaktiviteter er helt i tråd med hva Oftedal Telhaug omtaler i Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner 1939-2006:

... læreplanens desentraliseringsfilosofi med stor vekt på lokal frihet har i løpet av de siste årene blitt et tveegget sverd, først og fremst fordi denne filosofien i større eller mindre grad har gitt det lokale planarbeidet et betydelig omfang. Lærernes forberedelse for neste time har derfor fått mindre oppmerksomhet enn planleggings- og møtevirksomheten, som nå legger beslag på mye tid. (Oftedal Telhaug, under publisering).

Ved innføringen av LK06 arbeidet lærerne i nettverk for å utforme lokale læreplaner. Dette var et krevende arbeid, og det opplevdes ikke meningsfullt. Det var også et arbeid som havnet i den berømmelige skuffen. Slike erfaringer gjør det vanskelig å sette i gang noe nytt kommunalt utviklingsarbeid. Den store mangelen er utviklingsledelse og kompetanseheving. Det blir ikke endring av at travle lærere skal sitte og utøve et endringsarbeid de selv ikke ser behovet for, og heller ikke har noen begrunnelse for. Resultatet blir heller at praksis som læreren selv vet fungerer får nytt navn. Lærere har også behov for å kjenne at de mestrer, kan begrunne sine valg slik de opplever at deres pedagogikk fungerer. Det kan være et resignert behov for etterutdanning, eller en måte å beskytte seg selv på. Skoleledelsen har en utfordring i å motivere lærerstaben ved å "belønne" mye arbeid med mer arbeid hvis de ikke kan skape entusiasme for endringene.

6 Avslutning

For å vise handlingsvilje *Når skolen ikke innfrir...* vil skolene måtte ha et flerdelt fokus. Skolens viktigste arena er klasserommet, og den læring som skjer der i møte mellom elever, lærer og faget. Foreldres primære forventning til skolen er at barna deres skal gjøre det godt, og få et grunnlag for videre utdanning. Denne studien har tatt utgangspunkt i foreldre til barn på 5. trinn, og deres opplevelse av samarbeidet med skolen. Deres utsagn er satt i sammenheng med teorier for identitetsutvikling og sosialisering. Funnene er analysert og drøftet i kap 5. I denne delen sammenfattes teori og empiri i en oppsummering.

6.1 Lærerne og foreldrekoden

Familiemønstrene i norske familier er ulike i forhold til om foreldre gir sine barn en moderne selvstendighetstenkende oppdragelse, eller tradisjonell lydighetsorientert oppdragelse, eller

en blanding av disse hvor barnet og dets vilje er styrende.

Barnet sosialiseres primært i hjemmet. Læreren møter barnet på en sekundær arena, i klassen. Her er de begge en del av en sosialiseringssprosess. Både hjem og skole har felles interesse av at barnet lykkes her. I følge Hoëm inntreffer dette der hvor lærer forsterker elevens sosialisering ved anerkjennelse av felles verdier. Kunnskap og sosialisering veves sammen i en forsterkende identitetsprosess.

Skolen skal ha fokus på elevene individuelt, men individene er en del av det fellesskapet som stadig reforhandles av de parter som deltar i det, elever og lærere, jfr Hoëm, Cummins, Honneth (Beck, 2010; Hoëm, 2010). Et slikt positivt fellesskapet og læringsmiljø utvikler engasjement og motivasjon for læring. For mange elever blir ikke dette verdifellesskapet forsterket, og læringsutbyttet blir begrenset, eller uteblir. Foreldre kan savne engasjementet for elevenes læring. Selv når de ser at eleven gjør det greit kunne de ønske seg mer entusiasme fra elev og lærer. Foreldre er usikre på hvordan de skal ta opp dette med lærerne. I denne studien gir foreldrene ulike innspill som alle leder oppmerksomheten mot skolens omtalte læringstrykk. De er opptatt av å være gode og engasjerte foreldre, men de opplever skolen som diffus på hva som forventes av dem. Dette omtales i punktet om læringskultur og læringstrykk, 5.1.2.

I lekkesituasjonen forventer skolen at foreldrene skal følge opp læringsarbeidet i form av lekser. Foreldrene opplever dette vanskelig. Det kan være fordi barnet ikke skjønner hva lekser skal gå ut på. Situasjonen kan være slik at læreren har truffet barnets utviklingszone, i tråd med Vygotsky, men den kyndige veiledningen blir overlatt til foreldrene uten at de nødvendigvis har forutsetning for å følge opp. Foreldre opplever at lærebøkene ikke er informative nok, men også at skolen er lite villig til å invitere til drøfting om lekkesituasjonene. Foreldrene kjenner godt til hverandre i foreldregruppa. Deres oppfatning er sammenfallende med lærernes i det de setter ord på: det er ikke alle barn som blir fulgt opp i forhold til lekser, og lekkesituasjonen skaper ulikheter.

Foreldrene opplever at lærerne har vanskelig for å ta opp sosiale relasjoner til drøfting i foreldremøtene, enda de mener det har stor betydning for læringsmiljøet. Når det ikke inviteres til drøfting, eller blir gitt noen informasjon eller veiledning for hvordan kunnskap og sosialisering veves sammen kommer foreldrene til kort.

Nordahl omtaler sammenhengen mellom foreldrestøtte og elevs læringsutbytte. Han viser til en engelsk studie, Desforges 2003, som viser at for barn i 7-års alderen har det 6 ganger så stor betydning hva foreldrene gjør hjemme enn hva som skjer på skolen. Dette avtar

rimeligvis etter hvert som barnet utvikler seg mot voksen, men samme studie peker på at det er først i 16-årsalderen at andre enn foreldre har større betydning for elevens prestasjoner (Nordahl, 2007a).

I møte med dette vil teoriene til Hoëm fungere som ”grounded theory” i det store bildet. Bjerrum Nilsen strukturerer dette i de tre viktigste tingene et barn lærer i skolen: faglig tilegnelse, finne sin plass sammen med jevnaldrende og å innordne seg i klasserommets kommunikasjon og autoritetsrelasjoner (Bjerrum Nielsen, 2009).

I lærerens fokus mot enkeltelevens potensial i samtale med enkeltforeldre vil sosialiseringsteoriene måtte suppleres med andre pedagogiske teorier, men prinsippet om anerkjennelse har grunnleggende gyldighet.

Foreldrenes tanker om skolens mulighet til å endre utdanningsnivået, eller være utjevner i forhold til sosiale skiller er ikke oppløftende. En av dem sa rett ut at det greier ikke skolen, ikke slik det gjøres i dag.

6.2 Lokalmiljøet og skolen som støttespiller for å gi et godt læringsutbytte

Andre studier har sett på elevers bakgrunnsvariabler som kjønn, sosial klasse, utdanningsnivå eller minoritetsspråklig bakgrunn. Utsagn i denne studien, fra foreldre og skolens folk, peker i retning av at denne ulikheten oppfattes som mangfoldig også i mindre lokalsamfunn, selv om det er etnisk norsk. Denne studien gir for lite grunnlag til å generalisere slik kunnskap, selv om det oppleves som gyldig i denne konteksten. Gjennom dette arbeidet blir det synlig at de lokale skolene ikke har noe forhold til å problematisere befolkningsgrupperingene i et sosiokulturelt perspektiv. Om det skyldes at det tas for gitt at den er ensartet, om fraværet av synlige flerkulturelle elementer ikke har utfordret skolen, eller om det ligger på siden av hva skolen tenker de bør problematisere for å gi god tilpasset opplæring ble det ikke spurt etter i denne studien.

Skolen er mer enn møtet mellom eleven, faget og læreren. Lærerens kompetanse er en vesentlig innsats faktor. Elevgruppas sammensetning en annen. Bakken & Danielsen (A. Bakken, Danielsen, K 2011) trekker opp et perspektiv for hvor stor heterogenitet det er mulig å gi gode utviklingskår innen samme klasseramme. Foreldreinformantene og lærerne peker på at denne heterogeniteten fins, også i små etnisk norske miljøer.

Foreldrene har mening om skolens rolle i lokalsamfunnet, og betydningen av å gå på en skole en kjenner seg stolt av. Skolevalg er knyttet til sosiale relasjoner. Utgangspunktet for deltakelse i det enkelte læringsmiljø på klassenivå er knyttet til det året barnet er født. Bosettingsmønsteret i skolekretsen og lokalbefolkningen kan ikke oppveies av homogeniserende sosiokulturelle relasjoner. Skolens utfordring blir å utvikle et samarbeidsklima som gir anerkjennelse til deltakerne på en myndiggjort måte, slik at de vil arbeide for å få et fullverdig liv, inkludere andre, jfr. Cummins. På den måten vil skolen bidra til å ”utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave.*, 2006). Skolen kan ha en mulighet til å påvirke skoleprestasjonene positivt om den inviterer til et engasjerende og målrettet foreldresamarbeid. I sin rapport *Gode skoler, gode for alle?* reflekterer også Bakken over betydningen av foreldreinvolvering. En av skolene som hadde bedre prestasjoner enn forventet hadde et påfallende positivt foreldreengasjement. Her ble dette engasjementet også omtalt i positive ordelag fra lærere og rektor. Engasjementet vektlegges, framfor frustrasjon over de foreldrene som ikke var delaktige (A. Bakken, Danielsen, K 2011). Det Hoëm kaller ”*den gode situasjonen*” samler verdier og kunnskap i barnets identitet, men i samhandling med andre som også er en del av samme virkelighet. Foreldreinformantene i denne studien etterspør engasjement fra skolen. Lærerne møter dette med en ”felles policy” for foreldresamarbeid. Gjennom dette skaffer de seg støtte i egen skolekultur til å forvente at foreldrene skal ha en positiv holdning til skolen. Det kan være de er tilfredse med det, men denne studien argumenterer for systemisk endring i skole-hjem samarbeidet for å prøve og nå målet om mer sosial utjevning og bedre skolerresultater for den enkelte.

Studien konkluderer ikke, men ser det oppløftende i det handlingsrommet som synliggjøres for samarbeid mellom hjem og skole. Her er brukt Hoëms sosialiseringsteorier for å argumentere i retning av at hjem og skole sammen kan innvirke positivt på elevenes resultater, og derigjennom også befolkningens endringsmuligheter på sikt. Et slikt samarbeid kan gjøres innen tolkningsramma av tilpasset opplæring. I dette utvidete perspektivet kan lærerne dra veksler på elevenes ulike forutsetninger, sammensetningen av elevgruppa og hele læringsmiljøet, jfr Bjørnsrud i 1.2.3. Dette gjenspeiler Læringsplakaten, (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave.*, 2006) spesielt pkt 1, 4, 10 og 11:

pkt1:Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.

pkt 4:Stimulere elevene og lærlingene / lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

pkt10:Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen og

pkt11. Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (Læringsplakaten).

Hoëm beskriver de komplekse dimensjonene skolen og hjemmet bør manøvrere i som spennet mellom individualitet og kollektivitet, mellom homogenitet og heterogenitet, mellom isolasjon og kommunikasjon, og sist stabilitet og mobilitet. Her kan nevnes eksempler på at det dreier seg om individets utvikling av sine evner og talenter, men i en kollektiv setting som bidrar til i en forsterkende sosialiseringssprosess. Skolen må takle utfordringen med kollektiviteten i et heterogent elevmangfold, enten det er flerkulturelt eller som denne studien kan tyde på, komplekst norsk. Skolen har få muligheter for å kompensere for dette utover de muligheter som ligger i å tilpasse opplæring. Spennet mellom isolasjon og kommunikasjon ligger også på flere nivåer. God og gjensidig kommunikasjon mellom skolen og hjemmet er en, at individer, grupper eller familier ikke deltar i skolefelleskapet en annen. Spennet i stabilitet og mobilitet kan virke som en dynamisk faktor i et utviklingsperspektiv. Gode skoleprestasjoner kan bidra til en konstruktiv dynamikk mellom skole og lokalmiljø, og støtte foreldrene i å gi barna verdighet og styrke til å realisere sine livsprosjekter.

Det forutsetter at skolen tenker utover læreren, ser sin posisjon i lokalsamfunnet og setter inn tiltak som er hensiktsmessige i forhold til å etablere et reelt samarbeid med foreldrene.

Foreldrene er en ressurs skolen kan regne med, men de må inviteres til å fylle denne rollen på en samarbeidende måte. Skolen må tilegne seg kompetanse til å gjøre det på en anerkjennende og klok måte.

I forlengelsen av denne studien kan det være interessant å se skolens rolle i sammenheng med lokale sosiologiske og historiske røtter. En slik sosialpedagogisk tilnærming vil gi andre forutsetninger for skolen i arbeid med å jevne ut sosiale ulikheter.

Den sosialiseringsteorien som her er brukt som utgangspunkt for å trekke linjer mellom læreplan, fag og pedagogikk kan åpne for nye og mer aksjonspreget forskningsarbeid i skolen. Den gode læreren vektlegges, men læreren virker innen en skjermet sosialisering

som omtales som skolekultur. Skolekulturen er totalramma for å gi eleven gode læringsvilkår.

Litteraturliste.

- Alvesson, M. S. (2008). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod: Studentlitteratur.*
- Arneberg, P. O., B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker.* Tangen: NKS forlaget.
- Backe Hansen, E. B., Anders Borg, Elin Hegna, Kristinn. (2008). Er det skolens skyld? *NOVA rapp 4/2008.*
- Bakken, A., (2009). Ulikhet på tvers. *NOVA rapp 8/2009, Rapport 8*
- Bakken, A., Danielsen, K (2011). Gode skoler – gode for alle? *NOVA rapp10/2011.*
- Beck, C. W., Engen, Thor Ola., Østerud, Svein., Øzerk, Kamil., Aasen, Joar. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm -en internasjonal plassering. I A. Hoëm (Red.), *Sosialisering Kunnskap - Identitet.* Vallset: Oplandske Bokselskap.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk:* Samlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring. Om kollektivt og individuelt lærerarbeid. I H. N. Bjørnsrud, S (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling.* Oslo Gyldendal Akademiske.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud, Nilsen, S (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-66). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dobson, S. S., Vidar. (2010). Connoisseuren - med blick for øyeblikket. Et kroppsfenomenologisk essay om det profesjonelle. *Upublisert.*
- Engen, T. O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging. Tilfellet Norge. I K. o. S. Kuusela, Sigrund (Red.), *Introduktion och integration : om arbete med flyktningar och invandrare i norska och svenska kommuner* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. *Kompetanse for tilpasset opplæring.*
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. N. Dalhaug Berg, K (Red.), *Tilpasset opplæring støtte til læring.* Oplandske bokforlag.
- Goodson, I. F. (2000). *Livshistorier - kilde til forståelse av utdanning.* Bergen: Faktabokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet.* Bergen: Faktabokforlaget.
- Heggen, K. (2007). *Risiko og Forhandlinger Ungdomssosiologiske emner* (Vol. 2. opplag, 2007). Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. o. T. Molander, Lars Inge (Red.), *Profesjonsstudier* (Vol. 2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering Kunnskap - Identitet.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling.* Oslo: Cappelen akademiske.
- Håstein, H. W., Sidsel. (2004). *Iakttakelse av elevens læring.* Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. S. Fuglseth, K (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. Vol. 2, s. 118-132). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* Oslo: Unipub forlag.
- Kommuneplanens samfunnsdel 2012- 2024, Planprogram.* (2011). Skarnes.
- Kvale, S. B., Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo.
- Lauglo, J. (2009). Sammenheng mellom familiestruktur og skoleprestasjoner før og etter kontroll for foreldrenes utdanningsnivå. *Statistisk sentralbyrå(Utdanning 2009), 57-78.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave. (2006). Oslo.

Nordahl, T. (2007a). *Hjem og skole Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007b). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. *Kompetanse for tilpasset opplæring.*

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen* (Vol. 2000). Oslo: Spartacus forlag.

St.meld. nr. 16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (2006-07).

St.meld.nr 31 Kvalitet i skole. (2007-2008). Oslo.

www.webland.no/sitater. Lokalisert,

Vedlegg 1, Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stephen Dobson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 16.02.2011

Vår ref: 26164 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26164	<i>Når skolen ikke infrir...</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Kristin Østbye Jahr</i>

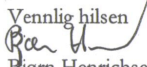
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Østbye Jahr, Åsliveien, 16, 2116 SANDER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

26164

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet tilfredsstillende.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen i Hedmark sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 31.12.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

Vedlegg 2, Samtykkeerklæring foreldre



Informasjonsbrev og samtykkeerklæring for deltagelse ved intervju i forbindelse med avsluttende Masteroppgave i Tilpasset opplæring.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, og holder på med den avsluttende Masteroppgava i Tilpasset opplæring.

Temaet for oppgava er: **Når skolen ikke innfrir...**, Forskningsspørsmålene skal bidra til å analysere kommunikasjon og kommunikasjonskultur mellom hjem og skole, og er formulert slik: *Knekker lærerne "foreldrekoden" i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø? Hvordan tenker foreldre om det skolen gjør for å påvirke en lav utdanningskultur?*

Bakteppet her er Tilpasset opplæring, og et ønske om å finne ut mer om hva og hvordan foreldre tenker i den pågående skoledebatten om dårlige skoleresultater, lavt utdanningsnivå og det fokuset som vekselvis retter seg mot skole og foreldre.

For å innhente informasjon til dette søker jeg å finne et utvalg blant foreldre på 5. trinn ved to av kommunens barneskoler. Jeg vil følge opp to foreldre fra hver av disse gruppene, som også representere begge kjønn, med intervjuer. Jeg vil bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Intervjuet tar ca 45 min. Jeg håper å kunne gjennomføre disse intervjuene i løpet av mars og april 2011.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst undervis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen desember 2011.

Dersom du sier deg villig til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på mobil.nr: 92067342 eller sende e-post til; Kristin.Jahr@stud.hihm.no Du kan også kontakte min veileder Stephen Dobson, Høgskolen i Hedmark, via e-post stephen.dobson@hihm.no

Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristin Østbye Jahr, Åsliveien 16

2116 Sander

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven ”*Når skolen ikke infrir*” og ønsker å stille til intervju.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Vedlegg 3, Samtykkeerklæring skoleledere og lærere



Informasjonsbrev og samtykkeerklæring for deltagelse ved intervju i forbindelse med avsluttende Masteroppgave i Tilpasset opplæring.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, og holder på med den avsluttende Masteroppgava i Tilpasset opplæring.

Temaet for oppgava er: **Når skolen ikke innfrir...**, Forskningsspørsmålene skal bidra til å analysere kommunikasjon og kommunikasjonskultur mellom hjem og skole, og er formulert slik: *Knekker lærerne "foreldrekoden" i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø? Hvordan tenker foreldre om det skolen gjør for å påvirke en lav utdanningskultur?*

Bakteppet her er Tilpasset opplæring, og et ønske om å finne ut mer om hva og hvordan foreldre tenker i den pågående skoledebatten om dårlige skoleresultater, lavt utdanningsnivå og det fokuset som vekselvis retter seg mot skole og foreldre.

For å innhente informasjon til dette søker jeg å finne et utvalg blant foreldre på 5. trinn ved to av kommunens barneskoler. Hele trinnets foreldregruppe på de to utvalgte skolene blir invitert til å svare på utvelgelsesspørsmål. Jeg vil følge opp to foreldre fra hver av disse gruppene, som også representerer begge kjønn, med dybdeintervjuer. I etterkant av disse intervjuene vil jeg foreta dybdeintervju med kontaktlærer og rektor for disse gruppene. Jeg vil bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Intervjuet tar ca 45 min. Jeg håper å kunne gjennomføre disse intervjuene i løpet av mars og april 2011.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst undervis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen desember 2011.

Dersom du sier deg villig til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på mobil.nr: 92067342 eller sende e-post til; Kristin.Jahr@stud.hihm.no Du kan også kontakte min veileder Stephen Dobson, Høgskolen i Hedmark, via e-post stephen.dobson@hihm.no
Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristin Østbye Jahr, Åsliveien 16
2116 Sander

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven ”Når skolen ikke infrir” og ønsker å stille til intervju.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Vedlegg 4, Enquête

Master oppgave: Kristin Jahr, Hihm 2011

Når skolen ikke innfrir.....

Knekker foreldre skolekoden i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø?

Hvordan tenker foreldrene om det skolen gjør for å møte en lav utdanningskultur?

Er du mor _____ / far _____

Til sønn _____ eller datter _____

Hvor lenge har du bodd i denne skolekretsen?

Hele livet _____ . Kortere tid _____ , fra når _____ ?

Hva tenker du har mest betydning for om elevene gjør det godt på skolen?
(strek under det du mener er viktigst)

Familiebakgrunn/hjemmesituasjonen - Læringsmiljøet på skolen/i klassen

– En kombinasjon

Ikke så bra – Bra - Svært bra

Hvordan mener du barnet ditt trives på skolen?

Mener du barnet ditt gjør det godt på skolen?

Ofte – sjelden – nesten aldri

Opplever du at skolen motiverer og tilrettelegger for at barnet ditt skal få gode skolerresultater?

Snakker du og barnet ditt sammen om viktigheten av gode skolerresultater?

Vedlegg 5, Intervjuguide

Knekker foreldre skolekoden i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø?

- Hvordan beskriver foreldre samarbeidet med skolen?
- Hva tenker foreldre om skolens betydning for barnas muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter?
- Hvilke betydning har skolens omdømme i lokalmiljøet. Er skolen en kulturinstitusjon som speiler lokalmiljøet eller er den en nødvendig markedsvare som foreldre ikke har noe påvirkning på?
- Hvordan beskriver foreldre skoleprestasjoner i lokalmiljøer som har lavt utdanningsnivå?
- Hvordan skal foreldre knekke skolekodene når det er lærernes stammespråk som råder på foreldremøtene / i samarbeidet?
- Foreldreundersøkelser har lav svarprosent
- Har skolen overtatt og fremmedgjort foreldreansvaret
- Får foreldre lettere anerkjennelse som gode foreldre ved å vise engasjement på fritidsarenaer enn i skolen?
- Fokuserer skolen for høyt på høyere utdanning som eneste vei til selvrealisering?

Hva gjør skolen for å påvirke en lav utdanningskultur

- Hvordan forklarer skolen lave skoleprestasjoner,
- Hvilke tiltak blir nyttet for å ivareta tidlig innsats og tilpasset opplæring
- På hvilken måte jobber skolen for å skape engasjement for læring hos foreldre som medvirker i elevene læringsutbytte
- Hvordan beskriver lærerne samarbeidet med foreldrene, og hva tenker de om skolens rolle for å legge til rette for at elevene skal realisere sine individuelle livsprosjekter?

Vedlegg 6, Transkribert intervju (utdrag)

Utdrag av transkribert intervju med far, Stor skole (F / Far er fars svar, og K er intervjuer).

Intervjuet var totalt 16 sider, derfor dette utskriftet på ca 5 sider. Det viser at det har preg av samtale. Spørsmålene begrunnes, i noen sammenhenger tilføres mer informasjon, i andre sammenhenger stilles oppfølgingsspørsmål:

Far: Han er jo, vi har to til, han er den minst skoleinteresserte, han vi har måttet jobbe mest med lekser. Ikke fryktelig motivert.

K: det høres jo spennende ut i forhold til oppgava mi da, når jeg skriver masteren min tenker jeg litt på hva mener foreldre om skolen, og litt om bakgrunnen for det...

... (Min presentasjon, jfr informasjonen i samtykket og problemstillingen).....

Far: Vi synes det var mer krevende for han fra dag 1, han siste kommer bare etter i et dragsug, og han setter seg bare ned med leksene også er han ferdig med det. Det er liksom ikke noe han bruker hele kvelden på. Vi synes 1.klassingen har lite lekser, men vi synes 5.klassingen har hatt mye lekser hele tida. Husker ikke om han hadde mye lekser eller om han brukte mye tid på leksene, - jeg tror faktisk at han hadde meir og. Men det kan ha noe med at han ikke gjorde så mye på skole, at han fikk meir å gjøre hjemme.

K: hmmm... Kan det ha en sammenheng også med at dere har vært opptatt av at han skal gjøre skolearbeidet, at dere har vært flinke til å følge med på det han gjør..

F: det har slått meg litt.. nå skal en ikke ha for høge tanker om seg sjøl, men vi har litt ambisjoner for unga. K:hmmm...

F: og et ønske om at de skal klare seg så godt som mulig, og sånn sett følger vi opp hva de gjør på skolen og sørger for at leksene blir gjort K: ja..

F: og ikke bare gjort men faktisk at det blir riktig gjort. Hvis vi hadde vært foreldre med litt mindre ressurser og ikke fulgt opp så godt som vi har gjort, og ikke engasjert oss så mye, - er jeg helt sikker på hvor han sønn vår hadde endt opp. Og det er litt betenkelig.

K:hmmm...

F: Vi kan ikke overlate alt opplæring til skolen, foreldra har et ansvar der, men da du sa det at skolen skal være med på å utjevne sosiale forskjeller, så er jeg helt sikker på at det klarer dom ikke.(K:hmm...) F: ikke slik som det gjøres i dag, og jeg er ikke helt sikker, men om det er å gape over for mye? i hvertfall tror jeg det må legges opp på et helt annet vis. Og jeg er ikke tilhenger av, sjøl om en på et eller annet vis bare må finne seg i det: dette at alle skal få utvikle seg på sitt nivå. Det er bra for mestringsfølelse er viktig, men personlig ser jeg at en dag så er de alle ferdige på skolen, de skal søke på nye skoler, videre skal de søke på jobb, - jeg er sjøl i den situasjon at jeg ansetter folk og jeg bryr ikke meg så mye om han trenger spesielle hensyn på skola. Jeg ser etter hva han har prestert, og slik blir det i de fleste sammenhenger for i det hele tatt å komme med i betraktning så må du ha noen papirer som viser hva du kan (K:ja!).. og da er det litt, tror jeg, å sy puter under armene på dem og si at

"nei, du får fortsette i ditt tempo". Ok, - kanskje det vil fungere, men det ekskluderer dem for en del muligheter i framtida. Og de sosiale forskjellene vil bli med tror jeg.

K: Jeg har ikke noe problem med å være enig med deg slik du sier det nå, men jeg kunne veldig godt tenke meg at du sier litt mer om hva du tenker om å fylle opp kriterier for dette med å bli værende i sitt eget tempo. Som man da kanskje ikke kan fortsette å suse rundt i, så er det noen som må lede og man må ha litt ambisjoner på sine barns vegne

F: ja,ja,ja

K: for vi konkurrer jo med andre, ungene våre skal og på høgskoler *F:ja!* K: ...og de skal og inn på fagarbeider skoler hvor det er andre som er kompetente *F: ja!* K: de skal ha den samme kompetansen, det må jo være målet, også for regionen her *F: ja absolutt.*

K: . så i forhold til det, så tenkte jeg litt sånn, når du sier det sånn , er det for du har tenkt det , eller er det litt reaksjon på hvordan skolen presentere ambisjoner på ungenes vegne?

F: jeg ser egentlig ikke på Stor skole spesielt nå, jeg tenker det er sånn det skal være, så dette er ikke spesielt for sør-fylket, og da heller ikke for Stor skole. ja, eh, er du ute etter hva som er spesielt med Stor skole eller tenker du på skolevesenet generelt?

K: jeg tenker på egentlig dere som foreldre jeg, som en samarbeidspart for skoleverket. For de to grupperingene er litt konstante samtidig som de er litt diffuse. For jeg tenker skolen er en institusjon som i mange sammenhenger som man kan si mye bra om og ikke bra om, og det er jo noe av det som jeg har hatt med meg i forskningsresultater. Noen ganger når det er dårlige resultater så er det lærerne som er faktoren som ikke innfrir, i andre sammenhenger så er det foreldrene som ikke innfrir, for da ligger det noe med at det er de genetiske forutsetningene og den biten.

F: Ja.

K: og så stilte jeg litt spørsmål om dere mener det er hjemme biten eller om det er skolebiten, og de fleste mener det er en kombinasjon som gjør at man kommer videre. For jeg tenker jo og på dette her at skole, når foreldre møter skole så gjør de det gjerne i form av kontaktlæreren, de samtalene på foreldremøter, (*F: mmm*) utviklingssamtaler, de samtalene som dere har i form av lekseplaner og sånn, det er på en måte skolen (*Fmmm*) men på en annen måte så er jo skolen mye mer enn det, for skolen er også en slik gruppe som skal være aktiv for å få et samla resultat, sånn at lokalmiljøet skal få et forhold til skolen og. (*Fmmm*) for det tror jeg vi har

F: Ja, alle har jo det.

K: Blant annet så formeldt så har vi et fritt skolevalg. Men virkeligheten i våre trakter ser ut til å være at man blir på den skolen man sogner til. Selv om naboskolen skulle hatt noe bedre som hadde vært å foretrekke så blir man der man er sånn funker det ikke her, sånn funker det kanskje i de store byene. Så det er litt det som ligger bak at jeg tenker at skolen er noe mer enn bare den kontakten fra kontaktlærer til foreldre.

F: ja, det har du helt rett i.

K: også er det jo dette at skolen skal være med på å utvikle potensiale hos hver av ungene så de blir i stand til å iverksette sine livsprosjekter om 20 år

(*F: mmm*) K ikke sant? *F: Ja, ja* K: det er ambisjonene *F:ja, ja* K: ..og da er det litt alrighth kanskje at skolen er noe mer enn bare den kontaktlæreren som er kontakten sånn sett.

F: skolen er en sosial arena, og det på en måte å knekke de sosiale kodene , jeg skal ikke si at det er like viktig som å lære seg å lesa, men det er utrolig viktig. Så skolevalget blir derfor

og litt preget av hvor man har de sosiale relasjonene sine på fritida og. Derfor skal du være ganske sær vil je påstå hvis du bor i sentrum, men velger å ha ungen din på (navngitt sted)

K: ja, ..jah!

F: ..uten på en måte å være kategorisk for de som gjør det, men da må det være fordi man har en eller annen sosial relasjon egentlig til å begynne her. Ikke fordi man skiller på de faglige ferdighetene. Men at det unger, .. jeg tror at de som henger med sosialt, vil og i stor grad klare å henge med på skula. K: hmmm F: jeg tror det at om du på en måte føler at du ikke fikser å være sammen med andre, du føler at du detter litt utenom, så tror jeg det blir litt slik korthus som dette r litt ihopes,

K: hmm... det tror jeg nok at du har litt rett i, og jeg er med og deler de tankene, og det har jeg jo for så vidt fått bekreftet i den litteraturen som jeg har lest.

F: ja, K: i forhold til det herre med drop-outs på, spesielt på litt mindre steder da, så har man undersøkt der, og det er to måter å komme ut av skolen på på en måte. For at på mindre lokalmiljøer er en ja avhengig av at alle gjør jobben sin sånn at samfunnet fungerer! Og hvis det da er jobb som trekker noen ut, for du har en jobb som du får realisert deg på

F: Ja! K: ..og du har muligheten til å gjøre det så er det et trekkplaster ut og da kan du gjøre det i små lokalsamfunn uten alt for mye formell utdanning for du fyller en funksjon

F: ja, ja.. K: så det er en side av det. Den andre siden er det du var inne på nettopp nå, altså hvis du ikke fungerer sosialt så du ikke får være med på gruppearbeidet, du er aldri bidragsyter i noen sammenheng, så blir du på en måte heller ikke en som noen regner med.. F: nei..

K: og du blir en slags sånn som aldri stiller opp så du får aldri vist at du kan noe om du kan noe F: nei, nei, (bekrefter hele tiden utsagnene underveis) K: du får heller ikke utviklet hva det er du kan F: hmm(betenkt) F: Ja! K: de vil jo si noe om dette, at det fungerer ikke

samarbeidsmessig, og det er jo litt, kanskje, kontrast i de her diskusjonene med skolerresultater og individet og at det skal tilrettelegges for at hver og en skal få utvikle seg

F: mmm, ja... K: så jeg vet ikke hva du tenker , om du tenker noe mer rundt det, for det kunne vært interessant å høre i sammenhengen her...

F: Det er jo klart at hvis alle skulle prestere likt hele vegen så ville det bli flere som følte at de ikke fungerte, og slik sett så kunne dem sosialt sett dette utafør å det er flere sider av den saken.. : ..men jeg føler vel ikke at forskjellene bør være alt for store, men kan på en måte ikke sette seg i en båt og la den drive dit det blåser. K: nei..

F: være en del av flokken sjøl om en kanskje seiler litt på utsida. Hvor stor grad av difrensiering det tillates i skula det veit je itte, for det har jeg ikke noe begrep om ..K:nei..

F: men det bør på en måte ikke være alt for stort med mindre det rett og slett er en kandidat som ikke fikser å henge med ..innafor en viss radius, .K:nei.. F: holdt jeg på å si.

.....

K: ..og der er det jo en diskusjon og nå. Og jeg har nå i denne sammenhengen her tenkt litt på om samspillet, når man ser på foreldregruppa da. Om det samspillet man etablerer i foreldregruppa på samme klassetrinn, om det er enklere å få til et felleskap rundt f. eks en fotballbane F: mmm.. K: en fotball kamp, enn det er rundt å få til et engasjement på skolen, fordi at foreldre sitter gjerne på foreldremøter og blir fortalt... så er det noen ganger man opplever kanskje at man har sagt i fra, at man gir uttrykk for meninger, men man kan kanskje oppfatte at man ikke blir hørt eller, tatt alvorlig eller, ..jeg vet ikke hva du har opplevd, hva deres erfaring er der. Eller hva din erfaring og tanker rundt det er..?

F: ehh.. nå har jeg jo vært med på noen foreldremøter da gjennom tid.. og det er klart engasjementet fra foreldresida er veldig varierende... K: mmmm F: men jeg føler ikke at vi drar på et møte hvor vi møter representanter for skolen som får beskjeder som glir inn det ene øret og ut att i are. Jeg føler at forhold som har blitt tatt opp de gangene jeg er med de har tilsynelatende blitt oppført for oppfølging, ikke bare avfeid, K: nei. F: for det kunne man jo og, bare inntatt en holdning: det er ikke et problem K: nei, nei,.. F:.. den er lettvin og ta, K: ja F: men slik har jeg ikke opplevd det.

.....

K: men så er det det med å oppfatte det, og det å vite hvordan man skal også er ungene i en læringssituasjonen, også sitter foreldrene igjen med at de skal forklare der det svikter F: mmm. K: og der kan det jo bli mye rart på veien fra hvordan er oppgaven egentlig tenkt og hvordan er det man utfører det. Er det en utfordring?

F: Det har skjedd at det,.. og det var relativt tidelig med han jeg prater om, - at han hadde med seg lekser hjemmat som vi ikke riktig forsto hvordan skulle gjøres. K: mmm F: Det trodde jeg nesten ikke skulle være mulig. K: nei..(latter)F: (latter) 2.klasselekser de bør du egentlig fikse.(mer latter) det tror jeg egentlig ikke dreier seg om hvordan skolen har lagt det fram, men slik jeg husker detmen det kan jo være, som du sier; snublende nære løsningen, bare at det var fortalt på skolen hvordan ting skulle gjøres, og så var det ikke sikkert at han vår hadde fått med seg hvordan det skulle bli.. K: nei.. F: og da.. K: da står du der.. F: da ga det seg ikke sjøl hvordan det skulle gjøres i boka (latter) K:(latter) nei K: men er skolen flinke til å følge opp det, gi informasjon og liksom gi dere en slags forventning som dere kan fylle som foreldre , altså støtte opp foreldre rollen?

F: (tenkepause) der er det nok kanskje et forbedringspotensial

K: ja..?

F: ja jeg tror det, men.. det er jo helt avhengig av... altså.. hvordan ungen er. Når det gjelder de to andre våre så fungerer skolen bra, for der henger ting egentlig på skinner

K:hmmm. F:.. og da har man liksom liten grunn til å rette noen kritikkdet er noen ganger man lurer på hvorfor får ikke denna gutten meir lekser, for det er jo , knps, knips, knips (gjort fort) K: ja.. F: på 7 min er lekser gjort K: ja. F: og kunne utmerket vel ha tatt meir

K: ..og hvor er utfordringene liksom?

F: men da kan du jo si at da må en prøve å samles om noe som alle kan bli gode på, men hvis alle skulle gå sånn som jeg sa så blir jo det feil og. mmm...men det som jeg har savna littegrann, og da får vi komme tilbake til han 5 klassingen. Det er tilbakemeldinger fra skolen. K: jaha..? F: på hvordan ting går. Litt løpende . For han har ikke vøri den som har vært mest motivert for å sitte stille på skola, og gjøra sakene sine. Der har vi vært litt usikre på hvor han har drivi hen i forhold til det han skal, har 'n gjort det eller har 'n ikke gjort det. Vi har hatt til utredning. K: ja...? F: jeg vet ikke hvor mye du veit, je.. K: om det veit ikke jeg noe, F: ingen verdens ting?

K: nei, selvfølgelig ikke. F: for han har hatt konsentrasjonsutfordringer K: ja.. F: hele vegen. Han har fortsatt problemer med å motorisk utfoldelse av særlig grad, sånn at han var til utredning til pp-tjenesten. De var på skolen og så hvordan han fungerte. .. K: mmm ..(.....).....Så sier han i fra pp-tjeneten som jeg ikke husker hva heter for noe, "sånn er det nesten for seint å ta tak i nå, detta skulle det på en måte være tatt tak i i 3-4års alderen." Da

var det litt frustrerende å sitte der som foreldre for det har vi tatt tak i fra dag 1... og så har det på en måte bare blitt skyvet til side og sagt dette her ordner seg. Der kan du kanskje si at hvis vi hadde vært i en annen kommune, hadde det vært håndtert annerledes? Han hadde kanskje utviklet seg på en annen måte, da hadde kanskje prestasjonene hans og vært bedre. Men konklusjonene da etter den utredningen: her er det ikke noe spesielt, men han var egentlig litt sånn fra pp-tjenesten fordi at han så en veldig fin gutt, sa'n, - en kreativ gutt, og en som helt sikkert kom til å klare seg veldig bra, og det er ikke noe å si på husken. Den er god til tider skremmende bra, men det er litt den evnene til å sette seg ned og være fokusert. Og det og på en måte skrive pent. Og når det gjelder det å skrive pent så har jeg blitt skuffet over skula.

K: mmm(bekreftende)

F: for det har , i hvert fall på trinnet hans vært veldig lite fokus på. De har fått utdelt kladdeark uten linjer (med ettertrykk) K: akkurat.. F: også skal de begynne å skrive pent i det... K: ja

F: og det har jo vært stort og smått og opp og ned og , i det hele tatt. Det har ikke sett ut. Nå ser vi 1klassingen nå (trekker pusten) har bøker med linjer i hvor det er ei bunn linje holdt jeg på å si, K: (bekrefter)ja, F: linjer over og under sånn at man veit hvor man skal ende hen. Det bør man ha et visst forhold til når man skriver, skal det bli lesbart.