



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Karina Grøndahl Petersen

Bacheloroppgave

Sammen lager vi gull av gråstein!

En studie om samarbeid for sosial utjevning

Together we make riches from rags

A study about reducing social inequality

GLU 510

2016

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Sammendrag på Norsk

Tittel: Sammen lager vi gull av gråstein! En studie om samarbeid for sosial utjevning	
Forfatter: Karina Grøndahl Petersen	
År: 2016	Sider: 35
Emneord: foreldresamarbeid, sosial arv, ressurser, sosial utjevning	
Sammendrag: <p>Til tross for at styringsdokumentene for norsk skole legger stor vekt på sosial utjevning, viser forskning at sosial reproduksjon allikevel finner sted i dagens samfunn. Denne studien trekker paralleller, og ser på sammenhenger mellom elevenes sosiale arv og deres prestasjoner i skolen, både faglig og sosialt. Forskningen viser at det er stor sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå, deres sosioøkonomiske status og elevenes resultater, samt elevenes fremtidige yrkesvalg. Også når det gjelder frafall i skolen er foreldrenes utdanningsnivå avgjørende. Funnene i denne undersøkelsen viser at samarbeidet mellom skole og hjem i stor grad er lærerstyrt, og at det er preget av mye informasjon, og lite reel medbestemmelse fra foreldrene. Dette til tross for at forskningen viser at et tettere samarbeid og mer dialog vil vær hensiktsmessig for den sosiale utjevningen.</p> <p>Bidraget til fagfeltet fra denne bacheloroppgaven, kan være en innsikt i noen av årsakene til at sosial reproduksjon fortsatt finner sted. Et av studiens kanskje viktigste funn, er at lærere kvier seg for å etterspørre viktig informasjon om foresattes skole- og utdanningsbakgrunn, til tross for at studien viser at denne kan ha stor betydning for elevenes utvikling. Dette vil kunne ha betydning for norsk skole i forhold til foreldresamarbeidet, dersom man kan bryte disse barrierene, og benytte denne kunnskapen som en ressurs.</p>	

Sammendrag på engelsk – abstract

Title: Together we make riches from rags. A study about reducing social inequality	
Author: Karina Grøndahl Petersen	
Year: 2016	Pages: 35
Keywords: cooperation with parents, social heritage, resources, reducing social inequalities	
Summary: <p>Despite the governing documents for Norwegian schools all attaches great importance to reducing social inequalities, research shows that social reproduction still occurs in today's society. This study draws parallels between students' social heritage and their performance in school, both academically and socially. The research shows that there is great correlation between the parents levels of education, their socioeconomic status and pupils achievements, all of which affects their future career choices. Also, the dropout rate shows that the education level of parents are essential. The findings of this study show that home-school cooperation is mostly teacher-directed, and it is characterized by much information, and little reel participation from the parents. This despite the fact that research shows that a closer cooperation and more dialogue would be important for reducing social inequalities.</p> <p>The contribution to the field, by this bachelor, may be an insight into some of the reasons why social reproduction still occurs. One of this study's most important findings is that teachers are reluctant to ask for essential information about parental educational background. This despite the fact that the study shows that this can be very important for students' development. This could be useful for the school system, in relation to home-school cooperation, if one can break these barriers, and use this information as a resource.</p>	

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært både en personlig og akademisk prosess. Tematikken i denne oppgaven berører meg personlig, like mye som den er faglig relevant, og ikke minst viktig for fagfeltet. Som barn av en såkalt «ressurssvak» familie, som på alle måter var å anse som dysfunksjonell, er det med stolthet jeg i dag kan si at jeg har fullført min bacheloroppgave, den første på mange generasjoner, eller for alt jeg vet, kanskje noensinne, i min familie.

Med stor mangel på sosial utjevning under egen skolegang, og med eget frafall i videregående skole, skulle jeg bli over 30 år før jeg kunne realisere mitt potensiale, noe som har gitt meg en særskilt motivasjon for denne oppgaven. Sosial utjevning handler for meg om å gi alle en sjanse, en reel sjanse til å lykkes i livet, både faglig og sosialt, eller som Hernes (2010) så fint skriver, vi må lage «gull av de som tror de er gråstein». Dette kan vi ikke klare alene, og det er derfor jeg har valgt, med stor inspirasjon fra Hernes` rapport, Gull av gråstein (2010), å titulere denne oppgaven *Sammen lager vi gull av gråstein! En studie om samarbeid for sosial utjevning.*

Det skal sies til sist, at heller ikke denne gråsteinen ble til gull helt uten drahjelp, og i den anledning er det på sin plass med en liten takkerunde:

Tusen takk til Heidi Fjeldheim Da Silva, som gjenopprettet min tro på meg selv, og gav meg ryggraden tilbake! Tusen takk til NAV Nannestad, som har hørt meg, sett meg, og gjort denne utdanningen mulig, praktisk og økonomisk! Tusen takk til min veileder, Lillian Gran, som har vært med helt inn i sluttspurten. Tusen takk til alle forelesere ved Høgskolen i Hamar, og særlig Ann-Cathrin Faldet, som er ei av de mest inspirerende damene jeg har møtt! Tusen takk til medstudent og bestevenn, Charlotte M. Eriksen, som alltid står ved min side, gjennom gleder og sorger, frustrasjon, eksamenspress og eviglange bacheloroppgaver! Tusen takk til min Kjæreste, og min enorme støttespiller, Frode, du har vært gull i denne prosessen!! Tusen takk til familie og venner, som jeg har viet alt for lite tid i det siste, men allikevel elsker og verdsetter!!

Innhold

SAMMENDRAG.....	3
FORORD	5
INNHOLD	6
2. INNLEDNING.	8
BAKGRUNN FOR VALGT TEMA	8
2.1 PROBLEMSTILLING	9
2.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	10
TEORI.....	11
2.3 FORELDRENES BETYDNING.....	11
2.4 FORELDRESAMARBEID OG FORELDREINNFLYTELSE.....	13
2.5 SOSIAL UTJEVNING OG SOSIAL REPRODUKSJON	14
2.6 ANERKJENNELSE, DANNELSE OG SOSIALISERING.....	15
3. METODEKAPITTEL	17
3.1 VALG AV KVALITATIV METODE.....	17
3.2 FORSKNINGSTILNÆRMING	17
3.3 VALG AV INFORMANTER	18
3.4 ETISKE HENSYN.....	18
3.5 VALIDITET.....	19
3.6 RELIABILITET	19
4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATER.....	20
4.1 LÆRERNE OM FORELDRE SOM RESSURSER.....	20
4.2 LÆRERNE OM FORELDRESAMARBEID OG MEDVIRKNING.....	20
4.3 LÆRERNE OM SOSIAL UTJEVNING	21

4.4	FORELDRENE OM BRUK AV EGNE RESSURSER.....	21
4.5	FORELDRENE OM FORELDRESAMARBEIDE OG EGEN MEDVIRKNING.....	22
4.6	FORELDRENE OM SOSIAL UTJEVNING	22
5.	DRØFTING	24
5.1	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	27
	LITTERATURLISTE	29
	VEDLEGG 1 - SAMTYKKESKJEMA	32
	VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	34

2. Innledning.

Bakgrunn for valgt tema

I 2006 kom Kunnskapsdepartementet med stortingsmelding 16, ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*, og fokuset var sosial utjevning. Meldingen trekker frem hvordan læring i dagens samfunn følger sosiale mønstre, og at dette er et felles samfunnsansvar å gjøre noe med. Samtidig er det et stadig økende fokus på, og krav til samarbeid mellom skole og hjem, og forskningen til blant andre Thomas Nordahl og John Hattie (Nordahl, 2000,2007, Hattie, 2013) viser at foresattes bakgrunn, medbestemmelse og engasjement har stor innvirkning på elevenes faglige og sosiale utbytte, noe som kan lede til sosial reproduksjon fremfor sosial utjevning (Hattie, 2013; Heggen, 2007). Nordahl (2007) presiserer at alle foreldre skal sees som ressurser for elevenes læring, og at dette er en forutsetning for at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere optimalt, mens det allikevel snakkes om ressurssterke og ressursvake familier innad i skolene. Annen forskning viser at de elevene som har foreldre med høyere utdanningsnivå «premieres» i norsk skole, i form av at de faller inn under en kultur som samsvarer mer med skolens, og derfor har høyere forutsetninger for å lykkes (Bakken, 2009; Heggen, 2007). Dette handler i stor grad om at skole og hjem derfor har et større verdi og interessefellesskap (Hoem, 2010), som kan føre til en såkalt forsterket sosialisering, der sammenfall mellom elevens to sosialiseringsarenaer bidrar til det Honneth betegner som anerkjennelse i de ulike sfærene (Beck, Engen, Østerud, Øzerk & Aasen, 2010).

Norsk skole skal i teorien jobbe etter et prinsipp om sosial utjevning, og i stortingsmelding nummer 16, ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*, heter det blant annet at:

...Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner....Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss.... Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial - uavhengig av den bakgrunnen de har. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7)

Videre trekkes det i stortingsmeldingen frem hva målsetningen med innsatsen er;

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 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. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7)

Når vi da vet at det er sammenfall mellom hjemmets samlede ressurser, og elevenes sosiale og faglige utvikling, ønsker jeg i denne oppgaven å sette fokus på denne sammenhengen, og forske på hvordan det å bruke foreldrene som ressurser og bidragsytere kan heve utviklingen, og bidra til å utjevne de sosiale forskjellene.

2.1 Problemstilling

Kunnskapsløftet legger opp til et tett samarbeid mellom skole og hjem. Med bakgrunn i forskrift til opplæringslova § 20-1 (2006), som sier at;

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d.
Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling.
Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring..»

og Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet, som presiserer at foresatte skal ha en reel medvirkning, både når det gjelder faglig og sosialt læringsarbeid;

Opplæringslova, forskrift til lova og læreplanverket dannar grunnlag for samarbeidet, og foreldre og føresette skal ha reelt høve til innverknad på eigne barns læringsarbeid fagleg og sosialt. (Utdanningsdirektoratet, 2012, samarbeid med heimen)

kom jeg derfor frem til følgende problemstilling;

Hvordan kan skolen bidra til sosial utjevning ved å øke fokus på foreldresamarbeid og foreldre som ressurser?

2.2 Oppgavens oppbygging

I oppgavens første kapittel dannes bakteppet – forforståelsen – for resten av oppgaven, og jeg forsøker innledningsvis å avgrense oppgaven, fra et vidt tema som skole-hjemsamarbeid til å skulle handle om tre fokuspunkter; foreldrenes betydning, foreldremedvirkning, foreldre som ressurser i skolen, og hvordan dette kan bidra til å utjevning av, eller reproduksjon av sosial ulikhet.

Andre kapittel vil presentere både forskning og teori rundt de aktuelle fokuspunkter. Oppgaven har tre fokuspunkter, der det første er *foreldrenes betydning*? Her er det benyttet tidligere forskning, gjort av blant andre John Hattie og Thomas Nordahl. Nordahls forskning svarer også i noen grad på det andre temaet, *foreldremedvirkning og foreldre som ressurser for utdanningen*, et tema som legger grunnlag for spørsmål i intervjuene. Det siste temaet leder frem til selve problemstillingen, *På hvilke måter kan dette bidra til sosial utjevning, eller i motsatt fall, sosial reproduksjon*? Dette besvares delvis av teorikapittelet, men vil i hovedsak komme til syne under drøftingskapittelet og i avslutningen. Videre presenteres sentrale teorier om dannelse og sosialisering, med hovedvekt på teoriene til Axel Honneth og Anton Hoem.

I kapittel tre gjøres det rede for bruk av metode, forskningstilnærming og valg av informanter. Det vil gjøres kort rede for fenomenologiske studier og hermeneutiske fortolkningsrammer. Til sist i dette kapitelet drøftes etiske hensyn og studiens validitet.

Kapittel fire presenterer funnene i denne studien, og berører temaene *foreldrenes betydning og foreldre som ressurser for utdanningen*. Det er gjort intervjuer av et utvalg lærere og foresatte, for å finne ut hvordan de forholder seg til, og opplever skole-hjemsamarbeidet. I dette kapittelet fremlegges de funnene jeg har gjort, i form av utvalgte sitater fra mine intervjuer, samt analyse og tolkning av disse.

Femte og siste kapittel vil bestå av en drøfting av resultatene opp imot det jeg tidligere har presentert av forskning og teori. Til sist vil jeg avslutte med å svare på problemstillingen, ut i fra presentert teori og empiriske funn.

Teori

Teoridelen vil i hovedsak bestå av tidligere empiri og forskning innen fagfeltet, og den vil understøtte problemstillingen i forhold til de hovedtemaer som ble presentert innledningsvis. Det vil til sist trekkes frem to sentrale teorier fra dannelses- og sosialiseringsteorien, her representert ved Axel Honneth og Anton Hoem, som jeg mener er grunnleggende for å bygge forståelsen rundt elevenes utvikling, og hvordan denne må skje i samarbeid mellom hjem og skole.

2.3 Foreldrenes betydning

Man kan kanskje undre seg over hvorfor ikke foreldrene kan ta seg av oppdragelsen, og skolen utdanningen. Dette er ett av tre scenarioer som Thomas Nordahl beskriver, og ifølge han et lite realistisk scenario, ettersom skolen uansett vil medvirke i barnas sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2007). Jeg vil i de følgende avsnitt prøve å finne sammenhenger mellom skole og hjem, og se på hvordan disse to utfyller hverandre når det kommer til elevens sosialiserings- og dannelsesprosesser. For den enkelte elev har hjemmet og skolen blitt en så stor og sammenfallende del av hverdagen, at det vil være meningsløst å se på disse to sosialiseringsarenaene hver for seg. Mead snakker derfor om lærere som signifikante andre (referert i Heggen, 2004), altså betydningsfulle andre for barns danning og konstruksjon av egen identitet (Heggen, 2004; Nordahl, 2007; Wille, 2009). Sosial arv, sosioøkonomisk status og sosial kapital vil være sentrale stikkord i dette kapitlet.

John Hattie er svært anerkjent for sin forskning, og sine metaanalyser. I boken *Synlig læring* (Hattie, 2013) gjør han rede for 138 ulike variabler som han, etter 800 metaanalyser, har kommet frem til at har en synlig effekt på elevenes læring. Noen variabler har selvsagt større eller mindre effekt på læringen, og hensikten med dette kapitlet er kun å trekke frem de variablene som understreker hjemmets betydning. Hattie benytter begrepet sosioøkonomisk status [SØS], som kan oppfattes som en måleenhet på individets og familiens samlede resurser, men også deres posisjon i det sosiale hierarkiet (Hattie, 2013). Med ressurser impliseres de foresattes inntekt, utdanning og yrke som tre hovedfaktorer, og Hattie har gjort fire metaanalyser basert på 499 studier som på ulike måter berører disse indikatorene. Konklusjonen er at SØS har en samlet effekt på $d=0.57$, noe Hattie (2013) betegner som en

«...merkbar innflytelse på elevenes prestasjoner» (2013, s.107)¹. Videre beskriver han hvordan både manglende ressurser, fasiliteter og engasjement kan føre til at elever med lavere SØS starter sin skolegang lenger bak i prosessen enn andre, og da spesielt med tanke på språklig utvikling (Hattie, 2013)

Noe av grunnen til at SØS har en slik merkbar effekt på elevenes læring er ifølge blant andre Heggen (2004) at det i dagens samfunn og skolesystem er lagt større vekt på det han betegner som skoletradisjonen, i motsetning til håndverkertradisjonen. Dette innebærer at foreldre og elever fra en middelklassekultur, gjerne med høgskoleutdanning, tilhører en såkalt skolekultur, med alt dette fører med seg av språk, verdier og annet. Denne kulturen sammenfaller bedre med dagens skole og lærernes bakgrunn, enn foreldre og elever som tilhører en håndverkerkultur. Forskningen indikerer at dette kan bidra til at disse skolekultur-barna lykkes bedre i skolen, enn barn fra håndverkerkulturen (Bakken, 2009; Heggen, 2004).

Det snakkes om at elevene har med seg en sosial arv eller innehar en samlet sosial kapital (Haug & Horverak, 2009; Heggen, 2004). Denne kapitalen består av alt fra verdier, tankemønstre og holdninger de har til verden rundt seg, og til elevenes sosioøkonomiske status, som er med på å prege elevenes utvikling. Heggen (2004) argumenterer for at den sosiale arven er av stor betydning for hva slags utdanning barna vil ta, og viser til forskning gjort av Arnesen (referert i Heggen, 2004), som fremlegger eksplisitte forskjeller i karakterer hos elever der de foresatte har henholdsvis lav (kun grunnskole) og høy (minst fire års-) utdanning. Dette samsvarer med funnene i Hatties metaanalyser, der det ble vist hvordan foresattes SØS hadde «...merkbar innflytelse på elevenes prestasjoner» (Hattie, 2013, s.107). Anders Bakken (referert i Heggen, 2004) har også gjort studier og kommet til tilsvarende funn, men han mener at kulturell kapital, definert som ressurser i hjemmet i form av tilgang på for eksempel bøker, har særlig effekt på elevenes karakterer.

Kulturell kapital beskrives av Heggen som en slags symbolsk kapital, ujevnt fordelt på de ulike sosiale klassene. Kulturell kapital kan innebære språklig kompetanse og andre former for sosial atferd, stil og væremåte som igjen kan lette eller tyngre omgangen med skolens kultur (Heggen, 2004). Også Hattie (2013) beskriver hvordan mangel på ressurser og fasiliteter kan

¹ Effekttørrelser er forskjeller mellom minst to målinger uttrykt i et standardavvik. Effekter fra 0.00 til 0.19 innebærer i Hatties studie ingen effekt, 0.20 til 0.39 liten effekt, 0.40 til 0.59 middels effekt og over 0.60 stor effekt (Fra forordet av Nordahl, T. i Hattie, Synlig læring, 2013, s.17).

føre til at elever med lavere SØS – derunder kulturell kapital – kan havne langt bak andre elever i utdanningsprosessen. Han refererer også til studier gjort på skoler på New Zealand, der de har sett god effekt av å undervise foreldre med lavere SØS i skolens språk (Hattie, 2013).

2.4 Foreldresamarbeid og foreldreinnflytelse

Til tross for at forskning peker på en markant betydning av foresattes involvering i elevenes faglige og sosiale læring, blir det allikevel ofte lagt for lite vekt på samarbeid og dialog mellom skole og hjem, skal vi tro Thomas Nordahl (2000; 2007). Han beskriver foreldrene som en «taus majoritet», og i sin rapport fra 2000 beskriver han hvordan en kartleggingsundersøkelse helt klart viser at det er et betydelig sprik mellom nasjonale føringer, og de faktiske funnene rundt foreldresamarbeid og involvering i skolen (Nordahl, 2000). Han skriver at

Skolen har derfor et sentralt medansvar for å skape et godt oppvekstmiljø for barn og unge. I dette oppvekstmiljøet skal foreldrene være en vesentlig samarbeidspartner. Dette grunnlaget må utvikles slik at mulighetene for konflikter mellom skole og hjem reduseres så langt som mulig. Barna trenger å oppleve at skole og hjem er et felles oppvekst miljø med tilnærmet samme krav, regler, verdier og forventninger (s.12).

Nordahl mener at alle foreldre skal sees som ressurser, og ikke bare de med høyere SØS, eller de som regnes under skolekulturen. Han argumenterer for at det er foreldrenes engasjement og interesse i det daglige som mest av alt virker til ha størst innvirkning, en ressurs skolen må vite å utnytte. Der Nordahl skriver at konflikter mellom hjem og skole må reduseres, og at barna må oppleve samsvar i regler, krav og forventninger, benytter Andersen og Rasmussen (1996) seg av begrepet dobbeltsosialisering. De beskriver hjemmets og skolens arenaer som to ulike, men allikevel integrerte verdener, og konkluderer med at et samarbeid mellom dem er særdeles viktig. De viser til at det er svært viktig for barns trivsel og utvikling at foresatte og personal kjenner til hverandres normer, og at foreldre og barn må kunne identifisere seg med det som foregår i institusjonen. Også Wille (2009) bruker begrepet dobbeltsosialisering, der han beskriver hvordan barnet blir sosialisert av både primære og sekundære sosialiseringssagenter, i primære og sekundære sosialiseringssarenaer. Westergård (2012) formidler at skolen, til tross for at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barna,

bærer hovedansvaret for både fremdrift og kvalitet i samarbeidet mellom hjem og skole. Hun mener at dette samarbeidet må tilpasses den enkelte familie, da de kommer med ulike forutsetninger. Imsen (2009) beskriver hvordan skolen i de senere år har blitt «hjemmets forlengede arm», og at dens oppgave er å hjelpe elevene i deres vekst og utvikling, i samråd med hjemmet. Videre bruker hun begreper som *anerkjenne foreldrenes betydning, utnytte deres ressurser, forutsetning for læringen og bistå hjemmet* [egen kursivering] når hun snakker om foreldremedvirkning i skolen (Imsen, 2009).

Hernes (2010) har også, som flere av de overnevnte, kommet frem til at foreldrenes utdanning, og andre forskjeller i familiebakgrunn spiller en signifikant rolle for elevenes resultater i skolen; minst 30 prosent av forskjellene i skolen skyldes familiebakgrunn. Han mener at dette i høy grad er med på å påvirke det store frafallet i videregående opplæring, der han hevder at så mange som en av tre faller ut. Dette er relevant i forhold til foreldresamarbeid fordi, som Hernes (2010) skriver;

Det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter! Derfor må innsatser, på hvert trinn, særlig rettes inn mot dem. Hjemmet kan ikke kompensere for en dårlig skole. Skolen må engasjere foreldrene i skolens arbeid, men kan ikke forlange at de skal ha den kompetansen som trengs for å løse problemet hvis elevene har vansker med grunnleggende leseferdigheter, engelske gloser eller brøkgregning – særlig hvis foreldrene selv kan ha mangelfulle ferdigheter i slike ting eller hvis det også fører til kiv mellom barn og foreldre. (s. 35)

Han hevder videre at økt involvering av foresatte er en av flere faktorer som har vist god effekt for å redusere resultat-ulikhet og også frafallet (Hernes, 2010).

2.5 Sosial utjevning og sosial reproduksjon

Sosial utjevning er et overordnet prinsipp i Norsk skole, og har lenge stått på agendaen i norsk skolepolitikk, slik jeg innledningsvis refererte til blant annet stortingsmelding 16. Her skal jeg bare kort ta for meg hva som i denne oppgaven legges i begrepet, samt dra noen paralleller mellom skole-hjemsamarbeid, ressurser, sosial utjevning og sosial reproduksjon.

Sosial utjevning dreier seg om at skolen skal «...bidra til å jevne ut sosiale forskjeller og skape mer likhet og likeverd mellom samfunnets medlemmer» (Imsen, 2009, s.133). Det motsatte av sosial utjevning kalles sosial reproduksjon, og skal motarbeides i skolen. Å skape mer likhet

betyr ikke identiske mennesker, men som Imsen (2009) presiserer, går det ut på å skape like muligheter, som til for eksempel utdanning og økonomiske rettigheter. Som denne oppgaven har belyst i forskningskapittelet, viser det seg allikevel at de ulike familienes sosiale kapital kan bidra til å reprodusere ulikheten, i motsetning til å jevne den ut; de som har mest samlet kapital hjemmefra belønnes med at de enklere kan ta til seg mer på skolen (Heggen, 2004). Bakken og Danielsen (2011) finner i sin undersøkelse at «Reproduksjon av ulikhet finner sted uavhengig av hvor godt skolen har lykket med å utvikle gode læringskulturer» (s.8), Derfor, for at skolen skal kunne ta høyde for elevenes ulike sosiale bakgrunn, og fordele utdanningsgodene proporsjonalt med elevenes ferdigheter (Imsen, 2009), er det viktig at læreren stifter kjennskap til elevenes bakgrunn, og er i dialog med hjemmet.

Hernes (2010) beskriver skolens oppgave slik:

Hvis elevene kommer til kort, må man passe på at tenkingen ikke fanges av språket man bruker (for eksempel om «ubegavete elever»). Da blir diagnosen gal. For skal elevene komme dit de kan, er det skolene man må gjøre noe med. I denne tankeretningen tas altså ikke det elevene kommer til skolen med som gitte størrelser. Synet er ikke fatalistisk, men aktivistisk: Elevene kommer selvsagt som de er, men skolens oppgave er å gjøre dem til noe annet. Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein. Ja, det viktigste de unge kan lære i skolen, er dette: Det du blir er noe du kan påvirke, dine evner er noe du kan gjøre noe med! Ingen ting er uvendbart (s. 33).

Der Hernes bruker begrepet ubegavede elever, vil jeg i denne oppgaven forholde meg til begrepene ressurssterke og ressursvake, i tråd med relevant diskurs.

2.6 Anerkjennelse, dannelselse og sosialisering

Axel Honneths anerkjennelsesteori må sees som en del av dannelsesteorien i pedagogikken. Honneth fokuserer på nødvendigheten av anerkjennelse i tre ulike sfærer, og at det er nødvendig for det enkelte individ å anerkjennes i *alle* sfærene for å kunne dannes i sin helhet. Dette er helt essensielt for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd, som igjen er en forutsetning for å kunne bli et fungerende medlem i samfunnet (referert i Hoem, 2010). Nettopp derfor er han sentral når denne oppgaven tar for seg samarbeid mellom skole og hjem, som kan sies å dekke og utfylle alle de tre sfærene. De tre sfærene som ligger til grunn for Honneths teori er kjærlighetssfæren, den solidariske og den rettslige sfæren (referert i Hoem, 2010). Hans teori om dannelselse kan settes i sammenheng med Hoems sosialiseringsteori, som

i stor grad handler om verdi- og interessefellesskap, eller motsatt, verd- og interessekonflikt (Hoem, 2010). Innledningsvis i Hoems bok om sosialisering (2010) beskriver Beck, Engen, Østerud, Øzerk og Asen (2010) det slik:

I følge Hoem konstitueres det et verdifelleskap mellom skole og hjem – lærer og elev – når skolen anerkjenner elevene, særlig i den rettslige og solidariske sfæren, men indirekte også i kjærlighetssfæren. Motsatt forutsetter Hoem at det oppstår en verdikonflikt, når elevene opplever krenkelse fordi deres kulturelle kapital blir oversett eller avvist av skolen.... At verdifelleskap impliserer anerkjennelse – så vel som i den solidariske som i den rettslige sfæren – understrekes av at denne relasjonen ligger under forsterkende sosialisering. Verdifelleskap innebærer ikke bare identitetsbekreftelse – anerkjennelse. Det utløser også elevenes indre motivasjon og fører til utdypet forståelse av en selv så vel som av den sosiale og kulturelle verden en tilhører – myndiggjøring. (s. 20-21)

Videre presiseres det at Hoem, i likhet med Honneth, anser verdifelleskapet og anerkjennelsen alene som en utilstrekkelig betingelse for myndiggjøring. Begge mener at det i tillegg må finnes et interessefellesskap mellom skole og hjem for at vi kan snakke om anerkjennelse i den rettslige sfæren. Det er kombinasjonen interesse- OG verdifelleskap, og anerkjennelse av disse i alle Honneths tre sfærer, som vil føre til en forsterkende sosialisering, og elevens følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd (Beck et al., 2010).

Ut i fra dette sitter vi igjen med fire sentrale begreper når vi skal snakke om viktigheten av foreldresamarbeidet; verdi- og interessefellesskap, verdi- og interessekonflikt, anerkjennelse og krenkelse. Kort oppsummert vil anerkjennelse av verdier og/eller interesse i de ulike sfærene føre til fellesskap, mens krenkelse av verdier og/eller interesse vil føre til konflikt.

Får man til et slikt samarbeid, preget av anerkjennelse og fellesskap, vil barna få det Hoem kaller for forsterkende sosialisering, der skolen bygger videre på sosialiseringen som foreldrene allerede har startet (Wille, 2009).

3. Metodekapittel

3.1 Valg av kvalitativ metode

Det jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er hvordan lærere og foresatte opplever sitt samarbeid og sin relasjon. Opplever de at foreldre blir benyttet som en ressurs for sine barn i deres opplæring? Har foreldrene en reel medvirkning, jf. styringsdokumentene²? Hvordan tenker de at de arbeider med sosial utjevning? Tenker lærere at foreldre er en ressurs eller en belastning? For å finne svar på disse, samt flere spørsmål, har jeg valgt å innhente eget empiri, ved hjelp av kvalitative forskningsintervju. Valget falt på semistrukturert intervju, også kalt delvis strukturert intervju. Dette fordi at jeg ved å velge denne metoden kan komme tettere på intervjuobjektene, og kan ha en fenomenologisk tilnærming, der jeg ut i fra oppfatninger og tolkninger underveis kan stille oppfølgingsspørsmål jeg mener er nødvendig for å få frem objektenes erfaringer, og hoppe fritt mellom spørsmålene i intervjuguiden (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.2 Forskningstilnærming

Denne studien må sies å være en fenomenologisk studie, der jeg søker å forstå informantenes opplevelser av de sosiale fenomener jeg her forsøker å belyse (Kvale, 2009). Bearbeidelse av mine funn vil ha en hermeneutisk fortolkningsramme, der jeg i mine analyser må ta høyde for egen forforståelse, medbrakte forventninger, hypoteser eller fordommer, da hermeneutikken gir stort rom for mellommenneskelig forståelse og tolkning, og kan sies å være en subjektivt fortolkende metode (Befring, 2015). Dette må med i betraktningen når jeg bearbeider innsamlede data, samt under drøfting av reliabilitet og validitet. Hermeneutikken handler også om å hele tiden veksle mellom å se på deler av, og helheten av noe, eller som Befring (2015) skriver «...en *interaksjon* mellom tekst (dokument) og tolkning for å søke etter en helhetlig innsikt» (Befring, 2015. s. 21). Analysen vil ha fenomenologisk tilnærming, der hensikten er å forstå hvordan intervjuobjektene forstår, erfarer eller opplever de sosiale fenomener jeg

² Med styringsdokumenter vises det til Kunnskapsløftet, «prinsipp for opplæringa» (Utdanningsdirektoratet) samt Forskrift til opplæringlova, kapittel 20 (apa)

søker etter, ut i fra deres egne perspektiver. Forskerens forforståelse vil her være sentral, og må diskuteres og drøftes under reliabilitet og validitet.

3.3 Valg av informanter

Valget av informanter i denne studien ble gjort etter såkalt strategisk utvelgelse, da hensikten med dette kvalitative intervjuet var å innhente kunnskap om helt konkrete fenomener (Johannessen et al., 2010).

Informantene består av to foresatte ved 8.trinn fra ulike skoler, samt to lærere på ungdomstrinnet også ved ulike skoler. Den ene foresatte er FAU-representant, mens den andre ikke innehar noe spesielt verv ved skolen. Alle informanter er fra samme kommune på Østlandet, og begge er middels store skoler. Valget av informanter ble gjort ut ifra skoler jeg er kjent med, da det allerede er etablert en viss kontakt og sannsynligheten for deltakelse i studien var høy.

3.4 Etske hensyn

Etikk dreier seg i hovedsak om å følge noen gitte regler for hva vi kan tillate oss overfor hverandre, vi må følge en norm, samt at vi må forholde oss til noen juridiske regler (Johannessen et al., 2010). Også innenfor forskningsvirksomheten er det normer og regler vi må forholde oss til, altså retningslinjer for hva vi kan og ikke kan gjøre i vår forskerrolle (Johannessen et al., 2010).

Jacobsen (2005) beskriver særlig tre grunnleggende regler i relasjonen mellom forsker og informant. Den første er at det skal være et informert samtykke, noe jeg forholdt meg til i mine undersøkelser ved å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema som informantene skulle signere på. Den andre er informantens krav på privatliv, han eller hun skal ikke kunne gjenkjennes ut i fra informasjon som forskeren lagrer, noe jeg har løst ved å ikke lagre noen form for informasjon på data, der informantene oppgir personalia. Den siste regelen er at informanten har krav på å bli korrekt gjengitt, noe jeg har løst ved å la informantene lese igjennom transkripsjon av intervjuer dersom de har hatt ønske om dette. De har også krav på når som helst å få innsyn i denne oppgaven.

3.5 Validitet

Denne bacheloroppgaven er basert på tidligere forskning og teorier, som etter forfatterens egen fortolkning og empiriske funn blir drøftet opp mot hverandre og satt i sammenheng. Bearbeidelsen av disse funnene er gjort innenfor en hermeneutisk fortolkningsramme, og jeg vil derfor presisere at funnene og konklusjonene av disse ikke kan sies å være generaliserbare.

3.6 Reliabilitet

Dette er en fenomenologisk studie, med en hermeneutisk tolkningsramme, og derfor må forskerens forforståelse og eventuelle fordommer og hypoteser tas med som faktorer som svekker reliabiliteten. Også fremleggelse av datamateriale i analysen er gjort etter forskerens utvelgelse, og kan også derfor sies å svekke reliabiliteten.

4. Presentasjon og analyse av resultater

Her vil jeg legge frem en skjematisk fremstilling av mine funn. På grunn av studiets og oppgavens omfang er det kun gjort et lite utvalg av sitater og tendenser, som kort presenteres i tabeller og til sist kommenteres.

4.1 Lærerne om foreldre som ressurser

Hovedtema	Sitater – utdrag	Tendens
Foreldrene som ressurser	<p>«Her burde jeg sikkert egentlig si nei, men jo, jeg vet jo somregel før et møte hva som kommer ut av det, og ja, du vet, hvem som «bidrar» mye, kommer med innspill og sånn...»</p> <p>«Jeg tenker jo sånn umiddelbart at alle har noen ressurser, sånn i større og mindre grad. Det blir jo kanskje litt opp til meg også, og finne ut hvor de ligger, og å tørre å spørre...»</p> <p>«...men det er skikkelig gøy når noen du absolutt ikke forventer det av, tar initiativ til arrangement, verv og sånn!»</p>	<p>Begge informanter erkjenner i noen grad å skille mellom ressurssterke og ressursvake foreldre. Begge lærere svarer at de har forventninger til samtlige foreldre, men at noen forventninger er mer positive enn andre.</p> <p>Variierende kjennskap til foreldrenes skole/yrkesbakgrunn, samtidig som de mener at denne kjennskapen er viktig. Informantene gir inntrykk av dette oppleves som privat å spørre om.</p> <p>Erfaringer fra tidligere virker stigmatiserende og forsterkende.</p>

Figur 1 Lærerne om foreldre som ressurser

4.2 Lærerne om foreldresamarbeid og medvirkning

Hovedgruppe	Sitater – utvalg	Tendens
Foreldresamarbeid/foreldremedvirkning	<p>«Det er vel kanskje mest med tanke på det sosiale...klasse miljø, arrangement og sånt»</p> <p>«Jeg opplever heller ikke at de foresatte etterspør mer innflytelse, og ingen setter spørsmålstegn ved det vi driver med rent faglig heller»</p> <p>«Det er ofte mye informasjon som skal overrekkes på kort tid»</p> <p>«...ofte er det jo noen du gjerne skulle snakket mer med»</p>	<p>Begge informanter skiller på faglig og sosialt samarbeid. Det er allment kjent at foreldre skal medvirke og bidra i sosiale settinger, men ikke noe særlig faglig.</p> <p>Medvirkningen faglig sett fremstår som minimal, her er det mye preget av informasjon og lite medvirkning.</p> <p>Foreldresamtaler sees som ressurs i form av informasjonsflyt, men oppleves også som «plikt», «stressfaktor», «tidkrevende» og rutinepreget.</p> <p>Burde være mer behovsprøvd, informantene opplever å få for lite tid til noen, mens andre gis tid av plikt.</p>

Figur 2 Lærerne om foreldresamarbeid og medvirkning

4.3 Lærerne om sosial utjevning

Hovedgruppe	Sitater – utvalg	Tendens
Sosial utjevning	<p>«Noen ganger er jeg nødt til det, spesielt hvis vi snakker om temaer som jeg vet kan være vanskelig for noen...sykdom, alkoholmisbruk, dødsfall og sånt kan være vanskelig»</p> <p>«man ser jo gjerne at det er de samme «typene» som presterer lavt igjen og igjen...sånn sett så mangler det vel en god del»</p> <p>«Leksehjelp er jo et godt alternativ, som jeg selv erfarer at minsker noe av presset på foreldre...holdninger og interesse derimot er vanskelig å påvirke».</p> <p>«Jo, det er jo gjerne sånn, at hvis mor og far ikke er så sterke på skolefaglige ting, så mangler dom gjerne litt interesse også, og de holdningene smitter for over på eleva...da hjelper det lite med bare leksehjelp».</p> <p>«Det er vel kanskje et middel mer enn et mål?»</p> <p>«Jeg føler selv at jeg kanskje er litt ekstra oppmerksom overfor de i «risikozonen»</p>	<p>Begge informanter er bevisst på sosial ulikhet, og tar i noen grad høyde for dette i undervisningssituasjoner</p> <p>Enighet rundt at den enkleste formen for ulikhet å ta hensyn til er den økonomiske, denne er mer «praktisk og håndgripelig».</p> <p>Den vanskeligste formen å utjevne er dårlige holdninger og faglig svakhet i kombinasjon</p> <p>Informantene legger vekt på begreper som oppmerksomhet, kjennskap, tilpassing, risikozoner og grunnleggende ferdigheter i sitt arbeid for sosial utjevning</p> <p>De legger begge vekt på viktigheten av kjennskap til, og dialog med familien.</p> <p>Noen form for stigmatisering, «de typene», «de og dem».</p>

Figur 3 Lærerne om sosial utjevning

4.4 Foreldrene om bruk av egne ressurser

Hovedtema	Sitater – utdrag	Tendens
Foreldrene om bruk av egne ressurser	<p>«Vi blir jo ikke spurt om fagplaner og sånt, men det forventer jeg vel heller ikke»</p> <p>«Det er jo læreren som har det beste utgangspunktet, sånn faglig sett»</p> <p>«...i hvertfall deler av dem, sånn når det er dugnader og sånt, eller avslutninger...»</p> <p>«Vet ikke om vi har snakket noe særlig om skoletida vår, men jeg tenker heller ikke at det er så nødvendig»</p> <p>«jeg kan ikke huske å ha blitt spurt om dette i såfall...»</p>	<p>Foreldrene opplever at de verken blir spurt eller i stor grad ønsker å spørres om faglige spørsmål, allikevel uttrykker en av informantene at hen ikke blir hørt når det gjelder lekser.</p> <p>Informantene opplever å bidra til det sosiale fellesskapet, dugnader, arrangement o.l, og dette faller seg mer naturlig enn å skulle bidra med faglige ting.</p> <p>Informantene opplever ikke å ha drøftet skoleerfaringer eller bakgrunn med læreren.</p> <p>Generelt inntrykk av at foreldrene undervurderer sin egen viktighet.</p>

Figur 4 Foreldrene om bruk av egne ressurser

4.5 Foreldrene om foreldresamarbeide og egen medvirkning

Hovedtema	Sitater – utdrag	Tendens
Foreldrene om samarbeidet og egen medvirkning	<p>«Kanskje mest på det pedagogiske, eller kanskje ikke, jeg tenker på sånne arrangement og sånn jeg...»</p> <p>«Verken mer eller mindre enn det jeg tenker er nødvendig, vi er jo stort sett fornøyde...»</p> <p>«Foreldre har jo i noen grad medbestemmelse....i alle fall de som sitter som representanter»</p>	<p>Informantene skille klart mellom faglig og sosial medvirkning. Det virker til at de mener dette er greit, så lenge alt fungerer.</p> <p>Det kan se ut til at samarbeidet er mye preget av informasjon, og ikke av reel medbestemmelse.</p>

Figur 5 Foreldrene om samarbeidet og egen medvirkning

4.6 Foreldrene om sosial utjevning

Hovedtema	Sitater – utdrag	Tendens
Foreldrene om sosial utjevning	<p>«Jeg synes de tar en del hensyn til de med spesielle vansker og behov»</p> <p>«...alle kan jo ikke bli fornøyde uansett»</p> <p>«både ja og nei, det er jo mange som strever, og da er det gjerne de som er litt ressursvake»</p> <p>«...jeg tenker i forhold til inkludering, være med hjem, ha med hjem og sånn»</p>	<p>Informantene gir inntrykk av å blande sosial utjevning og tilpasset opplæring. De oppfatter at skolen tar hensyn til økonomiske anliggender, stort sett, samt hensyn til spesialpedagogiske tilfeller.</p> <p>Lekser kommer opp som et punkt, der en av informantene mener at dette ikke tas hensyn til i stor nok grad</p> <p>På spørsmål om hvordan de selv kan bidra til sosial utjevning blir det en del snakk om inkludering, hjemmebesøk, nettverk og økonomi, og informantene opplever begge at de kan gjøre noe aktivt selv.</p>

Figur 6 Foreldrene om sosial utjevning

Det virker til å være en gjensidig forståelse av at samarbeidet består av informasjon, og at denne i stor grad går den ene veien, altså fra skole til hjem. På spørsmål om de foresattes innflytelse og medbestemmelse er det i hovedsak enighet om at de faglige spørsmål er lærerens jobb, mens de foresatte i noen grad får være med å bestemme omkring sosiale arrangement. Også når det snakkes om hva foreldrene innehar av ressurser, kommer bidrag til arrangement særlig opp, i form av for eksempel baking og dugnadsarbeid blant foreldrene. Lærerne på sin side uttaler at de i hovedsak anser alle foreldre som ressurser, men at spriket er stort. Det oppfattes en del forutinntatte meninger blant lærerne, tidligere erfaringer som i relativt stor grad er med på å skape høyere og lavere forventninger til foreldrene og elevene. De snakker om «de» og «dem», og kommer med eksempler på typiske «typer» de gjenkjenner eller er oppmerksomme på.

Relasjonene mellom lærere og foresatte bærer preg av liten innsikt, der lærere ikke etterspør faktorer som kan påvirke SØS fordi de tenker at dette kan oppleves for privat. De opplever det som invaderende å skulle spørre, dersom foresatte ikke selv opplyser om eventuelle vansker ved egen skolegang. De erkjenner allikevel at dette kan være relevant for elevene i deres utdanning. Mye av informasjonen de sitter på om foresatte er annenhåndsinformasjon, gitt av eleven eller andre bekjente. De foresatte oppgir å ikke bli spurt om denne typen informasjon, der den ene oppgir å gladelig dele denne, mens den andre er mer reservert.

Sosial utjevning er et tema der alle informantene mener det er sprik mellom teori og praksis. Alle vil gjerne tro at de bidrar til sosial utjevning, men stiller seg spørrende til om det fungerer. En lærer spør om det ikke kanskje er mer et middel enn et mål. Samtidig gir samtlige uttrykk for at de selv kan bidra for den sosiale utjevningen, og da handler det mye om inkludering, økonomi og dialog. Både lærere og foreldre trekker særlig frem økonomi som en faktor som må vektlegges, og lærerne gir uttrykk for at denne faktoren er «lettere» å utjevne enn for eksempel holdninger og lav kompetanse eller språk.

Begrepene ressurssterk og ressurs svak blir benyttet av både lærere og foresatte, og da til tross for at lærerne i «utgangspunktet» ser på alle foreldre som ressurser. Igjen blir erfaringer et sentralt tema, det er ikke til å komme utenom at det er markante forskjeller i barnas oppvekst. Helt til sist vil jeg trekke frem et sitat fra en av lærerne, som sa dette om samarbeid og foreldre som ressurser:

«Jeg tenker at jo bedre jeg kjenner mor eller far, desto lettere vil det bli å spille på det i undervisninga mi. Og så tenker jeg at det blir litt som i fotball da, vi må spille på samma lag, gå med samma drakta og score på samma mål, ellers vinner vi ingen kamper...men alle kan ikke stå i mål, noen må spille midtbane og andre må spille spiss, alt ettersom hva vi er gode på» (Lærer 1).

5. Drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra undersøkelsene drøftes opp imot den teoretiske rammen for oppgaven. Det tas utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kan skolen bidra til sosial utjevning ved å øke fokus på foreldresamarbeid og foreldre som ressurser?*, men jeg vil først drøfte foreldrenes betydning for elevenes resultater, deretter bruken av foresatte som ressurser for opplæringen, før jeg i avslutningen vil trekke teori og empiri sammen for å svare på problemstillingen.

Denne oppgaven presenterer flere indikatorer på foreldrenes betydning for barnas utdanning, deriblant en klar sammenheng mellom foreldrenes SØS, kulturell kapital og elevenes resultater og måloppnåelse (Hattie, 2013; Heggen, 2004; Hernes, 2010). Forskningen til Bakken (referert i Heggen, 2004) viser at foreldrenes utdanningsnivå faktisk kan være avgjørende for hvilken utdanning barna vil ta. Norsk skolepolitikk er klar på at sosial reproduksjon skal motarbeides, og det står i stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s.3) at når «...forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag...» og at læringspotensialet skal realiseres «...uavhengig av den sosiale bakgrunnen de har», så har vi alle et samfunnsansvar overfor denne problematikken. På tross av dette finner jeg i mine undersøkelser at lærere ikke rutinemessig setter seg inn i de foresattes utdanningsbakgrunn eller skolehistorie. En av lærerne uttalte eksplisitt at hen så relevansen av foresattes skolebakgrunn, men oppgav allikevel å ikke etterspørre disse opplysningene. Mine funn tyder på at lærere synes det er vanskelig å etterspørre denne informasjonen, og de betegner den som «av privat karakter». De gir uttrykk for at de stort sett kjenner til foreldrenes yrkes- og arbeidssituasjon per i dag, men oppgir at dette i flere tilfeller er annenhåndinformasjon, gitt av elevene eller andre bekjente. Hjemmet og familien regnes som elevens primære sosialiseringarena, altså elevens første og kanskje største påvirkning (Nordahl, 2007; Wille, 2009). Hernes (2010) finner at minst 30 prosent av forskjellene i resultater skyldes familiebakgrunn, og viser til forskning som sier at dette kan være med å lede til at så mange som 1 av 3 elever faller fra i videregående skole. Videre skriver Hernes at en av faktorene som har vist seg å ha størst effekt for å utjevne dette, er å øke involveringen av de foresatte. At lærere allikevel velger å ikke sette seg systematisk inn i familiebakgrunnen til sine elever er betenkelig, og verdt å forske nærmere på. Westergård (2012) skriver eksplisitt hvordan det er skolen, og ikke foreldrene som har ansvaret for samarbeidet, mens Imsen (2009) legger vekt på at skolens ressurser skal fordeles proporsjonalt med elevenes, noe som vil kunne bli

vanskelig dersom man faktisk ikke kjenner elevenes samlede ressurser. Hernes (2010) forklarer det slik, at skolen må engasjere foreldrene i skolens arbeid, også det faglige, men at skolen ikke kan forvente at foreldrene har kompetanse på de ulike områdene.

På tross av at mye peker på at SØS og sosial arv er svært utslagsgivende for elevenes resultater i skolen, så er det også mye som peker på at dette ikke nødvendigvis må slå negativt ut for de med lavere SØS. Blant andre Nordahl (2000; 2007), Hattie (2013) og Hernes (2010) peker også på at foreldrenes engasjement og tilstedeværelse er svært viktige faktorer, og dersom skolen og hjemmet klarer å skape en felles arena for verdier og interesser, så vil dette være positivt utslagsgivende. Dette støttes i stor grad av teoriene til både Hoem og Honneth (Beck et al., 2010; Hoem, 2010), som legger vekt på anerkjennelse, verdi- og interessefellesskap når de snakker om individets dannelse og utvikling. Positivt for denne undersøkelsen er at samtlige informanter gav uttrykk for å være svært opptatt av inkludering. Holdninger og verdier i hjemmet er vel så viktig som inntekt og utdanning, noe også informantene i mine undersøkelser satte ord på. For eksempel gav lærerne uttrykk for at dårlig økonomi var enklere å utjevne eller kompensere for, enn dårlige holdninger og for eksempel lite utviklet språk. At språket i seg selv kan skape kløft mellom skole og hjem støttes av både Hattie (2013), Heggen (2004) og Bakken (referert i Heggen, 2004), noe særlig Bakken argumenterer for at har sammenheng med kulturell kapital i hjemmet. Lærerne gav uttrykk for dette i undersøkelsen, der de mente å merke forskjell på de barna som for eksempel kom fra lærerhjem. Disse barna utmerket seg i hovedsak positivt, noe som gir støtte til teorier om at skoletradisjonen «belønnes» i norsk skole (Heggen, 2004).

Det neste fokuspunktet for dette studiet, var hvorvidt foreldrene bør bli, og blir brukt som ressurser for elevenes utdanning. Thomas Nordahl trekker frem viktigheten av at alle foreldre skal sees som ressurser for utdannelsen, og at samtlige foreldre har noe å bidra med i denne sammenheng. Det er hjemmet som er elevens primære sosialiseringarena (Wille, 2009), og derfor har den største og første innflytelsen på barnets utvikling. Når dette er sagt så presiserer Nordahl hvordan det de siste årene har blitt slik at skolen gradvis har tatt mer plass i elevenes tilværelse, og han argumenterer derfor for at det vil være nytteløst å se på disse arenaene separat, siden de uansett vil medvirke i barnas sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2000; 2007). Det brukes om skolen begreper som sekundær sosialiseringarena (Wille, 2009), og om lærerne, signifikante andre (referert i Heggen, 2004). Dette sier noe om den makten og innflytelsen lærere per i dag besitter. Honneth (referert i Hoem, 2010) og Hoem (2010) sine teorier om sosialisering og dannelse legger i stor grad vekt på at det i en slik relasjon, mellom

skole og hjem, må være en slags felles plattform mellom de to arenaene, og begrepene verdi- og interessefellesskap blir sentrale for å forstå hvordan anerkjennelse eller krenkelse i noen av elevens sfærer kan forstyrre og ødelegge et individs utvikling (referert i Beck et al., 2010). Motsatt vil anerkjennelse kunne lede til såkalt forsterkende sosialisering, noe som kan slå positivt ut i utviklingen til den enkelte. Andersen og Rasmussen (1996) benytter seg av begrepet dobbeltsolisering når de beskriver hjemmets og skolens arenaer som to ulike, men allikevel integrerte verdener. De konkluderer med at et samarbeid i mellom dem er særdeles viktig. Også Styringsdokumentene³ i norsk skole trekker frem at foreldrene skal medvirke i opplæringen, og at de skal ha en reel medbestemmelse. Relasjonen skal være preget av respekt og likeverd, der både skole og hjem skal medvirke (utdanningsdirektoratet, 2016, Samarbeid med heimen).

Funnene i undersøkelsen jeg har gjort viser at de foresatte i liten grad trekkes inn og får medvirkning rundt de faglige spørsmålene i skolens virksomhet. Det ser ut til at både foreldre og lærere har en oppfatning om at lærere skal styre det faglige, og begge parter ser tilsynelatende ut til å mene at dette er greit, «så lenge alt fungerer bra». En av de foresatte jeg intervjuet uttalte av hun hadde forsøkt å gi tilbakemeldinger på mengden lekser, men «det skjedde ingenting». Foreldrene ser ut til å tillegge seg selv svært liten betydning når det kommer til elevenes faglige utvikling, og det kan også se ut til at de verken spørres eller høres rundt disse tingene. Både foreldre og lærere gir uttrykk for at de skiller mellom ressurssterke og ressursvake familier, noe Hernes (2010) mener er svært skadelig, og gir uttrykk for et fatalistisk syn, der eleven nærmest er dømt dersom den stemples som ressursvak. Dette kan sees som krenkelse i flere av elevens sfærer, som igjen kan lede til manglende selvverd og utvikling hos eleven (Hoem, 2010). Slik jeg oppfatter det, er det mye forutinntatte meninger rundt dette med foreldre som ressurser, og lærerne selv erkjenner at de, av erfaring, har lavere forventninger til en del foreldre og elever. Dette kan i ytterste konsekvens ha en forsterkende effekt, og kan derfor føre til sosial reproduksjon fremfor utjevning, slik både Bakken (2009) og Heggen (2004) beskriver. Elevene skal anerkjennes for sin kulturelle kapital i skolen, da dette vil føre til myndiggjøring, som igjen kan utløse en indre motivasjon hos den enkelte elev (Beck et al., 2010).

³ Med styringsdokumenter vises det til Kunnskapsløftet, Prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet) samt Forskrift til opplæringslova, kapittel 20 (Lovdata) og Opplæringslova (Lovdata)

Helt til sist i dette avsnittet vil jeg igjen trekke frem metaforen fra den ene av mine informanter, som jeg synes er en god beskrivelse av hvordan både lærere, foreldre og elever bør tenke omkring skolen, dens mandat og deres felles målsetninger. Det handler om fellesskap, både verdi og interesse, der man anerkjenner hverandres betydning og viktighet, uavhengig av posisjon, men med et ressursorientert syn;

«Jeg tenker at jo bedre jeg kjenner mor eller far, desto lettere vil det bli å spille på det i undervisninga mi. Og så tenker jeg at det blir litt som i fotball da, vi må spille på samma lag, gå med samma drakta og score på samma mål, ellers vinner vi ingen kamper...men alle kan ikke stå i mål, noen må spille midtbane og andre må spille spiss, alt ettersom hva vi er gode på». (Lærer 1)

5.1 Avsluttende kommentar

Denne oppgaven har som hensikt å svare på *Hvordan kan skolen bidra til sosial utjevning ved å øke fokus på foreldresamarbeid og foreldre som ressurser?*

Gjennom denne oppgaven har vi sett hvordan lærere står ansvarlig for elevenes dannelses- og sosialiseringprosesser, og hvordan det legges til rette for at dette ansvaret skal skje i samarbeid og samråd med hjemmet. Teorikapittelet har også belyst hvordan disse dannelses- og sosialiseringprosessene går hånd i hånd, og hvordan de forutsetter både anerkjennelse og fellesskap for å bli optimale for elevens utvikling (Beck et al., 2010; Hoem, 2010). Parallelt med anerkjennelse og aksept for elevenes sosiale kapital skal skolen søke å jevne ut de sosiale forskjeller elevene har med seg inn i skolen. Slik Imsen presiserer, så er det selvsagt ikke meningen at vi skal skape elever som er kloner av hverandre, men elevene skal få like muligheter, både til utvikling og utdanning (Imsen, 2009), som igjen rustet dem til *sosialt* liv, med *sosialt* omgjenge, og *sosialt* akseptere normer og levesett. Man kan spørre seg om hvordan skolen kan jobbe for å utjevne denne *sosiale* ulikheten, hvis lærerne ikke kjenner til elevenes *sosiale* bakgrunn? Hvordan skal de kunne bli kjent med denne, dersom de ikke aktivt går inn dialog med foreldrene, som faktisk utgjør elevenes primære *sosialiseringsarena*? Muligens er svaret på *sosial* utjevning av nettopp, *sosial* karakter, der de ulike *sosiale* arenaene må gå i tett dialog og samarbeid med hverandre, slik at de kan danne et *sosialt* fellesskap, og en felles *sosial* plattform.

De teoretiske rammer viser at foreldrene har betydning, at de, uavhengig av deres sosiale bakgrunn har stor innflytelse på elevene, og at de derfor må trekkes aktivt inn som ressurser i sine barns utdanning (Hernes, 2010; Nordahl, 2000; 2007). SØS, sosial arv, og generelt elevenes samlede kapital spiller en vesentlig rolle, og forskningen har vist vi enda har en vei å gå når det gjelder å realisere sosial utjevning, og at sosial reproduksjon fortsatt skjer i norsk skole (Bakken & Danielsen, 2011; Heggen, 2004; Nordahl, 2000; 2007). Samtidig har forskningen vist at engasjement, deltakelse, reel medbestemmelse og dobbeltsosialisering betraktelig øker mulighetene for å lykkes i skolen (Andersen & Rasmussen, 1996; Hattie, 2013; Nordahl, 2000; 2007). Fra intervjuene fremstår det at både foreldre og lærere har vanskelig for å se at foreldrene kan være ressurser for sine barns faglige utvikling, men at de er på god vei når det gjelder den sosiale utviklingen. Et skritt på veien kan derfor være å tenke på hvordan dette kan overføres til den faglige utviklingen. Det kanskje viktigste funnet er at lærere ikke etterspør relevante opplysninger, som vi nå vet er utslagsgivende for opplæringen. Her har vi ennå en vei å gå.

Kanskje er det ikke mulig å oppnå en fullstendig utjevning i elevenes resultater, og dette bør heller ikke være noen målsetning i seg selv. Det som bør være en målsetning er at alle elever skal få muligheten til å realisere sitt fulle potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s.7), og det bør være mulig! Bidraget til fagfeltet fra denne bacheloroppgaven, kan være en innsikt i noen av årsakene til at sosial reproduksjon fortsatt finner sted. Et av studiens kanskje viktigste funn, at lærere kvier seg for å etterspørre viktig informasjon om foresattes skole- og utdanningsbakgrunn, vil kunne ha betydning for norsk skole i forhold til foreldresamarbeidet, dersom man kan bryte disse barrierene, etterspørre informasjon, og sammen benytte denne kunnskapen som en ressurs.

Helt til sist vil jeg nok en gang referere fra Hernes sin rapport, Gull av gråstein (2010), der han sier følgende om skolens oppgave;

Elevene kommer selvsagt som de er, men skolens oppgave er å gjøre dem til noe annet. Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein. Ja, det viktigste de unge kan lære i skolen, er dette: Det du blir er noe du kan påvirke, dine evner er noe du kan gjøre noe med! Ingen ting er uvendbart (s. 33).

Litteraturliste

- Andersen, J., & Rasmussen, K. (1996). *Mer foreldresamarbeid*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 8, 2009). Lokalisert på http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf
- Bakken, A., Danielsen, K. (2011). *Gode skoler-gode for alle?* Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 10, 2011). Lokalisert på http://www.nova.no/asset/4657/1/4657_1.pdf
- Beck, C. W., Engen, T. O., Østerud, S., Øzerk, K & Aasen, J. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoem – en internasjonal plassering. I A. Hoem, *Sosialisering: Kunnskap – identitet* (Innledning, s. 1-27). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. § 20-1.
- Haug, V. & Horverak, S. (2009). Barns deltakelse og ressurstilgang på ulike nivåer sett i lys av sosial kapital. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 86(2), 77-88. Lokalisert på <https://www.idunn.no/tnb/2009/02/art02>
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger: Ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (FAFO rapport 3, 2010). Lokalisert på http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Imsen, G. (2009, 4.utg, 2012) *lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jensen og Lillejord (2010). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149339/Jenssen-ActaDidactica.pdf?sequence=5>
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2010) (4. utg.) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld.nr 16, 2006-2007). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.) Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 8, 2000). Oslo: NOVA. Lokalisert på: <http://www.nova.no/id/522.0>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skolesamarbeidet. I M-B. Postholm, P.Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Wille, H. P. (2009). Sosialisering. I R. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (kap.8, s. 218-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 - samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Samarbeid for sosial utjevning

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Karina G. Petersen, og jeg studerer til grunnskolelærer 5.-10. ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar. Dette semesteret skal jeg skrive min bacheloroppgave i pedagogikk, og valget falt på sosialutjevning, med fokus på foreldresamarbeid og foreldre som ressurser. I denne anledningen ønsker jeg å intervjuere lærere og foreldre i ungdomstrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli foretatt intervjuer på mellom 20-30 minutter, der jeg på forhånd har utarbeidet en del spørsmål omkring foreldresamarbeid, foreldre som ressurser og sosial utjevning. Det avtales tid for intervju på forhånd, og det er kun intervjuer og informant til stede under intervjuene. Det vil bli foretatt lydopptak, og av den grunn vil den ikke bli spurt etter personalia. Lydopptakene vil transkriberes fortløpende, og lydopptak slettes da umiddelbart. Ved forespørsel er det mulig å få innsyn i intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I denne oppgaven vil det ikke bli registrert personopplysninger, navn på skole, kommune skolen sokner til, navn på lærer, og dersom det er noen elever som skal bli omtalt i teksten vil det ikke brukes elevens navn eller andre beskrivelser som kan kobles til eleven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25/5-16, og da blir alle notater samt lydopptak makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Du kan også etterspørre transkripsjon av intervjuer og ferdig oppgave.

Kontaktperson

Ved spørsmål til studien, ta kontakt med Karina G. Petersen, tlf: 922 55 219, mail: karinap_84@hotmail.com, eller veileder for prosjektet, som er Lillian Gran. Veileder kan kontaktes per mail: lillian.gran@hihm.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og bekrefter frivillig deltakelse.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide lærere og foreldre

Det er stadig økende fokus og krav til samarbeid mellom skole og hjem, og forskningen til bl.a Thomas Nordahl og John Hattie viser at foresattes bakgrunn, medbestemmelse og engasjement har stor innvirkning på elevenes faglige og sosiale utbytte. Nordahl presiserer at alle foreldre skal sees som ressurser for elevenes læring, og graden av samarbeid og medbestemmelse er formulert i de fleste av styringsdokumentene for norsk skole.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å spørre foreldre og lærere om hvordan de forholder seg til dette, og å undersøke i hvor stor grad de foresatte faktisk blir benyttet som ressurser, og om dette gjelder samtlige foresatte!

Intervju av lærere

Kontaktlærernes opplevelse rundt foreldrenes ressurser

Spørsmål 1: Plikten til å samarbeide, merarbeid eller en resurs med stort potensiale?

Spørsmål 2: Hvordan merker du som lærer at noen foreldre mestrer foreldrerollen bedre eller dårligere enn andre?

Spørsmål 3: Vil du si at du har høyere forventninger til noen foreldre enn andre?

Spørsmål 4: Hvor godt opplever du å kjenne foreldrenes bakgrunn?

Spørsmål 5: Vil du si at foreldrene er en ressurs i elevenes opplæring? På hvilke måter? Gjelder dette alle foreldre?

Kontaktlærernes opplevelse av foreldrenes medbestemmelse/innflytelse

Spørsmål 1: Opplever du at foreldrene har en reel innflytelse på pedagogiske og faglige forhold opplæringa? Hvordan vil du i så fall beskrive denne innflytelsen?

Kontaktlærernes tanker omkring sosial utjevning

Spørsmål 1: Opplever du som lærer å være deg bevisst på elevenes ulike sosial bakgrunn?

Spørsmål 2: Opplever du at skolen bidrar til sosial utjevning? På hvilke måter?

Spørsmål 3: Hvordan arbeider du selv for å utjevne sosiale forskjeller?

Intervju av foresatte

Foresattes opplevelse av egne ressurser

Spørsmål 1: Opplever du at dine ressurser blir verdsatt eller etterspurt hos klasseleder?

Spørsmål 2: Plikten til å samarbeide, hvordan opplever du denne?

Spørsmål 3: Hvor godt vil du si at klasseleder kjenner til din utdanning- og arbeidssituasjon?

Foresattes opplevelse av egen medbestemmelse/innflytelse

Spørsmål 1: Opplever du at dere som foreldre har en reel innflytelse på pedagogiske og faglige forhold opplæringa? Hvordan vil du i så fall beskrive denne innflytelsen?

Foresattes tanker omkring sosial utjevning

Spørsmål 1: Opplever du at skolen er bevisst på elevenes ulike sosiale bakgrunn?

Spørsmål 2: Opplever du at skolen bidrar til sosial utjevning? På hvilke måter?

Spørsmål 3: Tenker du at det er noe du selv kan gjøre for å utjevne sosiale forskjeller?