



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Foreldre til elevar som strevar si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule.

Åshild Askeland Johnsen
August 2008

Forord

Arbeidet med ei så stor oppgåve som ei masteroppgåve er, kunne eg ikkje ha klart utan støtte, oppmuntring og hjelp. Eg ynskjer difor å takke nokre personar som har vore sentrale i livet mitt det siste halve året,

Takk til mamma for støtte og korrakturlesing.

Takk til pappa for at du stadig passar på at eg arbeider.

Takk til Øystein for at du har vore der for meg kvar dag og for at du har tatt deg tid til å lese gjennom.

Til slutt ynskjer eg særskild å takke Peder Haug for veiledning, råd og refleksjonar.

Stord august 2008

Åshild Askeland Johnsen

Innhald

FRAMSIDE	I
FORORD	III
INNHALD	IV
KAPITTEL 1 INNLEIING	1
<i>Tema og bakgrunn</i>	1
<i>Problemstilling</i>	7
<i>Oppbygging av dei ulike kapittele</i>	7
KAPITTEL 2. TEORI	9
<i>Tidlegare forskning</i>	9
Foreldreinvolvering	9
Eit skilje mellom intensjonen og røynda	10
Mykje informasjon, men lite medverknad	11
Manglande felles forståing av omgrepet samarbeid	13
Foreldre er positive til skulen	14
<i>Teoriperspektiv</i>	15
Samarbeid	16
Samarbeid mellom heim og skule	18
Makt	19
Searle: Institusjonell makt	20
Habermas: Kommunikativ makt	21
Bourdieu: Habitus og kapital	23
Samandrag	25
KAPITTEL 3: METODE	27
<i>Forskningsmetode</i>	27
<i>Kvantitativ metode</i>	29
<i>Spørjeundersøking</i>	30
<i>Validitet</i>	31
Omgrepsvaliditet	32
Operasjonalisering	33
Vurdering av spørjeskjemaet	34
Svarprosent	36
Indre validitet	37
Ytre validitet	38
<i>Reliabilitet</i>	39
Stabilitetsaspektet	39
Ekvivalensaspektet	40
Observatør- eller vurderarreabilitet	41
<i>Forskningsetikk</i>	41
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV DATA	44
<i>KIO</i>	44
<i>Foreldreundersøkinga</i>	45
Svarprosent og over- og underrepresentering	47
Omfanget av spesialundervisning	50
Foreldra si vurdering av spesialundervisninga	55
Foreldra sine haldningar til skulen	56
Foreldra sine vurderingar av opplæringstilbodet	57
Foreldra sine vurderingar av klassemiljøet og lærarane sin kompetanse	59
Foreldra sine erfaringar i høve til medverknad	61
Foreldra sine opplevingar av kva skulen ventar av dei	63
<i>Oppsummering</i>	67
Foreldre til barn som strevar	68
Foreldre til barn som tar imot spesialundervisning	68
Foreldre som vurderer at barnet deira burde hatt tilbod om spesialundervisning	69
Foreldre som er usikre på om barna deira får spesialundervisning	70
KAPITTEL 5: ANALYSE	71
<i>Undersøkinga sett i lys av intensjonssida – opplæringslova</i>	71
<i>Undersøkinga sett i samanheng med tidlegare forskning</i>	72
<i>Undersøkinga i lys av teori om samarbeid og makt</i>	74
Samarbeid	74
Makt	77

Institusjonell makt	78
Kommunikativ makt	79
Habitus og kapital	82
<i>Oppsummering og konklusjon</i>	<i>84</i>
SAMANDRAG	85
LITTERATURLISTE	88
VEDLEGG	95

Kapittel 1: Innleiing

I dette kapittelet vil eg gjere greie for utgangspunktet for temaet eg har valt, samarbeid mellom heim og skule, og bakgrunn for dette temaet. I all hovudsak er FN si erklæring om menneskerettar, Opplæringslova, Læreplanen Kunnskapsløftet, Læreplanen for den 10-årige grunnskulen og Stortingsmelding nr. 14, Om foreldremedverknad i grunnskulen, eit utgangspunkt for oppgåva mi. Desse representerer intensjonssida og dannar eit bakteppe som i slutten av dette kapittelet vil munne ut i mi problemstilling. Korleis intensjonssida blir realisert stemmer ikkje alltid med intensjonane. Tidlegare forskning og den forskinga eg gjer fortel noko om realiseringsida ved samarbeid mellom heim og skule og kva som faktisk foregår i skulen. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 2 der eg tar for meg tidlegare forskning og teori.

Tema og bakgrunn

Tema for masteroppgåva mi er samarbeid mellom heim og skule der eg hovudsakleg ynskjer å gje foreldre til barn som strevar på skulen eit høve til å komme med sine erfaringar og opplevingar¹.

Foreldre har i følge FN si erklæring om menneskerettar rett til medverknad på utforminga av deira barn si undervisning. I artikkel 26 står det at ”foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få” (FNs menneskerettighetserklæring, artikkel 26). Dette blir gjengitt i Opplæringslova, der det i §1-2 kjem fram at grunnskulen skal

i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. (Opplæringslova §1-2).

Opplæringa skal tilretteleggjast elevane og det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformar mellom anna mellom lærar og elev, og mellom heim og skule (Opplæringslova §1-2). Gjennom denne paragrafen har barn ein lovfesta rett til at opplæringa skal utformast i samarbeid og forståing med heimen. Det er i skrivande stund lagt fram eit forslag om å endre Opplæringslova §1-2, formålsparagrafen (NOU 2007:06). Forslaget fekk brei støtte og regjeringa vil i løpet av våren 2008 oversende

¹ Kven desse foreldra er kjem eg tilbake til seinare i kapittelet.

eit forslag til Stortinget om å endre formålet med opplæringa (KD-@ktuelt nr. 1/08). I dette forslaget står det at "Skolen skal samarbeide med heimen" (NOU 2007:06, s.14) og vi ser med dette eit ynskje om å vidareføre barna og foreldra sin rett til at opplæringa skal utformast i samarbeid mellom heim og skule.

I den generelle delen av læreplanen Kunnskapsløftet [LK06] står det at "Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem"(Utdannings- og forskningsdepartementet [UFD], 2005 s. 17). Foreldra blir inkludert i læringsmiljøet og LK06 hevdar difor at skal skulen fungere godt "forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn" (UFD, 2005 s. 17). Gjennom LK06 står det i læringsplakaten sitt tiande punkt at "Skolen og lærebedriften skal: legge tilrette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldre/foresattes medansvar i skolen" (UDF, 2005 s. 29). Foreldre er tildelt eit medansvar i skulen og samarbeidet mellom heim og skule er eit gjensidig ansvar som skulen har ei plikt å legge til rette for at kjem i stand. Det blir understreka i St.meld. nr. 16 (2006-2007) som framhever at det er skulen som er den profesjonelle part og som til ei kvar tid har ansvaret for elevane si læring. Kva foreldra sitt medansvar medfører seier ikkje styrande dokument noko om. Vi kan tenke oss at utan moglegheit til reell medverknad på barnet si opplæring er det vanskeleg for foreldra å oppfylle dette medansvaret.

I denne oppgåva har eg valt å sjå samarbeid mellom heim og skule i lys av prinsippet om tilpassa opplæring. Opplæringslova §2-1 slår fast at alle barn og unge har plikt og rett til opplæring. Denne opplæringa skal "...tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten" (§1-2) og det er dette som er prinsippet om tilpassa opplæring (Tangen, 2004). Det er i utgangspunktet to ytterpunkt i forståingsbakgrunn av tilpassa opplæring. Det første kan vi kalle eit individperspektiv kor fokuset blir på vanskar eller manglar ved barnet. Den andre ytterkanten er eit samfunnsperspektiv (Skaalvik, 2004) der dei vanskar som enkelte barn viser blir sett på som eit sosialt fenomen; elevane er *i* vanskar og ved å endre på faktorar i læringsmiljøet vil vanskane forsvinne. Ved å fokusere på det som er vanleg, til dømes variasjon og ulikheit, vil ein gi rom for alle (Solli, 2004). Det er nok fornuftig å vere ein stad mellom desse ytterpunkta og erkjenne at enkelte barn av ulike årsaker strevar meir på skulen enn andre, men ved å tilpasse opplæringa kan vi gjere den så fleksibel at det er rom for eit mangfald av elevar. Nøkkelen til tilpassa

opplæring kan på denne måten seiast å ligge i å ha kunnskap om individa for å kunne skape eit rom for alle i fellesskapet.

Bachmann og Haug (2006) deler tilpassa opplæring inn i ei smal og ei vid forståing, der den smale forståinga er knytt til konkrete tiltak, metodar og organiseringsmåtar i opplæringa for enkeltindivid. Ein konsekvens av ei smal forståing kan vere auka individualisering for å gi kvar enkelt ei god opplæring og kan også sjåast i samanheng med eit individperspektiv med diagnostisering og ansvarleggjering av enkelteleven. Den vide forståinga kan tenkast som ein ideologi som skal prege heile skuleverksemda. Læreplanane i Noreg har sidan M87 omtala tilpassa opplæring med denne vide forståinga (Bachmann & Haug, 2006). Til dømes eksisterer det i skulen i dag ein ideologi om at alle elevar skal ha ein plass i eit lærande fellesskap.

Omgrepet tilpassa opplæring er eit utfordrande og uklart definert omgrep. Korleis tilpassa opplæring er tenkt gjennomført i praksis kjem ikkje tydeleg fram gjennom lovverk og læreplanar. Opplæringa skal vere lik for alle, men for å skape likeverd må opplæringa tilpassast individet. I L97 (KUF, 1996) var hovudmålet å skape ein likeverdig skule for alle, einskapsskulen. Einskapsskulen skulle ha rom for alle og ”gjere sitt til at alle elevane utviklar evna til å lære, vere og verke saman” (KUF, 1996, s. 56). På denne måten skulle skulen vere med på å fremje sosial likskap og fellesskap mellom grupper der alle barn skulle tilegne seg ein basiskompetanse. For å få til ei likeverdig opplæring vart det framheva at det er naudsynt med individuell tilpassing. Hovudprinsippet var at alle skulle vere inkludert i eit lærande fellesskap der hensynet til fellesskapen kjem før individet. Denne fellesskapstanken medførte at tilpassinga måtte gjennomførast innanfor fellesskapet sine rammer. På denne måten kan ein oppfatte tilpassa opplæring som ein føresetnad for inkludering.

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det at foreldra har eit for stort ansvar for deira barn si læring, noko som fører til at den norske skulen ikkje lukkast i å kompensere for sosiale skilnader, og opplæringa er ikkje likeverdig for alle. Dette blir stadfesta av Bæck (2007). For å få til ei likeverdig opplæring til alle elevane skisserer St.meld. nr. 16 (2006-2007) at skulen skal gi tydeleg informasjon til heimen om kva som er skulen sitt ansvarsområde og kva for forventningar skulen har til foreldra. Kva foreldra kan forvente av skulen, eller skulen av foreldra, seier St.meld. nr.16 (2006-2007) ikkje noko om. Foreldre signaliserer tydeleg gjennom Foreldreutvalet for grunnskulen (FUG) at dei ynskjer medverknad på deira barn si opplæring. FUG

meiner at eit godt samarbeid mellom heim og skule kjenneteiknast av at ”foreldrene har reell medvirkning og medbestemmelse, og hjem og skole sammen tar felles forpliktende beslutninger” (Foreldreutvalet for grunnskulen [FUG], 17.01.08). Dette er ikkje tilfellet i røynda² (Nordahl, 2003).

I Kunnskapsløftet blir det lagt stor vekt på tilpassa opplæring med hensikt å auke kvaliteten på læringsutbyttet (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Hovudmålet for opplæringa blir å styrke individet si læring og vi opplever gjennom Kunnskapsløftet ei forskyving av fokus frå fellesskapet og over til individet (Bachmann & Haug, 2006). Ein kan til dels forklare dette som eit resultat av press om å prestere etter internasjonale undersøkingar som til dømes PISA-undersøkingane der norske elevar skårer under middels på kunnskapsmål³.

For elevar som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak, såkalla §5 elevar, har og er situasjonen noko anleis. Tradisjonelt har spesialundervisninga vore gitt i form av smågrupper og eineundervisning der eleven har vore tatt ut av fellesskapen og gitt eit segregert opplæringstilbod (Solli, 2004, 2008). Det er delte meiningar om effekten av dette tilbodet. Kvalitetsutvalet (2003) på si side konkluderte med at det var vanskeleg å dokumentere nokon positiv effekt. Etter ein gjennomgang av opplæringstilbodet i grunnskulen kom difor Kvalitetsutvalet (2003) med forslag om å fjerne lovheimelen om spesialundervisning. Dei såg føre seg at tilpassa opplæring realisert i ytterste grad vil ta hensyn til alle elevar sine ulike behov og tilpassinga vil skje automatisk ut frå behova. Dette medførte stor debatt⁴ og resulterte i at retten til spesialundervisning framleis er lovfesta, men undervisninga må omorganiserast med ei styrking av tilpassa opplæring. Kvar enkelt skule skal i størst mogleg grad tilpasse opplæringa til kvar einskild elev og der det er behov for ekstra tilpassing etter Opplæringslova §5 skal også den i størst mogleg grad foregå i elevgruppa (UFD, 2004, Solli, 2004).

Spesialundervisning er ei form for tilpassa opplæring, men all tilpassa opplæring er ikkje spesialundervisning. Spesialundervisning er då ekstraordinære tiltak som skal kompensere for eit ulikt utgangspunkt og som difor berre nokre elevar har rett på (Solli, 2004). I utreiinga av den noverande Opplæringslova blei forholdet

² Dette kjem eg tilbake til seinare i rapporten / oppgåva.

³ Sjå tildømes resultat frå PISA 2003, 2006 på <http://www.pisa.no/>

⁴ Sjå mellom mellom anna vedlegg til NOU 2003:16.

mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning omtala til å variere ut frå kor flink dei ulike skulane er til å tilpasse opplæringa.

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av det ordinære opplæringstilbud, vil en elev som har rett til spesialundervisning i én skole, ikke nødvendigvis ha rett til dette i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov. (NOU1995:18 pk.19. 3. 3. 2)

Grunnlaget for denne forståinga er prinsippet om at auka tilpassing vil redusere behovet for spesialundervisning og er på linje med Kvalitetsutvalet (2003) si tilråding.

Elevar som har behov spesialundervisning krev eit tettare samarbeid mellom heim og skule, både fordi foreldra har rett til medverknad, men og fordi foreldra har hovudansvaret for barnet deira. Elevar som mottok spesialundervisning ut frå §5 i Opplæringslova kan omtalast som elevar som strevar. Dette er mellom anna elevar som i St. meld. nr. 14 (1997 -98) er omtala som ”barn med syns- og høyrsvanskar, fysiske og medisinske vanskar, språk- og talevanskar, generelle lærevanskar, psykososiale vanskar og lese- og skrivevanskar” (s.40). Foreldra til desse barna er i ein ”ekstra krevjande situasjon” (St. meld. nr. 14, 1997-98 s. 40) og er ofte usikre i møtet med skulen. Dette er ei gruppe som er ekstra utsette og sårbare i kontakta og samarbeidet mellom heim og skule og det er ”særleg viktig med eit tillitsfullt og nært samarbeid mellom heimen og skolen” (St. meld. nr. 14, 1997-98 s. 40). Ei anna gruppe elevar og foreldre som er ekstra utsatte i samarbeidet mellom heim og skule er minoritetsspråklege elevar og foreldre. Her kan det ligge ei språkleg og kulturell barriere som ein må komme over for å få til ei ”aktiv samhandling mellom foreldre frå språklege minoritetar og skolen” (St. meld. nr. 14, 1997-98 s. 41). I tillegg vil eg ta med ei tredje gruppe elevar; gråsoneelevar (Dalen, 2003). Dette er barn som ikkje har noko klart definert vanske samanlikna med den definisjon nemd i St. meld. nr. 14 (1997-98) og heller ikkje får tilbod om spesialundervisning etter §5 i Opplæringslova. Desse elevane kan streve med skulefaga eller det sosiale samspelet på skulen, men ikkje i i så stor grad at dei får noko særskild støtte og ressursar i form av til dømes spesialundervisning. Dette kan vere dei elevane som Skaalvik (1998) definerer som elevar som har behov for ordinære støttetiltak i opplæringa. Ein ser altså elevar som treng ekstra tilrettelegging, men skulen vurderer det ikkje som naudsynt med ei sakkundig vurdering. Dalen (2003) definerer, i debatten om retten til

spesialundervisning, gråsonerelevlar som ”alle de som med en bedre tilrettelagt ordinær spesialundervisning, ville klare seg uten spesialundervisning i tradisjonell forstand”.

Kravet om auka tilpassa opplæring til kvar einskild elev fører og med seg eit auka krav om å tilpasse samarbeidet mellom heim og skule (Ravn, 2007). Styrka dialog mellom heim og skule vil mellom anna føre til at lærarane får meir kunnskap om elevane sine og på den måten vil dei vere betre i stand til å tilpasse undervisninga til den einskilde eleven (Nordahl, 2004; Heen, 2004). Informasjonsflyten mellom heim og skule må ha fokus på kva som er av verdi for å kunne tilpasse opplæringa optimalt og gi eleven eit best mogeleg læringsutbytte. Verdien av eit godt samarbeid mellom heim og skule viser seg igjen i eleven sitt betra læringsutbytte (Nordahl, 2003), noko også St. meld. nr. 14 (1997-98) legg vekt på. St. meld. nr 14 (1997-98), Om foreldremedvirkning i grunnskolen, fremjar systemet med klassekontaktar som eit grunnlag for å få til eit godt samarbeid mellom heim og skule.

I Danmark kan ein sjå ein annan tradisjon i ansvarsfordelinga mellom heim og skule, der foreldra har ei meir aktiv rolle i skulen. Gjennom denne tradisjonen har foreldra fleital når det skal takast avgjerdsler vedrørande skule og organiseringa av opplæringa. Det er difor ein tradisjon for fokus på individet og det er vanleg at heim og skule tar felles avgjerder (St. meld. nr. 14, 1997-98). Sjølv om det kan sjå ut som om vi i Noreg i dag er på veg mot ei auka individualisering gjennom LK06 skal vi likevel vere forsiktige med å importere kunnskap frå det danske klasserommet. Gjennom den danske situasjonen ser vi at nasjonale tradisjonar får konsekvens for det som skjer i klasserommet og difor må vi i Noreg ha vår eigen prosess og utvikle vår eiga organisering av samarbeidet mellom heim og skule. Likevel kan det vere nyttig å tenke som Ravn der eit auka krav om tilpassa opplæring fører til eit auka krav om å tilpasse samarbeidet mellom heim og skule. Ein konsekvens av dette er at skulen må vere fleksibel også i møtet med foreldra og legge opp til å vere ein møtestad der det er rom for eit mangfald av foreldre.

Ein får gjennom dei ulike lovdokumenta skissert eit vagt bilete av korleis samarbeidet mellom heim og skule skal organiserast. Foreldra har fått eit medansvar i skulen og det er grunn til å spørje om dette medansvaret kan opplevast både som eit krav og som eit høve til auka foreldremedverknad i skulen.

Problemstilling

Samarbeid mellom heim og skule blir i LK06 framheva som ein viktig føresetnad for å legge til rette for eit godt læringsmiljø for den einskilde elev. Foreldra blir i LK06 inkludert i dette læringsmiljøet og tildelt eit medansvar (UFD, 2005). Gjennom Foreldreutvalet i grunnskulen signaliserer foreldre at dei ynskjer eit likeverdig samarbeid prega av reell medverknad og medbestemming. Eit sentralt spørsmål er om dette vert realisert i skulen i dag. Med dette utgangspunktet har eg valt å sjå nærare på samarbeidet mellom heim og skule og er i mitt prosjekt opptatt av foreldra si oppleving av samarbeidet rundt deira barn. St. meld. nr. 14 (1997-98) fremjar at det er ei rekkje foreldre som er ekstra sårbare i kontakta mellom heim og skule. I denne oppgåva ynskjer eg å gje desse foreldra ei stemme. Eg vel difor å bruke ordlyden *foreldre til elevar som strevar* og er med dette ute etter foreldre med barn som mottek spesialundervisning og foreldre til barn som meiner at barnet deira burde fått spesialundervisning eller ekstra støtte i undervisningssituasjonen. Mi problemstilling er difor:

Korleis er foreldre til elevar som strevar på skulen si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule?

I realiteten kan det sjå ut til at samarbeidet mellom heim og skule opplevast som ein tosidig motsetnad. Er det slik at foreldre opplever eit krav om å delta i utforminga av deira barn si opplæring og vert det frå skulen si side opna opp for at foreldre kan få eit reelt høve til medverknad og innverknad på deira barn si opplæring? Kva forventingar føler foreldra at skulen har til dei, kva forventingar har foreldra til skulen og ynskjer foreldra medverknad?

Oppbygging av dei ulike kapittela

Gjennom det første kapittelet ynskjer eg å gjere greie for bakgrunnen til mitt val av problemstilling. I hovudsak er det dei ulike lovene som stadfestar barna og foreldra sine rettar til ei likeverdig og tilpassa opplæring som dannar eit grunnlag for resten av oppgåva mi.

Gjennom kapittel 2, teori, vil eg gå inn i tidlegare forskning på samarbeidet mellom heim og skule, før eg så vil gjere greie for nokre teoretiske perspektiv som vil

hjelpe meg i presentasjon og analyse av dei innsamla data. Det er difor naturleg at dette kapitlet er todelt; tidlegare forskning og teori.

I kapittel 3, metode, går eg hovudsakleg inn på val av forskingsmetode og dei konsekvensar dette valet har for prosjektet. Sentralet i metodekapitlet blir ei vurdering av validitet, reliabilitet og representativitet. Dette vil vere repeterande spørsmål gjennom heile prosjektet. Eg vil i metodekapitlet kort presentere prosjektet Kvalitet i opplæringa, korta ned til KIO, eit forskingsprosjekt ved Høgskulen i Volda som eg, og denne oppgåva, er ein del av.

Kapittel 4 er ein presentasjon av data. I dette kapitlet vil eg presentere det datamaterialet som er samla inn gjennom KIO-prosjektet. Fokuset blir her på dei delane som kan gi meg svar på problemstillinga mi. Som de vil sjå har eg eit vidt perspektiv på kva som er med på å ha innverknad på kvaliteten av samarbeidet mellom heim og skule.

I kapittel 5, analyse, vil eg sjå funna frå datapresentasjonen i lys av tidlegare forskning og dei teoriane eg har valt. Som de vil sjå kan foreldra delast inn i ulike grupper ut frå kva erfaringar dei har med skulen i høve til deira oppfatning av barnet deira og behov for spesialundervisning. Desse foreldregruppene blir analysert kvar for seg. Mot slutten av kapitlet vil eg oppsummere og komme med min konklusjon kring samarbeidet mellom heim og skule.

Kapittel 2: Teori

Dette kapittelet er todelt mellom tidlegare forskning på området og ulike teoriperspektiv som skal danne eit grunnlag for analyse. Eg vil starte med å konsentrere meg om tidlegare forskning om samarbeidet mellom heim og skule. Her vil eg vise til ulike forskningsresultat og i tillegg drøfte dei ulike forskingsprosjekta i høve til om dei tar mål av seg å vere representative, korleis dei vurderer sine egne resultat og om eg kan stole på desse resultatane. Som ein kjem til å sjå har tidlegare forskning konkludert med alt frå nøyde foreldre til ikkje nøyde foreldre og eg ynskjer å forklare denne motsetnaden i forskingsresultata ved å gå inn i undersøkingane. Tidlegare forskning er ein del av realiseringssida ved samarbeid mellom heim og skule, og fortel om korleis samarbeidet er praktisert i røynda.

Del to av dette kapittelet vil omhandle ulike teoretiske perspektiv på samarbeid og makt. Desse perspektiva skal danne eit grunnlag for, og vil vere sentrale i analysen av datamaterialet.

Tidlegare forskning

Tidlegare forskning viser mellom anna at foreldreinvolvering blir påverka av mellom anna foreldra sitt utdanningsnivå der godt utdanna foreldre er meir involverte i barna sin skulegong enn foreldre med mindre utdanning (Bæck, 2007). Mødre involverer seg oftare enn fedre (Nordahl, 2000; Kramvig, 2007), og det er skilnader i fedre si involvering i urbane og rurale strøk (Kramvig, 2007). Anna forskning har vist at minoritetsfamiliar ofte har eit problematisk forhold til skulen (Loona, 1995) og at samarbeid med minoritetsspråklege kan vere krevande (Kileng, 2007).

Foreldreinvolvering

PISA-undersøkinga (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007) frå 2006 fortel om ei auke i foreldreinvolvering dei siste tiåra. Dette er ei internasjonal undersøking av skulesystema i ulike land og tar sikte på å måle 15-åringar sin kompetanse på fagområda lesing, matematikk og naturfag. Undersøking tar mål av seg å gi representative framstillingar av kunnskap- og dugleiksstatus i dei ulike deltakarlanda. Det vert foretatt ei måling kvart tredje år, og på den måten kan undersøkinga sjå endringar i dei enkelte landa og i høve til kvarandre. Den siste undersøkinga viser at norske skuleleiarar i dag opplever eit press frå eit mindretal av foreldra om at skulen

skal forbedre elevane sine skulefaglege prestasjonar (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Samanliknar vi dette med Finland kan vi sjå at finske foreldre i stor grad overlet ansvaret for opplæringa til lærarane, medan tala frå Danmark viser at skuleleiarane i enno større grad opplever eit konstant og tidvis press frå foreldra. Dette kan sjåast i samanheng med organiseringa av det danske utdanningssystemet med fleirtal av foreldre i skulen sine styrande organ og eit fokus på individualisering (Jfr. St. meld. nr. 14 og Ravn, 1989, 1995, 2004, 2007).

Ei auke i foreldreinnvolvering kan vere både positivt og negativt ut frå om det blir opplevd som ei støtte eller som eit press (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Det vil kome eit krav frå foreldre og dei folkevalte om å skape endring i opplæringa når undersøkingar som PISA viser at norske elevar skårer middels og det blir målt ein nedgang i lesedugleik frå 2003-undersøkinga og til 2006-undersøkinga (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Opplæringa blir difor vurdert til å ikkje vere god nok, noko som igjen kan opplevast som eit press for lærarar. Det er også oppsiktsvekkjande at det ser ut til å vere større samanheng mellom heimebakgrunn og faglige prestasjonar enn det var før L97 (KUF, 1996), ein læreplan som skulle sikre alle like gode framtidsutsikter (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007).

Eit skilje mellom intensjonen og røynda

Kvaliteten på samarbeidet mellom heim og skule kan synast variert. Imsen (2003) finn i si forskning at lærarar og foreldre opplever foreldremedverkinga som bra, medan Nordahl (2003, 2004), Ravn (2007) og Heen (2004) meiner å finne eit skille mellom læreplanen sine intensjonar og røynda. Dei viser til at skulen i stor grad informerer utan å sleppe foreldra til i drøftingar. Vi ser med dette at Imsen sine resultat skil seg frå dei andre. Dette kan forklarast ut frå at Imsen stiller heilt andre spørsmål enn til dømes Nordahl. Imsen spurde spørsmål der foreldra skulle rapportere inn om dei hadde deltatt på foreldremøte, om dei fekk informasjon om barnet deira si faglege og sosiale utvikling osv. I denne undersøkinga fekk ikkje foreldre vurdere om dei var samde, mindre samde, delvis uenig eller heilt uenig med samarbeidet og samarbeidsformene. På bakgrunn av utforminga av spørsmåle, gir Imsen si undersøking eit oversyn over kva av gitte møtepunkt mellom heim og skule som forekom på måletidspunktet. Denne skilnaden mellom undersøkingane til Imsen og Nordahl viser at som ein spør får ein svar. Haug (1993) presiserer at det er ein gjennomgåande tendens til at informantar i større grad vil svare positivt på generelle

spørsmål enn på meir presise og eksakte. Konsekvensen i denne omgang er at Imsen konkluderer med at foreldre er nøgde medan Nordahl finn det motsatte. På grunn av at undersøkingane har så ulike måtar å formulere spørsmåla på kan funna vanskeleg samanliknast. Både undersøkingane tar mål av seg å seie noko om kvaliteten på samarbeid mellom heim og skule, men dei måler to forskjellige ting. Imsen si undersøking viser om det er samarbeid mellom heim og skule i form av foreldremøter, konferansetimar og informasjon til heimen. På bakgrunn av dette konkluderer Imsen med at foreldra er nøgde med dette samarbeidet, men stiller ikkje meir inngående spørsmål om kvaliteten på møta. Hadde Imsen spurt meir inngående spørsmål der foreldra får høve til å vise kor samde eller usamde dei er, er det grunn til å tru at ho hadde fått andre resultat. Det må understrekast at Imsen si undersøking i hovudsak er rekna som eit supplement til elevundersøkinga (Imsen, 2003).

Mykje informasjon, men lite medverknad

Resultatet av Nordahl (2003, 2004) si undersøking viser at foreldra opplever at dei får mykje informasjon, men lite medverknad. Nordahl (2003, 2004) si undersøking viser mellom anna at 10 % av foreldra ikkje tør sei frå om kva dei meiner av frykt for at det skal gå ut over barna deira. Desse foreldra er underlegne til skulen og har ikkje tillit til skulen. Nordahl sine undersøkingar (2003, 2004) nyttar seg av metodar som både ei kartleggjingsundersøking i form av spørjeskjema til foreldra, men og av intervju med foreldre og lærarar. Kartleggjingsundersøkinga er samla inn gjennom eit utviklingsprosjekt i samband med Foreldreutvalet i grunnskulen (Nordahl & Skilbrei, 2002). Desse dataane nyttar Nordahl og Skilbrei (2002) i evalueringa av eit utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom heim og skule, men og som grunnlag for ei evaluering innan Reform 97. Kartleggjingsundersøkinga er supplert med data samla inn gjennom observasjon og intervju og har vore gjennomført i to omgangar der utvalet verken er tilfeldig eller strategisk, men eit resultat av eit ynskje frå kommunar og skular om å få delta i utviklingsprosjektet der prosjektleiinga til slutt har bestemt kven som får delta. Til saman dreier dette seg om 33 skular med eit breitt spekter av skuletypar. Kartleggjingsundersøkinga blant foreldre hadde ein svarprosent på 68 / 64 % og det blir i undersøkinga vurdert at representativiteten og den ytre validiteten er god. Hensikta med undersøkinga er å kartlegge og skildre erfaringar hos foreldre om samarbeidet mellom heim og skule, og til det blir validiteten rekna som tilfredsstillande (Nordahl, 2003; Nordahl og Skilbrei, 2002). Foreldra blei stilt overfor

ei rekkje påstander som dei skulle vurdere i kva grad stemte overeins med deira erfaringar. Til tross for at prosjekta ikkje er statistisk representative viser Nordahl god svarprosent på undersøkingane og eg vil seie meg samd med Nordahl og vurdere undersøkingane til å vere representative i høve til å kunne seie noko om foreldre sine opplevingar av heim – skule samarbeidet. I den grad det vil vere skeivfordeling i utvalet, må det vere ei underrepresentering av skular som ikkje har valt å delta i undersøkinga då dei ikkje lukkast i samarbeidet mellom heim og skule eller skular som meiner at dei ikkje treng vere med på eit utviklingsarbeid for å betre samarbeidet mellom heim og skule. Vi kan difor risikere at tala er for positive, også dei negative, i høve til røynda.

I undersøkingane delte Nordahl (2003) foreldra inn i to grupper, dei med positive erfaringar og dei med negative erfaringar til samarbeidet mellom heim og skule. Fellestrekk ved dei foreldra som hadde positive erfaringar var at dei uttrykte at dei kjende læraren godt, følte dei kunne snakke med læraren om det meste og hadde i liten grad barn med problem, verken faglege eller sosiale, i skulen. Foreldra med negative erfaringar frå samarbeidet mellom heim og skule har fellestrekkka at dei kjenner læraren dårleg, har ingen god og trygg relasjon til læraren, er forsiktige med kva dei seier og med å ta kontakt, uttrykker misnøye med læraren og det kan sjå ut som om dialogen mellom foreldre og lærar har vanskar med å kome i gang. Fleire av desse foreldra har barn med problem, faglege eller sosiale, og er bekymra for sitt barn sin situasjon på skulen på same tid som dei opplever at dei ikkje kan snakke med læraren. Desse foreldra har eit klart behov for reell medverknad på sitt barn sin skulekvardag, men blir ofte omtala som brysame av lærarane (Nordahl, 2004). Lærarar i den norske skulen viser i ei undersøking leia av Bæck (2007) ei utbreidd haldning til at foreldra har ansvar for oppsedinga og lærarane ansvar for innlæringa av kunnskaper. Med denne haldninga vil samarbeidet fungere som ei arbeidsdeling, ikkje som eit felles mål foreldre og lærarar arbeider om i fellesskap.

Foreldre til barn som strevar på skulen har eit informasjonsbehov som skulen ikkje dekker. Likevel er foreldre til barn som får støtteundervisning meir nøgde med informasjonen frå skulen enn andre foreldre (Bæck, 2007). Nordahl (2003) viser at foreldre som er sterkt uroa over barnet deira si utvikling og situasjon i skulen, ofte føler seg overkøyrde av læraren og skulen.

I ei undersøking gjennomført av Heen (2004) ser foreldra ut til å vere særskild opptatt av barna sin sosiale trivnad og personlege utvikling. Denne undersøkinga viser

også at skulen på si side legg vekt på å ha ein dialog med foreldra, men foreldra opplever det meir som ein monolog. Dei færreste foreldra i denne undersøkinga var negative til ideen om at dei skal hjelpe barna sine med skulearbeidet (Heen, 2004). Heen (2004) si undersøking er basert på intervju og observasjon frå fire skular. Undersøkinga var todelt der første halvdel omhandla foreldre sine egne erfaringar frå eigen skulegang. Del to av undersøkinga omhandla foreldre sine forventningar til og deira erfaringar frå dagens skule. Det blei foretatt eit utval av foreldre til intervju medan det vart utført observasjonar på fleire område; i undervisningssituasjonar, på foreldremøter, samtalar med lærarar om forhold til foreldre og observasjonar av lærarar sine samtalar om relasjonar til foreldre. Tolv foreldrepar vart intervjuet. Dette utvalet blir av Heen (2004) rekna som lite og det vert understreka at undersøkinga ikkje kan seie noko generelt om foreldre sitt samspel med skulen. Undersøkinga er kvalitativ og det blir av Heen (2004) understreka at den ikkje tar mål av seg å vere representativ, men ynskjer å kaste lys over betydninga av samspel mellom heim og skule i utforminga av Reform 97. Heen (2004) konkluderer med at foreldra ikkje er opptatt av reform, men korleis situasjonen er i skulen.

Manglande felles forståing av omgrepet samarbeid

Birte Ravn (2007) seier at problemet med samarbeid mellom skule og heim er at det sjeldan eksisterer ei felles og eintydig hensikt med samarbeidet og at det difor ikkje er noka felles forventing eller forståing om kva heim – skule samarbeid er. Vilkåra for samarbeidet endrar seg ut frå situasjon og frå endringar i politiske og samfunnsmessige føringar (Ravn, 2007). Gjennom innføringa av LK06 (UFD, 2005) ser vi i dag ei auka aktualisering av omgrepet samarbeid heim - skule. Det er likevel i stor grad opp til den enkelte skule og lærar kva ein legg i omgrepet og då korleis det vert gjennomført i praksis. Dette blir understreka i Heen (2004) si undersøking som hevdar at samarbeidet mellom heim og skule handlar om å ha ansvar og å ta ansvar. Det kan gjennom denne undersøkinga sjå ut til at foreldra tar ansvar for ting dei meiner skulen har ansvar for, men og at skulen tar ansvar for ting skulen meier foreldra skulle hatt ansvar for. Desse uklare grensene av omgrepet fører lett til mistydingar og konflikter (Ravn, 2007) og det kan sjå ut til at nokre foreldre kan ha behov for auka kjennskap til skulen og kva skulen kan forvente av dei (Nordahl, 2004).

Foreldre er positive til skulen

I ein ny forskingsrapport viser samtlege foreldre, uavhengig av sosial, økonomisk eller etnisk bakgrunn, ei positiv haldning til skulen og seier at utdanning er viktig, trass i at dei er meir eller mindre involvert i samarbeid med skulen (Bæck, 2007). Bæck (2007) si forskning er basert på eit omfattande empirigrunnlag der det er nytta metodar som intervju, landsomfattande surveyar og observasjon. Konklusjonane til rapporten er tatt på bakgrunn av intervjuar og surveyane til både lærarar og foreldre, likevel er hovudvekta i rapporten foreldra si oppfattning av deira relasjon til skulen. Prosjektet tar mål av seg å vere statistisk representativt og trekkjer den slutning at undersøkinga er representativ for den norske ungdomsskulen generelt. Den landsomfattande spørjeundersøkinga til foreldre blei gjennomført av MMI Synovate ut frå eit tilfeldig utval frå Folkeregisteret på personar født i 1990. Foreldre / føresatte med samme adresse som barnet fekk tilsendt undersøkinga i posten. Svarprosenten var 47 og blir i prosjektet vurdert som tilfredsstillande med tanke på at undersøkinga vart gjennomført utan prerekruttering og at den er sendt i posten. Også i denne undersøkinga blir det rekna med ei viss overrepresentering av foreldre som er ekstra interesserte i tema eller som har særlege føresetnader for å delta. Mødre svarar oftare enn fedre og foreldre med høg utdanning svarar oftare enn foreldre med lav utdanning. (Bæck, 2007). Eg vurderer ein svarprosent på 47 til å vere i lavaste laget fordi det er fare for at viktige informantgrupper er underrepresentert og at variasjonen i utvalet og dermed viktige erfaringar hjå foreldre uteblir. Dette blir understreka i rapporten då det vert rekna med ei underrepresentering av viktige informantgrupper. Grupper som er svakare stilt får ikkje høve til å bli høyrte i denne undersøkinga, til dømes minoritetsspråklege foreldre med svake norskkunskaper. Desse blir gitt ei stemme gjennom Kramvig (2007) sin rapport frå det same forskningsprosjektet. Den underrepresentativiteten Bæck (2007) kalkulerer med stadfestar Bourdieu (1979) sine tankar om ulik kulturell kapital der det i dette tilfellet vil vere dei med felles kulturell kapital med skulen som blir verdsette og opplever å kunne svare på undersøkinga. Det kan gjennom denne undersøkinga sjå ut til at spørjeskjema rettar seg til menneske med ein særskild kulturell og sosial kapital.

Når ein vurderer den tidlegare forskinga kan ein seie at Nordahl (2003, 2004) si forskning er den som er mest til å stole på. Likevel ser vi at den andre forskinga er med og støttar opp om Nordahl sine funn. Som det kjem fram i analysekapittelet blir

det lagt vekt på å samanlikne resultat frå KIO-prosjektet og Nordahl sine undersøkingar. Samsvar mellom tidlegare og ny forskning gjer at vi i aukande grad kan sjå korleis det ”verkelege” samarbeidet er. Samsvar i resultat frå ulike forskingsprosjekt er dermed med på å auke representativiteten.

Teoriperspektiv

I tidlegare forskning er det brukt ulike teoretiske perspektiv for å kaste lys over dei funna som er kome fram. Mellom anna nyttar Bæck (2007) seg av Bourdieu sin teori om habitus og kulturell kapital. Medan Ravn (1995, 2007) snakkar om makt og tillit, snakkar Nordahl (2003, 2004) om makt og avmakt. Dette viser at det er ulike måtar å forklare makt på og eg må difor foreta eit val av teoriperspektiv.

For å kaste lys over foreldre sine ulike erfaringar og opplevingar av samarbeidet mellom heim og skule og problemstillinga mi har eg valt ulike teoriar om makt. Val av teoriar er tatt ut frå kva eg meiner er sentralt og som kan hjelpe meg å få fram viktige trekk ved samarbeidet mellom heim og skule. Maktteoriane eg vil gjere greie for er Searle sin teori om institusjonell makt, Habermas sin teori om kommunikativ makt og Bourdieu sin teori om habitus og kulturell kapital. Å snakke om strukturell makt er å forklare makt som eit naudsynt gode for å få samfunnet til å fungere. I følge Foucault gjennomstrøymet makt samfunnet vårt der den først og fremst produserer kunnskap (Sandmo, 1999). Makt er usynleg og gjennomstrøymet alt i samfunnet vårt. Makt fungerer strukturelt og forklarar kvifor vi handlar som vi gjer. Med utgangspunkt i Foucault si forståing der makt gjennomstrøymet alt som skjer i samfunnet legg eg til grunn at det også gjennomstrøymet samarbeidet mellom heim og skule. Eg ynskjer ikkje gå nærare inn i strukturell makt, men nemner det for å kunne forstå kvifor maktomgrepet er så sentralt. Dei ulike maktperspektiva er difor med på å kunne forklare korleis makt gjennomstrøymet samfunnet vårt, kvifor vi handlar som vi gjer og kvifor nokre menneske har makt over andre menneske både i samfunnet og i skulen.

Før eg går inn i maktomgrepet vil eg gjere greie for samarbeidsomgrepet. Etter å ha presentert ein definisjon av samarbeid ynskjer eg å gå inn i Hoëm (1972) sine omgrep interessefellesskap, interessekonflikt, verdikonflikt og verdifellesskap. Hoëm sine omgrep kan hjelpe oss å forstå korleis samarbeidet mellom heim og skule fungerer, på same tid som det knyter samarbeidsomgrepet tett opp til maktomgrepet.

Mine val er tatt for å gjere greie for ulike måtar å forstå samarbeid generelt, men og spesifikt opp mot heim – skule og korleis eg forstår det i denne oppgåva.

Samarbeid

Ordet samarbeid er vanleg i daglegspråket vårt og vi har ei intuitiv forståing av kva samarbeid er. Likevel er det utydeleg kva vi legg i dette omgrepet og innhaldet i omgrepet vekslar frå person til person og frå situasjon til situasjon. I samfunnet vårt fremjer vi samarbeid som eit positivt omgrep, men med ulikt innhald blir omgrepet uklart og medfører difor lett misforståingar, mistillit og urealistiske forventningar (Ravn, 2007). Når omgrepet samarbeid blir brukt med ulikt innhald og ulike subjektive oppfatningar av kva som er ”godt” eller ”dårleg” samarbeid (Nordahl, 2003, Ravn, 1995, 2007), kan det som av ein part opplevast som eit godt samarbeid opplevast som eit dårleg samarbeid av den andre parten. Lærarar definerer ofte godt samarbeid som at foreldra stiller opp i skulesamanheng og støttar lærarane i alt dei gjer (Ravn, 2007).

Ravn (2007) definerer samarbeid som

et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser. Det ideelle samarbeidet hviler på gjensidig tillit og på felles ansvarsfølelse og felles beslutninger (s. 226).

Denne definisjonen tar med som ein føresetnad at foreldre og lærarar har ulik kompetanse og bidrar med ulik bakgrunn mot eit felles mål; barna si læring. To viktige stikkord i definisjonen er respekt og tillit. Foreldreutvalet i grunnskulen sitt ynskje om medbestemming og medverknad stemmer godt overeins med definisjonen til Ravn og den forståing av samarbeid som er lagt til grunn i denne rapporten. Foreldre signaliserer gjennom foreldreutvalet i grunnskulen tydeleg kva dei ynskjer, likevel eksisterer det mange ulike erfaringar med samarbeidet. For å forstå desse erfaringane vil eg no nytt meg av Hoëm (1972) sine omgrep verdifellesskap, verdikonflikt, interessefellesskap og interessekonflikt. Utgangspunktet for desse omgrepa er kunnskapsoverføring som eit sosialt fenomen og blir brukt i ein artikkel av Hoëm frå 1972. Til tross for at det sidan den tid har skjedd ei rekkje samfunnsmessige endringar, er det mykje som framleis er gjeldande og omgrepa verdifellesskap, verdikonflikt, interessefellesskap og interessekonflikt kan vere ein

god innfallsvinkel for å forstå korleis samarbeidet mellom heim og skule fungerer i dag.

Hoëm (1972) finn skilnader i urbane og rurale strøk og mellom mektige og mindre mektige partar. Det er særskild det Hoëm omtaler som mektige og mindre mektige partar som er interessant i denne samanheng då det er her vi kan sjå parallellar til samarbeidet heim- skule og i høve til ulike maktperspektiv.

Heterogenitet i samfunnet kjem til syne gjennom ulike verdiar og interesser. Dette fører til spaningar om å definere normen og kva som er normalt. I dette spaningsfeltet vil det vere dei mektige si oppfatning av dei mindre mektige som avgjer begge partar si framtid, der det handlar om å høyre til eller stå utanfor eit sentrum. I skulen vil elevar og foreldre møte eit sett verdiar der bestemte sosiale tilvære er dei ideelle. Ein konsekvens av dette er at elevar og foreldre som har eit anna sosialt og kulturellt miljø enn det skulen har sitt opphav i og representerer, vil stå i eit anna forhold enn elevar og foreldre med samanfallande miljø. Dette gjer at nokre foreldre og barn blir favorisert på bakgrunn av miljø. Skulen er samfunnet sitt offisielle sosialiseringsorgan og skulen fungerer difor resosialiserande på nokre grupper, medan det for andre vil forsterke sosialiseringa som alt foregår i heim og oppvekstmiljø(Hoëm, 1972). Sosialiseringa i skulen er eit gode så lenge den harmonerer med oppvekstmiljøet, men i det den ikkje lenger gjer det kan vi snakke om ei konflikt. Det kan også vere snakk om ei reint praktisk funksjonsfordeling mellom heim og skule som til dømes når det at barna oppheld seg på skulen gjer det mogeleg for foreldra å arbeide. Her deler foreldre og skule ei fellers interesse; at barna går på skule. Vi snakkar difor om interesse- og verdifelleskap og verdi- og interessekonflikt. Til dømes kan det oppstå konfliktar mellom å vidareformidle lokale tradisjonar og å formidle nødvendige samfunnsmessige kunnskaper. Hoëm (1972) gir oss følgjande døme. Heim og skule kan bygge på eit felles interessefelleskap på same tid som verdigrunnlaget kan vere både felles og motstridande. Både foreldre og skule kan ha interesse av at barna skal få betre utsikter for framtida enn foreldra. I tillegg til den praktiske arbeidsinndelinga er dette felles interesser for heim og skule og dei handlar i eit interessefelleskap. Det kan imidlertid oppstå ei konflikt mellom skulen og heimens verdigrunnlag, der foreldra ynskjer at barna deira skal føre vidare deira sosiale miljø i barna sine nye og betre yrker. Skulen sitt ynskje om ei betre framtid og betre moglegheit for barna blir realisert uavhengig av og kanskje på bekostning av sosial kontinuitet mellom generasjonane (Hoëm, 1972). Fullt interesse- og

verdifellesskap eksisterer kun der heim og skule er forankra i ein felles kultur. Hoëm (1972) framhever at "de privilegerte er homogene manifesteringer av de verdier og den kultur skolen ønsker å formidle" (s. 254). Desse gruppene blir då den sterkaste part og representere den normgivande kultur i skulen der underprivilegerte foreldre og barn vil møte ei avvisning av sitt eige oppvekstmiljø, yrke og verdier.

Hoëm (1972) hevdar at faga i skulen er instrumentelle og upersonlege og der skulen, gjennom faga, skal gi elevane ein ny identitet, blir elevane ståande igjen med instrumentelle fag utan ein identitetsskapande funksjon. For elevar i interesse- og verdifellesskap kan undervisninga vere adekvat då det er samanfallande kultur heime og på skulen. Derimot for elevar som opplever ei konflikt i interesse eller verdigrunnlaget vil undervisninga kunne "stimulere intellektet, men i langt mindre grad engasjere hele mennesket" (Hoëm, 1972 s. 257). For elevar og foreldre med denne opplevinga av skulen, vil opplæringa og samarbeidet mellom heim og skule opplevast som fjernt frå røynda og utan mål og mening. For at samarbeidet mellom heim og skule skal fungere må det opplevast som meningsfullt av deltakarane.

Samarbeid mellom heim og skule

På same måte som Bachmann og Haug (2006) deler tilpassa opplæring i ei vid og ei smal forståing kan samarbeid mellom heim og skule delast inn. Ei smal forståing er måtar samarbeidet konkret fungerer på. Døme kan vere foreldremøter, foreldrekonferansar, FAU (foreldre sitt samarbeidsutval), telefonsamtalar, lappar, meldebøker og leksehjelp. I ei vid forståing av omgrepet samarbeid heim – skule vil ein i tillegg inkludere foreldreinvolvering på ein meir diffus måte (Bæck, 2007), og vi snakkar til dømes om foreldra sine samtalar med barna og foreldra si oppmuntring i høve til skule og skulegong. I den vide forståinga inngår alt som kan ha relevans for barna sin skulegong og barna sine haldningar til skule og utdanning. Nordahl (2007) meiner å kunne finne tre forhold ved foreldra som verkar inn på barna sitt læringsutbytte. Desse forholda blir av Nordahl (2007) identifisert som foreldra sitt utdanningsnivå, samarbeidet med skulen og foreldrestøtte. Ut frå den vide samarbeidsforståinga vil eg difor hevde at alt av foreldra sine oppfatningar, haldningar og erfaringar til og med skulen er av interesse. Vi kan tenke oss at dersom heim og skule deler dei same verdiane og foreldra er positive til skulen vil dette vise igjen hjå barna både i deira vurderingar og haldningar til skulen, men og i læringsutbytte

jamfør med Nordahl (2007). I denne oppgåva ligg det ei vid samarbeidsforståing til grunn.

Konkret kan samarbeid fungere på mange ulike måtar. Ravn (1989, 1995, 2007) snakkar mellom anna om at samarbeid kan fungere som ei arbeidsdeling, ei arbeidssortering eller eit handlingsfellesskap. I ei arbeidsdeling er arbeidet delt på ulike menneske eller grupper av menneske. Samarbeidet mellom heim og skule kan fungere som ei arbeidsdeling ved at foreldra sin innsats til dømes er ei forventning om at dei skal organisere praktiske ting som til dømes kake og kaffi til foreldremøter. Lærarane på si side sørger for det pedagogiske. Dette danner eit klart og tydeleg skille mellom det pedagogiske og det praktiske og støtter opp om haldninga ”foreldra har ansvaret for oppsedinga og lærarane for undervisninga” (Jfr. Bæck 2007). Samarbeidet mellom heim og skule kan også fungere som ei arbeidssortering (Ravn 1989, 2007) der samarbeidet forståast som ei hjelp til å avlaste eller løyse problem eller konflikter. Dømer kan vere lærarar som uttaler at det ikkje er grunn til kontakt med heimen dersom eleven klarar seg godt og problemfritt på skulen eller at læraren trugar med å ta kontakt med foreldra som konsekvens ved uønska åtferd.

Eit samarbeid kan også fortone seg som eit fellesskap om ei løysing eller eit problem og kan på den måten fungere som eit handlingsfellesskap (Ravn 1989). Kjenneteikn på eit handlingsfellesskap er at heim og skule er likeverdige partar med felles evne til avgjerdsler. Her står heim og skule saman om oppsedinga og opplæringa av barnet. Foreldra opplever reellt høve til innverknad og medverknad på barnet deira si opplæring og blir sett på som ein ressurs for sine egne barn.

Makt

Weber definerer makt som ”et eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand” (Weber i Engelstad, 1999b: 17). I følge Foucault er maktutøvelse ein måte der visse handlingar påverkar andre handlingar (Sandmo, 1999; Engelstad, 1999a). Utøving av makt må difor ha eit resultat og vere konsekvens av ei handling. Denne handlinga treng ikkje å vere medvite for dei ulike aktørane, men eit uttrykk for umedvitne motiv. Makt er meir enn handlingar og kan også vere kunnskap om eller frykt for mulige konsekvensar. Eit døme på dette kan vere foreldre som ikkje ytrar meiningane sine til skulen i frykt for at det skal gå ut over deira barn.

Searle: Institusjonell makt.

Searle er først og fremst kjend for å ha vidareutvikla Austin sin teori om språkhandlingar (Searle, 1969; Engelstad, 1999c) og for sin teori om makt i institusjonar. Språk er handling og dermed ein førestenad for at institusjonar kan oppstå og vare. Kort sagt utgjør institusjonar ”et stabilt system av rettigheter og plikter” (Engelstad, 1999c s. 121). I det å vere til dømes lærar eller forelder ligg det ei rekke plikter og rettar. Desse vil vere med å avgrense individet sitt høve til å velje handlingar. Dette godtek individet i følge Searle fordi det i all hovudsak aukar dei sosiale institusjonane individet si evne og rekkevidde til handling. Nettopp fordi institusjonane har bindande kraft ovanfor alle individ kan den også auke kvar einskild si evne til å handle. Institusjonar kan ikkje bruke makt eller vold for å vare, men må bli anerkjent og oppretthalde legitimitet. Dersom mistilliten når ei viss grense vil institusjonen gå til grunne (Engelstad, 1999c). I samarbeidet mellom heim og skule vil foreldre støtte opp om skulen, for ved å innrette seg etter skulen sine rettar og plikter vil dei få større handlingsevne i høve sitt eige barn. Ein konsekvens av Searle sin teori om institusjonell makt vil vere at institusjonen, skulen, vil gå til grunne dersom foreldre ikkje lenger har tillit til den. Ved å støtte opp om skulen legitimerer foreldra skulen som institusjon og denne opprettheld sin maktposisjon.

For at institusjonen skal fungere må den bygge på eit asymmetrisk makt høve med eit over- og underordningshøve med ulike roller for at pliktene og rettane skal ha verknad. Oppretting av eit statusforhold er eit spørsmål om makt. Til dømes vil ein gjennom utdanning få makt til å undervise i skulen. Dette er med på å gje denne personen moglegheit til handling som andre ikkje har. Det treng ikkje vere eit medvite val, men det oppstår gjennom ei kollektiv godtaking. Searle definerer makt som ”en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe” (Engelstad, 1999c s. 124). Makt blir tildelt avhengig av ”anerkjennelse og bekreftelse fra andre” (Engelstad, 1999c s. 125), og blir til fordi det tener dei fleste, men ikkje nødvendigvis alle. Makt blir difor til på to plan; hjå dei som gir personar rett til å utføre handlingar og hjå dei som faktisk utfører handlingen. Dette medfører ein interessant diskusjon om kven som har tildelt makt i skulen. Er det foreldra som har ansvaret for opplæringa eller ligg ansvaret hjå lærarane og skulen. Det siste alternativet vil i følge Searle sin tankegang føre til at foreldre i langt større grad blir sett på sidelinja og blir underdanige i makt høvet. Tradisjonelt kan ikkje foreldre påverke ved tilsetjing av nytt

personale. Nye lærarar blir tilsett ut frå skulen sine behov for mellom anna særskilde fagkombinasjonar og erfaring. Avgjerd om kven som skal vere kontaktlærer for barnet deira blir ofte tatt i administrasjonen og er svært vanskeleg å påverke for foreldra. I motsetning til i barnehagen kan ikkje foreldra normalt ta barna ut av skulen dersom dei ikkje er samde i val av lærarar eller pedagogisk praksis. Både barn og foreldre blir difor prisgitt dei lærarane dei vert tildelt.

Searle skildrar ikkje korleis makthøva blir til ut over det teoretiske.

Habermas: Kommunikativ makt.

Habermas (1999) skil mellom sanksjonsbasert og kommunikativ makt. Sanksjonsbasert makt er å true med sanksjonar for å oppnå det maktutøvar ynsker. I følge Habermas er det ikkje naudsynt å utøve tvang, det er nok å true med negative sanksjonar. Makthavar kommuniserer konsekvensar av ulike valalternativ til maktunderlegne og det er ikkje naudsynt å bruke tvang så lenge ein er villig til å bruke dei sanksjonar som trengs. Kommunikativ makt derimot oppstår mellom aktørar som saman søkjer rette former for sosialt samliv, og verkar gjennom felles normer som ein frivillig er overtydd om at er rett. Gjennom felles frivillige normer og i fri kommunikasjon vil det sterkaste argumentet sigre og det eksisterer ikkje noko behov for sanksjonar (Habermas, 1999; Høibraaten, 1999). Dersom partane i eit samarbeid vert ueinige og det oppstår ei konflikt kan ein i følge Habermas enten løyse opp samarbeidet eller løyse den gjennom ein diskurs. I ein diskurs konsentrerer ein seg ikkje lenger om å handle, men om å lufte ulike argument for dei ulike partane. Dette skal skje så objektivt, upartisk og sakleg som mogeleg. Gjennom argumenta vil ein stille seg ei rekkje spørsmål. Utfallet av dette kan vere at ein ser at ein ikkje er så usamde som ein i utgangspunktet trudde, eller ein kan einast om å vere usamde. Målet med diskursen er heile tida å kunne gjenopprette grunnlaget for samarbeidet. I følge Habermas vil handlingsfenomen som revolusjon, passiv motstand, sivil ulydnad og demonstrasjonar ikkje vere ein diskurs, men ei slags fortsetjing av den (Høibraaten, 1999).

Ein føresetnad for at den kommunikative makta skal fungere er at aktørane kan sjå ei sak frå fleire sider og ha evne til å setje seg inn i andre sine situasjonar. Dette omtaler Løvlie (1994) som evne "til å ta den andres standpunkt"(s. 68, 121) etter Mead. I tillegg til dette fremjar Løvlie (1994) aktøren si evne til å desentralisere, å sjå ei sak frå fleire sider og integrere dei i sitt eige synspunkt. Aktørane må også ha

evne til å fylgje allmenngyldige ”reglar” for kva som er rett, meiste universalisering. Det som blir godtatt som gyldig må difor gjelde fleire personar. Habermas refererer til at språkhandlingane, både språk og handling, danner sosiale band og eit gjensidig ansvar. Vi anerkjenner kvarandre som fornuftige diskusjonspartnarar uavhengig om vi får gjennomslag for våre meiningar.

Det høyrer flott ut med Habermas sin teori om kommunikativ makt gjennomført, men ein må stille seg spørsmål om det er ein utopi. Noko vi alle drøymmer om, men som ikkje kan realiserast. Tanken om at det sterkaste og mest overtydande argumentet vil sigre kan sjå ut til å vere ein god arbeidsmåte som vil føre til semje. Dersom den kommunikative makta skal kunne realiserast må alle førestenadane vere oppfylt, noko det er grunn til å setje spørsmålsteikn ved. Er det mogeleg at alle er like flinke til å ordlegge og argumentere for seg, ha empati, evne til å desentarisere og meiste universalisering? I røynda oppdagar vi at vi har god grunn til å spørje dette spørsmålet. Til dømes i ei foreldregruppe kan ein sjå at dei som er flinkast til å argumentere vil vere dei som får gjennomslag. Dette til tross for at ideane og verdiane dei representerar kan vere i strid med dei verdiane andre foreldre representerer. Her vil ikkje det sterkaste argumentet sigre, men den part som er flinkast å ordlegge seg. Skjervheim (1965) viser til Platon som hevdar at ved å meiste talekunsten oppnår ein makt. Talekunsten kan på denne måten bli brukt for å overtale der det er eit skille mellom å overtale og å overtyde. Å overtale handlar om å manipulere motparten medan ved å overtyde ynskjer ein at resultatet skal bli ei felles innsikt. Å overtale blir misbruk av den kommunikative makta og å overtyde er kommunikativ makt. Skjervheim (1965) understreker at dialog mellom mennesker må inneholde eit symmetrisk forhold der ingen av partane dominerer den andre. Ein føresetnad for kommunikativ makt er at partane i eit samarbeid er likeverdige. Det er derimot vanskeleg å sjå eit symmetrisk forhold mellom lærar og foreldre fordi læraren sit inne med kunnskap om undervisning og opplæring som foreldra ikkje har. Dette forholdet fører med seg ei skeivdeling der læraren blir tildelt ein maktposisjon jfr. institusjonell makt. Foreldre blir då avhengige av at lærar er medviten denne særstiasjonen og gir foreldre eit reelt rom i drøftingar rundt barnet.

Ein annan viktig føresetnad i kommunikativ makt er, som eg har vore inno tidlegare, at deltakarane i ein diskusjon meistrar å ta den andre sitt standpunkt. Dersom ein person har gode talegaver, men ikkje evnar å sjå andre sine standpunkt vil denne personen ikkje kunne integrere dei i sitt eige og det heile vil resultere i

gjennomslag for eit standpunkt som ikkje representerer alle partar. I ei foreldregruppe kan dette vere den eller dei foreldra som har mot til å snakke på foreldremøter. Eller lærarar som med overtydande argument for sine verdiar, får gjennomslag trass i at desse verdiane er motstridande med foreldra sine.

Eg er redd kommunikativ makt vil forbli ein utopi då det er mange vilkår som skal vere oppfylt før den kan realiserast. Alle må vere likeverdige, mestre talekunsten, kunne ta den andre sitt synspunkt og ha empati med andre. I ei foreldregruppe er det lite sansynleg at alle foreldra oppfyller desse vilkåra. I tillegg er det skulen, gjennom lærarane, som har makta til å avgjerde om dei ynskjer kommunikativ makt. Foreldra er avhengig av om læraren ønsker kommunikativ makt. Dette utgangspunktet er i strid med kommunikativ makt sitt grunnlag; likeverd.

Bourdieu: Habitus og kapital.

Bourdieu forklarar maktforholdet i samfunnet vårt ut frå habitus og kulturell kapital. Habitus kan oversetjast til sosiale disposisjonar, altså det som tillet menneske å handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden. Dette tileignar barna seg gjennom oppvekstmiljøet. Habitus vil vere ulik ut frå foreldra sin måte å sjå verda på og det sosiale miljøet barna veks opp i. Habitus er ”systemer av disposisjoner som kjennetegner ulike klasser eller undergrupper av klasser” (Bourdieu, 1979:52). Ulike klasser i samfunnet vil ha ulik smak og vurdere kva som er vakkert og stygt, smakfullt og vulgært, på ulike måtar. På bakgrunn av dette deler Bourdieu samfunnet vårt inn i tre klassar, borgarklassen, middelklassen og dei folkelege der kvar klasse har sin eigen smak og sin eigen kultur.

Det eksisterer i følge Bourdieu (1979) tre former for kapital; økonomisk, kulturell og sosial. Å ha ein særskild kapital er å ha makt over dei som har ein annan kapital. Kva kapital som gir makt er definert av samfunnet. Økonomisk kapital er det vi kort kan kalle for verdiar i kroner og øre. Dersom ein har mykje økonomisk kapital kan ein kunne nytte den til å skaffe seg kulturell eller sosial kapital. Kulturell kapital kan vere ein type kunnskap som styrer mennesket si verdsettjing av ulike kulturelle uttrykk. Sosial kapital er til dømes nettverk av venner og kjente. Kulturell kapital kan vekslast inn i økonomisk og sosial kapital og vice versa. Kulturell kapital får ein tilgang til på to måtar. Den kan enten tileignast gjennom utdanningssystemet eller arvast i oppvekstmiljøet. Av Bourdieu sine tre klassar er det borgarklassen sin kapital som er høgast verdsett og dei folkelege sin kapital lavast verdsett i samfunnet vårt.

Dette innebær at skulen løner kulturen i dei dominerande klassane på grunn av deira framferd og måte å ordlegge seg og argumentere på (Bourdieu, 1979; Danielsen og Hansen, 1999). Utdanning kan oversetjast direkte med kulturell kapital og er med på å framelske dei høgare klassane i samfunnet fordi kulturen i skulen er lik kulturen i høgare klassar. Barn med foreldre med høgare utdanning mestrar kulturen i skulen og vil på den måten klare seg godt. Ein kan seie at den kulturelle kapitalen har gått i arv. Utdanningssystemet er med på å legitimere makthøve ved å seie at dei med best evner og anlegg lukkast i skulen. Det vert det same som å seie at dei som mestrar den verdsatte kulturen er dei som har gode evner, medan dei som har vakse opp og lært seg ein annan kultur, vert rekna til å ha dårlegare evner. Desse vil ha eit dårleg utgangspunkt i maktfordelinga i samfunnet. Skilnader i samarbeidet mellom heim og skule vil i følge Bourdieu kunne forklarast ut frå skilnader i barna og foreldra sin habitus og kulturelle kapital. Lavt utdanna foreldre vil ha lite makt i møte med ein skule som favoriserer ein annan kultur, ein kultur som favoriserer foreldre med samanfallande kultur. Dette er på linje med det Hoëm omtaler som interessekonflikt, interessefelleskap, verdifelleskap og verdikonflikt. Dei som opplever fullstendig interesse- og verdifelleskap hjå Hoëm vil hjå Bourdieu vere foreldre med felles verdsetjing av kapital som skulen.

Sosial kapital kan vere det høvet ein har til å delta i sosiale nettverk. Å delta i fleire nettverk kan auke ein person sitt handlingsrom der ein kan utveksle vennenester og nytte seg av kontaktar dersom ein skulle ha bruk for det. På denne måten kan ein til dømes veksle inn sosial kapital til økonomisk kapital gjennom at ein nyttar seg av kjente for å oppnå stillingar i arbeidslivet. Å ha lite sosial kapital kan verke avgrensande då den sosiale kapitalen kan vere med på å avgjere foreldre sin posisjon i lokalsamfunnet og høve til samarbeid med skulen. Dersom ein har eit rikt nettverk kan ein bli oppfatta som interessant og det ein seier kan bli tillagt stor verdi. På denne måten kan enkelte foreldre bli meir interessante å samarbeide med for lærarane.

I følge Bourdieu vil den samla kulturelle, sosiale og økonomiske kapitalen utgjere symbolsk kapital. Symbolsk kapital er ikkje ein ressurs i seg sjølv, men kjem til syne i korleis dei ulike formene for kapital blir identifisert og godtatt i møtet med andre menneske og fungerer på denne måten som eit samleomgrep for kjenneteikn som blir tillagt høg verdi og stort samtykke innanfor ei sosial gruppe (Danielsen og Hansen, 1999). I skulen ser det ut til at den kulturelle kapitalen lærarar oppfattar at

foreldre har dannar grunnlag for den symbolske kapitalen dei tileignar foreldra. Dette viser seg igjen i måten foreldre blir møtt i skulen (Nordahl, 2007).

Bourdieu sin teori om habitus og kulturell kapital kan forklare kvifor enkelte barn strevar. Dette kan vere barn som veks opp i ein kultur som vektlegg andre dugleikar enn dei skulen vektlegg. Det er ei kjensgjerning at menneske er ulike. Nokre er teoretisk sterke, medan andre er praktisk orienterte. Ut frå Bourdieu sin tankegang kan vi seie at skulen favoriserer barn som er sterke teoretisk og kjem frå eit heimemiljø med same kultur som skulen.

Samandrag

I alle former for samarbeid ligg det eit maktforhold. Makt treng ikkje vere negativt. Likevel må ein vere merksam på korleis makta er i tilhøvet mellom foreldre, lærarar og elevar. Makt kan lett misbrukast for å oppretthalde posisjonar og oppnå kontroll over til dømes ei foreldregruppe (Nordahl 2003).

For at samarbeid mellom heim og skule skal kunne fungere må det opplevast som meningsfullt av dei ulike aktørane. Dersom samarbeidet ikkje har eit innhald vil det lett utarte seg som ei arbeidsdeling. Hoëm viser oss at samarbeidet mellom heim og skule kan fungere som eit interessefellesskap, interessekonflikt, verdifellesskap og verdikonflikt der skilnader i oppvekstmiljø og skule kan føre til konflikter. Dette viser at sosial bakgrunn har mykje å seie for utbyttet av opplæringa og samarbeidet mellom heim og skule der skulen er tilpassa eit bestemt sosialt miljø. Dette er på linje med Bourdieu sine tankar om habitus og kulturell, sosial og økonomisk kapital. Bourdieu forklarar korleis skulen favoriserer ein type kapital framfor andre. Både Hoëm og Bourdieu hevdar at skulen favoriserer dei vi kan identifisere som dei borgarlege, privilegerte eller mektige og deira kultur. Hoëm presiserer at fullstendig verdi- og interessefellesskap kun eksisterer der skule og heim er forankra i den samme kulturen. Skal alle oppleve eit interesse- og verdifellesskap krev det eit stort spelarom med rom for alle. Det er difor grunn til å stille seg spørsmålet om skulen har dette store spelarommet. Har skulen moglegheit til å la alle foreldre med deira interesser og verdiar sleppe til og oppleve at dei har innverknad over deira barn si opplæring? Dette minner om Habermas sin utopiske teori om kommunikativ makt. Er det mogeleg for skulen å skape eit rom for at det beste argumentet sigrar? Og klarer skulen å legge til rette slik at alle stiller likeverdig i møtet mellom heim og skule og innbyrdes foreldre? Searle argumenterer for at skulen kun fungerer der det er eit asymmetrisk makthøve

med eit over- og underordningsforhold. Gjennom dette vil institusjonen avgrense individet sitt høve til å velje handlingar, men på same tid auke individet sitt speleroom innanfor eit avgrensa handlingsrom.

Skulen som institusjon er avhengig av tillit frå foreldra for ikkje å gå til grunne. Makta blir tildelt fleirtalet då institusjonen tener majoriteten sine interesser, og fleirtalet av foreldre legitimerer institusjonen si makt gjennom kollektiv godtaking. Dersom ein ikkje høyrer til majoriteten vil ein havne i ei konflikt på grunn av ulike interesser og eller verdier. Desse foreldra vil oppleve å ikkje få gjennomslag og opplever avmakt i møtet med skulen.

Verdiane i samfunnet vårt i dag vil ut frå Bourdieu og Hoëm vere eit resultat av at dei som innehar ein særskild kapitel eller representerer særskilde verdier og interesser har fått gjennomslag for si overtyding. Resultatet blir difor at felleskapet gjennom godtaking legitimerer skulen si institusjonelle makt. Ut frå misbruk av kommunikativ makt kan vi seie at dei som har det beste argumentet og mestrar talekunsten har overtala felleskapet til å støtte opp under deira verdier. Det kan difor hevdast at det ser ut til at skulen er eit resultat av ei overtyding om at å sitte stille og pugge utanåt er viktigare enn å kunne føre ein samtale; og å skrive pent er viktigare enn å kunne formidle eit innhald. Korleis skal vi så endre denne verdsettjinga av enkelte dugleikar framfor andre? Det kan sjå ut til at vi gjennom debattar kring skulen om innhald, arbeidsformer og organisering er på riktig veg. Dette viser ei tru på at gjennom kommunikativ makt kan vi skape endring og legge til rette for eit større speleroom som inkluderer foreldre og elevar på deira premissar og ut frå deira behov.

Kapittel 3: Metode

For å få svar på mi problemstilling har eg valt å nytte meg av ei spørjeundersøking. Høve til å nytte meg av eit større datamateriale til å finne ut av foreldre sine opplevingar med heim-skule samarbeidet førte til at eg tidleg knytta meg opp mot prosjektet Kvalitet i opplæringa, heretter kalla KIO. KIO er eit forskningsprosjekt ved Høgskulen i Volda med Peder Haug som prosjektleiar. Prosjektet tar mål av seg å vere representativ og ynskjer å studere kvaliteten på opplæringa i grunnskulen (Kvalitet i opplæringa [KIO] 2006). KIO- prosjektet nyttar seg av forskningsmetodar som spørjeundersøkingar, observasjon og intervju. Eg ynskjer å nytte meg av data samla inn gjennom spørjeskjema til foreldre på 3., 6. og 9. trinn. Det datamaterialet som er samla inn er større enn det eg kunne ha makta å samle inn på eiga hand og gir meg nye moglegheiter og utfordringar. I dette kapitlet vil eg gå nærare inn på kvantitativ metode generelt og særskilt spørjeundersøking.

Det er gjennom eit forskningsprosjekt viktig å ha eit medvite høve til ulike sider ved validitetsomgrepet⁵ og reliabilitetsaspektet. Å vurdere validitet og reliabilitet er ein viktig del av eit forskningsprosjekt og eg vil difor drøfte desse aspekta i dette kapitlet. Først generelt før eg knyter det opp til mitt prosjekt. Det er også ei rekkje etiske vurderingar som må gjerast i eit forskningsprosjekt. Desse vil eg og gå inn på i eit eige avsnitt mot slutten av dette kapitlet.

Forskningsmetode

Forskningsresultat vil alltid vere meir eller mindre sikre og resultat frå forskning bør heller oppfattast som ein indikator enn eit bevis på korleis noko er. Likevel vil forskning kunne ha mykje å seie både fagleg og praktisk. Til tross for at resultatane kan vere usikre kan vi ved å vurdere ulike sider ved forskningsprosessen i større grad legge lit til forskinga. Ved å stille kritiske spørsmål til forskningsresultata vil ein få kunnskap som er sikrere enn personleg synsing. Kleven (2002) stiller innleiingsvis spørsmål om korleis omgrep i forskinga er operasjonalisert, kva alternative forklaringar er mogleg og i kva kontekst resultatane er gyldige i. Ved å svare på desse spørsmåla vurderer ein dei ulike aspekt ved forskinga og dette er med på å avgjere om vi kan stole på forskningsresultata. Både forskaren og lesaren må vurdere aspekta validitet og

⁵ Både omgrepsvaliditet (frå bm: begrepsvaliditet), indre validitet og ytre validitet.

reliabilitet. Vi kan difor seie at forskningsmetode inneheld både val av arbeidsmåte, men også ei vurdering av ulike aspekt ved val av arbeidsmåte, prosess og resultat.

Forskning tar ofte mål av seg å vere objektiv. Likevel vil den i stor grad innehalde subjektivitet. Dette fordi det er mennesker som driv forskinga og kva vi forskar på er ofte eit resultat av personleg interesse, men også eit resultat av ulike retningar i samfunnet. Resultata ein kjem fram til blir ofte sett i lys av samfunnsmessige verdiar. Denne oppgåva er eit godt eksempel på dette. Val av tema er ein konsekvens av personleg interesse for temaet samarbeid mellom heim og skule. Lovverket skisserer ei ramme for korleis dette samarbeidet skal fungere og dannar på den måten eit verdisett som vi vurderer samarbeidet ut frå. I neste omgang slepp foreldra til med deira personlege opplevingar og synspunkt på korleis dei ynskjer at samarbeidet skal fungere. Til ei viss grad vil eg hevde at foreldra sine synspunkt kan vere farga/påverka av samfunnet si verdsetting av korleis samarbeidet skal vere gjennom til dømes Opplæringslov og læreplan. Eg vil difor hevde at både forskning og forskingsresultata er påverka av forskaren og det er viktig at alle forskingsresultat blir vurdert kritisk i høve til reliabilitet og validitetskriterier. Dette må forskaren vere medviten, og etterstrebe å vere så objektiv som mogeleg på same tid som han er kritisk til sin eigen objektivitet og forskning gjennom heile prosjektet.

I pedagogisk forskning studerer ein både enkeltindivid, men også institusjonar. Menneske vel sine handlingar ut frå dei rammene og utsiktene dei har til disposisjon (Kleven, 2002). Som forskar innan pedagogikkfaget kan ein sjå etter generelle konklusjonar, men ved å gå inn i enkeltkasus vil ein også kunne finne mange interessante problemstillingar som kan gi viktig kunnskap for pedagogisk arbeid. Ein må kunne sjå fellestrekk for store grupper på same tid som ein opnar opp for individuelle skilnader. Det er difor aktuelt å bruke ulike arbeidsmåtar for å kaste lys over ulike pedagogiske fenomen og det kan i ulike situasjonar vere lurt å nytte seg av både kvantitative og kvalitative forskingsmetodar. Val av forskingsmetode må først og fremst vere eit resultat av kva ein er ute etter å kaste lys over og korleis ein best kan få svar på problemstillinga si. For å få eit fullstendig bilete av røynda må kanskje dei to forskingsmetodane kombinerast. Slik kan kvantitativ og kvalitativ metode vere utfyllande for kvarandre. Dei to metodane blir ofte framstilt som motstykke til kvarandre. Thagaard (2003) oppsummerer dei to metodane med at kjenneteikn på kvantitative metodar er at dei har utbreiing og antall, analyse av tall, avstand til informantane og store utval medan kvalitative metodar har prosess og mening,

analyse av tekst, nærleik til informantane og små utval. Det vert for enkelt med ei polarisering av kvantitativ og kvalitativ forskingsmetode og Thagaard (2003) understrekar difor at desse skilnadane ikkje er absolutte og at det fins variasjonar innan begge metodane. I Ercikan og Roth (2006) si drøfting av kvantitativ og kvalitativ metode, argumenterer dei for at det ikkje er ein motsetnad mellom desse to og at ved å setje dei to metodane opp mot kvarandre kan konsekvensen vere at ein svekker forskingsresultata (Ercikan & Roth, 2006). Det vil difor vere fornuftig å sjå på dei to metodane som utfyllande for kvarandre der dei har ulik breidde og djupn. Eg vil gå så langt at eg hevdar dei to forskingsmetodane til å vere to sider av samme sak, nemleg å undersøke korleis røynda er slik at alle kan ta lærdom av den kunnskap som eksisterer og kanskje videreutvikle ny kunnskap. Det er difor i kombinasjon at dei to metodane er mest fruktbare.

Kvantitativ metode

Kvantitative metodar er eit samlenamn på forskingsmetodar kjenneteikna av innsamling og analyse av store mengder data. Datainnsamlinga skjer oftast gjennom survey eller spørjeundersøking, men og gjennom strukturert observasjon. Kvantitative metodar kan seiast å vere distanserte forskingsmetodar på den måten at forskaren gjennom datainnsamlinga ofte ikkje er direkte i kontakt med informantane. Dette kan ha sine positive og negative sider. Dersom spørsmåla er gode og observasjonene er distanserte vil ikkje forskaren kunne påvirke informanten. På den andre sida kan ikkje informantane spørje om noko skulle vere uklårt og ein er difor avhengig av at spørsmåla er så eintydige som mogleg⁶. Forskaren vil heller ikkje fange opp om det kunne vore av interesse å følge opp spørsmåla og gå djupare inn i informantane sine erfaringar. Likevel er det ikkje slik at forskaren gjennom kvantitative undersøkingar aldri er i kontakt med informantane. Det har vore gjennomført ei rekkje store undersøkingar der forskaren personleg har gjennomført dei same testane på eit stort utval informantar. Likevel er ofte datainnsamlingssituasjonen fast og strukturert gjennom til dømes eit spørjeskjema eller strukturert observasjon (Kleven, 2002). Hovudsakleg kan ein seie at kvantitative metodar samlar inn store mengder data som kan organiserast i eit talmateriale og danne grunnlag for analyse.

⁶ Utforming av spørsmål i spørjeundersøkingar kjem eg tilbake til seinare i kapittelet.

Spørjeundersøking

Ei spørjeundersøking eller ei survey er eit skjema med spørsmål som forskaren har utforma for å få svar på problemstillinga si. Spørjeskjemaet blir gitt til informantane som svarer ved hjelp av avkryssing og det treng ikkje vere direkte kontakt mellom forskaren og informanten. Då er spørsmåla lukka med ferdige svaralternativ, men spørsmåla kan også vere opne. På opne spørsmål får ikkje informantane svaralternativ og må skrive ned svara sine. Det er vanlegast å nytte lukka spørsmål, men ein kan og ha nokre få opne spørsmål i ei undersøking. Dette vert nytta dersom ein ikkje klarer å finne passande og dekkjande svaralternativ eller dersom ein trur ein kan fange opp informasjon som ellers ikkje vil komme fram.

Når ein utformar eit spørjeskjema er det fleire faktorar ein må ha i tankane for å sikre god kvalitet. Det er viktig at spørsmåla er eintydige og språkleg lett tilgjengelege. Spørjeskjemaet må vere sjølvinstruerande og innehalde spørsmål som kun spør etter ein ting om gongen. Det er vanleg å ha faste svaralternativ noko som gjer at det tar kortare tid for informanten å svare, men det blir også enklare å bearbeide dei utfylte skjema. Det er også ein fordel med faste svar når undersøkinga skal samanfattast og svara samanliknast. For at spørjeskjema skal fungere er det viktig at ein klarar å gi informantane svaralternativ som passar til det dei ynskjer å svare. Under utforminga av spørsmål må ein vere observant på faren for å stille leiande spørsmål og difor unngå formuleringar som freistar informanten til å gi svar som kan oppfattast som meir korrekte enn andre (Kleven 2002, Befring 2007). Under utforming av eit spørjeskjema kan kvaliteten kontrollerast ved at ein prøver ut skjemaet og eventuelt korrigerer formuleringar og svaralternativ som ikkje fungerer etter intensjonen. Spørjeskjema i KIO-prosjektet er utforma i ein lang prosess av fagfolk frå Høgskulen i Volda og er delvis utprøvd.

Ei utfordring med denne datainnsamlingsmetoden er at det kan vere vanskeleg å få høg svarprosent. Dette kallar Kleven (2002) for ”frivillighetsproblemet” (s.168) og er særskild gjeldande for spørjeskjema sendt i posten. For å auke svarprosent er det fleire grep ein kan ta. Eit følgebrev med god informasjon om mellom anna kven det er som foretek undersøkinga, kva den skal brukast til og korleis dataa vil bli handtert kan auke svarprosenten. Telefonkontakt før utsending av skjema, med spørsmål om ein ynskjer å vere med, er med på å forplikte og førebu informanten på undersøkinga. Eit anna grep kan vere å møte personleg opp og levere ut og samle inn undersøkingane.

Dette kan diverre medføre ekstra kostnader og vere tidkrevjande. Eit alternativ kan vere å levere ut konvoluttar med ferdigutfylt adresse og frimerke. Det viktige er at informanten skal ha minst mogleg arbeid med å fylle ut og levere spørjeskjema. Til mindre arbeid det er å delta, til høgare svarprosent får ein, og ein lav terskel for å delta medfører høgare svarprosent. Lav svarprosent kan i verste fall medføre lav validitet, særskilt i høve til representativitet og den ytre validiteten. Kleven (2002) hevder at ein svarprosent på 80 er bra, men må ofte nøye seg med mindre. Det er viktig for validiteten til arbeidet at forskaren drøfter dette.

Å nytte seg av spørjeskjema opnar opp for høvet til å replikere undersøkinga etter eit gitt tidsrom. Ved at ein spør dei nøyaktig same spørsmål til alle får ein ut data som er lett å samanlikne med kvarandre og ein kan sjå tendensar til utvikling over tid. Til dømes viser PISA undersøkinga frå 2006 at lesedugleiken til norske 15-åringar er dårlegare enn i 2003-undersøkinga (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). I desse undersøkingane er ikkje dei eksakt same spørsmåla nytta, men spørsmål som måler det samme.

Det er i denne undersøkinga foreldre som er informantar. Dette medfører kanskje at vi i større grad får "ærlege" svar og ikkje i så stor grad politisk korrekte svar som kan vere resultatet om vi spør til dømes lærarar. Foreldra er kanskje i større grad kritiske til opplæringa av deira barn og vurderer den annleis enn lærarane som ikkje vil vurdere si eigan undervisning like kritisk som utanforståande. Lærarar må ta hensyn til totalomfanget av spesialundervisning. Dette er kanskje sær synleg gjennom tanken om at til betre tilpassa opplæringa er, til mindre vert behovet for spesialundervisning. Tilpassa opplæring er eit ideal i skulen i dag. Vi kan difor sjå føre oss at lærarar opplever eit press om å få ned det prosentvise antalet elevar som mottar spesialundervisning då dette talet kan sei noko om differensieringa i det enkelte klasserommet og kor vellukka læraren er i si tilpassing. Eg vil difor hevde at foreldra har ei interesse å ta hensyn til når dei vurderer barnet si opplæring og det er barnet sitt utbytte av opplæringa. Opplever foreldra at barnet deira ikkje får eit tilfredsstillande utbytte vil dei rapportere det gjennom KIO-prosjektet utan at dei kjem i eit dårleg lys.

Validitet

Validitet handlar om forskingsresultat er gyldige eller ei. Innanfor kvantitativ forskning nyttar ein ei rekke validitetsomgrep. I denne konteksten er det særskilt nyttig å gå inn

i omgrepet omgrepsvaliditet. Det er også relevant å drøfte den indre og ytre validiteten i forkinga mi. Eg vil difor gå inn i desse omgrepa og drøfte dei både generelt og opp til mitt prosjekt.

Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet handlar om ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes å operasjonalisere det” (Kleven, 2002, s. 122). Dette tyder at det er viktig å vurdere om ein har formålstenlege definisjonar og avgrensingar på teoretiske omgrep. I kvantitativ forking er det ”...begrepsvaliditet som er kriteriet på gode måleresultater” (Kleven, 2002, s. 137). Ein kan finne empiriske indikatorar på omgrepa ein er ute etter å undersøke, men ein kan ikkje rekne med å finne observerbare indikatorar som dekker det teoretiske omgrepet fullt ut og som ikkje er påverka av andre omgrep (Kleven, 2002). Dette er kalla operasjonaliseringsproblemet og handlar om i kor stor grad forskaren klarer å operasjonalisere omgrepa ein er ute etter. Det vil seie at til betre ein klarer å operasjonalisere det teoretiske omgrepet til høgare validitet får forkinga. Empiriske forskingsresultat er basert på ei undersøking av operasjonaliserte omgrep og det er difor viktig å gjere greie for korleis omgrepa er operasjonalisert (Kleven, 2002), både for å sjå kva som er faktisk målt/undersøkt og om funna stemmer overens med dei teoretiske omgrepa. Eit døme på dette kan vere den skilnaden vi har sett mellom Imsen (2003) og Nordahl (2003, 2004) sine forskingsresultat. Imsen har operasjonalisert samarbeid mellom heim skule som deltaking på gitte møtepunkt for foreldra i regi av skulen. Nordahl på si side har operasjonalisert ut frå ein skala kor nøgde foreldra er med møtet mellom heim og skule. Dei to ulike måtane å operasjonalisere på fører til vidt forskjellig resultat. Vi kan ikkje seie at det eine er riktigare enn det andre, men det viser oss at konsekvensen av ulik operasjonalisering fører til at ulike ting blir målt. Skilnaden mellom dei to viser oss at Imsen si operasjonalisering ikkje er tilstrekkeleg til å seie noko om korleis foreldra vurderer kvaliteten på samarbeidet. Imsen (2003) måler deltaking og har operasjonalisert deltaking til å vere eins med nøgde foreldre og eg vil hevde at hennar måte å operasjonalisere ikkje går i djubda på problemstillinga. Difor meiner eg at Imsen (2003) konkluderer om kvaliteten på samarbeidet utan at ho faktisk har målt det.

Operasjonalisering

I oppgåva mi er omgrepet samarbeid operasjonisert som meir enn deltaking på gitte møtepunkt. I dette avsnittet ynskjer eg å gå nærare inn i korleis omgrepa samarbeid og elevar som strevar er operasjonisert.

Samarbeid er både møtepunktta mellom heim og skule, men og kvaliteten på desse møtepunktta. Generelt er all kommunikasjon mellom heim og skule og eventuelt mangel på kommunikasjon ein del av samarbeidsomgrepet. Operasjoniseringa er gjort delvis gjennom ein definisjon av kva samarbeid mellom heim og skule er, men også gjennom alle spørsmåla til foreldra i spørjeskjemaet. Samarbeid blir på denne måten foreldra sine haldningar til skulen og vurderingar av opplæringstilbodet, klassemiljø og lærarane. Gjennom spørjeskjemaet må foreldra ta stilling til ei rekkje påstandar som har vore debattert i samfunnsdebatten og i fagmiljøa kring skulen. Vidare blir foreldra bedt om å vurdere i kva grad dei opplever medverknad i skulen i høve til sitt eige barn. Spørsmåla er også utforma med tanke på å avdekkje faktorar som kan stå i vegen for eit samarbeid mellom heim og skule. Som vi har sett innleiingsvis er det i lovverket uklart skissert kva skulen kan forvente av foreldra og kva foreldra kan vente av skulen. Dette ynskjer spørjeskjemaet å seie noko om, gjennom spørsmål som ”Skulen venter for stor innsats frå meg når det gjeld oppfølging av lekser” (Spm. 22, vedlegg 1). Til slutt blir foreldra bedne om å fortelje om sine erfaringar med spesialundervisning og vurdere korleis dei vurderer kvaliteten på den.

På bakgrunn av at vi veit at informantar har ein gjennomgåande tendens til i større grad å svare positivt på generelle spørsmål, blir det stilt både generelle og meir eksakte spørsmål.

Samarbeidsomgrepet vert knytta opp til prinsippet om tilpassa opplæring og dei konsekvensar dette prinsippet har. I spørjeskjemaet blir det spurd om spesialundervisning, utan at foreldra blir bedt om å skilje mellom spesialundervisning etter enkeltvedtak og ekstra tilpassing i undervisningssituasjonen i form av tilpassa opplæring. Dette gjer at vi må vere klar over at foreldra si referanseramme kan skilje seg frå forskaren si. Foreldra sin definisjon av spesialundervisning og omfanget av spesialundervisning vil eg drøfte inngåande i presentasjonen av datamaterialet.

Problemstillinga mi er avgrensa til å gjelde foreldre med barn som strevar. Dette er eit resultat av at tidlegare forskning indikerer at desse er ekstra utsette og

oftare har negative opplevingar med samarbeid mellom heim og skule. Vi ser at elevar som strevar i skulen i dag ikkje er ei einsarta gruppe, men svært ulikt samansett gruppe av elevar og foreldre som det i det daglege skal takast omsyn til. Kort sagt vil dette i denne oppgåva vere foreldre til barn som tek imot spesialundervisning og foreldre som meiner at barnet deira burde fått spesialundervisning eller ekstra tilpassing i undervisningssituasjonen. Eg må understreke at det ikkje er likskapsteikn mellom det å vere minoritetsspråkleg og det å trenge spesialundervisning, men at på grunn av språklege og kulturelle skilnader både for foreldre og barn er dei ekstra utsette. Eg vil difor inkludere minoritetsspråklege i oppgåva mi, utan å gå særskild inn i denne gruppa.

Eg ynskjer å sjå om det er ei tosidigheit i foreldra sin rett til reell medverknad over sitt barn si opplæring ut frå rådande lover og forskrifter. Opplever foreldra å ha innverknad på barna deira si opplæring og ynskjer dei dette? Dette kan eg svare på ved både å måle i kva grad dei opplever medverknad på ei rekkje område som undervisninga og undervisningsopplegget, og ved å samanlikne desse rapporteringane med tidlegare forskning og vurdere dei opp mot intensjonssida.

Vurdering av spørjeskjemaet.

Spørsmåla er utforma som ei rekkje påstandar som foreldra skal vurdere på ein skala. Dei kan til dømes velge svaralternativa; stemmer svært godt, ganske godt, ganske dårleg og svært dårleg. Både spørsmålsformuleringane og svaralternativa er formulert i både positivt og negativt ordlag, noko som kan vere med på å styrke validiteten i undersøkinga.

Spørjeskjemaet er eit resultat av mange forskarar sine ulike innfallsvinklar til tilpassa opplæring og spør difor etter mange ulike sider ved tilpassa opplæring. Resultatet av dette er at skjemaet blir langt. Dette er negativt i den forstand at det tar lang tid og er arbeidskrevjande for informanten å fylla ut, særskild om ein har vanskar i norsk, og kan difor vere med på å bidra til ei underrepresentering av svært interessante informantar; dei som kan omtalast som ressursvake i høve til skulefaglege verdiar (Jfr. Bourdieu og Hoëm). Lengda på spørjeskjemaet er ein konsekvens av at fleire forskarar skal kunne nytte det same datamaterialet i sine forskningsprosjekt og er med på å gjere spørjeskjemaet svært variert og kan nyttast av meg i mitt prosjekt sjølv om eg ikkje har vore med på å utforme spørsmåla. Eg vil

ikkje nytte meg av all informasjonen som kjem inn, men velje ut dei områda som kan gi meg svar på problemstillinga mi.

Ein konsekvens av at eg ikkje har vore ein del av prosessen med å utforme spørjeskjema er at det ikkje spør direkte om makt. Eg har valt fleire teoriar som alle tar mål av seg å seie noko om makthøva mellom heim og skule, likevel får ikkje foreldra spørsmål om dette. Spørjeskjema har ulike variablar som gir meg eit innsyn i makthøva og eg vil hevde at nettopp dette er ei styrke i prosjektet. Om vi skulle ha spurd foreldra om deira oppleving av makt vil dette vere eit framand omgrep som dei må ta stilling til før dei kan svare. Ved å spørje spørsmål om dei opplever medverkand og innverknad på opplæringa kan eg seie noko om foreldra opplever å få sleppe til i skulen. Dette seier meir om makthøva i samarbeidet fordi det skildrar korleis makta kjem til syne meir enn ei rein rapportering om maktbruk.

I svaralternativa er det for det meste god variasjon og alle skal kunne finne eit alternativ som passar dei. I spørsmål 25: "Får barnet ditt spesialundervisning?" (Vedlegg 1) manglar det eit svaralternativ. Her er det ikkje svaralternativ for dei som måtte ønske å svare nei, noko eg vil anta gjeld storparten av informantane. Dette representerer ein fare for at foreldre som ynskjer å svare nei, svarer ja eller usikker. Foreldra må difor velje å ikkje svare dersom deira barn ikkje har tilbod om spesialundervisning. Dersom det er mange av informantane som kryssar av, kan vi diverre ikkje nytte oss av desse dataa. Dette spørsmålet er grunnleggjande i heile undersøkinga, i tillegg til at det er av stor interesse å finne ut noko om omfanget av spesialundervisning. For mitt prosjekt vil feilsvar her vere negativt då eg ikkje vil kunne plukke ut foreldre til barn som strevar. Spørsmålet kan også seie noko om kommunikasjonen mellom heim og skule der eg vil hevde at den ikkje er tilfredstillande dersom foreldra ikkje veit om deira barn får spesialundervisning. Foreldre kan også vere usikre på korleis dei skal definere spesialundervisning og stille seg spørsmål om deira barn får spesialundervisning dersom opplæringa blir tilpassa. Når resultata frå datainsamlinga er klar ser det ut til at foreldre har latt vere å krysse av på spørsmål 25 dersom deira barn ikkje har tilbod om spesialundervisning.

I heile undersøkinga viser dei aller fleste foreldra stor interesse for barnet deira sin skulegang. Dette peikar på spørsmålet om foreldre som ikkje viser interesse for skulen vil svare på spørjeskjemaet og om vi vil oppleve ei skeiv fordeling i representativitet der "pliktoppfyllande" foreldre er overrepresentert. Svarprosenten i undersøkinga er svært god og det er difor vanskeleg å sjå føre seg denne

overrepresenteringa i dette datagrunnlaget. Det ser ut til at foreldre er opptatt av barna deira si opplæring. Dette kjem eg attende til seinare i oppgåva.

Det går ikkje an å trekkje nokon konklusjon for dei foreldra som ikkje svarer, men vi kan gå ut frå at det er ein god del av desse som ikkje er like involvert i barna deira sin skulegong. Likevel gjeld ikkje dette alle og vi må hugse på at det er foreldre som grunna til dømes eigne lærevanskar ikkje har hatt høve til å svare.

Til tross for at spørsmåla i seg sjølv er eintydige og skal vere greie for foreldra å ta stilling til er det høve for å misforstå spørsmål. Til dømes veit vi ikkje kva foreldra legg i omgrepet medverknad. Vi har tidlegare drøfta omgrepet samarbeid og vist at det kan ha varierende innhald ut frå person og situasjon. Alle har ei intuitiv forståing av omgrepet samarbeid, men det viser seg at det er svært vanskeleg å gjere greie for. På same måte kan vi tenke at det er med omgrepet medverknad. Foreldra får difor fleire spørsmål som er laga ut frå vår forståing av omgrepa. Det blir difor spurd meir presise spørsmål som "Lærarane viser interesse for mine synspunkt på barnet si læring og utvikling" og "Eg har anledning til å ha innvirkning på undervisningsopplegget til barnet mitt" (Spm. 21, Vedlegg 1). Vi møter den same utfordringa når vi skal definere spesialundervisning. Kva legg foreldra i omgrepet spesialundervisning? Definerer dei det etter opplæringslova §5 og enkeltvedtak eller opplever dei at ekstra tilpassing i undervisningssituasjonen frå prinsippet om tilpassa opplæring som spesialundervisning? Dette vil eg drøfte nærare i datapresentasjonen kor eg viser til at foreldre ikkje skil mellom spesialundervisning og tilpassa opplæring.

Tidlegare forskning viser oss at det er ein samanheng mellom heimemiljø og utbytte av undervisninga. Dette kjem tydleg fram gjennom Bourdieu (1979) og Hoëm (1972) sine drøftingar. Dette gjer at det er interessant å kunne sjå på foreldra sin bakgrunn og foreldra får difor innleiingsvis i undersøkinga nokre spørsmål om deira bakgrunn.

Svarprosent

Svarprosenten i eit forskningsarbeid har mykje å seie for kor representativ forskinga er. I tillegg til å sjå kor mange eksemplar av det utsendte skjema som kjem inn må vi undersøke og drøfte eventuelle skeivfordelingar i materialet. Det kan til dømes vere ei overrepresentering av foreldre som er opptatt av barna deira si opplæring eller ei underrepresentering av foreldre med dårleg språkleg dugleik som til dømes minoritetsspråklege foreldre og foreldre med lese- og skrivevanskar. Til ei viss grad

kan vi kontrollere variasjon i datamaterialet ut frå spørsmål om foreldra sin utdanningsbakgrunn, alder, kven som har fylt ut, bustad og foreldra sine erfaringar frå eigen skulegong.

For å auke reliabiliteten ved svarprosenten må det vurderast korleis datainsamlinga har blitt gjennomført. I KIO-prosjektet er spørjeskjemaet til foreldra sendt med elevane heim i tilknytning til at representantar frå KIO-prosjektet har vore på dei enkelte skulane og observert. Skjemaet blei sendt heim måndag og samla inn fredag. For foreldre som har vanskar med å svare på spørjeskjemaet kan det vere lite med ei veke for å organisere hjelp. I tillegg er det langt frå sikkert at dei vil spørje om hjelp då det inneber å vise at ein sjølv strevar.

For å sikre foreldra mot at uvedkomande skulle få innsyn i kva dei hadde svart fekk dei utdelt ein konvolutt som dei kunne levere undersøkinga i. Dette blei gjort slik for at foreldra skulle føle at det var trygt å levere inn utan at lærarane fekk innsyn i kva dei hadde svart. Dette har vore viktig for at foreldra skal føle seg trygge på at dei kan svare ærleg, også om det skulle vere negative svar i høve til skulen, utan at det skulle kunne få konsekvensar i forholdet mellom lærarar og elev, skule og heim. Med skjemaet har det vore eit følgjebrev der det kort er fortalt bakgrunn for undersøkinga og kvifor det er viktig at foreldra svarar på skjemaet. For å auke svarprosenten er det viktig at foreldra blir gjort medvitne på kor viktig forskning er. Dette er avhengig av foreldra sitt forhold til forskning og at dei ikkje opplever det som strevsomt å fylle ut skjemaet. Som allereie nemd er skjemaet omfattande noko som kan føre til at vi ”mister” ein del informantar. Då det er foreldre som skal svare på dette skjemaet reknar eg med at dei svarar seriøst. I den grad foreldre ikkje tar undersøkinga på alvor reknar eg med at dei ikkje vil levere. Vi kan derimot på grunn av lengda risikere at nokre foreldre er blitt ”trøyte” av å svare og at det har blitt ein del raske svar der ikkje alle er like gjennomtenkte, særskild mot slutten.

Svarprosenten hjå foreldre er tett opp under 80% noko som vi må rekne som bra. Dette vil eg drøfte nærare i datapresentasjonen.

Indre validitet

Relasjonar mellom variablar som ein ventar å finne er indre validitet. Positiv korrelasjon mellom to variablar treng likevel ikkje vere noko bevis for at det er eit årsakshøve mellom dei to (Kleven, 2002). Ein samanheng mellom to variablar kan forklarast på fleire måtar. Forskaren må difor vurdere moglege forklaringar av

resultata. God indre validitet tyder at ein kan stole på tolkinga av samanhengar mellom variablar (Kleven, 2002). Er det verkeleg slik at X påverkar Y og ikkje berre ein statistisk samanheng mellom dei to. Ein kan nøye seg med å sjå ein statistisk samanheng, men ein kan då ikkje seie noko om årsakshøvet. Dette er særskild viktig i forskning som har som mål å utvikle teoriar, altså eit høve mellom årsak og verknad.

Det er viktig å skille mellom årsakssamanheng og statistisk samanheng. Det kan vere ein statistisk samanheng mellom funn utan at det er grunn for å seie at det eine er årsaka til det andre. Kleven (2002) viser eit godt døme på dette gjennom å vise til ei undersøking der det var ein samanheng mellom det å pusse tennene og å køyre trygt (s.144). Her er det snakk om ein statistisk samanheng der dei som pusser tennene også køyrer tryggare. Dei køyrer ikkje tryggare fordi dei pusser tennene. Årsaken til at dei som pusser tennene køyrer tryggare kan vi spekulere i om kan ha sammenheng med til dømes personlege høve som å vere pliktoppfyllande og ansvarlege og at dei som er pliktoppfyllande og ansvarlege både pusser tennene og køyrer tryggare.

I oppgåva mi vil eg kategorisere foreldra i ulike grupper ut frå ulike definisjonar av elevar som strevar for å så sjå på desse foreldra sine erfaringar. Det er også av interesse å krysse dei ulike rapporteringane opp mot foreldra sin utdanningsbakgrunn med utgangspunkt i Bourdieu sin teori om habitus og kapital og Hoëm sine tankar om interessefellesskap, interessekonflikt, verdifellesskap og verdikonflikt.

Ytre validitet

Den ytre validitet i ei undersøking er eit omgrep som skildrar i kva grad ein kan overføre resultata ein finn i forskinga til andre kontekstar. Dette gjeld både i forhold til kva personar og situasjonar forskingsresultata kan gjelde for (Kleven, 2002, s. 159). Ein kan også seie at ytre validitet er det som gjer det mogleg å generalisere resultata frå utvalet i undersøkinga til populasjonen. KIO-prosjektet tar mål av seg å vera ei tilnærma representativ undersøking (KIO, 2006), men den er ikkje statistisk representativ. Dette gjer at undersøkinga ikkje kan ta mål av seg å gi ei statistisk generalisering, men den gjer det likevel mogleg å kunne gi ei analytisk generalisering. Ut frå tidlegare forskning har eg forventingar om i kva retning resultata av undersøkinga kjem til å peike. Dersom det er godt samsvar mellom resultat frå andre undersøkingar og KIO-undersøkinga vil dette vere med på å styrke validiteten og auke representativiteten. Som eg drøftar nærare i datapresentasjon og analysekapittela

stemmer KIO-undersøkinga godt med resultat frå tidlegare forskning. Representativiteten og den ytre validiteten blir på bakgrunn av samsvar med tidlegare forskning, svarprosent og spreiding i foreldra sin bakgrunn difor vurdert som god. Ein svarprosent på omlag 80 er ei styrke i denne undersøkinga. Vi ser at dette er ein høg svarprosent dersom vi samalinknar oss med andre liknande forskingsprosjekt som også vurderer seg til å vere representative der Nordahl og Skilbrei rapporterer 68/64% (2002) og Bæck (2007) seier seg nøgd med 47%.

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om i kva grad ein kan stole på dei resultata som kjem fram i forskinga. God reliabilitet vil seie at data i liten grad er påverka av tilfeldige målefeil. Likevel må det understrekast at data kan vere påverka av andre feilkjelder. Kleven (2002) forklarar kvifor reliabiliteten er så viktig med at ”dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten” (Kleven, 2002, s. 137).

Stabilitetsaspektet

Reliabilitet har ulike aspekt som er viktige å vurdere. Stabilitetsaspektet ved reliabilitet er til dømes ei vurdering av faktorar som kor trøytt eller uopplagd ein person er i testsituasjonen, og kva dette har å seie for resultatet. I pedagogisk forskning vil dette aspektet vere meir komplisert. Dette fordi det i skulen stadig skjer endringar på kort tid som gjer at informantane kan endre meining. Bruker vi heim-skule samarbeidet som døme kan vi tenke oss at foreldre kan ha kun positive opplevingar i kontakt med skulen, men kvelden etter at spørjeskjema er fylt ut kjem det ein telefon frå skulen med eit negativt budskap. Etter denne opplevinga har ikkje foreldra lenger berre positive opplevingar og ville kanskje svart annleis på mange av spørsmåla i spørjeskjemaet. Gjennomfører vi same undersøkinga i same foreldregruppe vil det på grunn av stadig nye erfaringar vere naturleg å få nye svar som ikkje svarer til tidlegare svar. Trass i at det kan vere vanskeleg å replikere undersøkingane vil eg hevde at svara vi får frå ei slik undersøking gir oss eit godt bilete av situasjonen i skulen. Dette understrekar Kleven (2002) då han skriv ”Reliabilitet innebærer derfor ikke nødvendigvis at resultater kan reproduseres ved nye undersøkelser, for det kan jo ha skjedd endringer i mellomtida” (s.124). Samsvar mellom denne undersøkinga og tidlegare liknande undersøkingar er med på å styrke reliabiliteten på samme måte som

å replikere ei undersøking. Funna i KIO-undersøkinga blir i stor grad stadfesta av tidlegare forskning.

Det er viktig at vi reflekterer rundt i kva grad vi kan stole på målinga av einskilde personar i måletidspunktet. Intelligenstestar er døme på testar som er standardisert til å kunne seie noko om heile forketalet, men som likevel kan gje feil bilete av enkeltpersonar. Vi må difor hugse at ein test kun er ei måling av ein person, ein dag og i dei omgivnadane som testen er utført i. Dersom personar er råka av eksamensangst kan vi sjå at prestasjonane deira på eksamen vil bli påverka negativt av dette. Situasjonen rundt gjer at ein person ikkje presterer optimalt. Dersom denne personen alltid opplever eksamenssituasjonen som nervepirrande vil han eller ho vere utsett for systematiske målefeil. Målingar knytta opp til slike situasjonar er problematisk, men når vi skal måle ein person sine haldningar, opplevingar og atferd møter vi på enda større vanskar. Dersom ein nyttar seg av observasjon vil ein oppleve at observasjonssituasjonen blir påverka i større eller mindre grad. Dette problemet møter ein også gjennom spørjeskjema og intervju då desse situasjonane opnar opp for at informanten ynskjer å danne eit betre bilete av seg sjølv enn det som er realiteten. I denne undersøkinga kan vi tenke oss at foreldre ynskjer å danne eit positivt bilete av seg sjølv på spørsmål om deira eigen innsats og vi kan tenke oss at informantane ynskjer å gje eit positivt inntrykk av seg sjølv i samarbeidet med skulen. Derimot har dei i liten grad interesse av å skape eit betre eller dårlegare bilete av skulen enn det som er realiteten. I den grad foreldre svarer på spørjeskjemaet vil eg anta at dei gjer sitt beste for å svare ærleg og samvitsfullt.

Ekvivalensaspektet

Konsekvensen av ulike måtar å stille spørsmål på, høve for å misforstå spørsmål og høve for gjetting er ein del av ekvivalensaspektet. Når spørjeskjema er valt som datainnsamlingsmetode må spørsmåla i skjemaet vurderast i høve til om dei er eintydige og om dei har gode svaralternativ som passar for alle informantane. Kva spørsmål som blir stilt vil påverke dei svara som blir gitt. Dette viser til dømes skilnaden mellom Imsen og Nordahl sine resultat i teorikapittelet. Spørsmåla i ei spørjeundersøking må difor vere eit resultat av ein møysommeleg prosess. I dette tilfellet har ikkje eg laga spørsmåla, men vil nytte meg av spørsmål laga av andre og det er viktig at eg vurderer spørsmåla i seg sjølv og i høve til om dei kan gi meg svar på problemstillinga mi.

Observatør- eller vurderarrelabilitet

I kva grad resultatet er uavhengig av den som ser og tolkar resultatet er observatør- eller vurderarrelabilitet. Vurdererrelabilitet er og aktuelt i forkant av ei undersøking. I høve til spørjeskjema vil det vere kva vi reknar som viktige indikatorar og då korleis vi operasjonaliserer omgrepa vi er ute etter. Korleis vi utformar spørsmål vil og ha konsekvens for svara vi får. Eg vil hevde at det ikkje eksisterar forskning som er fullstendig uavhengig av forskaren sine interesser og verdiar. Dette er med på å senke reliabiliteten og forskaren må ha eit medvite høve til kva han gjer. I tillegg er det viktig at lesaren av eit forskningsarbeid er klar over dette og vurderer resultata og arbeidsmetodane under lesing både for å vurdere om forskinga er gyldig og i kva samanhengar den er gyldig.

Trass i at reliabilitet er eit teoretisk omgrep som det ikkje går an å måle, estimerer ein grad av reliabilitet ut frå ulike metodar som til dømes retestmetoden og halveringsmetoden (Kleven, 2002). I denne oppgåva er det ikkje aktuelt å nytte seg av retest- eller halveringsmetoden. Omgrepet samarbeid kan ikkje målast gjennom eit spørsmål og det er difor utforma ei rekkje spørsmål basert på fleire indikatorar for samarbeid. Når ein ser spørsmåla i samanheng vil dei danne eit grunnlag for å gi svar på problemstillinga. Mitt utgangspunkt er å skildre foreldre si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule (Ringdal, 2001).

Forskningsetikk

Forskningsetikk er naudsynt for at enkeltpersonar og samfunn skal vernast mot sterke vitskaplege, samfunnsmessige og økonomiske interesser (Ruyter, 2002). Kvale (2001) seier at det kan vere nyttig å setje seg opp ein etisk protokoll parallelt med forskingsplanen. I denne protokollen kan ein reflektere over dei ulike etiske problemstillingane som ein kan forvente vil dukke opp i løpet av forskingsperioden. Ein etisk protokoll vil gjere det enklare for forskaren å ta omsyn til ulike etiske problemstillingar og ha desse i tankane under planlegging og gjennomføring av forskingsarbeidet (Kvale, 2001). Dette understreker kor viktig det er å reflektere over dei etiske sidene i eit forskningsprosjekt.

Vitskap og forskning veks opp i eit samspel med kulturelle og samfunnsmessige tilhøve. Difor vil samfunnsmessige verdiar og normer få innverknad på forskinga og omvendt. Kva skjer då med den objektive forskaren og nøytral forskning? Weber (I Hjordemaal, 2002) seier at forskinga ikkje er i eit vakum upåverka av den kulturelle

konteksten den foregår i, men at forskinga er verdirelatert på den måten at samfunnsmessige fenomen fungerer som kriterier for val av fokus og perspektiv i forskingsarbeidet. Dette kan relaterast til Weber sitt skille mellom det deskriptive, ”er”, og det normative, ”bør”, i forskning. Forskingsresultatet skal vere eit resultat av empiri. Konsekvensen av dette er at forskinga skal vere eit resultat av korleis noko er og ikkje korleis det burde vere (Hjardemaal, 2002).

I mitt prosjekt der temaet er samarbeid mellom heim og skule, kan det vere lett å lage seg normative oppfatningar av korleis samarbeidet bør fungere. Ei utfordring blir difor å heile tida halde eit bevisst fokus på korleis dette samarbeidet *er*. Likevel vil analysen av samarbeid heim – skule vere påverka av kulturverdiar i sjølve omgrepet samarbeid. Dette viser at det kan vere glidande overgangar mellom det å skildre og vurdere eit fenomen (Hjardemaal, 2002), og eg som forskar må heile tida ha eit medvite forhold til denne utfordringa og på den måten vere så objektiv og nøytral som mogeleg.

Kvale (2001) omtalar tre etiske grunnprinsipp for forskning på menneske; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar. Informert samtykke er at informant(ane) blir informert om undersøkinga og eventuelle fordeler og ulemper med å delta i den. Det må også understrekast overfor informanten at deltaking er frivillig og at han/ho kan trekke seg om han/ho ynskjer dette. Konfidensialitet i forskinga vil seie at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløre informantane sine identitetar. Trass i at forskaren held informantane skjult, kan likevel skular eller organisasjonar identifiserast ved at dei sjølve snakkar om at dei er med på forskingsprosjekt. På denne måten kan ein sjå samanhengar mellom skular og resultat i forskingsrapportar. Der skular eller organisasjonar ikkje kjem heldig ut i rapporten, kan dette opplevast uheldig både for informant og forskar.

Konsekvensar av datainnsamlinga må vurderast ut frå kva fordelar og ulemper dei har for informantane, både for individa og gruppa dei representerer (Kvale, 2001). Kvale (2001) drøftar dette ut frå kvalitativ forskingsmetode, men det kan også overførast til kvantitativ metode. Ein konsekvens kan vere at forskinga kastar lys over fenomen i til dømes skulen og gjennom at forskinga skildrar fenomen frå røynda kan det overførast til skulekvardagen og ein kan få meir, eventuelt mindre, av nettopp det forskinga har skildra. Til dømes ved å skildre korleis samarbeidet mellom heim og skule blir oppfatta av foreldre vil ein eventuell lesar kunne sjå kva som fungerer eller ikkje fungerer og igjen nytte seg av dette i sitt arbeid. Dette er det ein kan tenke seg

som ein positiv konsekvens. Konsekvensane kan og tenkast å vere negative og det er desse vi må passe oss for. Hovudregelen er at informantane ikkje skal kunne ta skade, fysisk eller psykisk, av å delta i eit forskingsprosjekt (NESH, 2007).

Når ein sett i gang eit forskingsarbeid der ein samlar inn personopplysningar er ein plikta til å melde fra om dette til Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD, 2007) seinast 30 dagar før datasamling startar. Eg skal nytte meg av data samla inn gjennom KIO-prosjektet og det er dei ansvarlege for dette prosjektet som har meldt frå til NSD og opplyst om kva data som skal brukast til kva og kven som får tilgang til datasamlinga (NSD, 2007). Det er likevel mitt ansvar å sikre at dei data eg får tilgang til vert handtert på korrekt måte i høve til etiske retningslinjer.

Kapittel 4: Presentasjon av data

Eg ynskjer i dette kapitlet å presentere resultatane frå foreldreundersøkinga. Først vil eg gjere greie for rammene rundt utforminga av spørsmåla og innsamlinga av data, KIO-prosjektet. Deretter vil eg gå nærare inn i foreldreundersøkinga. For å strukturere framstillinga har eg valt å dele inn i underavsnitt der eg vil starte med å drøfte svarprosent og skeivfordelingar i høve til einskilde grupper som kan vere over- og underrepresenterte. Vidare ynskjer eg å dele presentasjonen inn i avsnittane foreldre sine haldningar til skulen, foreldre sine vurderingar av opplæringstilbodet og klassemiljøet, foreldre sine erfaringar i høve til medverknad og foreldre sine opplevingar med spesialundervisning.

Eg har valt å sjå på foreldre til barn som tek imot spesialundervisning og foreldre som meiner barnet deira burde hatt tilbod om spesialundervisning kvar for seg. I det vi ser dei ulike foreldregruppene i høve til kvarandre kan vi sjå korleis dei skiller seg frå kvarandre. Eg vil avslutte kapitlet med ei oppsummering av begge gruppene i høve til kvarandre og foreldregruppa generelt.

KIO

KIO-prosjektet legg opp til ei omfattande studie av tilpassa opplæring i grunnskulen. Prosjektet er todelt i innsamlinga av data. Første del samlar inn meir generell informasjon gjennom kvantitative metodar som strukturerte intervju, observasjonar og spørjeskjema. Det er dette datamaterialet eg vil nytte meg av. KIO-prosjektet sitt utval av informantar blir gjort ut frå *tilnærma representativitet*. Grunnane til dette valet er at det blir for kostbart, uhandterleg og upraktisk å nytte seg av rein statistisk representativitet (KIO,2006). For å sørge for eit utval med stor spreiding og representativitet vil det bli valt ut nokre fylke, kommunar innanfor desse, og skular innanfor dei att (KIO, 2006). Denne måten å foreta eit utval på omtaler Kleven (2002) som eit klyngeutval samtidig som han presiserer at dette medfører ei auka uvisse for å kunne generalisere frå utvalet til populasjonen då vi til dømes kan oppleve at grupper i utvalet har felles erfaringar som dei ikkje deler med resten. I KIO-prosjektet vil eg hevde at ein framgangsmåte som skal gi tilnærma representativitet gjer det vanskeleg å argumentere for statistisk generalisering. Likevel blir det hevda at det er sjeldan innan pedagogisk forskning at ein oppnår eit sannsynsutval frå den populasjonen vi ønsker at resultatane skal vere gyldige for (Kleven, 2002), og ved å gjennomføre ei

fornuftig drøfting av utval og resultat kan vi gjere oss nytte av skjønnsmessig generalisering. KIO-prosjektet sitt val av utvalsmetode er fornuftig ut frå økonomiske og praktiske årsaker og sikrar variasjon i datamaterialet (Rapport frå Kvalitet i Utdanninga, vedlegg 2). Utvalsmetoden opnar også opp for at forskarane tilknytta prosjektet kan sikre seg at dei får observere og eventuelt intervjuje dei same informantane. Trass i dei avgrensingane dette måtte gi, opnar dette opp for eit høve til å gjere ein grundig studie av det som måtte komme fram gjennom spørjeskjema og observasjon. KIO-prosjektet har etter gjennomføringa av dei ulike datainnsamlingsperiodane konkludert med å ha lukkast med å skape variasjon i utvalet (Sjå rapport frå kvalitet i opplæringa, vedlegg 2).

KIO-prosjektet har satt som mål i utvalet at kvar aldersgruppe (3., 6. og 9. trinn) skal vere representert med minst 15 grupper med til saman om lag 300 elevar. Til saman 45 grupperingar og 900 elevar (KIO, 2006). Dei ynskjer å minimere antal skular som er med i prosjektet, men det er avhengig av kor mange klassar dei får tilgang til på kvar skule. Omgrepet klasse er i lovverket erstatta med elevgruppe, men er framleis gjeldande i praksis. Skulane er valt ut etter dei vanlege variablane, mellom anna variasjon i urbanitet, geografi og storleik på skulane (Jfr. Klette, 2003). Dette for å sørge for best mogleg representativitet og slik at gjennomføringa av datainnsamlinga blir enklast mogeleg (KIO, 2006 og Rapport frå kvalitet i opplæringa, vedlegg 2). Både lærarar, elevar og foreldre har svart på spørjeskjema og det er kodar for å kunne kople dei ulike skjema opp mot kvarandre (kople lærar til ein bestemt elev og foreldra hans/hennar, men på same tid sørge for at identiteten til informantane ikkje er kjend). Skjema er blitt aidentifisert så snart dei er samla inn og eg har ikkje tilgang til informantane sine identitetar.

Eg vel å nytte meg av data samla inn frå alle klasstrinn. Dette valet får både positive og negative følger. Å velje alle trinna fører til ei større datamengde og meir å halde greie på, men eg opnar og opp for alternative analyser av datamaterialet som ikkje er til stades om eg avgrensar meg meir. Til dømes kan eg sjå om foreldra sine erfaringar endrar seg til lenger barna deira har gått på skule eller om erfaringane foreldre har med spesialundervisning er den same uavhengig av klasstrinn.

Foreldreundersøkinga

Eg har gjennomført frekvensanalyser på spørsmåla i foreldreundersøkinga som er relevant for mi problemstilling. Desse analysene er utført både i høve til kva alle

informantane har svara, men og ved å isolere foreldre til elevar som får spesialundervisning og foreldre som meiner at barnet deira burde hatt tilbod om spesialundervisning. Desse svara har eg samanlikna med svara frå foreldregruppa generelt. Resultata av dei spørsmåla som er relevant for dette prosjektet blir gjengitt prosentvis i tekst og eller tabell. Det er også foretatt kryssanalyser der eg ser korleis dei ulike svara heng saman. Desse analysane har blitt testa for å kunne seie noko om samanhengane er signifikante eller ikkje. Det er av interesse å sjå på korleis foreldre svarar generelt på dei ulike spørsmåla, men mitt utgangspunkt er foreldre til elevar som strevar. Eg lurar på om desse står i eit særskild høve til skulen og eventuelt korleis desse skil seg frå foreldregruppa og det er difor av ekstra interesse å sjå kva desse foreldra svarer. Dersom foreldre til elevar ikkje skil seg frå foreldre generelt på område som tidlegare forskning viser til skilnader, vil det bli kommentert. Eg er ute etter foreldra sine rapporteringar på områder som er avgjerande for samarbeidet mellom heim og skule. Dette er foreldra sine haldningar til skulen, vurderingar av opplæringstilbodet, klasse miljøet, lærarane og spesialundervisning og foreldra sine opplevingar og erfaringar i høve til medverknad og kva skulen ventar av dei. På desse områda er eg opptatt av både likskaper og forskjellar der eg vel å legge vekt på signifikante skilnader. Dette er eit resultat av at eg er ute etter å sjå om ekstra utsette foreldre skil seg frå foreldre generelt og om det stemmer overeins med tidlegare forskingsresultat på området samarbeid mellom heim og skule. For å kunne sjå om skilnadane mellom dei ulike gruppene er signifikante har eg gjennomført ein Chi-square test. Denne gir oss ein p-verdi som kan fortelje oss noko om signifikanssannsynet. Dersom p-verdien er mindre enn 0,05 seier det oss at skilnaden er signifikant på 5%-nivå. I denne oppgåva er signifikanssannsynet satt til 5%-nivå. Dette er ein konsekvens av det Kleven (2002) omtaler som ein klassisk signifikanslogikk (s.113). Ved å danne ei nullhypotese gjennomfører ein eit resonnement for å avgjere om skilnaden er signifikant eller ei. Dette gjer ein for å kunne avgjerde om skilnader er større enn når den framkjem ved eit reint tilfelle. Desse resonnementa gir aldri 100% sikre svar og Kleven (2002) skisserer opp to feilkjelder; type 1-feil (α -feil) og type 2-feil (β -feil). Type 1-feil er å forkaste ei hypotese som er sann. Sansynet for å gjere ein slik feil er derfor lik signifikansnivået vi vel. Set vi signifikansnivået til 5% utgjør dette eit 5% sansyn for å gjere ein type 1-feil. Type 2-feil tyder at når vi set signifikansnivået vårt automatisk vil forkaste

skilnader som ikkje er signifikante på det gjeldande nivået. Med dette risikerer vi å forkaste skilnader som ikkje er tilfeldige på bakgrunn av signifikansnivå. Dette er ein av grunnane til at vi i pedagogisk forskning set signifikansnivået på 5% og ikkje 1%. Faren for type 2-feil aukar på denne måten når signifikansnivået minskast. Størrelsen på utvalet minkar faren for type 2-feil då eit stort utval er gunstig. En må likevel her hugse å skilje mellom korrelasjon og signifikans.

For å gjere tabellane mest mogeleg oversiktlege har eg valt å gjengi p-verdiar i tabell der det er ein signifikant skilnad frå foreldregruppa generelt. Det vil seie at der p-verdien ikkje er oppgitt er det ingen signifikant skilnad.

Under behandlinga av dataa er foreldra sine svar kategorisert positivt og negativt. Grunn til dette er å gjere skilnadane enklare og tydelegare mellom positive og negative svar. Dersom informantane har kunna velge mellom ikkje viktig, lite viktig, viktig og svært viktig er dette samla i to kategoriar, lite viktig og viktig. Ein konsekvens av dette valet er at datamaterialet mister noko av nyansane. På den andre sida gjer denne forenklinga av materialet at kontrastane blir tydelegare. For at det ikkje skal verte for mykje tal og for store og uoversiktlige tabellar vel eg å presentere foreldra sine positive svar. Vi ser at den generelle tendensen i datamaterialet er at foreldra har positive erfaringar til skulen. Prosentane er difor høge der spørsmåla er positive (til dømes spørsmål som 19a: Det er lett for barnet mitt å snakke med lærarane (vedlegg 1)). Der informantane får negative spørsmål (til dømes spørsmål 19b: Barnet mitt har dårleg kontakt med lærarane (vedlegg 1)) gir positiv tilslutning lav prosent. Etter ei vurdering om å snu dei negative spørsmåla og svara har eg likevel valt å halde på negative spørsmål og positive svar då tabellane vert kommentert der det er naudsynt.

Svarprosent og over- og underrepresentering

I dette avsnittet vil eg gå inn i svarprosent på foreldreundersøkinga og samansetjinga av informantane. Det er av interesse å sjå på ulike faktorar ved foreldra sin bakgrunn fordi vi ynskjer at utvalet skal vere mest mogeleg representativt for alle foreldre som har barn i den norske grunnskulen. I utvalet av informantar har ein prøvd så godt som mogeleg å ta ulike omsyn for at utvalet skal bli representativt. Det er på spørsmål om foreldre sin utdanningsbakgrunn, busetnad, språk og fordeling i høve til klassetrinn vi kan vurdere om KIO-prosjektet har lukkast og kva konsekvensar dette eventuelt vil ha

for representativiteten. Som vi såg i teorikapittelet kan mellom anna foreldre sin utdanningsbakgrunn prege deira oppfatning av skulen og opplæringa til barna deira.

Svarprosenten i foreldreundersøkinga må reknast som god då vi ser at den ligg tett opp under 80 %.

Tabell 1 - Svarprosent

3. klasseforeldre	83%	N=262
6. klasseforeldre	81%	N=285
9. klasseforeldre	72%	N=271
Foreldre totalt	79%	N=818

Det er jamn fordeling mellom dei tre alderstrinna som er valt til undersøkinga; 3.klasse 32%, 6.klasse 35% og 9.klasse 33%. Dette trass i det varierende klasseomgrepet.

Det er ein klar overvekt av mødre som har svara med 76%. Dette er ikkje overraskande og stemmer godt med dei erfaringane tildlegare undersøkingar har gjort seg. 93% av informantane snakkar hovudsakleg norsk heime. Det at spørjeskjemaet er langt fører til at foreldre med vanskar i norsk, anten dei er minoritetspråklege eller strevar med dysleksi/lese-og skrivevanskar, blir ekskluderte frå utvalet då vi kan tenke oss at skjemaet blir for omfattande og vanskeleg i høve til deira dugleik i norsk.

Tabell 2 viser oss at det er god spreing i foreldra sin utdanningsbakgrunn. Vi ser ein knapp overrepresentasjon av foreldre med lavare utdanning. Til samanlikning hadde Nordahl i kartleggjingsundersøkinga frå 2000 omtrent den same spreinga; Grunnskule 11%, Yrkesfagleg vidaregåande skule 33%, Allmennfagleg vidaregåande skule 20%, 1-3 års høgare utdanning 18% og meir enn 3 års høgare utdanning 18%. Det kan verke som om KIO-prosjektet opplever litt større rapportering frå foreldre med høgare utdanning enn Nordahl (2000).

Tabell 2 – Foreldre sin utdanningsbakgrunn

Lavare utdanning			Høgare utdanning		Total
Grunnskule	Yrkesfagleg vidaregåande	Allmennfagleg vidaregåande	Inntil 3 års utdanning frå høgskule og universitet	Meir enn 3 års utdanning frå høgskule og universitet	
11% N=87	31% N=250	16% N=130	21% N=170	22% N=177	100%
57% N=477			43% N=347		N=814

Vi ser i tabell 3, ei klar overrepresentering i bygd og tettstad under 30.000 innbyggjarar. Det er ynskjeleg å ha god spreining i urbanitet i ei informantgruppe for å auke representativiteten. Det må difor stillast spørsmål om KIO-prosjektet har lukkast i målsetjinga si om å få eit utval med spreining i urbanitet og eg vil difor drøfte skiljet mellom rurale og urbane strøk i dag. Hoëm (1972) skil tydleg mellom dei to der han meiner at Osloregionen er eit sentrum. Avgjerdsler tatt der kan i større eller mindre grad komme i konflikt med lokalsamfunnet. Anno 2008 oppfattar eg ikkje at det er eit så tydleg skilje mellom bymiljø og bygdenoreg. Til dømes er dette eit resultat av ein medviten politikk der ein har lagt statlege funksjonar til ulike stader i Noreg. Det er stor variasjon på storleiken av skulane, både i by og på bygd. Til dømes opplever store skular på bygda same utfordringar som byskular, med stadig større variasjon i etnisitet og familiebakgrunn. Hoëm sitt utgangspunkt var hovudsakleg samekultur og eg må understreke at det nok eksisterer subkulturar i Noreg der det er eit tydeleg skilje mellom urbane og rurale strøk, men at dette ikkje lenger er det vanlege. Det eksisterer skilnader, men desse er ikkje like tydlege som tidlegare. Hansen og Mastekaasa (2005) hevder at Noreg med unnatak av samekulturen, vert oppfatta som homogent. Dei presiserer likevel at dette er på veg til å endre seg i takt med ei auke i det kulturelle mangfaldet. Frønes og Brusdal (2005) understrekar nettopp det at samfunnet vårt er i kontinuerleg endring. Dømer på dette er statistikk over alder på førstegongsfødande og sambuarskap (Frønes og Brusdal, 2005).

Eg tenker at det eksisterer eit skilje mellom store og små miljø med ulike kvalitetar og utfordringar. Til dømes kan store miljø vere upersonlege; foreldra kjenner ikkje kvarandre og læraren. Dette kan føre til eit distansert forhold mellom heimane og mellom heim og skule. I små miljø kan det vere lettare å skape eit nært forhold mellom dei ulike partane. Faren er derimot at små miljø kan vere særskilte gjennomslagskraftige og dersom ein ikkje finn seg tilrette, fell ein utanfor fellesskapet. På den måten kan vi tenke oss at eit stort miljø kan skape større rom for variasjon.

Tabell 3 – Kvar bur familien?

Bygd / spreidd busetnad	51%	N= 410
Tettstad under ca. 30.000 innbyggjarar	39%	N= 313
By med over ca. 30.000 innbyggjarar	9%	N= 73
Anna	1%	N= 9
Total	100%	N= 807

Omfanget av spesialundervisning

I denne oppgåva er foreldre til barn som strevar sentralt. I problemstillinga mi er eg ute etter foreldre til elevar som strevar sine opplevingar av samarbeidet mellom heim og skule. Alle barn har rett på ei opplæring tilpassa deira føresetnader. Ikkje alle elevar får eit tilfredsstillande utbytte i det ordinære opplæringstilbodet. Ut frå Opplæringslova § 5.1 har desse elevane rett til spesialundervisning. Vedtak om å gi spesialundervisning skal fattast på bakgrunn av ei sakkundig vurdering og eleven får tilbod om spesialundervisning etter eit enkeltvedtak. Å ikkje ha eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa vil for den einskilde eleven og foreldra opplevast som å streve anten fagleg og eller sosialt. Barn som får tilbod om spesialundervisning etter opplæringslova § 5 blir i denne oppgåva definert som barn som strevar.

I datamaterialet er det ei gruppe foreldre som opplever eit behov for at barnet deira burde ha fått spesialundervisning utan å få det. Desse foreldra ville ikkje ha hatt denne oppfatninga av sitt eige barn om dei ikkje opplevde at barnet deira strevar med skularbeidet. Det kan vere grunn til å tru at desse barna opplever ei tradisjonell klasseundervisning utan særskild tilrettelegging (Jfr. Skaalvik, 1998). Eg vil difor også inkludere desse til å vere barn som strevar.

I spørjeskjemaet blir ikkje foreldra spurde om å skilje mellom spesialundervisning etter enkeltvedtak og tilpassing av undervisninga i form av tiltak utan enkeltvedtak. I foreldra sine rapporteringar blir det difor eit spørsmål om foreldra si referanseramme når dei definerer omgrepet spesialundervisning. Som eg kjem tilbake til ser det ut til at foreldra ikkje skil mellom spesialundervisning med eller utan enkeltvedtak. Felles for desse foreldra er deira oppleving av at barnet treng ekstra støtte eller tilpassing i opplæringstilbodet basert på at barnet deira strevar. Det kan likevel vere foreldre som skil mellom spesialundervisning etter enkeltvedtak og tilpassa opplæring. Desse foreldra kan difor ha latt vere å krysse av på spørsmålet om spesialundervisning og vil ikkje bli fanga opp i undersøkinga som foreldre til elevar som strevar. Dette kan til dømes gjelde "gråsoneelevar" som tidlegare ville fått spesialundervisning etter enkeltvedtak, men som etter krav om å redusere antalet som får spesialundervisning no får eit tilpassa opplæringstilbod utan enkeltvedtak. Fylling (2007) forklarar korleis ein kan redusere omfanget av spesialundervisning ut frå tre modellar. Den første modellen er å omdefinere ressursar ved å omdefinere kva tiltak som inngår i definisjonen av spesialundervisning (Fylling, 2007). Den reelle andelen

som framleis får spesialundervisning som ekstra tilpassing i høve til elevgruppa er likevel det same (Fylling,2007, Skaalvik,1998). Dei to andre måtane Fylling (2007) skisserer opp er å legge til rette for ei fleksibel undervisning slik at elevar som relativt lett vil få eit godt tilbud av generell tilrettelegging får det, eller å inkludere alle elevar uavhengig av behov for tilrettelegging i undervisninga. Desse to måtane inneber å endre undervisningsformene i skulen og er i følge Skaalvik (1998) eit steg i retning av å tilpasse undervisninga og minske behovet for spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Tabell 4 – Omfang av spesialundervisning

	Heile utvalet	3. klasse	6. klasse	9. klasse
Norsk	8%	8%	10%	7%
Matematikk	6%	4%	8%	8%
Engelsk	6%	2%	6%	9%
Eit eller fleire fag	3%	2%	4%	4%
Usikker	7%	10%	5%	6%
Norsk/matematikk/engelsk/eit el. fl. fag	13%	10%	15%	14%
	N= 106	N= 26	N= 42	N= 38
Norsk/matem./eng./eit el. fl. fag/usikker	19%	19%	18%	20%
Norsk/matematikk/engelsk	12%	9%	15%	12%
Meinar du barnet ditt har behov for spesialundervisning utan å få det?	9%	8%	8%	10%
	N= 66	N= 18	N= 22	N= 26

I tabell 4 ser vi omfanget av spesialundervisning i KIO-utvalet. Fleire foreldre har kryssa av på fleire svaralternativ. Under utrekninga av omfanget av spesialundervisning tok eg høgde for dette. Det er difor ikkje samsvar mellom å summere opp rapporteringane i dei ulike faga og prosentandelen i dei ulike grupperingane. Vi ser i tabell 4 at omfanget av spesialundervisning er målt til 13%. Dersom vi i tillegg inkluderer dei foreldra som er usikre og dei som meiner at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det er omfanget heile 28%. 28% av utvalet rapporterar at barnet deira strevar på skulen og dette er svært mange. Som eg har vore inne på tidlegare er det foreldra sine rapporteringar og det er på bakgrunn av det høge talet grunn til å tru at dei ikkje skil mellom den juridiske retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak og ekstra tilpassing av opplæringa i enkeltfag eller generelt. Skaalvik (1998) skil i si undersøking mellom det å ha behov for

spesialundervisning og det å trenge ekstra støttetiltak i undervisninga. Dersom han summerer opp dei to kategoriane finn han at 21% av elevane har, i følge lærarane deira, behov for anten spesialundervisning eller støttetiltak. Dette stemmer godt overeins med "våre" foreldre sine rapporteringar av kor mange som tek imot, eller trur at barna har, spesialundervisning. Dei siste 9% foreldre som opplever at barnet deira har behov for spesialundervisning vil ikkje kunna fangast opp i Skaalvik (1998) si undersøking då denne er basert på lærarar sine rapporteringar. Foreldre som rapporterer eit ynskje om spesialundervisning for barna deira utan å få det, gjer at det i KIO-undersøkinga ser ut til at foreldre og lærarar ikkje er samde om denne elevgruppa.

Det er 13-28% av foreldra som rapporterer at barnet deira har behov for spesialundervisning. Desse tala gjer at det på linje med Skaalvik (1998) ser ut til at opp til kvar femte elev treng spesialundervisning. Dette er urimeleg mange dersom opplæringa er tilpassa elevane sine ulike føresetnader og må difor forklarast med at skulen ikkje lukkast i å tilpasse den ordinære undervisninga til elevane (Skaalvik, 1998). Med 13% av foreldrerapportert spesialundervisning og i tillegg 9% som ynskjer spesialundervisning for barna sine, er det nærliggjande å trekkje den konklusjon at opplæringa ikkje er fleksibel nok til å inkludere alle elevar og deira ulike føresetnader.

Som vi allereie har sett viser KIO-undersøkinga ein høg prosentandel som tek imot spesialundervisning. Kvalitetsutvalet (2003) viser til ein variasjon frå 0 til 19% med elevar som har spesialundervisning etter enkeltvedtak i dei ulike kommunane. Fylling (2007) viser til at landsgjennomsnittet for spesialundervisning i 2005/2006 er 5,8%. Samanliknar vi desse tala med tal frå skuleåret 2007/2008 viser Solli (2008) til at 6,3% av norske elevar har behov for spesialundervisning. I begge desse rapportane er prosentvis utrekning av spesialundervisning basert seg på enkeltvedtak etter Opplæringslova §5. Desse tala er litt lavare enn Skaalvik (1998) sine tal, men ikkje meir enn at vi kan vurdere omfanget av spesialundervisning etter enkeltvedtak til å ligge mellom 5% og 7%.

Den elevgruppa eg berre delvis klarer å plukke ut i datamaterialet er elevar som eg tidlegare har omtala som gråsoneelevar. Foreldre med elevar i denne situasjonen kan ha kryssa av på at dei meiner barnet deira burde fått spesialundervisning eller at dei er usikre. Desse foreldra kan signalisere at dei er usikre på skiljet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning. Dersom vi nyttar

oss av Skaalvik (1998) si inndeling vil desse foreldra representere elevar som får ordinære støttetiltak. Desse foreldra kan også indikere foreldre med eit utilstrekkeleg samarbeid mellom heim og skule og vi må spørje oss i kva grad skulen informerer foreldra om korleis dei organiserer opplæringa. Foreldra si oppleving av informasjon og medverknad vil eg komme tilbake til seinare.

Vi må vere klar over faren for at foreldre som har barn som ikkje har spesialundervisning kan ha kryssa av at dei er usikre fordi alternativet "får ikkje spesialundervisning" manglar. I den vidare presentasjonen og analysen av datamaterialet vel eg å definere foreldre som rapporterer at barnet deira får spesialundervisning i norsk, matematikk, engelsk eller eit eller fleire fag som foreldre til barn som tek imot spesialundervisning, noko som utgjer 13% av informantane. Dei usikre foreldra er likevel interessante og vil difor bli presentert og analysert for seg. Dette gjeld også foreldre som rapporterer at dei opplever at barnet deira har behov for spesialundervisning utan at dei får det. Eg vil difor ikkje slå saman gruppene barn som får spesialundervisning og barn med foreldrevurdert behov for spesialundervisning fordi dette er foreldre som kan sjå ut til å vere i ulike posisjonar til høve til skulen og vil ha ulike oppfatningar, opplevingar og vurderingar av samarbeid mellom heim og skule.

9 % av foreldra meiner at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det. Det ser ut til at denne foreldregruppa hamnar i ei særstilling i samarbeidet mellom heim og skule med erfaringar som skil seg frå foreldregruppa generelt og frå foreldre til elevar som har spesialundervisning. Dette vil eg komme tilbake til når vi ser på kva desse foreldra rapporterer og i ei oppsummering i slutten av kapittelet. Tabell 5 viser at årsakane til at desse elevane ikkje får spesialundervisning hovudsakleg er at skulen har ei "vent og sjå"- haldning eller andre årsaker som vi ikkje veit noko meir om. Desse andre årsakene kan vere ulike og eg kan ikkje ut frå spørjeskjemaet gi noko svar på kva dei er. Eit forsøk på å forklare kva det kan vere blir difor spekulasjonar. Det som kjem fram frå modellen er at det er få av foreldra som ikkje ynskjer at barnet skal ha spesialundervisning. Det ser ut til at årsakene til at barnet ikkje får spesialundervisning ligg utanfor det foreldra har makt til å rå over. Det hadde vore interessant og gå inn å sjå nærare på kva årsaker det kan vere til at barn ikkje får spesialundervisning trass i at foreldra vurderer at dei treng det.

Tabell 5 – Kvifor får ikkje barnet spesialundervisning

	Foreldrevurdert behov for spes.und	3.klasse	6.klasse	9.klasse
Som føresette har vi ikkje ønskt at barnet skal ha spesialundervisning	2% N= 1	0% N= 0	0% N= 0	4% N= 1
Lærer var usikker og tok ikkje opp spørsmålet	9% N= 6	11% N= 2	14% N= 3	4% N= 1
Skulen hadde den haldninga at ein skal «vente og sjå» utviklinga an	41% N= 27	50% N= 9	41% N= 9	35% N= 9
Saka gjekk ikkje vidare frå skuleadministrasjonen	3% N= 2	0% N= 0	5% N= 1	4% N= 1
Etter sakkunnig vurdering vart det ikkje tilrådd	8% N= 5	6% N= 1	14% N= 3	4% N= 1
Andre årsaker	38% N= 25	33% N= 6	27% N= 6	50% N= 13
Total	N= 66	N= 18	N= 22	N= 26

I tabell 5 må vi vere medvitne at N til dels er liten. Trass i dette gir tabell 5 oss ein peikepinn på kva foreldra opplever som årsak til at barnet deira ikkje får den hjelp dei treng. Det er likevel urovekkjande at det er ein så stor prosentandel som rapporterer at skulen har ei ”vent og sjå” – haldning trass i at tidlegare forskning viser at tidleg intervensjon er viktig (Skaalvik, 1998). Vi ser at denne prosentandelen fell til eldre elevane vert, men det er likevel mykje med 35% hjå 9. klassingane. Når elevane er komne så langt som 9.klasse nærmar dei seg slutten av grunnskulen og det er urovekkjande at dei ikkje får tilpassa opplæringa til sine føresetnader og dermed ikkje har moglegheit til å få eit så stort utbytte av opplæringa som dei kunne ha fått gjennom tilpassing. Om 9.klasseforeldra har fått beskjed om å ”vente og sjå” nyleg, eller om det er noko dei har fått beskjed om for fleire år sidan og at dei framleis ventar, kan vi ikkje seie noko om ut frå denne undersøkinga.

I tabell 6 blir foreldre som har kryssa av for at høgaste utdanninga deira er grunnskule, yrkesfagleg eller allmennfagleg vidaregåande skule omtala som foreldre med lavare utdanning. Foreldre med utdanning frå høgskule eller universitet er slått saman i kategorien høgare utdanning. Dette viser oss at det er ei overvekt av foreldre med lavare utdanning som har barn som tek imot eller ønskjer spseialundervisning for deira barn. Foreldre sitt yrkesnivå kan vere med på å danne grunnlag for å analysere datamaterialet ut frå mellom anna Bourdieu sin teori om habitus og kapital.

Tabell 6 – Foreldre sitt utdanningsnivå og spesialundervisning

Utdanningsnivå	Foreldre generelt	Tek imot spes.und.	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Lavare utdanning	57%	67%	75%	75%
Høgare utdanning	43%	33%	25%	25%
Chi-square:		4,814	10,528	7,642
df=		1	2	1
p=		0,03	0,01	0,01
Total	100%	100%	100%	100%
N=	818	106	66	58

Tabell 6 er ein god illustrasjon på omfanget av foreldre, særskild mor, sitt utdanningsnivå. Her er ein klar overrepresentering av foreldre med lavare utdanning hjå elevar som strevar.

Foreldra si vurdering av spesialundervisninga

Av alle foreldre som rapporterer at barnet deira tek imot spesialundervisning oppfattar 71% at kvaliteten er god. 13% meiner at den er dårleg og 16% har ikkje svart. Tabell 7 viser oss at 80% av dei foreldra som vurderer at spesialundervisninga er dårleg opplever også i liten grad å ha innverknad på undervisningsopplegget til barnet deira.

Tabell 7 - Samanheng mellom foreldre si innverknad og vurdering av kvalitet på spesialundervisning.

		Eg har høve til å ha innverknad på undervisningsopplegget til barnet mitt		
		Stemmer godt	Stemmer dårleg	Total
Dersom barnet ditt får spesialundervisning, korleis vurderer du den?	God	62% N=50	38% N=31	100% N=81
	Dårleg	20% N=3	80% N=12	100% N=15

(Chi-Square= 8912, df= 1, p=0.003)

Med eit stort atterhald grunna størrelsen på utvalet viser denne tabellen at det ser ut til å vere ein samanheng mellom kor nøgde foreldra er med spesialundervisninga til barnet deira og i kva grad dei opplever å ha innverknad på utforminga av den. Det er ikkje mange foreldre som vurderer spesialundervisninga til å vere dårleg, men det er likevel oppsiktsvekkjande at så mange som 80% av dei foreldra som gjer denne vurdeinga opplever å ikkje ha innverknad på barnet deira sitt undervisningsopplegg. Dette fortel oss at det er ei rekkje foreldre som ynskjer innverknad, men dei opplever å ikkje sleppe til.

Foreldra sine haldningar til skulen

I skulen skil ein ofte mellom det faglege og trivsel. Til dømes viser ulike undersøkingar at norske elevar skårer høgt på trivselsfaktorar, men mykje lavare på faglege faktorar (PISA, 2006; Haug, 2004; Imsen, 2003; Klette, 2003). Foreldra si prioritering av det faglege og trivsel kan seie oss noko om kva foreldra ventar av skulen. Vidare er det av interesse å finne nærare ut til dømes om dei ventar at skulen skal hjelpe til med oppsedinga osv. Dei variblane som er valt i KIO-undersøkinga er difor eit resultat av faktorar som er debatert i samfunnet generelt og i den pedagogiske faglitteraturen. Kunnskap om foreldra sine haldningar til skulen kan vere med på å legge premissane for eit samarbeid med skulen. Dei haldningane foreldra viser vil bli sett i lys av teoriar om samarbeid i kapittel 5, analyse.

Tabellen nedanfor viser at forelda er samstemte i sine haldningar til skulen, uavhengig av om barna deira strevar. Dei fleste foreldre meiner at det faglege og trivsel er like viktig i skulen. I den grad nokre foreldre ikkje meiner dette, prioriterer dei trivsel over det faglege.

Tabell 8 - Fagleg og trivsel

Kva for eit av desse vurderer du som viktigast?	Foreldre generelt	Tek imot spes.und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Det faglege er viktigast	4%	2%	2%	0%
Trivsel er viktigast	10%	14%	12%	5%
Dei to er like viktige	85%	84%	86%	95%
N=	818	106	66	57

I spørsmål 11a blir foreldra stilt ovanfor påstanden: "Skulen skal hjelpe foreldrene/dei føresette med oppsedinga av barna" (vedlegg 1). Her er det berre omlag 50% som ynskjer hjelp. Derimot er 100% av foreldra samde i at skulen skal gi ei god fagleg opplæring (spørsmål 11e, vedlegg 1). På dei andre påstandane i spørsmål 11 er foreldra også samde om at skulen skal legge vekt på å utvikle barna sine kreative

evner, lære dei å omgå andre og førebu barna best mogleg til framtidig skulegong og yrke. Dette ser vi både når alle foreldre er samla, men også når vi isolerer foreldre til barn som strevar. 99% av foreldra svarer, uavhengig av klassetrinn og om barnet strevar, at dei viser stor interesse for barnet sitt skulearbeid. Foreldra viser her at dei er interesserte i kva og korleis barnet gjer det på skulen.

Vi har til no sett på kva forventningar og haldningar foreldra har til skulen og no skal vi sjå på korleis foreldra vurderer skulen sin praksis. Dette gjer vi ved å stille spørsmål der foreldra skal vurdere det faglege, trivsel, om opplæringa og arbeidsformene i skulen er variert og tilpassa elevane sine føresetnader, og foreldra si oppfatting av leik i skulen (spørsmål 13 og 24, vedlegg 1). Dei variablane som er valt ut viser difor korleis foreldra vurderer at skulen klarer å tilpasse opplæringa og høvet mellom trivsel og det faglege. Foreldra er jamt over, uavhengig av om barnet deira strevar eller ei, samde i sine haldningar til skulen. Fleirtalet seier seg einige i at skulen gir faglege utfordringar tilpassa barnet sine føresetnader og at arbeidsformene i skulen er varierte ut frå dei ulike faga og innhaldet i dei. Omlag 70% av foreldra meiner at skulen legg så stor vekt på trivsel at det går ut over faglig læring og rundt 80% av foreldra meiner at skulen stiller for lave faglege krav og at elevane må pugge for lite. 75% av foreldra meiner at for mykje leik i timane går ut over det faglege utbyttet og over halvparten av foreldra meiner at skulen er for lite opptatt av læring. Det kan gjennom dette sjå ut til at skulen ikkje klarer å innfri foreldra sine forventningar om det faglege i skulen.

Foreldra sine vurderingar av opplæringstilbodet

I dette avsnittet vil eg fokusere på foreldra sine vurderingar av om opplæringstilbodet er tilpassa barna deira. Blir elevane sine interesser trekt inn i undervisninga? Korleis vurderer foreldra lærarane sin undervisningskompetanse og har barna deira eit stort utbytte av undervisninga? Ut frå datamaterialet kan eg finne svar på dette både generelt og i dei enkelte faga. Eg vil ikkje gå inn i dei enkelte faga då dette blir på sida av problemstillinga mi. I hovudsak er eg ute etter foreldra sine opplevingar i høve til medverknad i skulen. Likevel vil foreldre si vurdering av opplæringstilbodet og lærarane vere av interesse då dei kan vere eit resultat av opplevingar kring medverknad.

Tabell 9 – Foreldre sine vurderingar av opplæringstilbodet

	Samd			
	Foreldre generelt	Tek imot spes.und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
I skulen si undervisning vert det nytta varierte arbeidsmåtar	75%	70% p=0,04	62% p=0,01	66% p=0,03
Dei totale faglege utfordringane er godt tilpassa føresetnadene til barnet mitt	80%	69% p=0,01	56% p=0,00	68% p=0,00
Lærarane på skulen er flinke til å undervise	84%	83%	65% p=0,00	84%
Barnet mitt har stort utbytte av undervisninga på skulen	89%	80% p=0,01	55% p=0,00	78% p=0,02
N=	818	106	66	57

Foreldre generelt vurderer arbeidsmåtane til stort sett å vere varierte og at undervisninga er tilpassa barna sine føresetnader og at barna har stort utbytte av undervisninga. Dei vurderer også at lærarane er flinke å undervise.

Blant foreldre til barn som mottok spesialundervisning rapporterer 69% at opplæringa er tilpassa barnet deira. 80% av dei same foreldra vurderer at barnet deira har utbytte av undervisninga på skulen. Dette er signifikant lavare enn for foreldre generelt. Desse tala er lave med tanke på at dette er barn som får spesialundervisning, ei undervisning som i høgste grad skal vere tilpassa barna sine behov.

Dersom vi ser på foreldre som meiner at barnet deira treng spesialundervisning utan å få det, skil desse seg markant frå resten av foreldra og signaliserer misnøye med opplæringstilbodet. Her viser tala at det er kun halvparten av foreldra som opplever at opplæringa er tilpassa barnet deira og kan seie seg samde i at barnet deira har stort utbytte av opplæringa. Desse foreldra vurderer også læraren sin undervisningskompetanse lavare.

I den norske skulen er det tradisjon for å gi lekser og det kan verke som om skulen ikkje har eit medvite forhold til kva dei skal gi i lekser, kvifor dei gir lekser og kor mykje lekser som blir gitt. Det eksisterer difor i dag ein debatt rundt bruk av lekser. Som vi ser i tabell 10 opplever omlag 80% av alle foreldre at barnet deira får for mykje lekser. I eit innstikk i Spesialpedagogikk (09-2007) fortel ei mor at mange elevar og foreldre opplever heimelekser som ein stressfaktor i kvardagen (Moen, 2007). I KIO-undersøkinga ser vi at særskild foreldre til barn som strevar på skulen opplever at dei har eit for stort ansvar for leksene. Desse ser på leksehjelp på skulen som ei god løysing. Vi kan godt tenkje oss at lekser er ein stressfaktor og ei særleg stor belastning for foreldre til barn som strevar. Når foreldre så tydeleg signaliserer at

barna deria får for mykje lekser viser det tydeleg at foreldre ikkje har vore delaktige i utforminga av opplæringa. Vi kan også stille spørsmål om opplæringa er tilpassa barna sine føresetnader.

Tabell 10 – Foreldre sine erfaringar med vekeplan/lekseplan

	Samd			
	Foreldre generelt	Tek imot spes. und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Arbeids-/vekeplanar gir god oversikt over skularbeidet til barnet mitt	92%	91%	77% p=0,00	83% p=0,01
Foreldre/føresette har for stort ansvar for leksene	35%	62% p=0,00	70% p=0,00	56% p=0,01
Leksehjelp på skulen er ei god løysing for barnet mitt	56%	73% p=0,01	77% p=0,01	64%
Barnet mitt greier ikkje å arbeide sjølvstendig etter ein arbeidsplan/vekeplan	27%	52% p=0,00	72% p=0,00	43% p=0,01
Barnet får for mykje lekse	78%	81%	86%	86%
N=	818	106	66	57

Dei fleste foreldra viser at dei tykkjer arbeids- eller vekeplanar gir ei god oversikt over barnet deira sitt skularbeid. Det er signifikant færre foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det som opplever at arbeidsplanar gir ei god oversikt.

Vi ser at foreldre til barn som strevar skil seg tydeleg frå foreldre generelt i deira vurderingar av opplæringstilbodet. Desse foreldra signaliserer i større grad enn resten negative erfaringar i høvet til skulen.

Foreldra sine vurderingar av klassemiljøet og lærarane sin kompetanse

Det er i samfunnet vårt ein del verdiar vi ynskjer å vidareformidle til barna våre. Vi veit kor viktig det er å utvikle god sjølvtilit for læringsutbyttet og den mentale helsa vår. Trivselsfaktorar i skulen kjem særskild til syne i klassemiljøet. Det er ein direkte samanheng mellom eit godt klassemiljø, eleven sitt læringsutbytte og læraren sin kompetanse som klasseleiar. Læraren sin kompetanse vert særskild fremja i debatten rundt tilpassa opplæring og som ein av dei viktigaste føresetnadane for å lukkast med tilpassa opplæring og inkludering (Sjå til dømes Skaalvik, 2004 og Haug, 2004). På same tid er det stadig oppslag i media om bråk og uro i skulen. Det er difor av interesse å sjå korleis foreldra opplever læraren sin kompetanse til å legge til rette for eit læringsmiljø som fremjar både trivsel og fagleg læring. I tillegg kan det gjennom datamaterialet sjå ut til at foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det, har eit meir anstrengt forhold til skulen. Det er difor

særskild interessant å sjå korleis desse foreldra vurderer læraren, som jo er skulen sin fremste representant og bindeledd mellom heim og skule.

Tabell 11 – Foreldre sine vurderingar av klassemiljøet

	Samd			
	Foreldre generelt	Tek imot spes. und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Elevane lærer å ta omsyn for kvarandre	91%	88%	82% p=0,00	86%
Lærarane legg til rette for at elevane skal utvikle sjølvtilitt	78%	73%	55% p=0,00	69%
Elevane lærer å gi uttrykk for eigne meiningar og respektere andre sine	83%	79%	75%	75%
N=	818	106	66	57

Tabell 11 viser at i det store og heile opplever foreldra at elevane lærer å ta omsyn til kvarandre, gi uttrykk for eigne meiningar og respektere andre sine. Videre ser vi at foreldre til barn som strevar tydeleg er delt i sine vurderingar. Dei foreldra som opplever at barnet deira får hjelp skil seg ikkje frå foreldre generelt og vurderer stort sett klassemiljøet positivt. Derimot ser vi at hjå dei foreldra som opplever at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det, er det berre litt over halvparten som opplever at lærarane legg til rette for at elevane skal utvikle sjølvtilitt.

Tabell 12 – Foreldre sine vurdering av lærarane

	Samd			
	Foreldre generelt	Tek imot spes. und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Dei fleste lærarane er flinke til å få barnet mitt interessert i faget	81%	73% p=0,04	59% p=0,00	83%
Dei fleste lærarane greier å halde arbeidsro i timane	72%	73%	58% p=0,03	83%
Dei fleste lærarane greier få barnet mitt til forstå kva han/ho skal gjere	88%	84%	68% p=0,00	79% p=0,03
Dei fleste lærarane greier ikkje å forklare vanskelege ting slik at elevane forstår	27%	34%	42% p=0,03	36%
Dei fleste lærarane er gode i yrket sitt	87%	83%	68% p=0,00	81%
Det er lett for barnet mitt å snakke med lærarane	84%	81%	73% p=0,02	83%
Barnet mitt har dårleg kontakt med lærarane	11%	13%	23% p=0,01	17% p=0,00
Lærarane er opptekne av den faglege utviklinga til barnet mitt	93%	89%	83% p=0,01	91%
Lærarane er opptekne av korleis barnet mitt har det	91%	89%	78% p=0,00	90%
N=	818	106	66	57

Vi ser gjennom tabell 12 at foreldra jamt over vurderer lærarane positivt. Likevel viser tala at det er ein del lærarar som ikkje klarer å halde arbeidsro og som ikkje klarer å forklare vanskelege ting slik at barna forstår. Dei fleste barna har lett for å snakke med lærarane sine, men omlag 10 % svarer at barnet deira har dårleg kontakt med lærarane. Dette talet aukar til over det dobbelte for barn med foreldrevurdert behov for spesialundervisning. Her viser 23% at barnet deira har dårleg kontakt med lærarane. Vi ser at berre omlag 60% av desse foreldra signaliserer at dei er nøgde med lærarane i høve til læraren si evne til å vekke interesse hjå barna, halde arbeidsro og gi forståelege forklaringar. Dei same foreldra vurderer lærarane sin kompetanse til å få barnet deira til å forstå kva han/ho skal gjere til 68%. Dette er 20 prosentpoeng lågare enn foreldre generelt. Omlag ein tredjedel av barn som strevar, men får ikkje hjelp, opplever at det er vanskeleg å snakke med lærarane sine og omlag ein firedel har dårleg kontakt med lærarane sine.

Jamt over har foreldre som meiner at barnet deira burde fått spesialundervisning ei signifikant lågare vurdering av lærarane og det ser ut til at denne foreldregruppa vurderer læraren sin kompetanse lavare enn resten av foreldregruppa uavhengig av årsak til at barnet deira ikkje får tilbod om spesialundervisning.

Foreldra sine erfaringar i høve til medverknad

I dette avsnittet vil eg gå inn i variablar som direkte måler foreldra sine erfaringar med medverknad i skulen. I problemstillinga mi lurar eg på om foreldra opplever eit krav om å delta i utforminga av deira barn si opplæring og om skulen opnar opp for at foreldra kan få eit reelt høve til medverknad og innverknad på barna deira si opplæring. Tidlegare har vi sett at det kan sjå ut til at dei foreldra som ikkje er nøgde med spesialundervisninga ikkje opplever medverknad. I dette avsnittet vil eg difor konsentrere meg om variablar som kan seie noko om skulen opnar opp og gir foreldra eit høve til medverknad.

Som vi ser i tabell 13 opplever dei fleste foreldra at lærarane lytter til deira synspunkt. Det kan sjå ut til at foreldre til barn som tek imot spesialundervisning i større grad har ei positiv oppleving av å gje uttrykk for deira synspunkt, men det er ingen signifikant skilnad mellom foreldre generelt og foreldre til barn som tek imot spesialundervisning. Derimot skil foreldre som meiner at barnet deira treng spesialundervisning utan å få det og dei usikre foreldra seg frå dei andre

foreldregruppene, der det er færre av desse foreldrene som opplever at lærarane viser interesse for deira synspunkt.

Tabell 13 -Foreldre sine erfaringar i høve til medverknad

	Stemmer godt			
	Foreldre generelt	Tek imot spes.und	Foreldrevurdert for behov spes.und	Usikre om spes.und
Lærarane viser interesse for mine synspunkt på barnet si læring og utvikling	89%	91%	74% p=0,00	70% p=0,00
Eg drøfter ofte måten det vert undervist på med lærarane	23%	49% p=0,00	35% p=0,01	29%
Eg har anledning til å ha innverknad på undervisningsopplegget til barnet mitt	44%	55% p=0,01	37%	29% p=0,02
Eg har innverknad på reglane for atferd på skulen	33%	34%	24%	29%
Eg har innverknad for korleis undervisninga for barnet mitt er organisert (bruk av gruppeundervisning, einetimar el.)	25%	49% p=0,00	19%	28%
Eg får stor grad av innsyn i korleis undervisninga vert driven	92%	94%	83% p=0,02	91%
N=	818	106	66	57

Foreldre til barn som tek imot spesialundervisning drøfter i større grad måtane det blir undervist på med læraren. Omlag halvparten av foreldre til barn som får spesialundervisning drøfter undervisninga med lærarane. Gruppa foreldre som meiner at barnet deira burde fått spesialundervisning utan å få det, ligg i ein mellomposisjon med omtrent 35%. Begge desse gruppene drøftar måten det blir undervist på med lærarane. Dette kan tyde på at det eksisterer ein dialog mellom foreldre og lærar i høve det einskilde barn. Vi ser likevel at det er berre foreldre til barn som mottar spesialundervisning som i like stor grad opplever å ha innverknad på organiseringa av undervisninga. Desse foreldra står også i eit særhøve når det gjeld innverknad på undervisningsopplegget, der over halvparten opplever å ha innverknad på utforminga av undervisningsopplegget til barnet deira. Dette er signifikant fleire enn foreldre generelt og det kan sjå ut til at denne foreldregruppa står i ei særstilling til skulen i positiv forstand, der omlag halvparten opplever høve til medverknad.

Det kan sjå ut til at dei fleste foreldra som opplever at dei skal "vente og sjå" i håp om at eleven ikkje lenger skal trenge spesialundervisning, ikkje drøftar måtane det blir undervist på. Videre ser det også ut til at det er svært få av desse foreldra som opplever å ha innverknad på barnet deira si undervisning. Vi må spørje oss om dette

er foreldre som distanserer seg frå skulen då dei ikkje opplever at dei blir høyrde. Det er her snakk om eit lite utval på 29 personar. Eg vel difor ikkje å vise nokre tabellar eller trekke endelege slutningar, men det kan sjå ut til at det er slik det blir opplevd av desse foreldra.

Det er ein tredel av alle foreldre, uavhengig av om barnet strevar, som opplever at dei får vere med på å bestemme reglane for åtferd på skulen. Dette kan vere med på å styrke eit skilje mellom heim og skule, mellom opplæring og oppseding. Konsekvensen er at heim og skule ikkje står samla, og representerer såleis ulike verdiar og haldningar i møtet med barna.

Dei aller fleste foreldra opplever å ha innsyn i korleis undervisninga vert driven. Dette er noko lavare for foreldre som opplever at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det og signaliserer også her at dei har eit anna forhold til skulen enn foreldre elles.

Foreldra sine opplevingar av kva skulen ventar av dei

Tidlegare forskning peikar på at det ikkje eksisterer klare målsetjingar og tydelege rammer til kva skulen kan forvente av foreldre. Ein konsekvens av dette er at samarbeidet mellom heim og skule får eit uklårt innhald der skule og heim ikkje opererer med felles forventningar. I dette avsnittet vil eg difor gå inn på foreldra sine opplevingar av kva skulen ventar av dei.

Det er ein tydleg skilnad mellom foreldre generelt og foreldre som vurderer at barnet deira burde fått spesialundervisning, men ikkje får det i tabell 14. Vi ser at desse foreldra har betydeleg forskjellige erfaringar enn resten.

Tabell 14 viser eit klart mindretal av foreldre som opplever at skulen har for høge forventningar i samband med aktivitetar i skulen sin regi. Dette er dobbelt så høgt hjå foreldre til elevar som strevar og vi kan lure på om dei opplever at skulen forventar ein større innsats av desse.

30% av foreldra opplever at skulen forventar for stor innsats når det gjeld oppfølging av lekser. Dette aukar til det dobbelte hjå foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning, utan å få det. Også hjå foreldre til barn som får spesialundervisning opplever opp under halvparten det same. Det ser difor ut til at skulen ventar meir av foreldre til barn som strevar enn det dei gjer til foreldre generelt. Det ser likevel ut til at dei fleste foreldra opplever at dei snakkar godt om

opplæringa til barnet deira med læraren. Her er det ikkje signifikante skilnader mellom foreldregruppene.

Tabell 14 – Foreldra sine opplevingar i høve til skulen sin forventningar til dei.

	Stemmer godt			
	Foreldre generelt	Tek imot spes. und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Skulen ventar for stor innsats frå meg når det gjeld oppfølging av lekser	30%	45% p=0,01	60% p=0,00	52% p=0,00
Eg er usikker på kva som er venta av meg når det gjeld samarbeid med skulen	29%	41% p=0,01	54% p=0,00	54% p=0,00
Eg torer ikkje seie frå om kva eg meiner om læraren og skulen av redsle for at det skal gå ut over barnet mitt	15%	13%	27% p=0,02	33% p=0,00
Skulen ventar for stor innsats av meg i samband med aktivitetar i skulen sin regi (t.d. bevertning, dugnad, køyring).	14%	21% p=0,04	27% p=0,02	27% p=0,01
Eg og læraren snakkar godt saman om opplæringa til barnet mitt	86%	92%	77%	81%
N=	818	106	66	57

Som vi ser i tabell 14 er 15% av alle foreldre redd for å seie frå om kva dei meiner i frykt for at det skal få negative konsekvensar for barnet deira. Dette talet aukar til over det doble hjå foreldre som opplever at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det og hjå dei foreldra som er usikre på om barnet har spesialundervisning. Det kan verke som om dei foreldra som står i ei særstilling til skulen i større grad enn resten frykter lærarane sine sanksjonsmiddel. Av tabell 15 kan det sjå ut til at denne frykta aukar til lengre foreldra har hatt barnet sitt i skulen og det er naudsynt å stille spørsmål om foreldra får stadfesta frykta for konsekvensar i løpet av den tida dei er i kontakt med skulen.

Opp mot 30% av foreldra er usikre på kva skulen ventar av dei når det gjeld samarbeid (tabell 14). Denne usikkerheita aukar til nesten det dobbelte og over halvparten hjå foreldre til barn som strevar, men ikkje får hjelp. Også foreldre til barn som får spesialundervisning opplever i større grad å vere usikre på kva som er forventa av dei.

Tabell 15 – Foreldre si oppleving av frykt på dei ulike klassetrinn

		Eg tør ikkje sei frå om kva eg meiner om lærarane og skulen av frykt for at det skal gå ut over barnet mitt		
		Stemmer godt	Stemmer dårleg	Total
På kva klassetrinn går barnet det er svart for	3. klassetrinn	10% N=26	90% N=226	100% N=252
	6. klassetrinn	15% N=42	85% N=235	100% N=277
	9. klassetrinn	19% N=49	81% N=210	100% N=259

(Chi-Square:7,508, df=2, p=0,023)

Tabell 16 – Samanheng mellom foreldre sitt utdanningsnivå og usikkerheit i samarbeidet med skulen.

		Eg er usikker på kva som er venta av meg når det gjeld samarbeid med skulen		
		Stemmer godt	Stemmer dårleg	Total
Kva er den høgaste fullførte utdanninga di?	Lavare utdanning	33% N=148	67% N=297	100% N=445
	Høgare utdanning	23% N=79	77% N=261	100% N=340

(Chi-square: 9,420, df=1, p=0,002)

Tabell 16 viser oss vidare at det er signifikant fleire foreldre med lavare utdanning som er usikre på kva som blir forventa av dei når det gjeld samarbeid med skulen og det kan difor sjå ut til at foreldre med høgare utdanning er tryggare i møtet med skulen.

Tabellen nedanfor (tabell 17) viser at 31% av alle foreldre meiner at skulen har gitt god informasjon om retten til å klage og saksgangen i klagesaker. Her skil

foreldre til elevar som tar imot spesialundervisning seg frå resten i positiv retning. Likevel opplever ikkje meir enn 43% at dei har fått god informasjon. Dette er kanskje ikkje unaturleg då ikkje alle treng å nytte seg av denne retten. Det er også aktuelt å spørje seg om ein skal informere om alt til alle eller skal ein kunne informere dei som treng denne kunnskapen. Det kan vere naturleg at fleire i foreldregruppa som har barn som får spesialundervisning har fått informasjon då det er meir sansynleg at desse foreldra har hatt bruk for denne retten og blitt oppmoda av skulen til å ta den i bruk. Likevel representerer dei foreldra som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning, utan å få det ei foreldregruppe som vi kan tenke oss at ville hatt utbytte av informasjon både om rett til å søke om spesialundervisning, og om retten til å klage og saksgangen.

Tabell 17 – Foreldre sine opplevingar med informasjon frå skulen.

	Stemmer godt			
	Foreldre generelt	Tar imot spes. und	Foreldrevurdert behov for spes.und	Usikre om spes.und
Skulen har gitt god informasjon om retten til å klage og saksgangen i klagesaker	31%	43% p=0,01	22%	26%
Eg får god informasjon om barnet si skulefaglege utvikling	91%	86% p=0,05	66% p=0,00	83% p=0,01
Eg får god informasjon om barnet si sosiale utvikling	88%	86%	68% p=0,00	83%
Eg får god informasjon om barnet sitt undervisningsopplegg	77%	85%	50% p=0,00	70%
Eg får god informasjon om endringar som vert gjorde i barnet sitt undervisningsopplegg	63%	74% p=0,02	42% p=0,00	63%
N=	818	106	66	57

Vi ser at jamt over rapporterer foreldre generelt og foreldre til barn som tar imot spesialundervisning at dei får informasjon om barnet deira si skulefaglege og sosiale utvikling og om barnet sitt undervisningsopplegg. På desse områda skil foreldre til barn som strevar seg signifikant frå resten. Det er ferre av foreldre til barn som får spesialundervisning som rapporterer at dei får informasjon om barnet si skulefagelege utvikling. Likevel rapporterer 86% at dei får denne informasjonen, noko som vi kan rekne som relativt bra. Desse foreldra skil seg positivt frå foreldre generelt når det gjeld informasjon om endringar i barnet deira sitt undervisningsopplegg. Det kan difor sjå ut til at desse foreldra får meir og betre informasjon om endringar i barnet sitt undervisningsopplegg. Ein tydeleg tendens i denne tabellen er at foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det, signaliserer misnøye når det gjeld informasjonen frå

skulen kring deira barn der kun litt over 40% rapporterer at dei får informasjon om endringar som vert gjorde i barnet deira sitt undervisningsopplegg. Også på spørsmåla kring informasjon om undervisningsopplegget, skulefagleg og sosial utvikling er det langt ferre som opplever å få tilstrekkeleg informasjon.

Tabell 18 – Samanheng mellom foreldre sitt utdanningsnivå og oppleving av informasjon frå skulen om barnet si sosiale utvikling.

		Eg får god informasjon om barnet si sosiale utvikling		
		Stemmer godt	Stemmer dårleg	Total
Kva er den høgaste fullførte utdanninga di?	Lavare utdanning	85% N=382	15% N=68	100% N=450
	Høgare utdanning	92% N=311	8% N=28	100,0% N=339

(Chi-square: 8,493, df=1, p=0,004)

Tabell 18 viser at det dei fleste foreldre er nøgde med informasjonen om barnet deira si sosiale utvikling. Likevel ser vi at det er signifikant fleire foreldre med høgare utdanning som er nøgde med denne informasjonen enn hjå foreldre med lavare utdanning.

Oppsummering

Undersøkinga viser at foreldra har felles haldningar til skulen og skulen sine oppgåver. Foreldra ser ut til å vere svært samde i sine innrapporteringar. Også der dei ikkje er samde med påstandane som KIO-undersøkinga fremjar, er dei stort sett samde om å vere ueinige. Derimot er det nokre foreldregrupper som tydeleg skil seg frå resten. Desse vil eg gå nærare inn i etter kvart. Den generelle tendensen er at foreldra er positive til skulen. Dei vurderer det faglege og trivsel som like viktig og i den grad nokre har prioritert det eine framfor det andre fremjar dei trivsel som det viktigaste. Foreldra er delte i synet på om skulen skal hjelpe dei med oppsedinga av borna deira, men i det store og heile er foreldra samde i at skulen skal førebu barna på framtidig skulegang og yrke, utvikle barna sine kreative evner, lære barna å forhalde seg til andre og gi ei god fagleg opplæring. Foreldra vurderer skulen til å gi faglege utfordringar tilpassa barna sine føresetnader der arbeidsformene er varierte. Likevel

meiner fleirtalet av foreldra at skulen stiller for lave krav til elevane og over halvparten av foreldra meiner at skulen er for lite opptatt av læring. Dei ynskjer at skulen skal stille strengare faglege krav og at barna deira skal pugge meir. Dei færraste av foreldra opplever at dei har innverknad på undervisningsopplegg og organiseringa av undervisninga, men opplever likevel stor grad av innsyn.

Foreldre til barn som strevar

Eg finn det teneleg å dele foreldre til barn som strevar inn i tre; foreldre til barn som får spesialundervisning, foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det og foreldre som er usikre på om barnet deira får spesialundervisning. Hovudvekta ligg på dei to første gruppene då det er desse som skil seg tydlegast frå foreldregruppa generelt i kvar si retning. Eg ynskjer difor å oppsummere desse gruppene kvar for seg.

Foreldre til barn som tar imot spesialundervisning

Foreldre til barn som tar imot spesialundervisning har stort sett ein positiv relasjon til skulen i den forstand at det ser ut til at dei i større grad enn andre opplever å ha innverknad på barnet deira si opplæring. Likevel gjeld dette berre omlag halvparten av foreldregruppa noko som vil seie at den andre halvparten ikkje står i ei særstilling i forhold til resten av foreldra. Nesten 90% av denne foreldregruppa opplever at dei får innsyn i undervisninga. Foreldre til barn som tar imot spesialundervisning ser ut til å skille seg frå foreldregruppa generelt i positiv retning på området medverknad.

Denne gruppa foreldre opplever at barna deira får for mykje lekser og at dei har for stort ansvar for barna sine lekser. Kring halvparten av desse foreldra opplever at barna deira ikkje klarer å arbeide sjølvstendig etter veke- og lekseplan. Vi kan difor tenke oss at storparten av denne gruppa opplever lekser som krevjande i kvardagen. Over 70% av desse foreldra ser på leksehjelp på skulen som ei god løysing.

Dei fleste foreldra i denne gruppa opplever at dei snakkar godt med lærarane. Flesteparten av desse foreldra vurderer kvaliteten på spesialundervisninga til å vere god. Av dei foreldra som ikkje er nøgde med spesialundervisninga til barnet sitt opplever 80% at dei ikkje har høve til å ha innverknad på undervisningsopplegget til barnet deira.

Ein større andel av desse foreldra opplever at skulen har gitt god informasjon om retten til å klage og saksgang i klagesaker. Dette vil eg tru er naturleg då desse

foreldra i større grad enn andre foreldre har hatt bruk for å nytte denne retten i prosessen fram til spesialundervisning.

Kring 40% er usikre på kva skulen forventar av dei og 13% signaliserer at dei er redde for å seie frå til skulen fordi dei fryktar at det skal få negative konsekvensar for barna deira.

Foreldre som vurderer at barnet deira burde hatt tilbod om spesialundervisning

9% av foreldra i utvalet vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning, utan å få det. Desse foreldra signaliserer tydeleg at dei ikkje er nøgde med skulen, lærarane og opplæringa. Jamt over vurderer denne gruppa foreldre at dei har lite innverknad på opplæringa til barnet deira. Desse foreldra opplever i mindre grad enn resten av foreldra at lærarane viser interesse for deira synspunkt på barnet si læring og undervisning. Likevel drøftar dei oftare enn foreldre generelt måten det vert undervist på. Trass i dette opplever denne foreldregruppa i mindre grad å ha medverknad på undervisninga og organisering. Desse foreldra skil seg særskild frå resten på områda som måler medverknad, forventningar og informasjon.

Fleirtalet er usikre på kva skulen forventar av dei og så mykje som 27% seier at dei er redde for å seie frå til skulen av redsle for at det skal gå ut over barnet deira. Desse foreldra uttrykkjer uro over barnet deira si faglege og eller sosiale utvikling, men opplever at skulen ikkje tar dei på alvor. Denne foreldregruppa opplever også dårlegare informasjon frå skulen enn storparten av foreldregruppa. Det er også færre i denne foreldregruppa som opplever at dei får god informasjon frå skulen når det gjeld barnet deira si faglege og sosiale utvikling. Under halvparten opplever å få informasjon om barnet deira sitt undervisningsopplegg og eventuelt om endringar gjort der.

Desse foreldra opplever i stor grad for mykje ansvar for leksene. Barnet deira får for mykje lekser og klarer ikkje å arbeide sjølvstendig etter arbeidsplan/vekeplan. Difor ser desse foreldra på leksehjelp på skulen som ei god løysing.

Berre litt over halvparten i denne foreldregruppa opplever at dei faglege utfordringane er godt tilpassa føresetnadane til barnet deira og at barnet deira har stort utbytte av undervisninga på skulen.

Det kan sjå ut til at dette er ei foreldregruppe som står i ei særstilling til skulen. Vi ser at foreldre som vurderer at barnet deira burde fått spesialundervisning

har langt meir negative opplevingar med lærarane og skulen. Dei opplever ikkje å bli høyrde i si uro over at barna deira strevar på skulen og ynskjer hjelp ut over det dei får i den vanlege undervisningssituasjonen. Om desse elevane får tilpassa opplæringa si på eit eller anna vis kan eg ikkje seie noko om ut frå spørjeskjemaet, men vi ser at både barn og foreldre er sårbare i kontakta mellom heim og skule. Dei opplever ikkje at skulen tar dei på alvor og vi kan anta at desse foreldra ikkje stoler på skulen. Foreldre og skule er ikkje likeverdige og har difor eit dårleg utgangspunkt for å få til eit samarbeid mellom heim og skule som fungerer. Dette vil eg gå nærare inn på i det neste kapittelet.

Foreldre som er usikre på om barna deira får spesialundervisning

Ei tredje foreldregruppe som ser ut til å stå i særstilling til skulen i samarbeidet er dei foreldra som er usikre. På mange områder skil ikkje desse foreldra seg frå resten, men gjennom andre rapporteringar viser dei at dei generelt er usikre på skulen. Mellom anna svarar over halvparten at dei er usikre på kva som er forventa av dei i eit samarbeid med skulen og over 30% er redd for skulen sitt høve til å nytte ulike sanksjonsmiddel ovanfor barnet deira dersom dei seier frå om kva dei meiner om skulen og lærarane.

Kapittel 5: Analyse

Eg ynskjer i dette kapittelet å drøfte resultatane frå spørjeundersøkinga i høve til intensjonssida og realiseringssida ved samarbeid mellom heim og skule. Realiseringssida er todelt mellom tidlegare forskning og i høve til ulike teoriar om samarbeid og makt. Eg drøftar foreldre generelt, men hovudvekta er på foreldre til barn som strevar.

Foreldre til barn som strevar er ei ueinsarta gruppe. Avslutningsvis i forrige kapittel delte eg foreldre til barn som strevar i tre. I dette kapittelet vel eg å ikkje legge vekt på foreldre som er usikre på om barnet deira får spesialundervisning då desse i det store og heile ikkje skil seg særskild frå foreldre generelt. Eg vil difor operere med ei todeling av foreldre til barn som strevar; foreldre til barn som får tilbod om hjelp og foreldre til barn som ikkje får tilbod hjelp, i form av spesialundervisning. Dette er foreldre som er isolert frå foreldre generelt under behandlinga av datamaterialet. Desse foreldra sine vurderingar, oppfatningar og erfaringar skil seg frå foreldregruppa generelt på ei rekkje sentrale emne, både i positiv og negativ retning. Det viser seg at desse to undergruppene av foreldre også skil seg frå kvarandre.

Den gjennomgåande tendensen i datamaterialet er at foreldra er positive til skulen. Det ser difor ut til at fleirtalet av foreldra er nøgde med skulen, likevel signaliserer dei eit ynskje om endringar på enkelte område. Til dømes vil eg nemne at majoriteten av alle foreldra, uavhengig av om barnet deira strever eller ei, opplever at leksemengden er for stor. Dette vil eg kome nærare inn på etter kvart.

Undersøkinga sett i lys av intensjonssida – opplæringslova

Intensjonane med samarbeid mellom heim og skule kjem tydeleg fram gjennom FN si erklæring av menneskerettar og er ført vidare i Opplæringslova. Det er skulen som er den profesjonelle part og som må ta hovudansvaret for å legge til rette for at foreldre skal kunne ha eit medansvar. Gjennom KIO-prosjektet si spørjeundersøking til foreldra kjem det tydeleg fram at mindre enn ein tredel av alle foreldre opplever å ha innverknad på barnet si undervisning. Gjennom denne undersøkinga kan det sjå ut til at skulen ikkje lukkast i å gi foreldra medverknad.

Trass i at st.meld.nr.16 ynskjer at skulen skal vere tydeleg i kommunikasjonen med heimen, signaliserer foreldra at dei er usikre og til dels redde for skulen og den makt skulen har over barna deira. 9% av foreldra i undersøkinga opplever at barnet

deira ikkje får den hjelp dei treng i det ordinære tilbodet til skulen og at dei difor har behov for spesialundervisning. Desse foreldra si oppleving viser oss at det framleis er behov for lov om spesialundervisning all den tid det er foreldre som har den opplevinga at barnet deira har behov for hjelp dei ikkje får. Eg vil difor også hevde at den tilpassa opplæringa ikkje fungerer etter intensjonen og det viser seg diverre at ikkje alle barn får ei opplæring tilpassa deira føresetnader.

Lekser er eit uttrykk for at skulen tildeler foreldra eit ansvar som kan vere vanskeleg å følge opp. Med ulik kompetanse i heimane er lekser med på å halde ved like og skape sosiale skilnader. Elevane sitt læringsutbytte blir til ei grad overlate til heimane. Dette medfører store skilnader mellom dei ulike heimane og dei ulike elevane.

Så mykje som 13 – 28%, avhengig av korleis vi reknar, av foreldra rapporterer at barnet deira får eller treng spesialundervisning. Dette er mykje og tyder på at talet på dei som framleis treng ekstra tilrettelegging av undervisningssituasjonen er høg. Det ser difor ut til at den tilpassa opplæringa ikkje fungerer etter intensjonane. Dette er også med på å stadfeste Skaalvik (1998) og Fylling (2007) sin påstand om at det har vore ei omdefinering av kva som skal ligge til grunn for å motta spesialundervisning, utan ei omstrukturering i undervisningsmetodane. På den måten kan det sjå ut til at undervisninga ikkje er vorte meir tilpassa, men det er vanskelegare å få spesialundervisning etter enkeltvedtak. Denne omdefineringa medfører at det er statistisk prosentvis færre som mottar spesialundervisning. Dette tar seg bra ut på papiret, men i røynda er andelen som strevar like stor. Her ligg det ei styrke i å la foreldra vurdere omfanget av spesialundervisning. Foreldra vurderer ut frå sine barn sitt behov og ikkje ut frå ei politisk definert vurdering. Min konklusjon frå dette kan berre gå i retning av at opplæringa ikkje er tilpassa til kvart barn sine behov. Eg ser, på linje med Nordahl (2003, 2004), at det eksisterer eit skille mellom intensjonssida og røynda både når det gjeld samarbeidet mellom heim og skule, men også i høve til opplæringa generelt.

Undersøkinga sett i samanheng med tidlegare forskning.

Som tidlegare forskning kan det gjennom kven som har svart på skjemaet, sjå ut til at mødre involverar seg oftare enn fedre. Foreldra viser, i tråd med Bæck (2007), ei positiv haldning til skulen der dei meiner at skulen skal førebu barna til vidare

skulegang og yrke og tilby ei god fagleg opplæring på same tid som dei understreker at det faglege og trivsel er like viktig.

KIO-prosjektet sitt spørjeskjema viser at foreldra opplever at lærarane viser interesse for deira synspunkt på barnet si læring og utvikling. Derimot er det få foreldre som opplever å ha innverknad på undervisninga og organiseringa av den. Eit positivt trekk er at over 50% av foreldre til barn som får spesialundervisning opplever å ha høve til å ha innverknad på barnet deira sitt undervisningsopplegg. Desse opplysningane stemmer til dels med erfaring frå tidlegare forskning som viser at foreldre opplever å få informasjon, men ikkje innverknad over barnet deira si opplæring. I Nordahl(2003, 2004) sine undersøkingar finn han at foreldre til barn som strevar på skulen, anten av fagleg eller sosial art, er ekstra utsette i samarbeidet med skulen. Det som difor til dels er overraskande i denne undersøkinga er at av alle foreldre er det foreldre med barn som får spesialundervisning som i størst grad opplever å ha innverknad. Dersom vi ser på gruppa med foreldre som opplever at barnet deira treng spesialundervisning utan å få det, så står dei i ei særstilling til skulen og er med på å bekrefte Nordahl (2003, 2004) sine funn. Medan Nordahl finn at 10% av foreldra ikkje tør seie frå til skulen av frykt for negative konsekvensar, finn eg gjennom KIO-undersøkinga så mykje som 15%. Denne frykta aukar til 27% blant foreldre til elevar som strevar, men som ikkje får hjelp.

I motsetning til Bæck (2007) som i si undersøking viser til at foreldre til barn som får støtteundervisning er meir nøgde med informasjonen frå skulen enn foreldre generelt, viser foreldreundersøkinga frå KIO-prosjektet ikkje nokon signifikant skilnad mellom desse to gruppene. Derimot signaliserer foreldre med barn som strevar utan å få hjelp at dei i mindre grad enn foreldre generelt er nøgde med informasjonen frå skulen.

29% av foreldra er usikre på kva skulen ventar av dei i samband med samarbeid. Dette er med på å vise Ravn (2007) sitt poeng at omgrepet samarbeid er uklårt og difor lett kan skape mistydingar og konflikter. Hjå utsette foreldre som opplever at dei ikkje vert høyrde er over halvparten usikre på skulen sine forventningar til dei og eg vil på linje med Nordahl (2004) hevde at det er foreldre som treng auka kjennskap til skulen og kva forventningar skulen har til dei. Dette gjeld både i foreldregruppa generelt, men særskild hjå utsette foreldre.

Vi ser at KIO-undersøkinga i stor grad replikerer tidlegare forskning. Undersøkinga tar mål av seg å kunne måle dei same variablane, om enn med ulikt

utforma spørsmål. Dette elementet av replikasjon medfører at vi i større grad kan vere trygge på at det vi har målt faktisk er representativt for det som går føre seg i den norske skulen. Vi kan difor konkludere med at undersøkinga har relativt høg validitet. Likevel må det understrekast at det er einskilte grupper som ikkje er representerte i stor nok grad og difor må haldast utanfor. Dette gjeld minoritetsspråklege og foreldre med store lese- og skrivevanskar. For å nå desse foreldregruppene er det meir hensiktsmessig å nytte seg av kvalitative metodar som til dømes intervju.

Undersøkinga i lys av teori om samarbeid og makt.

Eg vil i dette avsnittet drøfte foreldra sine rapporteringar i høve til teori om samarbeid og makt. Som vi har sett tidlegare i oppgåva heng desse teoriane tett saman, men gir oss ulike innfallsvinklar for korleis vi skal forstå, tolke og forklare foreldra sine opplevingar med, og vurderingar av samarbeidet mellom heim og skule.

Foreldra blir ikkje spurd direkte om deira oppfatting av makthøve i relasjonen til skulen. Likevel kan ein gjennom analyser av foreldra sine svar indirekte seie noko om makthøvet mellom heim og skule då foreldra sine svar representerer situasjonar der makta kjem til syne.

Samarbeid

Det er mykje som tyder på at det ikkje eksisterer ei eintydig forståing av omgrepet samarbeid i utvalet. Informantane rapporterer at skulen er flink til å informere, men opnar ikkje opp for innverknad. Foreldra opplever difor i liten grad innverknad på opplæringa og det kan sjå ut til at den kommunikasjon som foregår mellom heim og skule er informasjon frå skule til heim om korleis eleven klarar seg fagleg og sosialt. Foreldra opplever at dei har innsyn, men ikkje innverknad på utforminga av undervisninga. Skulen delegerer arbeid til heimen gjennom lekser. Dette er ikkje eit resultat av eit samarbeid mellom heim og skule, men eit pålegg frå skulen si side.

I datamaterialet ser vi at 15 – 33% av foreldra er redde for å seie i frå om kva dei meiner om skulen og lærarane av frykt for at det skal få konsekvensar for barnet deira. Dette er foreldre som står utanfor eit sentrum av verdiar som ikkje er deira eigne og har klart mindre makt enn øvrige foreldre. Eit samarbeid vil for desse foreldra ikkje opplevast som meningsfylt. Her er ikkje snakk om eit samarbeid mellom likeverdige partar (Jfr. Ravn, 2007), og vi kan vanskeleg kalle det samarbeid då det kan vere rimeleg å tru at desse foreldra ikkje tør gi uttrykk for deira synspunkt

og oppfatningar. For desse foreldra er det skulen som styrer premissane for kontakt mellom heim og skule.

Å ha ei samarbeidsforståing som seier at samarbeid skal foregå i respekt og tillit mellom likeverdige partar har som utgangspunkt at alle foreldre er like mektige. Dette kan skje på to måtar, alle foreldre blir over generasjonar resosialisert til oppvekstmiljøet harmonerer med sosialiseringa i skulen (Hoëm, 1972), eller at samfunnet opnar opp og aksepterer at det eksisterer ulike verdiar og at alle desse verdiane får eit rom i skulen. Kan skulen greie å opne opp for alle? Er dette mogeleg? Jamt over viser undersøkinga at dei fleste foreldra er positive til skulen. Dette tyder på at skulen langt på veg er open for dei fleste foreldre sine verdiar. Dei fleste foreldre deler difor verdigrunnlag med skulen. Dette kan forklare kvifor det er så vanskeleg å skape endring og kvifor endring i skulen tar så lang tid. Til trass for nye læreplanar og stortingsmeldingar skjer endringar i skulen sakte. Dette kan vere nettopp på grunn av at majoriteten av foreldre deler verdigrunnlag med skulen. Likevel er det grupper som opplever det Hoëm (1972) vil kalle å stå utanfor eit sentrum. Dette kan vere foreldre som representerer barn som ikkje finn seg til rette i skulen og som har behov som ikkje kan tilfredsstillast gjennom skulen sitt verdigrunnlag. Desse foreldra har behov som skulen ikkje klarer å dekkje i eit samarbeid slik det i stor grad blir praktisert i dag. All den tid det er omlag ein tredel av foreldre til barn som strevar utan å få hjelp som er redde for skulen sine sanksjonsmåtar, kan vi ikkje konkludere med anna enn at skulen har eit arbeid å gjere for å inkludere alle foreldre og elevar. Dersom det er slik at desse 9 % i utvalet som rapporterer å trenge spesialundervisning ikkje treng spesialundervisning er det skulen sitt ansvar å forklare dette på ein god måte til heimen. Eg vil difor hevde at skulen ikkje kommuniserer tydeleg med heimen og at skulen på den måten sviktar på to område i møte med desse foreldra og barna deira. For det første tilbyr ikkje skulen ei tilpassa opplæring i den grad dei er forplikta til og på den andre sida klarer dei ikkje å kommunisere med heimen på ein måte som gjer at foreldra opplever at skulen tar dei på alvor. Manglande kommunikasjon kan ha ulike årsaker, men det er først og fremst skulen sitt ansvar å gjere seg forstått.

Dei foreldra som uttrykker uro over utviklinga til barnet deira, medan skulen vil vente å sjå hamnar i det Hoëm (1972) kallar ei verdi- og eller interessekonflikt. Desse foreldra ynskjer hjelp til barna deira for at dei skal få ei best mogeleg opplæring og utdanning. Skulen på si side ynskjer å vente. Foreldre og skule har ulike interesser som fører til ei konflikt mellom heim og skule.

Storparten av alle foreldre i undersøkinga svarar at dei viser interesse for barnet deira sin skulegang og at dei snakkar med barnet sitt om skulen. Gjennom dette viser foreldra at dei er opptatt av kva som går føre seg på skulen. Trass i denne interessa viser undersøkinga at samarbeidet på mange måtar fungerer som ei arbeidsdeling der skulen tar seg av opplæringa og foreldra av oppsedinga. Halvparten av foreldra ynskjer at skulen skal hjelpe til med oppsedinga av barnet deira, og signaliserer med dette eit ynskje om å nærme seg eit handlingsfellesskap. Den andre halvparten av foreldra er med på å forsterke arbeidsdelinga mellom heim og skule. Dette kan skuldast at foreldre ynskjer å avgrense den innverknad skulen har på barna deira og kan vere eit uttrykk for ei interesse- eller verdikonflikt. Foreldra ynskjer at barnet deira skal få ei opplæring og utdanning, men gjennom oppsedinga vil dei formidle verdiane sjølv (Hoëm, 1972).

Omlag halvparten av foreldre til barn som tar imot spesialundervisning opplever å ha innverknad på undervisningsopplegget til barnet deira. I desse tilfellene kan vi seie at samarbeidet fungerer som eit handlingsfellesskap der foreldre og skule med utgangspunkt i kvar sin kompetanse, saman drøfter og kjem fram til det dei i fellesskap meiner er det beste for barnet. Ut frå Hoëm (1972) sine tankar vil dette vere foreldre som samarbeider i eit interesse- og verdifellesskap. Diverre viser foreldre som uttrykkjer uro over barnet deira den absolutt motsette erfaringa i samarbeidet. 9% av utvalet opplever at barnet deira ikkje får hjelp trass i at dei har behov for det. Desse foreldra blir ikkje høyrde av skulen og opplever at skulen ikkje tek dei på alvor. Desse hamnar i ei konflikt med skulen (Hoëm, 1972). For dei foreldra som ikkje opplever at skulen tar dei på alvor, vil eit samarbeid opplevast som fjernt frå røynda og lite meningsfylt. Vi ser difor at foreldre til barn som strevar har totalt ulike opplevingar av medverknad.

Den generelle tendensen i skulen er at foreldre i liten grad opplever medverknad på barnet deira si opplæring. Dette fører ikkje automatisk til ei konflikt mellom heim og skule. Dei fleste foreldra opplever ikkje behov for eit tett samarbeid med skulen og støttar på denne måten opp om ei arbeidsdeling med skulen. Hoëm (1972) vil også hevde at heimemiljøet til desse barna vil fungere som ei primær sosialiseringseining saman med skulen.

41 – 54% av foreldre til barn som strevar er usikre på kva skulen forventar av dei. Dette stadfestar Ravn (2007) sine tankar om at det i skulen i dag ikkje eksisterer eintydige forventningar og føringarfor korleis samarbeidet mellom heim og skule skal

gå føre seg. Særskild gjer dette seg utslag i samarbeidet mellom skule og heimar med barn som strevar. Desse foreldra hamnar i ein situasjon der dei vert tvinga til å samarbeide for å kunne gje sine barn eit godt tilbod. Dette kan også gje utslag ved at foreldra tvingar seg på skulen i eit forsøk på å auke kvaliteten på undervisningstilbodet til barnet deira. Foreldre til barn som strevar, men ikkje får hjelp rapporterer også i mindre grad enn resten å få informasjon om barnet deira. I tillegg til at dette kan peike på dårleg informasjonsflyt frå skulen si side, kan det hende at desse foreldra har misforstått den informasjonen skulen har gitt. Eg vil likevel understreke at det er skulen si oppgåve å sørge for at foreldra får informasjon om barnet deira og å tydeleg kommunisere kva dei forventar av heimen jfr. St. meld. nr. 16 (2006-2007).

Makt

Foreldre som uttrykker uro for barnet deira si utvikling, men som ikkje blir tatt på alvor av skulen, opplever at skulen utøver makt ut frå Weber sin definisjon. Trass i at foreldra ynskjer noko anna, vel skulen å utnytte sin posisjon ved å ha ei avventande haldning. Det er ikkje sikkert den enkelte lærar er medviten si bruk av makt i det dei ynskjer ”å vente og sjå”. Om barna etter utredning og sakkundig vurdering vil få tilbod om spesialundervisning er i denne samanheng ikkje relevant då det er foreldra si oppleving av å bli avvist som er maktovergrep frå skulen si side.

Eit tydeleg uttrykk av makt i skulen er lekser. Denne maktbruken kan vere medviten eller umedviten. Det er ein tradisjon for lekser i den norske skulen og eg vil difor hevde at lekser i stor grad er umedviten maktbruk frå skulen si side. Ved å gi elevane lekser og forvente at foreldra sørger for at dei blir gjort, legg skulen føringar for kva som skal gå føre seg i heimen på fritida. Enkelte lekser kan vere naudsynte ut frå pedagogiske omsyn som til dømes leselekse då vi veit kor viktig det er å trene på å lese for å få god lesedugleik, men mykje av leksene som vert gitt i skulen kan oppfattast som eit uttrykk for maktbruk. Til dømes i høve lekseplanar der elevane må arbeide heime med det dei ikkje maktar å gjere på skulen. På denne måten blir lekser brukt som sanksjon dersom eleven til dømes er ulydig eller ukonsentrert. Lærarane kan på denne måten tvinge barn til å arbeide i staden for å motivere dei og gi dei lyst til å arbeide. Dersom foreldre opplever at lekser blir brukt som sanksjon vil dette vere med på å forsterke og stadfeste deira kjensle av frykt for å seie frå til skulen. I

undersøkinga kjem det tydeleg fram at hovudvekta av foreldre, uavhengig av om barnet strevar eller ei, opplever at barnet deira får for mykje lekser.

Institusjonell makt

I datamaterialet er den gjennomgåande tendensen at foreldre er positive til skulen. Med dette signaliserer foreldra at dei i all hovudsak er nøgde med den jobben skulen gjer og måtane dei gjer det på. Foreldra anerkjenner på denne måten skulen og legitimerer skulen si makt gjennom det Searle vil kalle kollektiv godtaking. Både ved å anerkjenne skulen som institusjon og tru at andre anerkjenner skulen opprettheld skulen si makt. Trass i at fleirtalet av foreldre anerkjenner skulen er det foreldre som signaliserer at dei ikkje er nøgde med skulen sin innsats i høve til deira barn. Desse foreldra er i mindretal og vil difor ha vanskar med å verte høyrde. I tillegg til dette vil dei i følge Searle oppleve større handlingsevne dersom dei innrettar seg etter dei forventingar skulen har til dei. Omsett til datamaterialet vi det seie at til dømes ved å godta skulen si vent og sjå handling opplever foreldra at dei tener meir enn dei taper. Dette er logisk om dei er redd for at skulen skal utføre negative sanksjonar mot barnet deira. Det som tener dei fleste dannar i følge Searle normen for kva som er rett og distribuerer makt. Makta blir difor til hjå fleirtalet av foreldre og hjå den som utfører handlinga, i dette tilfellet læraren. Dersom fleirtalet av foreldra opplever at skulesystemet fungerer vil skulen som institusjon bestå (Engelstad, 1999c). Dette medfører at einskilde foreldre opplever å blir fråtatt høve til å handle då dei høyrer til minoriteten i foreldregruppa. Foreldre som fryktar skulen sine konsekvensar er eit tydeleg offer for maktbruk frå skulen. Dei fryktar moglege negative konsekvensar frå skulen si side og dette hindrar dei i å ta kontakt eller seie frå om si uro og meiningar kring barnet deira. Denne frykta kan vere eit resultat av konkrete handlingar, men også kunnskaper om konsekvensar. Maktutøving gjennom sanksjonsmiddel i skulen må knytast til det enkelte barn eller grupper av barn då skulen ikkje har direkte sanksjonsmiddel ovanfor foreldra. I den grad skulen opplever behov for sanksjonar må desse gå via barna i høve til karakterar, vurderingar av barnet og lærarane si haldning til barnet. Dette i seg sjølv kan forsterke foreldre si frykt for negative konsekvensar ved å ytre sine meiningar. Om trusselen for negative sanksjonar er reell eller ikkje, er ikkje av interesse for den vil uansett få negative følgjer for eit samarbeid (Nordahl, 2007). Til dømes kan foreldra si frykt vere grunnlagt ut frå eigne erfaringar frå eigen skulegang. Desse erfaringane kan ha vore reelle då dei var elevar. Mange år

seinare, med andre lærarar og kanskje til og med ein annan skule er trusselen for sanksjonar ikkje reell. Frykta for sanksjonar er likevel reell for foreldra og står i vegen for eit samarbeid basert på likeverd, dialog og medverknad. Det er grunn til uro når fleire undersøkingar viser til at denne gruppa foreldre eksisterer og det ikkje ser ut til at den vert mindre.

All den tid foreldre sender barna sine til skulen og tek del i møter i skulen sin regi, opprettheld skulen si makt. Skulen si institusjonelle makt er ikkje avhengig av aktiv medverknad frå foreldre i samarbeidet med heimen, og vil kanskje stå enda sterkare dersom foreldre ikkje deltar (Nordahl, 2007). I Noreg er det ikkje tradisjon for at det er forelda som gruppe som har ansvaret for å tilsette lærarar. Foreldre opplever difor å bli sett på sidelinja der det er andre som avgjer kven som skal få arbeide i skulen og på den måten kven som blir tillagt makt. Dette fører til at vegen for foreldra til å påverke skulen sine haldningar og priorietringar vert lang og vanskeleg.

I følge Searle må skulen som institusjon bygge på eit asymmetrisk makthøve for at institusjonen skal fungere. Dette asymmetriske makttilhøvet kjem til uttrykk i utvalet der vi ser at samarbeidet i stor grad går føre seg på skulen sine premisser. Dette er tydelegast hjå foreldre som opplever frykt og dei foreldra som opplever å bli avvist om si uro kring barnet deira. Lekser er og eit uttrykk for at skulen nyttar den institusjonelle makta til å pålegge foreldra eit ansvar som kan vere vanskeleg å følgje opp. Tradisjonelt er det skulen som avgjer kva barna skal ha i lekser og ikkje eit resultat av ein dialog mellom heim og skule der foreldra blir gitt medverknad. Skulen nyttar seg på denne måten av at dei er overordna i makthøvet til foreldra.

Kommunikativ makt

Kommunikasjon som er prega av at alle partar søker løysingar saman i den forstand Habermas (1999) ser for seg kan, under den førestenad at alle er likeverdige, føre fram til eit samarbeid der foreldra opplever reell medverknad. Den kommunikative makta kjem i undersøkinga til syne hjå dei foreldra som opplever medverknad i høve til sitt eige barn. Dette er hovudsakleg foreldre til barn som får spesialundervisning, der omlag halvparten opplever medverknad. Diverre får vi det stadfesta i datamaterialet at kommunikativ makt ikkje er det vanlege og desse foreldra ser ut til å vere eit unntak i positiv retning. Grunn til at dette kan vere at det i større grad er naturleg for lærarane å samarbeide med desse foreldra enn foreldre elles.

Føresetnader for kommunikatív makt er mellom anna at alle partar er likeverdige, kan sjå ei sak frå fleire sider og kunne setje seg inn i andre sine situasjonar (Habermas, 1999). Dersom dette er tilfelle, vil det sterkaste argumentet sigre og det som blir godtatt vil gjelde fleire personar. Desse føresetnadane er ikkje tilstades i datamaterialet. Foreldra si oppleving av frykt og manglande oppleving av medverknad er med på å illustrere dette. Når foreldra i tillegg samla og uavhengig rapporterer at barna får for mykje lekser, må vi konkludere med at den kommunikative makta ikkje er realisert i skulen. Foreldre som fryktar sanksjonar stiller ikkje likeverdig i kommunikasjon med skulen og Habermas si kommunikative makt kan ikkje realiserast. Derimot kan lærarane utnytte den makta dei har fått tildelt gjennom sin posisjon og utnytte den til å halde vedlike og skaffe seg meir makt. Det ser ut til at skulen, representert av læraren, gjennom talekunsten har overtala og ikkje overtydd foreldra om at barnet deira ikkje treng hjelp ut over den ordinære opplæringa (Platon i Skjervheim, 1965). På denne måten fungerer ikkje den kommunikative makta då det ikkje eksisterer semje og likeverd mellom partane. I kommunikatív makt skal alle partar søke semje for å ta normativt riktige avgjerder. Kommunikatív makt er på denne måten noko ein søker å oppnå som ein fruktbar arbeidsmåte for å gi foreldre medverknad i opplæringa til barna deira. Kommunikatív makt føreset at alle partar er ærlege og tør seie frå om deira synspunkt i ei felles søken om å komme fram til felles løysingar på ulike utfordringar. Dersom ein av partane prøver å ta i bruk strategiar for å oppretthalde sin eigen maktposisjon (jfr. institusjonell makt) kan ikkje den kommunikative makta realiserast.

I undersøkinga ser vi at omlag 30% av foreldra opplever å ha innverknad på reglane for åtferd på skulen. Dette viser at skulen ikkje har nytta foreldra som samarbeidspartnar for å lage ein plan for korleis ein møter ulike utfordringar (som til dømes uro, mobbing osv.) i klasserommet og på skulen. Det er ikkje skapt semje om korleis det er normativt riktig å handle i gitte situasjonar. Ved å skape semje kan heim og skule vere styrka til i fellesskap å påverke barna i den retning som er ynskjeleg. Den opplevinga av uro foreldra rapporterer frå klasserommet kan på denne måten forklarast ved at heim og skule ikkje stiller felles krav til barna. Dersom skulen gir foreldra medverknad kan heim og skule danne ein alianse som aukar arbeidsro, trivsel og det faglege utbyttet i og av opplæringa.

Foreldre signaliserer i undersøkinga at mange lærarar viser interesse for deira synspunkt på barnet si læring og utvikling. Det kan på denne måten sjå ut til at det

eksisterer ein dialog mellom lærar og foreldre. Likevel er det knappe 22 % av foreldra som drøftar måtane det blir undervist på med læraren. Det er difor eit stykke igjen til vi kan snakke om kommunikatív makt i samarbeidet mellom foreldre og lærarar.

Dei 9% av utvalet som vurderer at barnet deira treng hjelp utan å få det opplever å seie frå utan å bli høyrde. I staden for å gjere som Habermas ynskjer, å anerkjenne desse foreldra som likeverdige diskusjonspartnarar, avfeier skulen desse foreldra. Desse foreldra kommuniserer eit behov til skulen som skulen på si side ikkje tar på alvor. Eg kan ikkje tru anna enn at dette er foreldre som gjennom avvising kjenner seg frustrerte, misfornøgde og irriterte. Dette vert signalisert tydeleg gjennom undersøkinga; desse foreldra vurderer i større grad læraren sin undervisningskompetanse som låg. Dei rapporterer inn eit lavare utbytte av undervisninga for barnet deira og opplever i større grad å vere redde for skulen sine sanksjonshøver ovanfor barnet deira. I tillegg er det urovekkjande at berre litt over halvparten av foreldra som meiner at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det, meiner at læraren legg til rette for at elevane skal utvikle sjølvtilit. Dette er lite og i strid med det UDF (2004) fremjer som det viktigaste av alle pedagogiske oppgåver, å ”formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner” (s. 8).

Habermas vil hevde at kommunikatív makt, i motsetnad til institusjonell makt, vi auke læraren sitt spelerom. Då er det ikkje lenger snakk om at foreldra kan eller bør oppleve medverknad, men at gjennom å spele på lag med foreldra opplever læraren å bli styrka som pedagog og elevane vil få eit betre læringsutbytte. Dette vil vere eit argument for å gjennomføre kommunikatív makt i tillegg til å gi foreldra medverknad.

Læraren kan i stor grad velge kva makt dei vil møte foreldra med. Ynskjer dei kommunikatív makt eller institusjonell makt. Dette er eit val som læraren har, men som læraren også tar på vegne av foreldra. På grunn av den institusjonelle makta har foreldra i utgangspunktet ein underlegen plass i makthøvet til skulen, der det er skulen som har høve til å velje. Tradisjonelt er det eit skilje mellom oppseding og opplæring, der foreldra tar seg av oppsedinga og lærarane av opplæringa. Der ein vel å nytte kommunikatív makt vil det ikkje vere eit skilje mellom oppseding og opplæring då heim og skule i fellesskap og open dialog har definert rammene for korleis dei to skal realiserast. Omlag halvparten av foreldra i utvalet signaliserer at dei framleis ynskjer eit skilje mellom oppseding og opplæring. Dette kan vere fordi dei ikkje opplever medverknad og at ved å dele på oppsodingsansvaret opplever dei å misse kontroll

over barnet deira og verdiane dei ynskjer å vidareføre til barnet sitt. Dette vil eg gå nærare inn på i det neste avsnittet om habitus og kapital.

Habitus og kapital

Som nemd avslutningsvis i førre avsnitt signaliserer foreldra gjennom KIO-undersøkinga ei delt oppfatting om skulen som samarbeidspartnar i oppsedinga av barna deira. Dette kan forklarast ut frå ulike synspunkt og teoriar. I denne samanhengen kan det vere interessant å ta utgangspunkt i Bourdieu sin teori om habitus og kulturell kapital.

Bourdieu (1979) hevdar at vi menneske har ulik habitus og kulturell kapital. Den kulturelle kapitalen kan vere samanfallande eller ikkje med skulen sin kulturelle kapital. Vi kan tenke oss at foreldra sin skepsis til at skulen skal hjelpe til med oppsedinga av barna kan vere eit uttrykk av frykt for at skulen skal få enno større påverknad over barna deira og fjerne dei frå den kultur og dei verdiane som foreldra held som viktig. Det oppstår det Hoëm (1972) vil kalle for ei verdi- eller interessekonflikt, der skulen ynskjer å sosialisere barna ut frå deira kultur, medan foreldra ynskjer at barna deira skal få gode moglegheitar for framtida, men ikkje på bekostning av familiebakgrunn. I hovudsak er foreldra i undersøkinga positive til skulen. Dette kan tyde på at majoriteten av foreldra har ei felles verdsetjing av kulturell kapital både mellom kvarandre, men også i høve til skulen.

Grovt sett kan vi seie at skulen sin kulturelle kapital verdset utdanning og bokleg lærdom høgt. Utdanningsbakgrunn er avgjerande for tilegninga av kapital, der høgt utdanna foreldre vil ha samanfallande kulturell kapital med den som blir tillagt verdi i skulen. Foreldre sin kapital kan difor bli avgjerande for lærarane og skulen sitt syn på dei og kan avgjere om foreldra opplever å bli tatt på alvor. Til dømes viser Nordahl (2003) at lærarar har ein tendens til å kategorisere inn i ressurssterke og ressursvake ut frå den symbolske kapitalen dei opplever at foreldra har. Dette får igjen konsekvens for korleis lærarane møter foreldra. Ut frå foreldredelen av KIO-undersøkinga kan eg ikkje seie noko om lærarane sine haldningar. Derimot viser undersøkinga ei klar overrepresentering av foreldre med lav utdanning blant elevar som strevar, men som ikkje får spesialundervisning. I denne foreldregruppa har 75% lavare utdanning. Dette er difor grunn til å tru at dette er barn som har eit heimemiljø som vektlegg ein annan kapital enn det skulen gjer. Med utgangspunkt i lærarane sine haldningar, medvitne og umedvitne, til foreldra sin symbolske kapital blir desse barna

vurdert til å ikkje trengje spesialundervisning. Desse foreldra har ikkje positive erfaringar med skulen noko som kan skuldast at lærarane ut frå foreldra sin utdanningsbakgrunn vurderer barnet deira og ikkje tar desse foreldra si uro på alvor. Døme på utsagn frå lærarar som illustrerer dette kan vere: ”det er jo ikkje rart at han er slik for det var akkurat slik broren var” eller ”den heimen er ressurs svak”. Det er færre foreldre med høgare utdanning som er usikre på kva skulen forventar av dei når det gjeld samarbeid enn blant foreldre med lavare utdanning. Ut frå Bourdieu sin teori skuldast dette at høgt utdanna foreldre og skulen har ein samanfallande kultur og verdset dei same formene for kapital. Samarbeidformene som skulen legg til rette for er godt kjent for desse foreldra og fungerer slik som dei tidlegare har erfart.

Kulturen i heimemiljøet er viktig for barna sitt utgangspunkt og utbytte av skulegangen. Dette blir illustrert i resultatane av KIO-undersøkinga der det er ei klar overvekt av barn av foreldre med lavare utdanning som strevar på skulen. I følge Nordahl (2000, 2007) er det påvist klar samanheng mellom foreldre sitt utdanningsnivå og barna sine skulefaglege prestasjonar. I vårt utval veit vi at det er ein klar overrepresentasjon av mødre som informantar. Dette stadfester både at mødre involverer seg oftare enn fedre og at foreldre sitt utdanningsnivå er viktig for eleven sitt læringsutbytte. I presentasjonen av dataa ser vi at det er større andel barn av foreldre med lavare utdanning som har behov for spesialundervisning for å få eit fullgodt utbytte av opplæringa enn barn av foreldre med høgare utdanning. Dette kan vere med på å stadfeste Bourdieu (1979) sine tankar om habitus og kulturell kapital. Her ser vi at høgare utdanna foreldre i større grad, enn foreldre med lavare utdanning, har barn som passar inn i skulen og har betre erfaringar med samarbeidet med skulen. Skule og heim har ei felles forankring noko som gjer seg utslag i eit positivt samarbeid.

Med bakgrunn i Bourdieu ynskjer eg til slutt å stille spørsmål om kva utdanning vi har når over ein firedel av alle foreldre gir uttrykk for at barnet deira treng spesialundervisning og dermed ikkje passar inn i det ordinære opplæringstilbodet. Her er det er noko som ikkje stemmer. Intensjonane er til stades, men det manglar noko på realiseringssida. Eg er gjennom KIO-undersøkinga overtydd om at skulen langt på veg må verte meir fleksible og tenke nytt, både når det gjeld organisering av og innhald i undervisninga.

Oppsummering og konklusjon

Jamt over er foreldra positive til skulen. Dette medfører at majoriteten av foreldra legitimerer skulen og den opprettheld si institusjonelle makt. Skulen kjem difor i eit overordna makthøve til foreldra. I hovudsak går dette greit, men hjå dei foreldra som opplever å ha særskilde behov kan det lett oppstå ei konflikt i samarbeidet mellom heim og skule. Vi ser gjennom undersøkinga at det eksisterer kommunikativ makt i deler av materialet, men dette er ikkje det normale. Det ser ut til at grunnlaget for den kommunikative makta ikkje er til stades og at skulen i dag har ein lang veg å gå for å gje foreldra den medverkanden dei gjennom FUG signaliserer at dei ynskjer.

Foreldre til barn som strevar er hovudsakleg delt i to med vidt forskjellige opplevingar. Dei foreldra som opplever at barnet deira har eit tilbod om spesialundervisning har i stor grad positive erfaringar med skulen og opplever i større grad medverknad enn foreldre elles. Det som er urovekkjande er at det eksisterer ei gruppe med foreldre som opplever at barnet deira ikkje får det tilbodet dei har rett til og behov for. Desse foreldra er langt meir negative i sine opplevingar kring medverknad, men også i sine vurderingar av lærarane sin undervisningskompetanse og barnet sitt utbytte av undervisninga. Det er fleire av foreldra som rapporterer frykt for at skulen kan nytte seg av negative sanksjonar ovanfor barnet deira om dei skulle seie frå kva dei meiner om skulen og lærarane. Vi kan tenke oss at dette er frustrerte og misfornøgte foreldre som jamt over er i konflikt med skulen og opplever i liten grad medverknad.

Vi ser at foreldre til barn som strevar har varierende opplevingar med medverknad i samarbeidet med skulen. Konklusjonen blir difor at det er eit skille mellom intensjonane og røynda. Det er foreldre til barn som strevar som opplever medverknad kring barnet deira si opplæring, men dette gjeld godt under halvparten og kun hjå barna som får spesialundervisning. Skulen har difor eit godt stykke med arbeid att før realiseringssida tilsvarer intensjonssida og alle foreldre opplever medverknad.

Samandrag

Temaet i denne oppgåva er samarbeid mellom heim og skule. Sentralt i dette samarbeidet er foreldra sitt medansvar, ynskje og rett til medverknad på deira barn si opplæring. Alle foreldre har rett til medverknad i skulen gjennom FN si erklæring av menneskerettar artikkel 26 og Opplæringslova §1-2. Opplæringa i skulen skal tilpassast kvar einskild og det er dette som er tilpassa opplæring. Samla dannar dette intensjonssida og skal sikre foreldra sin rett til medverknad i skulen.

Som eit resultat av lovverket ynskjer eg å finne ut av foreldra si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule. Opplever dei medverknad? Problemstillinga mi vart difor: *Korleis er foreldre til elevar som strevar på skulen si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule?*

Tidlegare forskning viser oss at det er skilnader mellom ulike foreldregrupper. Til dømes skil foreldre til elevar som strevar seg frå foreldre til elevar som ikkje strevar og minoritetsspråklege har ofte eit problematisk forhold til skulen. Samarbeid mellom heim og skule vert ekstra utsett i dei tilfella der heim og skule må samarbeide nært. Nordahl (2003) sine undersøkingar viser at 10% av alle foreldre er redde for å seie frå til skulen om kva dei meiner. Dette av frykt for at det skal gå ut over barna deira og jamt over rapporterer den tidlegare forskinga at det er eit skilje mellom informasjon og medverknad. Dei fleste foreldre opplever at dei får god informasjon frå skulen, men er i liten grad med på drøftingar kring barna deira. Diverre konkluderer tidlegare forskning med eit skilje mellom realiseringssida og intensjonssida på ei rekkje områder. Dette blir også stadfesta gjennom KIO-undersøkinga og i denne rapporten.

Det viser seg at samarbeid er eit utydeleg omgrep som blir gjennomført på svært mange ulike måtar. Trass i at foreldra gjennom Foreldreutvalet i grunnskulen (FUG) tydeleg signaliserer kva dei ynskjer, klarer ikkje skulen å leve opp til desse forventningane.

For å kunne analysere funna frå denne undersøkinga er det valt ut nokre sentrale teoriar. Valet fall til slutt på teori om samarbeid, institusjonell makt, kommunikativ makt og habitus og kulturell kapital. Ein førestenad for dette valet er at makt gjennomstrøymmer samfunnet på linje med Foucault sitt strukturelle maktomgrep.

Samarbeidsomgrepet kan forklarast med å vere i eit verdifellesskap, interessefellesskap, verdikonflikt og interessekonflikt. Hoëm (1972) understrekar at eit fullstendig verdi- og interessefellesskap eksisterer kun i dei tilfella der heim og skule er forankra i ein felles kultur, altså at dei deler verdiar og interesser. For foreldre som ikkje opplever eit fullstendig interesse- og verdifellesskap med skulen vil samarbeidet opplevast som fjernt frå røynda og lite meningsfylt. Når dette er tilfelle kan det sjå ut til at samarbeidet mellom heim og skule blir til ei arbeidsfordeling der skulen tar ansvar for opplæringa og heimen for oppsedinga.

Institusjonen blir tildelt og opprettheld sin maktposisjon gjennom kollektiv godtaking. Dette viser oss at foreldra lett kan bli underdanige i høve til skulen og innrettar seg etter institusjonen då dei opplever at ved å godta den, tener dei meir enn dei taper.

Den kommunikative makta legg vekt på at begge partar i eit samarbeid er likeverdige og saman gjennom den frie kommunikasjon vil dei ulike partane einast og det sterkaste argumentet sigre. I drøftinga av denne teorien blir det stilt spørsmål om føresetnaden for den kommunikative makta er tilstades i skulen.

Bourdieu sin teori om habitus og kulturell kapital forklarar i stor grad kvifor nokre foreldregrupper skil seg frå andre med ulike opplevingar i høve til samarbeid med skulen og skulen generelt. Hovudtanken til Bourdieu er at foreldre og elevar har ulik habitus og kapital. Skulen er eit resultat av ein form for kulturell kapital og der denne kapitalen koliderer med den kapital foreldre og elevar har, vil det oppstå ein motsetnad mellom dei to som kan komme til syne i form av å streve på skulen.

For å finne svar på problemstillinga mi valde eg tidleg å knyte meg opp til KIO-prosjektet. Gjennom KIO-prosjektet fekk eg tilgang til ei spørjeundersøking utført hjå foreldre i grunnskulen. Spørjeundersøkinga spør direkte etter foreldra si oppleving med samarbeid og erfaring med spesialundervisning.. På denne måten kan eg seie noko om foreldra sine haldningar til og erfaringar med skulen, opplæringa, medverknad og spesialundervisning.

Resultata frå KIO-undersøkinga stemmer godt overeins med resultat frå tidlegare forskning. Undersøkinga er difor å rekne som ein replikasjon av tidlegare undersøkingar. Dette saman med ein god svarprosent gjer at vi må rekna at undersøkinga har god validitet og representativitet.

Resultata viser at foreldra opplever å få informasjon frå skulen, men langt mindre enn halvparten rapporterer at dei opplever medverknad. Det ser ut til å vere

ein positiv tendens til at foreldre til elevar som får spesialundervisning i større grad enn resten av foreldra opplever medverknad. Foreldre til elevar som strevar har svært ulike opplevingar ut frå om foreldra opplever at dei får hjelp eller ikkje. Foreldre til elevar som strevar er difor delt inn i tre undergrupper; foreldre til elevar som får spesialundervisning, foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det og foreldre som er usikre på om barnet deira får spesialundervisning. Desse gruppene får presentert sine rapporteringar kvar for seg. Jamt over ser vi at foreldre som vurderer at barnet deira har behov for spesialundervisning utan å få det har eit negativt forhold til skulen der dei ikkje opplever å bli tatt på alvor. Det er også fleire i denne foreldregrupa som opplever å vere redd for å seie frå om kva dei meiner om skulen og lærarane av frykt for at det skal gå ut over barnet deira.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, P. (1979, norsk oversetting: 1995). *Distinksjonen. En sosiologistisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag AS. Oslo, 1995.
- Bæck, U-D. K. (September 2007). *Foreldreinnvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural Encounters in School. A Study of Parental Involvement in Lower Secondary School"*. Norut Samfunn. Rapport 06/2007.
- Dalen, M. (2003). Hvis spesialundervisningen ikke fantes? I: NOU 2003: 16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Lasta ned 28.05.08 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>
- Danielsen, A. og Hansen, M. N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I: Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement [KUF]. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97]*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Engelstad, F. (1999a). Innledning. I: Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Engelstad, F. (1999b). Maktbegrepet etter Max Weber. I: Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Engelstad, F. (1999c). Makt i John Sterles teori om sosiale institusjoner. I: Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal, 1999.

Ercikan, K. og Roth, W-M. (2006) What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? I *Educational Researcher*, Vol.35, No.5. S. 14 – 23.

FN si erklæring av menneskerettar Lasta ned 16.01.08 frå

http://www.fn.no/fn_avtaler/menneskerettigheter/menneskerettighetserklaeringen

Frønes, I. og Brusdal, R. (2005) Generasjoner, livsløp og forandring. I: Frønes, I. og Kjølørød, L. (red)(2005). *Det norske samfunn*. Gyldendal akademisk.

FUG – Foreldrenes samarbeidsutval i grunnskulen. Lasta ned 17.01.08 frå

<http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32853>

Fylling, I. (2007). Tilpassing for alle? – Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2007, nr. 04.

Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Jürgen Habermas og Tano Aschehoug 1999.

Hansen, M.N. og Mastekaasa, A. (2005). Utdanning, ulikhet og forandring. I: Frønes, I. og Kjølørød, L. (red)(2005). *Det norske samfunn*. Gyldendal akademisk.

Haug, P. (1993). *Foreldre, barn og barnehage*. 2. utgåva. Det Norske Samlaget.

Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? I: *Spesialpedagogikk*, 2004, nr.5, årg. 69.

Heen, H. (2004). Skolen som en selvfølge. Om foreldrenes møte med ”den nye” skolen. I Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet*. Universitetsforlaget.

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub forlag og forfatteren.

Hoëm, A. (1972). Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. *Tidsskrift for*

samfunnsforskning, Årg.13, 251-263.

Høibraaten, H. (1999). Kommunikativ makt og sanksjonbasert makt hos Jürgen Habermas. I: Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal, 1999.

Imsen, G.(2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim Tapir Akademisk Forlag.

KD-@ktuelt nr. 1/08 lasta ned 13.08.08 frå:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-ktuelt-nr-1-2008/Grunnopplaring/Endringer-i-formalsparagrafene-og-KRL-fa.html?id=499127

Kileng, I.M. (2003). *Somaliske foreldre og norske lærere. En studie av relasjoner og møter. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural Encounters in School. A Study of Parental Involvement in Lower Secondary School"*. NORUT AS. Rapport nr 07/07.

KIO. [Kvalitet i opplæringa- om tilpassa opplæring]. *Søknad frå Høgskulen i Volda, revidert 31. august 2006*. Lasta ned 26.11.07 frå <http://www.hivolda.no/kio>

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A.(2007) *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget.

Klette, K. (2003). Studiens utgangspunkt. I Klette, K. (red) (2003) *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformar etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub AS.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub forlag og forfatteren.

Kramvig, B. (2007). *Fedres involvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet*

"*Cultural Encounters in School. A Study of Parental Involvement in Lower Secondary School*". NORUT AS. Rapport nr 05/2007

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 2001

Kvalitetsutvalet (2003). Lasta ned 28.05.08 frå

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/Kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817)

[utvalg/Kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/Kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817) og

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2003/Kvalitetsutvalgets-utredning-faktaark.html?id=87998

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997 – 1998). *St.meld. nr. 14 – Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Elanders Publishing AS, Oslo.

Loona, S. (1995). Den norske skolen og innvandrerforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig? I Arneberg, P. og Ravn, B. (1995). *Mellan hem och skola. En fråga om makt och tillit*. Unge Pædagoger och Liber Utbildning AB.

Løvlie, L. (1994). *Det pedagogiske argument*. Pensumtjeneste.

Moen, R.-M. (2007). Lekser som stressfaktor i hverdagen. I *Spesialpedagogikk*, 2007, nr.09, årg. 72.

NESH. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humanora. (2007) Lasta ned 10.12.07 frå <http://www.etikkom.no/HvemErVi/kom/nesh> .

Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Rapport 8/00.

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/03.

Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. I Imsen, G.

(2004). *Det ustyrlige klasserommet*. Universitetsforlaget.

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

Nordahl, T. og Skilbrei, M-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt mellom hjem og skole*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Rapport 13/02.

Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste [NSD] (2007) lasta ned 27.11.07 frå
<http://www.nsd.uib.no/personvern/>

NOU1995: 18, *Ny lovgivning om opplæringa*. Lasta ned 30.05.08 frå
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-18.html?id=140365>

NOU 2003: 16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Lasta ned 28.05.08 frå
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>

NOU 2007:06, *Formål for framtida*. Lasta ned 13.08.08 frå
http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Hoeringsdok/2007/200703160/NOU_2007_6.pdf

Opplæringslova lasta ned 16.01.08 frå
<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

PISA (2003) Lasta ned 28.05.08 frå <http://www.pisa.no/>

Ravn, B. (1989), *Myter ,magt og muligheter. Førskolens samarbejde med forældrene*.
Kroghs Forlag AS.

Ravn, B. (1995), *Samarbejde, magt og tillid – en begrebsdredning*, et

- analysegrundlag og et forslag til samvirke. I Arneberg, P. & Ravn, B. (1995). *Mellan hem og skola. En fråga om makt och tillit*. Liber Utbildning.
- Ravn, B. (2004). Samtale og makt. I Arneberg, P., Kjærre J.H., og Overland, B. (Red.) (2004). *Samtalen i skolen*. N.W. Damm & Søn, 2004.
- Ravn, B. (2007). God dag hjem – økseskaft? I Møller J. og Sundli, L. (Red) (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontakt*. Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Ruyter, K. (2002). Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn. I Ruyter, K. (red.) (2002) *Forskningsetikk*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Sandmo, E. (1999). Michel Foucault som maktteoretiker. I: Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts. An Essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press, 1969.
- Skaalvik, E.M. (1998). Faglig og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. I: *Spesialpedagogikk*, 1998, nr. 2, årg. 63.
- Skaalvik, E.M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. I: *Spesialpedagogikk*, 2004, nr. 5, årg. 69.
- Skjervheim, H. (1965). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2004) *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet. Lasta ned 27.03.08 frå

http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1628)

Solli, K. A. (2008) Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? I: *Spesialpedagogikk*, 2008, nr. 5, årg. 73.

St.meld. nr. 30 - *Kultur for læring* (2003 – 2004). Lasta ned 12.09.07 frå

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St.meld. nr. 16 – *...og ingen sto igjen* (2006 – 2007). Lasta ned 12.09.07 frå

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Tangen, R. (2004) Retten til undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I: Befring, E. og Tangen, R. (2.opplag 2005) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utkast, 2006). Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (Revidert utgave 2004) *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*.

Lasta ned 29.05.08 frå

http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Veiledning_spesialunderv_gs_vgo_rev2004.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (midlertidig trykt utgave – september 2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgåendefag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørjeskjema foreldre.

Vedlegg 2: Rapport frå Kvalitet i utdanninga (KIO)



Volda 24. oktober 2007

Til foreldre og føresette

For å kunne gjere kvaliteten på arbeidet i skulen så god som råd, er vi avhengige av å få kjennskap til det foreldre og føresette meiner om det som skjer der. Difor ber vi om at ein av foreldra/ein av dei føresette svarar på spørjeskjemaet som ligg ved, og at barnet som har med skjemaet heim leverer det til oss på skulen, helst i morgon.

Vi som står bak undersøkinga er ei gruppe frå Høgskulen i Volda, vi har sendt ut informasjon om prosjektet tidlegare. Undersøkinga er ein del av arbeidet med innføringa av Kunnskapsløftet, den nye reforma i grunnskulen, og er gjort i forståing med kommunen og skulen. Opplysningane kan ikkje først tilbake til den som har svara. Resultata frå undersøkinga vil kome tilbake til skulen i løpet av våren 2008.

Det er frivillig om ein vil svare eller ikkje, men skal undersøkinga ha verdi er vi avhengige av at så mange som mogleg er med.

Med helsing og takk for hjelpa

Peder Haug
prosjektleder



Spørjeskjema til foreldre/føresette, nynorsk

Kommune nr:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	Skule nr.	1	2	3	4	Klassesteg	3	6	9	Klasse nr.	1	2	3	
Elev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

- Bruk svart eller blå kulepenn.
- Ikkje skriv utanfor felta. Berre felta vert lesne.
- Kryss av slik . Kryssar du feil, fyller du heile feltet med farge slik
- Vi ber om at ein av dei føresette svarar.
 - OBS! Dersom du har fleire born som er med på denne undersøkinga: Ein del av spørsmåla nedanfor gjeld eit bestemt barn. I ruta ovanfor er det kryssa av for det klassesteget barnet går i (3., 6., eller 9.) Du svarar ut frå ditt barn i den klassa. Du kan velje å svare på berre eitt skjema, eller aller helst svare på eit skjema knytt til kvart av borna som er med i undersøkinga.

Du startar her:

- Kven har fylt ut skjemaet?
(Set eit kryss)
Mor.....
Far.....
Andre føresette
- På kva klassesteg går barnet det er svara for?
(Set eit kryss)
3. klassesteg
6. klassesteg
9. klassesteg
- Kryss av for alderen din: -30 år 31-40 år 41-50 år 51-60 år 60-
.....
- Kva er den høgste fullførte utdanninga di?
(Set eit kryss.)
Grunnskule/folkeskule i Noreg eller tilsvarande frå anna land enn Noreg.....
Yrkesfagleg vidaregåande skule
Allmennfagleg vidaregåande skule
Frå 1-3 års høgare utdanning (høgskule/universitet)
Meir enn tre års høgare utdanning (høgskule/universitet).....
- Kva faglege røynsler har du frå eigen skulegang?
(Set eit kryss)
Eg meistra dei fleste faga bra
Eg meistra nokre fag bra og andre ikkje
Eg streva med dei fleste faga.....
Veit ikkje/hugsar ikkje.....
- Korleis treivst du i di eiga skuletid?
(Set eit kryss)
Godt
Middels.....
Dårleg.....
Veit ikkje/hugsar ikkje.....

7. Kva språk snakkar de heime?

(Set eit kryss)

- Snakkar mest norsk
Snakkar mest eit anna språk enn norsk
Snakkar både norsk og eit anna språk

8. Kvar bur familien?

(Set eit kryss)

- Bygd/spreidd busetnad
Tettstad/by under ca. 30 000 innbyggjarar
By med over ca. 30 000 innbyggjarar
Anna

9. Har barnet ditt gått i barnehage?

(Set eit kryss)

- Nei
Ja, i 1–2 år
Ja, i meir enn 2 år

10. Ein skil ofte mellom det faglege og trivsel i skulen.

Kva for eit av desse vurderer du som viktigast?

(Set eit kryss)

- Det faglege er viktigast
Trivsel er viktigast
Dei to er like viktige

11. Under finn du nokre påstandar om kva som kan vere skulen sine oppgåver.

Kor viktige meiner du desse oppgåvene er?

(Set eit kryss for kvar linje)

- | | Ikkje viktig | Lite viktig | Viktig | Svært viktig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Skulen skal hjelpe foreldra med oppsedinga av borna..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen skal førebu borna best mogleg til vidare skulegang/yrke | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen skal legge vekt på å utvikle borna sine kreative evner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen skal lære borna å omgåast andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen skal gi ei god fagleg opplæring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Kor samd er du i desse påstandane om dei fysiske og materielle tilhøva for skulen der barnet ditt er elev?

(Set eit kryss for kvar linje)

- | | Veit ikkje | Heilt usamd | Delvis usamd | Delvis samd | Heilt samd |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Skulebygningen er i dårleg forfatning..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Roma er for små | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen har godt inneklima..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen sitt uteområde er lagt til rette for aktivitetar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen er velutstyrt (t.d. IKT, hjelpemiddel) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærebøkene er oppdaterte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Kor samd er du i desse påstandane om opplæringa til barnet ditt?

(Set eit kryss for kvar linje)

- | | Veit ikkje/usikker | Heilt usamd | Delvis usamd | Delvis samd | Heilt samd |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| I skulen si undervisning vert det nytta varierte arbeidsmåtar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dei totale faglege utfordringane er godt tilpassa føresetnadene til barnet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Innhaldet i undervisninga er generelt styrt av lærebøkene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulen legg vekt på lokale tilhøve i undervisninga..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevane sine interesser vert trekte inn i undervisninga..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærarane på skulen er flinke til å undervise..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Barnet mitt har stort utbytte av undervisninga på skulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Kor samd er du i desse påstandane om matematikkopplæringa til barnet ditt?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje/usikker	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
I matematikkundervisninga er arbeidsmåtene varierte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dei faglege utfordringane i matematikk er godt tilpassa føresetnadene til barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I matematikk er innhaldet i undervisninga styrt av lærebøkene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det vert lagt vekt på lokale tilhøve i undervisninga i matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevane sine interesser vert trekte inn i matematikkundervisninga.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane er flinke til å undervise i matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet mitt har stort utbytte av undervisninga i matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Kor samd er du i desse påstandane om norskopplæringa til barnet ditt?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje/usikker	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
I norskundervisninga er arbeidsmåtene varierte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dei faglege utfordringane i norsk er godt tilpassa føresetnadene til barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I norsk er innhaldet i undervisninga styrt av lærebøkene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det vert lagt vekt på lokale tilhøve i undervisninga i norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevane sine interesser vert trekte inn i norskundervisninga.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane er flinke å undervise i norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet mitt har stort utbytte av undervisninga i norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Kor samd er du i desse påstandane om engelskopplæringa til barnet ditt?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje/usikker	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
I engelskundervisninga er arbeidsmåtene varierte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dei faglege utfordringane i engelsk er godt tilpassa føresetnadene til barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I engelsk er innhaldet i undervisninga styrt av lærebøkene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det vert lagt vekt på lokale tilhøve i undervisninga i engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevane sine interesser vert trekte inn i engelskundervisninga.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane er flinke til å undervise i engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet mitt har stort utbytte av undervisninga i engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Kor samd er du i desse påstandane om arbeidsplanar/vekeplanar og lekser?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
Barnet mitt har for stort ansvar for å planlegge skulearbeidet sitt sjølv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeids-/vekeplanar gir god oversikt over skulearbeidet til barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre/føresette har for stort ansvar for leksene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp på skulen er ei god løysing for barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg hjelper barnet mitt med lekser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet mitt greier ikkje å arbeide sjølvstendig etter ein arbeidsplan/vekeplan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg snakkar ofte med barnet mitt om kva som skjer på skulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet mitt veit at eg ventar god innsats på skulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Kor samd er du i desse påstandane om klassemiljøet til barnet ditt?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
Elevane lærer å ta omsyn for kvarandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det vert ikkje arbeid med mobbing i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane legg til rette for at elevane skal utvikle sjølvtilitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det vert lagt vekt på at elevane skal vere aktive i diskusjonar, framsyningar ol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevane lærer å gi uttrykk for eigne meiningar og respektere andre sine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Kor samd er du i desse påstandane om kontakten mellom barnet ditt og lærarane?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
Det er lett for barnet mitt å snakke med lærarane.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet mitt har dårleg kontakt med lærarane.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane er opptekne av den faglege utviklinga til barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane er opptekne av korleis barnet mitt har det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Kor samd er du i følgjande påstandar om lærarane til barnet ditt?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Veit ikkje/usikker	Heilt usamd	Delvis usamd	Delvis samd	Heilt samd
Dei fleste lærarane ...					
er flinke til å få barnet mitt interessert i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
greier å halde arbeidsro i timane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
greier få barnet mitt til forstå kva han/ho skal gjere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
greier ikkje å forklare vanskelege ting slik at elevane forstår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
er gode i yrket sitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Korleis stemmer desse påstandane om foreldre/føresette sin medverknad med dine eigne røynsler?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårleg	Stemmer svært dårleg
Lærarane syner interesse for mine synspunkt på barnet si læring og utvikling.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg drøftar ofte måten det vert undervist på med lærarane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har høve til å ha innverknad på undervisningsopplegga til barnet mitt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har innverknad på reglane for framferd på skulen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har innverknad på korleis undervisninga for barnet mitt vert organisert (bruk av gruppeundervisning, einetimar eller liknande).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen ventar for stor innsats av meg i samband med aktivitetar i skulen sin regi (t.d. bevertning, dugnad, køyring).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Korleis stemmer desse påstandane om kva skulen ventar av foreldre/føresette med dine røynsler?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårleg	Stemmer svært dårleg
Skulen ventar for stor innsats frå meg når det gjeld oppfølging av lekser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er usikker på kva som er venta av meg når det gjeld samarbeid med skulen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg torer ikkje seie frå om kva eg meiner om læraren og skulen av redsle for at det skal gå ut over barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg og læraren snakkar godt saman om opplæringa til barnet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Korleis stemmer desse påstandane om informasjon om skulen med dine egne røynsler?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårleg	Stemmer svært dårleg
Eg har fått god informasjon om lovverket som gjeld for skulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har fått god informasjon om dei nye læreplanane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen informerer godt om innhaldet i dei lærebøkene som barnet mitt brukar på skulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen har gitt god informasjon om retten til å klage og saksgangen i klagesaker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg får god informasjon om barnet si skulefaglege utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg får god informasjon om barnet si sosiale utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg får god informasjon om barnet sitt undervisningsopplegg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg får god informasjon om endringar som vert gjorde i barnet sitt undervisningsopplegg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Korleis opplever du at desse påstandane stemmer med dine egne røynsler?

(Set eit kryss for kvar linje)

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårleg	Stemmer svært dårleg
Skulen gir faglege utfordringar som er tilpassa barnet sine føresetnader.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen legg så stor vekt på trivselen til borna at det går ut over fagleg læring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet får for mykje lekse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I matematikkundervisninga vert det lagt vekt på forståing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen stiller for lave faglege krav til elevane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevane må pugge for lite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg syner stor interesse for skulearbeidet til barnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For mykje leik i timane går utover det faglege utbyttet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen nyttar varierte arbeidsformer som er tilpassa fag og innhald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbing er eit stort problem på skulen til barnet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen legg så stor vekt på faga at det går utover barnet sin trivsel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg får stor grad av innsyn i korleis undervisninga vert driven.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen nyttar nærmiljøet godt i undervisninga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulen er for lite oppteken av læring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Får barnet ditt spesialundervisning?

(Set kryss for det som høver)

I norsk	<input type="checkbox"/>
I matematikk.....	<input type="checkbox"/>
I engelsk.....	<input type="checkbox"/>
I eit eller fleire andre fag.....	<input type="checkbox"/>
Usikker på om barnet får spesialundervisning	<input type="checkbox"/>

26. Meiner du barnet ditt har behov for spesialundervisning utan å få det? ja nei

27. Dersom du svara ja ovanfor, kva trur du har vore årsakene til at barnet ditt ikkje fikk spesialundervisning?
(Set kryss for kvar linje)

- Som føresette har vi ikkje ønskt at barnet skal ha spesialundervisning
- Lærer var usikker og tok ikkje opp spørsmålet
- Skulen hadde den haldninga at ein skal «vente og sjå» utviklinga an
- Saka gikk ikkje vidare frå skuleadministrasjonen
- Etter sakkunnig vurdering vart det ikkje tilrådd
- Andre årsaker

28. Dersom barnet ditt får spesialundervisning, korleis vurderer du kvaliteten på den?

(Set eit kryss)

Særs god God Dårlig Særs dårlig

TAKK FOR INNSATSEN!

Kvalitet i utdanninga (KIO)

Innleiing

Denne rapporten er ei tilbakemelding til dei skulane der prosjektet "Kvalitet i utdanninga – om tilpassa opplæring" har samla inn data. Å dele resultatata med dei som har levert data var ein del av avtalen for å få kome til skulane.

Rapporten er delt i tre hovuddelar. I den første delen presenterer vi nokre opplysningar om prosjektet, om utvalet av informantar og om datainnsamlinga. I den andre delen legg vi fram dei sentrale hovudresultata, delt inn på skular og grupper/klassar. I den tredje delen summerer vi opp resultatata for kvar einskild skule. Dei to første delane er felles for alle skulane. Den siste delen gjeld berre den enkelte skulen, og vil vere ulik for kvar skule.

Målet er at desse opplysningane skal vere av interesse for skulane, og at dei skal kunne gjere seg nytte av informasjonane. Resultata vil gje ein peikepinn om kva som karakteriserer det arbeidet som blir gjort på skulane. Det er eit godt utgangspunkt å ta tak i, om ein vil gå vidare og sette i gang endrings eller styrkingstiltak. Om skulane vil gjere det, og på kva område er sjølv sagt opp til skulane sjølve.

Prosjektet

Som ein del av Kunnskapsløftet arbeider ei gruppe tilsette ved Høgskulen i Volda med eit forskingsprosjekt med tittelen «Kvalitet i opplæringa - om tilpassa opplæring». Ein fyldigare omtale av prosjektet er å finne på <http://www.hivolda.no/kio> . Spørsmålet prosjektet skal svare på er dette: "Korleis er kvalitet i undervisninga forstått, praktisert og opplevd i skulen?"

Prosjektet er todelt. Den første delen er ei omfattande kvantitativ datainnsamling. Den andre delen er grundige kvalitative nærstudiar av ulike område. Den kvantitative datainnsamlinga vart gjennomført skuleåret 2007-2008. I denne delen observerte forskarane i prosjektet 15 grupper/klasser på 3., 6. og 9. trinn samanhengande i ei veke, til saman 45 grupper/klassar. Valet er gjort ut frå den gamle tredelinga i alderssteg (småskulesteget, mellomsteget og ungdomssteget). Observasjonane hadde som mål å studere kva elevane og lærarane brukte tid på i løpet av ein veke. For å undersøkje korleis elevane erfarte og vurderte opplæringa, svarte elevane i dei gruppene/klasse som vart observert på eit spørjeskjema. Det gjorde også foreldra deira/dei føresette, lærarane ved skulane og skuleleiarane, for at vi skal få innblikk i korleis dei vurderer ulike sider ved arbeidet i skulen.

Utval av informantar

Når ein skal gjere eit utval i ein populasjon, er utfordringa å identifisere dei variablane som faktisk bestemmer eller mest påverkar dei områda ein skal studere. I dette tilfellet er eit hovudspørsmål i kva grad ulike karakteristika ved kommunar påverkar arbeidet ved skulane, i kva grad skular er ulike og i kva grad klassar/grupper er det. Forskinga gir ikkje klare svar. I dei internasjonale undersøkingane Noreg har vore med på skil vi oss ut ved ein svært liten variasjon skular i mellom, men med ein stor variasjon mellom klassar (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007). Samstundes viser undersøkingar at skular med bestemte kollektiv kulturar skil seg positivt ut frå skular som manglar slike kulturar (Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Endeleg er det også studiar som tyder på at det er skilnader mellom kommunar når det gjeld tilgang på faglege og andre ressursar på skuleområdet (t.d. å kunne tilsette høgt kvalifiserte lærarar eller ha skulefagleg kompetanse i kommuneleiinga), og at dette også kan påverke kvaliteten på det arbeidet som blir gjort (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Resultat frå Statistisk Sentralbyrå syner også at det er skilnader i skulekvalitet mellom fylke (Gravaas, Hægeland, Kirkebøen, & Steffensen, 2008). Konklusjonen på dette er at ein i eit utval bør ta omsyn til alle desse nivåa i utvalet.

Intensjonen var å samle inn data frå eit tilnærma representativt utval av skular/klassar. Dette fordi det er ei målsetting å kunne generalisere eventuelle funn til eit vidare utval, enn berre dei som er undersøkte. Av praktiske og økonomiske grunnar valde vi å gjere eit stratifisert utval. Det vil seie at vi valde ut frå nokre definerte kriterium. Målsettinga var å få så stor variasjon i materialet som mogleg, og samstundes ha eit utval som ikkje skil seg nemnande frå dei variasjonane som finst i populasjonen. Vi konsentrerte datainnsamlinga til tre fylke. Vi valde fylke som ligg høgt, middels og lågt på gjennomsnittlege grunnskuleresultat. Innanfor desse fylka valde vi så ut ulike kommunar. Her varierte vi kommunestorleik (Kostra-definisjonen), om det var 2 eller 3-nivåkommune, om kommunen brukte lite, middels eller mykje midlar på skule (Kostra-gruppering). Innanfor kommunane att valde vi skular. Vi valde berre fulldelte skular. Innanfor desse varierte vi skulestorleiken etter elevtal (små, middels og store skular, jf GSI). Vi har med både reine barneskular, reine ungdomsskular og kombinerte barne- og ungdomsskular). Samtidig hadde vi eit auge for at nokre av skulane burde ha morsmålsopplæring. Vi såg også på variasjonen i omfanget av spesialpedagogiske tiltak, og fekk med skular som både har få og mange enkelttiltak. Innanfor kvar av skulane ville vi helst ha ei klasse på kvart av stega 3., 6. og 9. Ved ein del av skulane var det berre ein klasse på kvart steg. Ved nokre var det fleire klassar. Då bad vi i utgangspunktet om eit tilfeldig val mellom desse.

Som alltid i slike samanhengar måtte det til dels improviserast, fordi ikkje alle kommunar ville eller kunne gje oss tilgang, og ikkje alle skular vi hadde valt ut hadde høve til eller var i stand til å ta i mot oss. Innanfor skulane var vi også avhengige av at lærarane ville sleppe oss inn i klassane. Difor måtte det utvalet kommunar, skular og klassar justerast og supplerast etter kvart som datainnsamlinga skreid fram. Vi vart til ein viss grad avhengige av å velje dei som var villige til å ta i mot oss. Grunnstrukturen i utvalet står likevel fast, vi kan konstatere at utvalet er variert på alle variablane vi har lagt til grunn (Tabell nr. 1).

Tabell nr. 1. *Nokre bakgrunnsopplysningar om utvalet*

	små	mellomstore	store	I alt
Kommunar	6	6	4	16
Skular	8	11	7	26
Barneskular				12
Ungdomsskular				11
Kombinerte barne- og ungdomsskular				3
Klassar i barneskular (3. og 6.)				24
Klassar i ungdomsskular (9.)				12
Klassar i kombinerte skular (3. 6. og 9.)				9

I kva grad utvalet kan seiast å vere representativt er det for tidleg å svare sikkert på. Det krev nøgnare analysar som vil kome etter kvart. I denne omgangen konstaterer vi at utvalet representerer ei stor breidde, og vil på den måten vise eit mangfald i norsk skule.

I kva grad ein kan stole på resultat av undersøkinga er for det første avhengig av kvaliteten på dei instrumenta som er nytta. Det er lagt mykje arbeid ned i å utforme gode kategoriar og spørsmål. Vi vil hevde at undersøkinga har gitt svar som er å stole på, og som gir eit utgangspunkt for vidare analysar.

Svarprosentane er også avgjerande for i kor stor grad ein kan gå vidare og analysere data. Generelt er svarprosenten høg, men det varierer. Svarprosentane går fram av tabellane 2 og 3.

Tabell nr. 2. Svarprosent elevar og foreldre

	3. klasse		6. klasse		9. klasse		totalt	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Elevsvar	88	277	83	288	74	282	81	847
Foreldre	83	262	81	285	72	271	79	818

Når det gjeld talet på lærarar på skulane er det ikkje heilt samsvar mellom opplysningane i GSI og dei vi har fått oppgjevne frå skulane. Vi har lagt skulane sine data til grunn. På spørjeskjema til lærarar og skuleleiarar ved den einsklide skulen er utfallet følgjande:

Tabell nr. 3. Svarprosent lærarar og skuleleiarar

	%	N
Lærarsvar :	63	406
Leiarsvar	48	64

Svarprosentane følgjer eit forventa og vanleg mønster. Dei er høgast hjå elevar og foreldre, og minst hjå dei som arbeider i skulen. Svarprosentane er tilfredsstillande, spesielt frå dei to første gruppene. Vi seier oss også nøgde med svarprosentane frå dei tilsette ved skulane.

Det er grunn til å peike på at bak enkelte av skalaene er det få informantar som har svara. Det gjeld mellom anna foreldresvara på variert undervisning og tilpassa opplæring. Her er svarprosenten under 50 % for dei som har levert inn skjemaet. Det tyder at mindre enn 24 % av foreldra har svart på spørsmålet. Det kjem sannsynlegvis av at de meir vi nærmar oss det som skjer i undervisninga, de mindre informasjon har foreldra.

Det er også grunn til å understreke at elevane i 3. klasse fylte ut skjema på skulen, under leiing av klasselærar. Kva dette har hatt å seie for resultatata er vanskeleg å vite utan nøgnare analysar, men det krev at ein er varsam med tolkingane. Elevane i 6. og 9. fylte ut skjema heime, mange saman med foreldra. Også det kan ha gitt bestemte føringar på svara.

Innhaldet i denne tilbakemeldinga

Dei fleste resultatata er konstruerte som skaler. Det tyder at svara på spørsmål med om lag det same innhaldet er slått saman til ein skala. Fordelen med dette er for det første at ein på denne måten vil kunne gi eit sikrere bilde av kva svar som er gitt. For det andre vil ein på denne måten også kunne få formidla ein større del av materialet, enn om ein berre tok svara på kvart enkelt spørsmål. Det er formulert bestemte krav for at ein skal kunne konstruere ein skala. Dei går fram av fornote.¹ Desse er følgde. Krava til ein skalakonstruksjon

¹ Krava er desse: Item – itemkorrelasjon bør vere mellom .30 - .60. Gjennomsnittleg item – itemkorrelasjon bør vere over .30 og korrelasjon item – summeskåre bør vere over .40. Endeleg må spørsmåla ha ein innbyrdes innhaldssamanheng, det vil seie handle om det same (Ringdal, 2007), s 332 f).

Frå spørjeskjema har vi slått saman svara på nokre spørsmål som har ein innbyrdes samanheng. Svaralternativa på dei aktuelle spørsmåla kan variere frå todelte (ja – nei) til femdelte: aldri, sjeldan, av og til, ofte, svært ofte. Desse er overførte til ein felles skala med score frå 0 til 20. Ein låg score på skalaen tyder at det fenomenet spørsmåla tek opp førekjem sjeldan eller aldri. Dess høgare score ein får, dess oftare førekjem det fenomenet spørsmålet tek opp. Ein score på 10 kan tyde at alle har svart «av og til» på dei spørsmåla som inngår i skalaen, eller at svara fordeler seg jamt over og under det midtre alternativet.

Analyseeiningane vil variere, avhengig av kva slags informantgrupper det er tale om. Elevgruppa/klassen og klassesteget er minste analyseining for opplysningane som kjem frå observasjonane og spørjeskjema til elevar og foreldre. Skulen er minste analyseininga for opplysningane frå lærarane. Kommunen er minste analyseining for spørsmåla til skuleleiinga. Analyseininga vil også vere bestemt av talet på informantar. Der det er få informantar, og der det kan vere fare for at informantar kan identifiserast vil vi slå data saman til større grupper. Difor kan det hende at på enkelte område vert skular analyseining i staden for klassar.

For kvar av skalaene blir middelværdien for kvar skule/klasse oppgjeven. I tillegg til middelværdien, er spreinga i svara markert ved at intervallet frå første kvartil (25 % av svara) til tredje kvartil (75 % av svara) er innteikna. Mellom første og tredje kvartil finn ein den halvdel av datamaterialet som ligg nærast middelværdien, altså den delen ein sit att med etter at ein har teke bort 25% i nedste del og 25% i øvste del av datamaterialet.

Litteratur

- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsningen på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Gravaas, B. C., Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., & Steffensen, K. (2008). *Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, S. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.