

# Organisering av föräldrasamverkan i ett ojämlikhetsperspektiv

Anna Rapp

## Sammanfattning

Föräldrars socioekonomiska bakgrund har stor betydelse för hur väl barn tillägnar sig sin skolgång. Ett av skolans uppdrag är att bidra till jämlik utbildning och att utjämna social ojämlikhet. Detta förväntas bland annat ske genom ett samarbete mellan skola och hem. I ett neoinstitutionellt perspektiv kan man betrakta skolor som organisationer som påverkas av normsystem i sin omgivning. På så vis kommer de normer som finns i skolornas upptagningsområde att påverka hur de organiserar sin verksamhet. Föräldrasamverkan är en av många företeelser som kräver den typen av organisering. Den här studien visar att skolor i hög grad påverkas av sin institutionella omgivning när det handlar om samarbete mellan skola och hem. Det är stora skillnader mellan en utvald norsk och finsk kommun, men också mellan skolor belägna i utsatta områden och skolor i mer privilegierade områden. En generell trend mot kundorientering förstärker skillnaderna i hur samverkan hanteras, speciellt den norska kontexten.

## Organization of parents' involvement in a social inequality perspective

### Abstract

Parents' socioeconomic background is of great importance in regards to how well children are allocating their schooling. One of the core missions of the school system is to contribute to equal education and equalization of social inequality. This is generally assumed to take place in the collaboration between school and home. From a neo-institutional perspective, schools are seen as organizations affected by norms in their local environment. In this way, prevailing norms in the school neighborhood will be a significant factor in how they organize their activities. This study shows that schools are affected by their institutional environment when it comes to cooperation between school and home. There are major differences between a selected Norwegian and Finnish municipality, but also between schools located in resource-deprived areas and schools in more privileged areas. A general trend of customer orientation reinforces the differences in the management of cooperation, especially in the Norwegian context.

### Introduktion

I den nordiska skolmodellen förväntas skolan ha starka kopplingar till olika delar av den sociala välfärden (Stortingsmelding 21, 2017; Telhaug, 2007; Antikainen, 2006; Vidje, 2012). Tillsammans är dessa kopplingar mellan skola och social välfärd tänkta att skapa ett

skyddsnät som ska tillvarata individens säkerhet, välmående och utveckling.

Ett av de subsystem som finns på skolan, och vars funktion är att bidra till individens integrering i systemet, är samarbetet mellan hem och skola. Kravet om samarbete finns nedskrivet

i såväl den norska som den finska skollagen, med skillnaden att det i den norska skollagen uttryckligen är skolans ansvar att få ett samarbete till stånd. Omfattande forskning visar att föräldrars socioekonomiska bakgrund har betydelse för hur deras barn tar sig genom skolan. Dessutom finns flera studier som undersöker samarbetet mellan skola och hem och som pekar på fördelar och resultat av föräldrasamarbete. Några forskare kommer, mot bakgrund av de resultat som föräldrainvolvering antas ha, med goda råd kring hur föräldrasamarbetet bör genomföras (Nordahl, 2007; Drugli och Nordahl, 2016). Trots omfattande evidens för att socioekonomisk bakgrund har stark betydelse för hur elever genomför skolgången, och trots goda politiska intentioner, så består problematiken, samtidigt som den förstärks på vissa områden. Få studier har i samband med detta fokuserat på hur skolan organiserar sig och skapar institutioner kring föräldrasamverkan och vilken betydelse föräldrars socioekonomiska bakgrund har (Rapp, 2018). Eftersom det är skolan som tillsammans med föräldrarna, ska hantera egaliseringsuppdraget, så är det viktigt att studera hur skolorna samarbetar med föräldrar.

Hur skolor organiserar sig för att värna om samarbetet med hemmet varierar både mellan länder och från skola till skola. Den finska skolan har fått mycket uppmärksamhet i media för sina prestationsresultat i olika internationella tester (OECD, 2011; OECD 2018). Även om norsk skola på intet sätt underpresterar i sådana tester, så lyckas ändå finsk skola bättre både med utjämningen av prestationsresultat på basis av individers socioekonomiska bakgrund och mellan skolor. I det perspektivet blir det särskilt intressant att studera hur skolor i de två länderna hanterar anpassningen mellan individ och system genom samarbetet mellan skola och hem. För att förstå hur olika system är organiserade i ett socialt ojämlikhetsperspektiv tar den här studien utgångspunkt i fyra olika skolor i utsatta respektive privilegierade områden. Den här artikeln riktar fokus mot

hur skolor i olika sociodemografiska områden i Norge och Finland organiserar systemet för föräldrainvolvering.

## Social reproduktion genom socioekonomisk bakgrund

Skolans samhällsuppdrag att bidra till utjämning av sociala skillnader är delvis problematisk. Tidigare forskning har studerat reproduktion av social ojämlikhet genom skolsystemet. Forskningen visar ofta att den nordiska skolan, på samma sätt som i andra väl utvecklade ekonomier, förstärker sociala skillnader och bidrar till social reproduktion (Bakken, 2004, 2009; Opheim, Gjerustad och Sjaastad, 2013). Ett resultat som återkommer i de flesta studier på temat är att socioekonomisk och sociokulturell bakgrund har inverkan på elevers prestationsresultat i skolan (Grønmo och Onestad, 2013; Sirin, 2005). Socio-demografi, skolkultur och dolda läroplaner, eller en obalans mellan barnens sociala tillhörighet i familjen och de normer och värderingar som skolan står för (Coleman, 1966; Bourdieu, 1979; Broady, 1981; 1998) tros ha betydelse för integreringen mellan barnet och skolan samt för hur föräldrar engagerar sig i skolan. Föräldrarnas olika typer av resurser (kapital) bestäms utifrån vem som representerar, har makt och kontroll över rådande samhällsordningar i en specifik kultur. Barn från familjer med annan typ av habitus jämfört med den som skolan representerar har ofta svårare att förstå och tillägna sig utbildningar (Broady, 1998; Willis, 1977; Bourdieu, 1979, 1994; Bourdieu och Wacquant, 1996; Danielsen och Nordli Hansen, 1999).

Utbildningssociologen Boudon (1974) poängterar att utbildning har olika värde för elever med olika social bakgrund. Motivationen för att prestera i skolan är kopplad till de normer och värderingar som den unge influeras av i hemmet och närmiljön (Markussen, 2009).

Föräldrar med arbetarklassbakgrund ser oftare lärare som huvudansvariga för sina barns utbildning och de är mindre intresserade av skolämnen, litteraturen och själva

utbildningsprocessen. Detta antas stå i stark kontrast till medelklassföräldrar som i högre grad uppfattar utbildning som ett delat ansvar mellan hem och skola. Dessa föräldrar är förtroliga med samhällets hegemoniska kulturella koder som representeras av den dolda läroplan som genom en gemensam habitus för lärare och medelklassens elever bidrar till att reproducera eller förstärka social ojämlikhet (Lareau, 2011; Broady, 2007).

Trots att så omfattande forskning genom lång tid har visat hur föräldrars socioekonomiska bakgrund har betydelse för elevers möjligheter till en vällyckad skolgång, så har inte skolan lyckats med sitt egaliserande uppdrag. Det är i utbildningssystemet som mål om egalisering förverkligas och omsätts i praktiken genom komplexa processer av organisering.

## Föräldrars betydelse för reproduktion av social olikhet

Föräldrainvolvering antas allmänt bidra till bättre inlärning, ökad trivsel, färre beteendeproblem, lägre frånvaro, goda relationer till klasskamrater och lärare, positiv hållning till skolan, bättre läxläsningssvanor, tillit och gott informationsflöde, högre arbetsinsats hos eleverna, samt högre ambitioner när det gäller utbildning (Fan och Chen, 2001; Epstein, med flera, 2002; Epstein, 2005; Nordahl, 2007; Nokali, med flera, 2010; Semke och Sheridan, 2012; Henderson och Mapp, 2002). När föräldrar bidrar till sina barns akademiska socialisering, talar de om sina förväntningar på att barnen presterar i skolan. De knyter det som sker i skolan till barnets andra intressen, de talar positivt om framtiden, och de knyter på så vis band mellan dåtid och framtid (Henderson och Mapp 2002; Karlsen Baeck 2005; Levine-Rasky 2009; Tallberg Broman 2009). Det är stor variation på hur mycket föräldrar engagerar sig i sina barns skolgång, men det är ännu större variation i sättet de engagerar sig på. Föräldrar från lägre social klass, liksom barn med minoritetsetnisk tillhörighet har större svårigheter att tillägna sig skolans förmedlingsinnehåll

(Karlsen Baeck 2005, 2007; Tallberg Broman 2009; Bakken och Danielsen, 2011).

Medelklassföräldrar engagerar sig genom att vara aktiva deltagare i sina barns inlärningsprocesser. Skoleffektivitetsstudier beskriver som regel att framgångsrika skolor har engagerade föräldrar (Bakken och Danielsen, 2011). Samtidigt skapar lokala, samhällsmässiga förhållanden i närmiljön betingelser för barns uppväxtvillkor (Coleman, 1988; Willis, 1977; Sernehede, 2009). Coleman (1988) argumenterar för att effekten av individuell familjebakgrund är integrerad med effekten av samhället runtomkring familjen: "Both social capital in the family and social capital in the community play roles in the creation of human capital in the rising generation" (Coleman, 1988, s. 88).

Att växa upp i socialt utsatta bostadsområden med en överrepresentation av fattigdom, arbetslöshet, och personer som är bidrags- och socialhjälpberoende för sin försörjning, används ofta som en förklaring till varför en del elever presterar sämre i skolan än andra (Willis, 1977; Kahlenberg, 2001; Kallstenius, 2010; Gewirtz, Ball och Bowe, 1995; Sernehede, 2009; Skolverket, 2003; Logan med flera, 2012; Swanson, 2008). Levine-Rasky (2009) visar att även om föräldrarnas kontakt med skolan vid en första anblick kan se relativt lik ut, så skiljer den sig genom att föräldrar från medelklassen är medvetna om att deras engagemang skapar bättre förutsättningar för deras barn och är beredda att arbeta strategiskt för det. Olika former av kulturellt kapital aktiveras. Föräldrainflytande bidrar även till styrning av verksamheten i skolan. Under senare år har karaktären i skola-hem samarbetet riktats mot partnerskap, kundrelationer och valfrihet. Detta kan vara problematiskt ur ett likvärdighets-, makt- och jämställdhetsperspektiv, eftersom det förutsätter att föräldrarna har tidsmässiga, sociala, ekonomiska och kulturella resurser att investera i sina barns skolgång. Ökad delaktighet och inflytande från föräldrarna innebär för den resursstarka föräldern en möjlighet till styrning av barndomen

och barndomens erfarenheter även i skolans sociala rum (Tallberg Broman, 2009).

## En institutionell förståelse

Mycket forskning kring elevers socioekonomiska bakgrunds betydelse för deras skolgång tar sin utgångspunkt från individuella och strukturella förklaringar. Här förklaras att elever på olika sätt presterar sämre på bakgrund av socioekonomiska olikheter. Strukturella förklaringar pekar ofta på att skolans normsystem på generellt sett inte överensstämmer med det hos elever med lägre socioekonomisk bakgrund. Den teoretiska förståelsen i den här studien tar utgångspunkt i neoinstitutionell teori och belyser hur skolor i interaktion med sin institutionella omgivning påverkas av de normsystem som inte bara föräldrar, men också skolområden representerar. Politiska initiativ och juridiska initierade policyer kommer att översättas på olika sätt in i de olika skolorna. Översättningen av politik och juridik kan få olika konsekvenser i praktiken, vid skolor med olik elevunderlag och olik sociodemografisk karaktär.

Den teoretiska bakgrunden för problemställningen och analysen bygger på en förståelse av att skolan är en organisation som existerar i en institutionell omgivning (Meyer och Rowan, 1977; Meyer, 2010; Brunsson, 2006). Normer och regler i den institutionella omgivningen bidrar, via aktörer som exempelvis föräldrar, till att skapa förväntningar och utöva press på skolan. Press och förväntningar leder ur ett sådant perspektiv till att skolan måste svara genom hur den till exempel talar, fattar beslut eller handlar (Brunsson, 2006). Det är viktigt för skolan att upprätthålla sin legitimitet i den institutionella omgivningen (Meyer och Rowan, 1977), och 2000-talets skola präglas av kundorientering med legala konnotationer där skolan organiserar sin föräldrainvolvering genom att svara på press i den institutionella omgivningen. Organiseringen kan vara såväl löst som tätt kopplad (Coburn, 2004; Meyer och Rowan, 1977; Brunsson och Jacobsson, 1998) men ur

detta perspektiv är den alltid en produkt av interaktionen med omgivningen. Ett sätt att hantera press i den institutionella omgivningen är att utöva så kallat institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008) genom att medvetet växla mellan anpassning, löskoppling, mediering och påverkan i och mellan olika normsystem. Då skolor uppträder i ett fält tillsammans med, inte bara aktörer som föräldrar, men också andra organisationer, så kommer även dessa att påverka den aktuella skolan. Idéer om föräldrainvolvering sprids mellan skolor, genom idéer om vad föräldrainvolvering ska vara och genom mäktiga aktörer. På norska UDIR:s hemsidor finner vi instruktioner och utbildning om föräldrainvolveringens "best practice"; det samma finner vi på finska utbildningsstyrelsen.

Ur ett systemperspektiv kommer systemet för föräldrainvolvering på den enskilda skolan att rymma specifika frågor, begränsade normer och givna meningar som i sin tur utövar kraft på organiseringen (Luhmann, 2002; Parsons, 1971). När föräldrainvolveringen betraktas som ett system, så skapar den gränser för inklusion och exklusion (Luhmann, 1998). En viss typ av organisering av föräldrainvolvering kan i ett sådant perspektiv marginalisera vissa grupper. Det är därför ett rimligt antagande att organiseringen av föräldrainvolveringen kommer att bidra till att förstärka eller jämna ut social reproduktion.

## Metod

Den här studien baserar sig på ett datamaterial från projektet "Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden" som studerar skola, organisering och välfärd i två nordiska kommuner. Kommunrepresentanter, rektorer och lärare vid totalt fyra skolor i två kommuner, har svarat på frågor om hur skolan organiserar sig i förhållande till de elevgrupper den möter. De utvalda skolorna är grundskolor. Skolorna i de två kommunerna är belägna i sociodemografiskt skilda områden och har därmed ett elevunderlag som skiljer sig markant när det gäller

elevernas sociala klassbakgrund (Skavhaug, 2011; Nilsen, 2004). Skolorna benämns i studien som *skolor i privilegierade områden (PO-skolor)*, respektive *skolor i utsatta områden (UO-skolor)*.

Den norska PO-skolan ligger i ett villaområde där befolkningen bor i fristående villor med hög boendestandard och med höga huspriser i förhållande till övriga delar av kommunen. En hög andel av invånarna har högre utbildning och har arbete som kan kopplas till hög socioekonomisk status och inkomst. Kännetecknande för en stor del av befolkningen i det norska högstatusområdet är att de har akademisk utbildning. Andelen invånare med utländsk bakgrund är i förhållande till övriga områden i kommunen låg (Leiulfsrud med flera, 2003).

Den norska UO-skolan ligger i ett utsatt område med många kommunala bostäder. Kännetecknande för invånarna är att de har låg utbildning, lågstatusyrken och låg inkomst. Skolan har en avsevärt högre andel elever med icke-norsk etnisk bakgrund jämfört med PO-skolan. Högstatusområdet i den finska kommunen har många likheter med det norska, med invånare som har jobb med högre inkomst. I likhet med det norska högstatusområdet är andelen invånare med icke-finsk etnisk bakgrund lägre. Föräldrar till barnen i den finska PO-skolan arbetar emellertid i högre grad med tekniska yrken, medan det i den norska PO-skolan finns fler akademiker (Leiulfsrud med flera 2003; Skavhaug, 2011; Minkinen, 2014).

Intervjupersonerna i studien är skolägare, rektorer och lärare i två kommuner och på fyra skolor. På kommunnivå har det genomförts intervjuer med en representant för skolledningen i den norska kommunen och en representant för den finska kommunen (leverantör för pedagogiska tjänster, med särskilt ansvar för läroplaner). Intervjuer har genomförts med skolledare vid de fyra skolorna samt med totalt 20 lärare, där specialpedagogisk personal representerades vid båda skolorna.

Intervjuguiden är semistrukturerad och intervjuerna har genomförts som dialoger med

särskilt fokus på hur man tänker och organiserar skolan. Frågorna ger möjlighet för lärarna och rektorerna att återge sin syn på hur skolan arbetar med organisering. Intervjupersonerna i studien har blivit fått frågor om hur de agerar, tänker och reflekterar kring skolan som system och praktik och framför allt kring hur inkludering och exkludering tar sig uttryck och organiseras på de utvalda skolorna.

Intervjuerna tog vardera mellan 1–1,5 timme. De genomfördes med två intervjuare ur forskarteamet på plats, varav en hade huvudansvaret för intervjun medan den andre kompletterade med uppföljningsfrågor och tog anteckningar. Intervjuerna genomfördes på arbetsplatsen, i kommunhuset eller på skolan, i rum med låg risk för störningsmoment.

De finska intervjuerna gjordes i huvudsak på engelska, samtliga med deltagande av en finsktalande forskare som också talade svenska och engelska. Samtliga intervjuer spelades in på ljudband och transkriberades.

## Normsystem och press i den sociodemografiska omgivningen

En skolas institutionella omgivning består av flera element som samverkar. Dels handlar det om nationella och lokala politiska riktlinjer, dels om legala policyer kopplade till föräldrainvolvering och dels om normsystem i den lokala organiseringen. När det gäller föräldrainvolvering så är den lokala organiseringen förankrad i skolområdet med utgångspunkt från dess sociodemografiska profil. Normsystemen har områdesspecifik karaktär, med likheter mellan utsatta områden över nationella gränser, men också likheter mellan olika områden inom landet i fråga.

UO-skolan i den norska kommunen organiserar sin föräldrainvolvering genom att ha en nära kontakt med familjer som, på grund av språk eller socioekonomisk bakgrund, upplever stor distans till skolinstitutionen. Problematiken är komplex med familjer som kommit till Norge som invandrare och flyktingar, där såväl föräldrar som barn har stora svårigheter med det

norska språket. Skolområdet präglas av en demografisk sammansättning av familjer med utmaningar när det gäller arbete, ekonomi, fysisk och psykisk hälsa, i en sammansatt problembild.

Även om skolans föräldragrupp är polariserad mellan å ena sidan en liten kravstark föräldragrupp med starkt engagemang i sina barns skolgång och å andra sidan en föräldragrupp som inte är närvarande i sina barns skolgång så tillhör flertalet av föräldrarna vid den norska UO-skolan den kategori som inte självmant tar steget in i skolan för att engagera sig, stötta och framföra sina synpunkter, ofta på grund av negativa erfarenheter av den egna skolgången.

Detta är även utmärkande för den finska UO-skolan med en heterogen och multikulturell elevsammansättning och familjer. Kulturellt sett finns här barn från alla världsdelar, men den största andelen elever med annan nationell tillhörighet härstammar från de finska grannländerna i öst.

*I have six children in my class who have something else than the Finnish language as their mother tongue. I think it's very interesting, and they bring their own culture to our class room (Lärare, finska UO-skolan).*

Elevintegrering och föräldrasamverkan med grupper från till exempel Somalia, Iran, Irak och Asien beskrivs som betydligt mer utmanande än jämfört med grannländerna Ryssland, Estland, Lettland och Litauen. Det uppstår en kulturkrock mellan skolan och de marginaliserade grupperna, där skolan blir en representant för inlärningsprocessen av den finska kulturen.

Andra normer präglar de privilegierade områdena i de båda nordiska kommunerna. Föräldrarna vid den norska PO-skolan engagerar sig starkt i skolan och i sina barns skolgång. Många föräldrar har både starkt ekonomiskt kapital och utbildningskapital med sig i bagaget och är ambitiösa å sina barns vägnar.

*Det er legene, ingeniørene og altså høyt utdanna folk, som bor her i størst grad, og de har trykk på det faglige (Lärare, norska PO-skolan).*

Vid den norska PO-skolan finns det också några elever och familjer med utmaningar. Ibland har föräldrarna svårt att se de utmaningar som deras barn har. Generellt sett är det problematiskt om inte föräldrarna är delaktiga i utredning och genomförande av åtgärder för sina barn, vilket inte alltid är så enkelt:

*Når barnet har problemer, leter foreldrene etter problemer mer i lærenes rolle enn hos seg selve (...) De er høyt utdannet og når deres barn har problemer er det lettere å tro at det skyldes læreren (Lärare, norska PO-skolan).*

Elevgruppen beskrivs som homogen, ja faktiskt som en "ganske ren" (lärare, norska PO-skolan) grupp elever. Homogeniteten bland eleverna på skolan med hänsyn till familjebakgrund gör det svårare för de elever som inte lever upp till skolnormen att passa in. Elever som kommer från familjer som inte har samma ekonomiska förutsättningar som den stora massan hamnar utanför. På grund av att normen om likhet är så stark på skolan i det privilegierade området, så blir det extra stor fallhöjd för de elever som inte passar in.

Föräldragruppen i det privilegierade finska området liknar föräldragruppen i det norska privilegierade området. De flesta invånarna i området äger sin egen bostad och många av föräldrarna har välbetalda arbeten inom högteknologiska områden. Många är intresserade av sina barns utbildning och ställer krav på en god skolgång. De ställer också krav på sina barn och har önskemål om att skolan ska få barnen att prestera bättre. Samtidigt finns det en grupp föräldrar som enligt lärarna inte har tid att följa upp sina barn på grund av den egna arbetssituationen .

*Parents have become, during, I think the 15 years I have been a teacher, more demanding and more arrogant. (...) They know what you should do as a teacher, how to educate, and how much, how you should arrange this and that (Lärare, finska PO-skolan).*

Karaktäristiken bland föräldrarna i de olika skolområdena påminner om varandra i de två nordiska länderna. De utsatta områdena har sin karaktäristik och de privilegierade områdena har sin. De olika områdena kännetecknas av olika normsystem som utövar press på skolan som organisation, på olika sätt.

I de utsatta områdena kan tröskeln vara hög för föräldrar som ska involvera sig i sina barns skolgång. Detta skapar en systempress som kräver anpassning till omgivningen. Många föräldrar vid den norska UO-skolan som själva lever under prekära förhållanden vänder sig till skolans personal för stöd och hjälp. I samarbete med andra hjälpinstanser blir de vuxna på skolan resurspersoner även för föräldrarna. Där finns också minoritetsspråkliga familjer och speciellt kvinnor som är distanserade från skolan och andra som inte alls går att involvera på grund av att deras egna liv är så oerhört problematiska.

*Når det gjelder at foreldre kommer på større møter, så er det vanskelig, ikke bare med minoritetsspråklige. Det er like gjerne med andre familier. Det er flere som opplever en viss avstand til skolen. Foreldre selv kan være skolevegrevne (Lärare, norska UO-skolan).*

Kulturkrocken som i högre grad uppstår vid den finska UO-skolan än vid den norska kräver, som en lärare uttrycker sig, en översättning av den finska kulturen. Föräldrarna till barn med en annan kulturell bakgrund än den finska, har ofta större svårigheter att kommunicera med skolan och engagerar sig som regel mindre i sina barns skolgång.

Det är en utmaning för lärarna att ha många elever med speciell familjebakgrund, även om de flesta är positivt inställda till den. Många elever till ensamstående föräldrar som inte har tid för dem upplever ett stort behov av att prata med de vuxna på skolan samt att få stöd och hjälp med både skolarbete och livet i allmänhet. En lärare menar att var och en av eleverna behöver en egen vuxen:

*Your own teacher is your property and they keep contacting you all the time, during every lesson. If you try to say stop, now you must work and do not ask anything, well, they come anyway. They need so much contact and a person to talk to whom they can trust, who tells them, OK, you did it well (Lärare, UO-skolan).*

En liten grupp föräldrar framstår som krävande och försvarar sina barn till varje pris. De ställer frågor om varför skolan arbetar på ett speciellt sätt, varför eleven har fått ett visst betyg eller vilka bestraffningar eleven fått efter regelbrott och liknande. En annan grupp föräldrar upplevs inte alls ha kontroll, tid, intresse eller förmåga att bry sig om sina barns skolgång. De båda skolorna i de utsatta områdena arbetar i hög grad med att få föräldrar att engagera sig i sina barns skolgång. Föräldrar håller avstånd till skolan och det skapar ökad press på skolan att hantera integreringen mellan skola och elev. Lärarna blir betydelsefulla vuxna för eleverna och i den mån skolan klarar att involvera föräldrarna så blir de också betydelsefulla vuxna för föräldrarna.

Skolorna i de mer privilegierade områdena utsätts för en helt annan press där föräldrar ställer höga krav på skolans innehåll och organisering. Vid den norska PO-skolan gäller pressen de flesta aspekter som har betydelse för barnens framtid, men framförallt så är påtryckningen akademiskt orienterad. Pressen på skolan varierar beroende på om den sker i det offentliga rummet eller om den riktas mot specifika lärare och gäller de egna barnen. Pressen är stor när det gäller individuell uppföljning och skulden för misslyckande läggs ofta på lärarnas arbete i klassrummet. Det finns exempel där föräldrar drivit en sak så långt att en lärare varit tvungen att avsluta sitt uppdrag i klassen. En lärare berättar om en händelse där skolan utsattes för extrem kritik i förhållande till organisering och innehåll i skolan och klassrummet:

*Nei, de laget lister over det vi gjorde feil da. Det var veldig mye kritikk på det vi gjorde egentlig. Lekser,*

*ukeplan, turdag, arbeidsro og alle slike ting. Så, det var ganske hardt, men også ganske lærerikt (Lärare, norska PO-skolan).*

Det kan blåsa som en "vind" genom föräldrargruppen, beskriver en lärare, där det skapas en gemensam förståelse av skolan bland föräldrarna; en förståelse som fort kan svänga i positiv eller negativ riktning. Rektorn på skolan berättar att föräldrarna också utövar press på skolan genom skolägaren. Alla är medvetna om suveräniteten som ligger i området och det blir därför extra viktigt för den norska PO-skolan att behålla sin legitimitet genom att ha god kommunikation med föräldraföreningen så att den årliga utvärderingen bland föräldrar ger goda resultat för skolan.

De flesta föräldrar lägger ner mycket tid på att hjälpa sina barn, men lärare på skolan menar att det också finns föräldrar som sätter alltför stor press på sina barn. Sådan press förstärks genom kulturen i området och på skolan:

*Pressen ligger i foreldregruppen og suvereniteten i området. Da kommer vi også tilbake til det at det er tøft å være flink ikke sant. Det går jo på prestasjoner det og. Hvilke fritidsavtaler har de? Hvor stor bil har de? Hvor mange barn kan de kjøre? Jeg er klar over at de har masse press fra foreldrene i de gruppene her. Det kan man merke på foreldregruppa også som etterspør, hvor stor forskjell er det på min unge mot den andre ungen og så videre. Men det nekter jeg å svare på. Ja, et veldig faglig fokus. Så derfor så blir det jo fallhøyden større, ikke sant (Lärare, PO-skolan).*

Det är en liknande press från föräldrar vid skolan i det finska privilegierade området, men det är ändå större distans mellan skola och familj. Den finska skolan har nationellt sett legitimitet i befolkningen och samarbetet mellan skola och familj är inte lika tätt kopplat. Emellertid så har krav från föräldrarna på skolan som helhet och på rektor och lärare ökat under det senaste decenniet. De krav som föräldrarna ställer på skolan bottnar en-

ligt lärarna ofta i en önskan om att underlätta för sina barn. En del föräldrar tar kontakt för att be skolan att ge färre läxor, bättre betyg och generellt sett lägre krav. Men det finns också föräldrar som tvärtom önskar att skolan ska ställa högre krav på elevernas uppförande och skolprestationer. En del föräldrar letar hellre efter fel hos läraren än hos sig själva när deras barn har problem. Detta menar lärarna är typiskt för de välutbildade föräldrarna som gärna hävdar att problemet ligger i lärarens brist på kompetens. Dessa föräldrar är inte beredda att ta ansvar för sina barns uppförande i skolan:

*They are well educated, and when their child has problems, it's easier to think that it's because of the teacher (Lärare, PO-skolan).*

En lärare berättar att många föräldrar inte längre har tid för sina barn. De får gå ensamma till och från skolan, själva ordna med mat efter skolan och de träffar ofta inte sina föräldrar förrän sent på kvällen. Föräldrarna bedriver dock ett slags övervakning av eleven i skolan genom bland annat mobiltelefoner. Det leder till att pressen på både elever och lärare ökar genom att föräldrarna kan nå såväl lärare som sina egna barn överallt och vid alla tidpunkter. Det är inte alls ovanligt att föräldrarna säger till sina barn att be sin lärare om hjälp med både det ena och det andra:

*Over the last years I think that children have more of these mobile phones and parents can contact them even during the school hours (...) they can reach their kids easier and sort of guard their children. Children in 1st grade have their own mobiles (Lärare, PO-skolan).*

Många föräldrar på skolan ställer höga krav på lärarna och är medvetna om sina rättigheter som "kunder". En lärare berättar att föräldrarna tycks tro att de vet hur lärarna borde agera och undervisa i klassrummet och dessa föräldrar förhandlar med lärarna om organisering, innehåll och anpassning.



## Organisering genom legitimitet

De utsatta områdena och de privilegierade områdena har olika karaktäristik. Tillsammans med andra institutionella element som handlar om hur man skal och bör utöva föräldrainvolvering i de respektive länderna så utvecklas det normsystem som får betydelse för hur skolan organiserar sin föräldrainvolvering. Det är uppenbara skillnader mellan hur olika föräldragrupper möter skolan i de privilegierade områdena och de utsatta områdena. De resursstarka föräldragrupperna tränger långt in i skolans system med såväl stöd som press medan skolorna i de utsatta områdena måste jobba mer aktivt för att dra föräldrarna in i organisationen.

På skolan i det norska utsatta området finns en stark medvetenhet och en stor förståelse för olikheter när det gäller social bakgrund och vilka utmaningar det kan innebära för eleven. De flesta lärare som arbetar vid UO-skolan har aktivt valt att arbeta där. Rektor beskriver hur lärare som börjar jobba på skolan utan att ha någon förståelse för eller specifikt intresse av de utmaningar som föreligger, slutar ganska snabbt. Välfärd är en central del av tematiken på skolan och en stor del av arbetet handlar om att skapa förutsättningar för fostran och lärande med utgångspunkt från elevernas uppväxtvillkor.

Den norska UO-skolan organiserar sitt arbete på ett sätt som inte bara gör personalen till en hjälpinstans för eleven, utan även för föräldrarna. Arbetet med föräldrainvolvering sker systematiskt, standardiserat och genomtänkt utifrån de behov som finns i det speciella skolområdet och flexibelt då det anpassas den enskilda föräldern. Det läggs vikt vid att föräldrarna ska känna sig respekterade och sedda. Därför organiserar sig skolan på ett sätt som aktivt agerar för att familjer ska få tillit till skolan och kunskap om varför och på vilket sätt föräldrainvolvering är viktigt:

*Vi ønsker at det skal jobbes ganske tett for at vi skal få til det her, det gode foreldresamarbeidet. Jeg tenker*

*at vi har positiv samhandling med foreldre. Det er ikke sånn at det er en stor avstand mellom skole og hjem (Lärare, norska UO-skolan).*

Skolan har en gemensam strategi för hur arbetet gentemot föräldrar ska organiseras och för hur skolan ska kunna åstadkomma trygghet och inkludering. Det handlar om att liera sig med föräldrarna, att motivera för intresse av skolgång och om att få föräldrarna att hjälpa sina barn på de sätt de kan. För att få en god start på föräldrasamverkan börjar skolan med att bjuda in alla föräldrar till elever som ska börja i första klass till ett gemensamt föräldramöte i juni månad. De flesta föräldrar kommer, men det är alltid några som av olika anledningar uteblir. I augusti håller skolan de första föräldrasamtalen och då blir föräldrarna ombedda att bjuda hem klassläraren:

*Så da drar vi hjem til alle disse familiene, for at de skal få kunne være på sin hjemmebane og presentere sitt barn. Det er jo foreldre her i distriktet som har et dårlig forhold til skole, som synes det er tungt å komme til skolen på foreldremøter, og som synes det er tungt og bare se skolebyggingen. Om vi kommer til dem så er det veldig positivt. Jeg har ikke hørt en eneste her si at det er trasig. Da vet vi hvilke kosebamser de har, hvilken tannbørste, koppen de putter tenner de har mistet i og bøker i hylla. Vi får så mye kunnskap om dem. Vi ikke så fremmede for dem da (Lärare, norska UO-skolan).*

Den omfattande organiseringen av föräldrasamverkan upplevs av och till som övermäktig för lärarna, men för att få legitimitet hos föräldrarna så finner de ändå sätt att genomföra det på. Föräldrasamtal som är komplicerade att genomföra och där språk, missbruk eller annat socialt utanförskap förekommer ställer särskilda krav på lärarna att uppträda på ett sätt som gör att föräldrarna betraktar skolan som en samarbetspartner. Inför den typen av föräldrasamtal erbjuds vägledande samtal med specialpedagogisk samordnare. Lärarna stöttar också varandra genom att vid speciella

tillfällen ha föräldrasamtalen tillsammans.

Vid föräldrasamtal och föräldramöten arbetar skolan strategiskt med klassmiljö som tema för att försöka få stöd från föräldrarna vad beträffar elevernas beteende och uppförande i klassrummet. Det är viktigt för skolan att föräldrarna kommer på föräldramöten och man organiserar sig på ett sätt som kan beskrivas som "individpassad föräldrainvolvering" för att få dem att delta.

*Det var en lärare, som sa til meg; "ja, men den mora fikk jeg til å komme på foreldremøte når jeg sa til henne, vet du, nå setter jeg en stol her, og der henger jeg jakken min, slik at ingen andre setter seg der eller kan ta den. Så, når du kommer inn døra, så kan du bare gå rett dit og sette deg på den stolen". Da kom hun. Noen av oss strekker oss langt for å få det til, men det er ikke alle foreldrene som er så åpne på at dette er et kjempestort problem heller, så da får vi ikke til å tilrettelegge det slik (Lärare, norska UO-skolan).*

När föräldrarna inte kommer på föräldramöten så finns det andra möjligheter. Skolan organiserar aktiviteter där eleverna uppträder eller visar fram sina arbeten och det arrangeras öppet kafé. Detta ses som mer informella arenor där föräldrar ofta deltar. Samtidigt ordnar skolan enskilda samtal med de föräldrar som inte deltar i gemensamma föräldramöten. Genom sin speciella organisering lyckas de etablera kontakt med de flesta familjer och på ett generellt plan skapa ett gott och positivt samarbete mellan skola och hem. Organiseringen leder till att de flesta föräldrar aktivt följer upp sina barn i deras skolarbete och de upplever skolan som inkluderande.

Den finska skolan i det utsatta området är av liknande karaktär, men organiseringen av föräldrasamarbetet ser väldigt annorlunda ut. Skolan jobbar inte aktivt för att vinna legitimitet i föräldragruppen och avståndet mellan skola och hem är större. Varje år har skolan ett enskilt samtal med föräldrarna då de träffas för en halvtimmes prat om eleven. En lärare berättar att det tar ca 12 till 15 tim-

mar per klass för henne att genomföra dessa samtal på kvällstid. Det betyder att varje barn och familj får ca 30 minuter var per år. Detta är betydligt mindre än vid den norska skolan i det utsatta området. En gång om året är det också föräldramöte, där lärarna träffar alla föräldrar samtidigt. Till föräldramötena kommer de flesta, men det är alltid några föräldrar som aldrig kommer. Här försöker lärarna ha någon typ av kommunikation med de föräldrar som inte närvarar, men det är svårt att få dessa föräldrar att delta i sina barns skolgång. Utöver de två formaliserade mötespunkterna så har lärarna en kontinuerlig, informell kontakt med föräldrarna, men på distans via telefon, sms, mail, osv. Det är emellertid ytterst ovanligt att föräldrar ringer till lärarna på kvällstid. En av lärarna berättar att det är mest mammor som tar kontakt. Lärarna upplever att det inte alltid är lätt att få information om elevernas hemförhållanden och uppväxtvillkor. Den typen av information når ofta skolan via barnen.

Lärarens fokus i föräldrakontakten är i huvudsak riktat mot elevens lärande i skolan. Vid möten med föräldrarna blir det därför framförallt rapportering om hur eleven fungerar i skolarbetet, hur eleven uppför sig och fungerar socialt i klassrummet.

De allra flesta föräldrar försöker att samarbeta och stötta sina barns skolgång och i huvudsak menar lärarna att de har goda relationer till föräldrarna. Rektorn på UO-skolan berättar att det finns en allmän förståelse i Finland för att utbildning är viktigt för barnen och att det krävs att föräldrarna engagerar sig i sina barns skolgång för att de ska lyckas. Många föräldrar har en hög medvetenhet om detta, vilket medför att de ställer högre krav på både skolan och sig själva.

Vid skolan i det privilegierade området i den norska kommunen är förhållandena de motsatta. Här behöver inte skolan jobba aktivt för att dra föräldrarna in i skolan, däremot tyder mycket på att det är ännu viktigare i det privilegierade området att skapa legitimitet hos de kravstarka föräldrarna. Organiseringen av

föräldrasamverkan sker genom standardiserade modeller för föräldrautskotts-möten (FAU), föräldramöten samt elevsamtal. Möten med föräldrautskottet blir en särskilt viktig arena för att skapa förtroende mellan skola och hem. Den här skolan har en lång tradition av att vara en akademiskt stark skola med högpresterande elever. Lärare och rektor beskriver att den prestationsinriktade kultur som präglar skolan sitter i väggarna. Rektor på skolan har försökt att systematiskt arbeta i riktning mot att vidga ramarna för vad som betraktas som normalt på skolan, inte minst för att sänka prestationsstress och öka möjligheten till social integrering för alla elever. Bland annat har skolan under en period fokuserat på sociala relationer mellan elev-elev och lärare-elev. I det strategiska arbetet med att ändra kulturen på skolan så har man utarbetat en ny skolvision som bland annat lägger grunden för hur personalen på skolan ska bemöta eleverna och för hur eleverna ska uppträda. Skolvisionen har utarbetats i nära samarbete med FAU, och rektor på skolan har fått arbeta hårt för att legitimera satsningar av mer social karaktär i föräldragruppen i vilken det råder starkt fokus på skolprestationer.

Samtidigt måste skolan organisera sig i relation till starka föräldrar som på eget initiativ skaffar sig entré till skolan. De resursstarka föräldrarna beskrivs som en grupp som granskar skolan och vad som sker där. Flera lärare hanterar den pressen genom att, som en lärare beskriver, "sälja in sig i föräldragruppen" i början av elevernas skolgång. Lärarna menar att de högutbildade föräldrarna många gånger nog tycker att de hade kunnat göra jobbet bättre själva. Ett sätt som lärare hanterar pressen på är att skaffa sig legitimitet i föräldragruppen genom att använda föräldrarna som en resurs i undervisningen:

*At vi bruker foreldrekreftene vi har til å hjelpe oss med og sette opp noe i... Når vi har jubileumsforestilling, så kommer en som jobber med Entertainment og hjelper oss og sånn. Og om de skal ha om arkitektur, så kommer en arkitekt. Så, vi vet at vi har mange vi kan bruke. (Lärare, norska PO-skolan).*

Pressen från föräldragruppen måste hanteras för att skolan ska framstå som legitim. Den hanteras både genom en standardiserad, formell organisering, men också genom att lärarna skapar förtroende med sina föräldragrupper.

Trots liknande förhållanden i föräldragruppen vid skolan i det finska privilegierade området, så jobbar inte skolan tillnärmelsevis lika mycket med att organisera föräldrainvolvering och få skolan att framstå som legitim. Standardsystemet för föräldrainvolvering är ett föräldramöte och ett föräldrasamtal per år, precis som vid den andra finska skolan. Utöver detta är det upp till var och en av klasslärarna hur de vill bedriva föräldrasamverkan. En lärare berättar om att hen skriver "månadens informationsbrev" till föräldrarna. Rektorn vid skolan beskriver hur föräldrarna involveras i vissa beslut, till exempel beslut om vilka regler som skolan ska ha. När föräldrarna involveras i beslutsfattandet fungerar det enligt rektor som legitimering och underlättar vid eventuella framtida bestraffningar mot regelbrott. Samtidigt så framstår skolan i hög grad som legitim bland föräldrarna och trots att vissa föräldrar ställer krav på skolan så innebär detta inte att skolan måste anpassa sig. Rektor på skolan berättar tvärtom att skolan ibland ställer krav på föräldrarna – krav som är så komplicerade att vissa föräldrar inte ens förstår dem. Ett exempel är hur hemläxor kan skapa krav om specifik uppföljning i vissa ämnen som föräldrarna inte nödvändigtvis har kunskaper inom. Det gäller speciellt vissa föräldrar som inte har makt och möjlighet att bidra i läxläsningen och som inte förstår att det inte bara är skolans sak att utbilda eleverna. Men det kan också gälla de föräldrar som på grund av den egna arbetsbelastningen inte har tid över för sina barn.

## En organisatorisk bild av social ojämlikhet i skolan

Samarbete mellan skola och hem är inte bara legal, medverkan har också blivit alltmer viktig i flera institutioner i samhället genom att privata såväl som offentliga institutioner upparbe-

tar ett kundorienterat förhållningssätt. Dessa marknadsorienterade principer har nära kopplingar till samhällets juridiska system, men användandet av dem etableras genom spridning av normer i den institutionella omgivningen (Meyer, 2010). Kravet om samarbete finns nedskrivet i såväl den norska som den finska skollagen, med skillnaden att det i den norska skollagen uttryckligen är skolans ansvar att få ett samarbete till stånd. Under de senaste decennierna har kundorienteringen i offentlig sektor ökat i bägge länderna, men den här studien pekar på tydliga skillnader mellan det finska och det norska fallet. Resultaten visar att i synnerhet den norska skolan har etablerat kundorienterade relationer till föräldrar, något som bland annat antas hänga ihop med skolans generella legitimitet i samhället, där den finska skolan över tid har applåderats för låga kostnader och hög effektivitet när det handlar om prestationsresultat på bland annat PISA-undersökningar. Samtidigt har den norska skolan högre grad av marknadsorienterad styrning, med kontraktering av samarbete, undersökningar hos sina "kunder" och stark evaluering av generell måluppfyllelse på skolnivå inklusive rapportering och kontroll.

Kundrelationen kräver planering och organisering på ett sätt som "fångar kunden", något som skiljer sig från skola till skola på grund av olika kundkretsar. Ju starkare kundrelationerna är, desto mer organisering sker. I den norska kommunen styrs och kontrolleras skolans föräldramedverkan genom kontrakt och kontroll via ett ledaravtal mellan skolägare och skola där bland annat samarbete mellan skola och hem följs upp. Skolägaren undersöker hur nöjd kunden är och skolorna utvärderas på detta i möten med kommunens administration. Kundorientering hänger ihop med den liberaliseringstrend som råder i västvärlden (Meyer, 2010). När det gäller den kommunala skolan så har marknadsorienteringen fått en betydligt större utbredning i den norska skolan än i den finska.

Hur anpassningen mellan skola och familj ska

se ut är ett val som varje nation och kommun måste göra när det gäller organiseringen av sin verksamhet och det är ett val som har betydelse för inkludering, exkludering och social reproduktion. När brukarmedverkan är kontrakterad, så som den är i de norska skolorna, så skapas en förståelse av att det är viktigt, oavsett om kunderna (föräldrarna) är intresserade av att involvera sig eller inte. Samtidigt så fungerar kundrelationerna betydligt bättre (med hänsyn till akademisk prestationsutveckling) i de privilegierade områdena. Precis som tidigare forskning visat (Karlsen Bæck, 2005, 2007; Tallberg Broman, 2009) engagerar sig föräldrar med hög socioekonomisk status på ett aktivt sätt i skolan. Den här studien visar att skolan också organiserar sitt samarbete med föräldrarna på ett annat sätt, beroende av föräldrarnas socioekonomiska status, en organisering som kan förstärka betydelsen av barnens klasstillhörighet. Föräldrars intresse för sina barns skolgång är viktigt för elevens skolprestationer (Fan och Chen, 2001; Epstein, m. fl., 2002; Epstein, 2005; Nordahl, 2007; Nokali, m. fl., 2010; Semke och Sheridan, 2012; Henderson och Mapp, 2002). Samtidigt kan det vara problematiskt när föräldrar blir mäktiga aktörer som utövar inflytande på skolans organisering av utbildningen. När utbildningen, på grund av föräldrars press, orienterar sig i en riktning som gör att andra elever med annan klassbakgrund marginaliseras, finns det anledning att fråga sig hur kundrelationerna i skolan ska se ut.

Skolor orienterar sig mot sin institutionella omgivning, förhandlar och anpassar sig till normer och värden. Tidigare forskning visar att bostadsområden kan präglas av normer som skapar territoriell stigmatisering (Willis, 1977; Kahlenberg, 2001; Sernhede, 2009; Kallstenius, 2010; Gewirtz, Ball och Bowe, 1995; Skolverket, 2003; Logan m. fl., 2012; Swanson, 2008) och resultaten i den här studien visar att dessa normer påverkar skolans organisering.

I den norska kommunen sker en förhandling mellan omgivning och skola, där skolor

måste arbeta för att skapa ett gott anseende. Det hänger ihop med flera aspekter av organiseringen av skolan (Rapp, 2018). Förhandling om hur skolan som system ska anpassa sig till press från den institutionella omgivningen kan ske på olika nivåer i kommunen. Den finska kommunen fredar sina skolor genom att eventuella förhandlingar ligger på skolägarnivå. Den finska skolan har hög grad av legitimitet bland föräldrarna och mycket lägre grad av förhandling, varför det finns skäl att anta att kopplingarna mellan skolan och dess institutionella omgivning är svagare i den finska skolan jämfört med den norska.

Kundorienteringen i den norska kommunen är tätt integrerad med sin omgivning där skolor lätt blir isomorfa (Meyer, 2010). De tenderar att anpassa sin organisering av skolan till de normer och värden som råder i den aktuella närmiljön. Samma polariserade mönster noteras i de finska kommunerna när det gäller föräldrarnas förfaringssätt. Hur skolan väljer att hantera detta skiljer sig emellertid mycket åt mellan de båda kommunerna. I den norska kommunen är kopplingen mellan skola och hem betydligt starkare, medan det i den finska kommunen finns en svagare koppling.. Två saker blir därför av betydelse om skolor ska klara att organisera sin föräldrainvolvering på ett sätt som bidrar till att utjämna social ojämlikhet. För det första när det gäller hur väl skolan klarar att utöva institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008). Det vill säga att både vara legitim i förhållande till sin omgivning och samtidigt utföra de uppgifter som den är ålagd (Brunsson, 2006). För det andra hur kundorienterad skolan och kommunen väljer att vara i sin hantering av institutionell press. Den institutionella omgivningen i den norska kommunen är på grund av sin kundorienterade styrning mer komplex än den finska. För att kunna hantera denna komplexitet anpassar skolorna den verksamhet som är knuten till samverkan mellan skola och hem på olika sätt. I de norska skolorna anses det värdefullt och

skapar status och identitet med nöjda kunder (Brunsson, 2006). När den norska kommunen väljer ett kundorienterat fokus får det konsekvensen att familjen blir väldigt betydelsefull inte bara för barnens skolgång (Tallberg Broman, 2009) utan även för organiseringen av skolan. När den finska kommunen väljer lösare kopplingar till familjerna och att låta skolägaren hantera eventuell institutionell press så skapar det handlingsutrymme för den enskilda skolan. Detta ger skolan större flexibilitet och en hög grad av pedagogisk frihet, vilket i sig kan ge upphov till utmaningar i hanteringen av social ojämlikhet.

Kommunerna i den här studien kan på papperet se relativt lika ut, men de hanterar föräldrainvolvering väldigt olika och på ett sätt som har socioekonomiska förtecken. Detsamma gäller de enskilda skolorna i framförallt den norska kommunen. Den här studien indikerar därför att vi måste se på organisering av skola, rent generellt, och på föräldrainvolvering i synnerhet på ett nyanserat och mer helhetligt sätt än vad vi tidigare gjort. Ett kundorienterat fokus kan ha fördelar genom att det stärker samverkan mellan skola och hem. Samtidigt ger det resursstarka föräldrar utrymme att pressa skolans normsystem i riktningar som skapar nya former av exkludering. Standardiserade system för hur föräldrasamverkan ska genomföras och vilket innehåll den ska ha (Nordahl, 2007; Drugli och Nordahl, 2016) utgör också ett problem. När effektivitetsstudier visar att föräldrasamverkan bidrar till bättre inlärning, ökad trivsel och färre beteendeproblem för att nämna några exempel, så speglar det ett okritiskt perspektiv som inte väger in elevers socioekonomiska bakgrund. Det är viktigt att förstå att föräldrasamverkan på olika sätt kan bidra till att skapa inkludering och exkludering av elever. I stället för att betrakta social ojämlikhet som en reproduktiv struktur, baserad på föräldrars socioekonomiska bakgrund, så kan den här studien öka insikten om hur respektive skola kan stärka social ojämlikhet genom sitt sätt att organisera föräldrainvolvering.

## Referencer

- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic Model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 229–243
- Bakken, A. 2004. Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen, *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4(1): 83–92
- Bakken, A. 2009. *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* NOVA, Utdanning.
- Bakken, A. og Danielsen, K. 2011. *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*, NOVA, Utdanning og forskning
- Berger, P.L. och Luckmann, T. 1979 (1966). *Kunskapsociolog: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* 2. uppl., Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society* (Wiley series in urban research). New York: Wiley.
- Bourdieu, P. 1979/1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Boston: Harvard University Press
- Bourdieu, P. 1994/1999. *Praktisk förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, Göteborg: Daidalos AB
- Bourdieu, P. och Wacquant, L. J.D. 1996. *Refleksiv sociologi, mål og midler*,. København: Hans Reitzels forlag
- Broady, D. 1981. *Den dolda läroplanen*, KRUT- artiklar 1977–80. 1. uppl. Järfälla: Symposion
- Broady, D. 1998. *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Uppsala Universitet, ILU, Skeptron Occasional Papers nr. 15
- Broady, D. 2007. *Den dolda läroplanen*. Kritisk utbildningstidskrift, nr. 127
- Brunsson, N. 2006. *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, . Malmö: Liber AB
- Brunsson, N. och Jacobsson, B. 1998. *Standardisering*. Stockholm: Nerenius och Santérus Förlag
- Bæck, U.-D. K. 2005. School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogik* 25: 217–228
- Bæck, U.-D. K (2007) *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*, Norut AS, Rapport nr 06/2007
- Coburn, C. E. 2004. Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77(3): 211–244.
- Coleman, J. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. The National Center For Educational Statistics, U.S. Government Printing Office Washington, D.C.:1966 <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Coleman, J. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital, *The American Journal of Sociology* vol. 94: 95-120
- Danielsen, A. og Hansen, M. N. 1999. Makt i Pierre Bourdieus sosiologi I: F. Engelstad, red. *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Drugli, M. B. og Nordal, T. 2016. *Samarbeidet mellom hjem og skole – En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Epstein, J. L. m.fl., red. 2002. *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. I: T. Erb, red. *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*. Westerville, OH: National Middle School Association. 77–96
- Eriksson-Zetterkuist, U. 2009. *Institutionell teori: idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB
- Fan, X. T. och Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review* 13: 1–22

- Gewirtz, S, Ball, S. J. och Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press
- Goldthorpe, J. H. 2007. *On sociology*. Volume One. 2nd edition. Palo Alto, CA: Stanford University Press
- Grønmo, L. S. och Onstad, T. 2013. *Opptur og nedtur. Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige*. Oslo: Akademika forlag
- Hardy, C. och Maguere, S. 2008. Institutional Entrepreneurship. I: Greenwood m. fl., red. *The Sage handbook of Organizational Institutionalism*. Los Angeles, CA: SAGE
- Henderson, A. T. och Mapp, K. 2002. *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. SEDL – Advancing Research, Improving Education. Annual Synthesis. National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL. Austin, Texas. www.sedl.org
- Kahlenberg, R. D. 2001. *All together now. Creating Middle-Class Schools through Public School Choice*. Washington: Brookings Institution Press
- Kallstenius, J. 2010. *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholms Universitet, PhD-avhandling
- Lareau, A. 2011. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. 2nd ed. Berkeley, Calif.: University of California Press
- Leiulfsrud H., Jensberg H., Endresen B., Dahl Ø, Strand I., Nilsen E.P. och Frisvold B. 2003. *Childrens Life-Worlds: A comparative study of children's life chances and wellbeing in the Nordic countries*, Trondheim: Allforsk
- Levine-Rasky, C. 2009. Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School. *British Journal of Sociology of Education*. 30(3): 331–344
- Logan, J. R. och Darrah, J. 2012. The impact of race and ethnicity, immigration and political context on participation in American electoral politics. *Social Forces* 90(3): 993–1022
- Luhmann, N. 1995. *Social systems*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Markussen, E. 2009. *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Meyer, J. 2010. World society, institutional theories, and the actor. *Annual Review of Sociology* 36: 1 – 20
- Meyer, J. W. och Rowan, B. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2): 340–363
- Minkinen, J. 2014. Associations between school-related factors and depressive symptoms among children: A comparative study, Finland and Norway. *School Psychology International*. 35(5): 463–474
- Nilsen, P. E. 2004. *Barndommen som risikoprojekt*. NTNU, Masteroppgave i sosiologi
- Nokali, N. E., Bachman, H. J. och Votruba-Drzal, E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development* 81: 988–1005
- Nordahl, T. 2007: *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- OECD 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD 2018. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Opheim, V., Gjerustad, C. och Sjaastad, J. 2013: *Jakten på kvalitetsindikatorene, Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen'* NIFU, Rapport 23
- Parsons, T. 1971. *The system of Modern Societies*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- Rapp, A. C. 2018. *Organisering av social ojämlikhet i skolan. En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, doktorgradsavhandling.

- Semke, C. A., och Sheridan, S. M. 2012. Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *The School Community Journal* 22(1): 21–48.
- Sernhede, O. 2009. Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning och Demokrati*, 18(1): 7–32
- Sirin, S. R. 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research* 75(3): 417–453
- Skavhaug, G. K. 2011. *Å ha, å elske, å være. Barns velferd i et ulikhetsperspektiv. En komparativ casestudie av utvalgte skoler i Norge og i Finland*, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Masteroppgave
- Skolverket 2003. *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*, Rapport 230. Stockholm: Skolverket
- St.meld. nr.21. (2016 – 2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Swanson, D. A. och Murdock, S. H. 2008. *Applied Demography in the 21st Century Selected Papers from the Biennial Conference on Applied Demography, San Antonio, Texas, January 7–9, 2007*. Dordrecht: Springer Science och Business Media
- Tallberg Broman, I. 2009. "No parent left behind": Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet. *Educare* 2(3): 221–240
- Telhaug, A O. 2007. Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I: H. Hølleland, red. *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag: 47–65.
- Vidje, G. et al. 2012. *Fokus på den nordiske velferdsmodellen*. Stockholm: Nordens Välfärdscenter. <https://nordicwelfare.org/>
- Willis, P.E. 1977. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

### Författarpresentation

Anna Rapp er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, i Fagseksjon for pedagogikk. Hennes forskning retter seg mot organisering av sosial ulikhet og risiko for marginalisering, samt oppvekst og skole i rurale strøk. E-mail: [anna.cecilia.rapp@ntnu.no](mailto:anna.cecilia.rapp@ntnu.no)