

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og  
teknologiledelse  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Lars Fredrik Pedersen

## Foreldreinvolvering i skolen

En studie av høy- og  
lavstatusskoler i to nordiske byer

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, august 2011

# Foreldreinvolvering i skolen

En studie av høy- og lavstatusskoler i to nordiske byer



## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både utfordrende og svært lærerikt. Det siste året har vært det mest krevende, men samtidig også det mest interessante året jeg har hatt som student.

I forbindelse med masteroppgaven har jeg vært så heldig å få delta i prosjektet *Barndom og skole i velferdsstaten*. Jeg har fått muligheten til å studere et rikt og spennende datamateriale, og ikke minst arbeide sammen med en rekke flotte mennesker. Jeg vil rette en stor takk til alle medlemmene av dette prosjektet. Samarbeidet har vært svært positivt, og det har vært gøy å jobbe med dere. Tusen takk!

Jeg vil også rette en spesiell takk til professor Håkon Leiulfsrud, som har fungert både som min veileder i forbindelse med masteroppgaven og som prosjektleder. Takk for god veiledning og et hyggelig samarbeid.

Til slutt vil jeg takke foreldrene mine for å ha støttet og oppmuntret meg gjennom studietiden, og vennene mine for å ha bidratt til å skape en flott studietid som jeg sent vil glemme!

Lars Fredrik Pedersen  
Trondheim, august 2011



## **Sammendrag**

Det er et stadig økende fokus på foreldreinvolvering i skolen. Dette handler ikke bare om at foreldrene skal involveres mer i barnas skolegang, men også at foreldrene skal inkluderes mer i skolen som helhet. I et styringsperspektiv fokuseres det på gjennomsiktighet, økt informasjonsflyt, dialog og medbestemmelse. I denne skolemodellen får skolen en mer åpen struktur der praksis blir til gjennom forhandlinger mellom skole og hjem. Denne oppgaven er en eksplorerende casestudie av teoretisk utvalgte høystatus- og lavstatusskoler i Norge og Finland. Hensikten er å utforske ulike aspekter ved foreldreinvolvering i skolen, og konsekvenser av dette både på individ- og skolenivå. Foreldreinvolvering i skolen analyseres i et klasseperspektiv, og i sammenheng med det økende fokuset på medbestemmelse og dialog mellom skole og hjem.

På individnivå finner jeg her at variasjoner i både kulturell og sosial kapital bidrar til sosial ulikhet i skolesystemet. Med andre ord kan foreldrenes involvering i barnas skolegang tenkes å ha en unik effekt, selv når det kontrolleres for familiebakgrunn. Samtidig stilles det kritiske spørsmål til hvorvidt økt foreldreinvolvering dermed bør være et uttalt mål. På skolenivå finner jeg at hvorvidt skolen oppnår en åpen struktur basert på medbestemmelse og forhandlinger er avhengig av den sosiale konteksten. Nærmiljøet og foreldregruppen legger føringer for hvordan et politisk ønske om mer åpne skoler materialiserer seg. Overgangen til en åpen struktur basert på forhandlinger mellom skole og hjem kan også se ut til å gi en økt følelse av press på lærerne, og en svekkelse av deres jobbautonomi.

Denne studien bidrar til å nyansere debatten om foreldreinvolvering i skolen, og viser hvorfor det er viktig med sosialt ulikhetsperspektiv som også tar hensyn til skolen og nærmiljøet i tillegg til individnivået.



# Innhold

1.0 Innledning .....	1
1.1 Oppgavens struktur .....	6
2.0 En ny styringsrasjonalitet.....	9
2.1 En ny styringsrasjonalitet i skolen – åpne og lukkede systemer .....	10
2.1.1 Den tradisjonelle skolemodellen.....	11
2.1.2 Forhandlingsmodellen .....	11
3.0 Kapital, strategier og mobilisering av ressurser .....	15
3.1 Kulturell kapital .....	15
3.2 Sosial kapital .....	19
3.2.1 Foreldreinvolvering som sosial kapital .....	22
3.3 Kapital i møtet mellom skole og hjem .....	22
3.4 Foreldreinvolvering, kapital og en ny styringsrasjonalitet.....	25
4.0 Sosiale klasser, aktør og struktur.....	27
5.0 Metode .....	29
5.1 Casebeskrivelser .....	29
5.2 Om de kvantitative dataene .....	31
5.2.1 Frafall i undersøkelsen .....	32
5.2.2 Den avhengige variabelen i regresjonsanalysene .....	32
5.2.3 Klassevariabelen .....	33
5.2.4 Foreldrenes involvering i barnas skolegang .....	34
5.2.5 Validitet og reliabilitet .....	34
5.3 Om de kvalitative dataene .....	35
5.4 Testing av forutsetninger for logistisk regresjon .....	37
5.4.1 Generelle forutsetninger for logistisk regresjon .....	37
5.4.2 Fravær av multikollinearitet .....	38
5.4.3 Diskriminering .....	38
5.4.4 Ikke-linearitet i parametrene.....	38
5.4.5 Fravær av innflytelsesrike enheter .....	39
5.5 Et eksplorerende design .....	39
6.0 Analyse av det kvantitative datamaterialet .....	41
6.1 Familiebakgrunn, foreldreinvolvering og faglige prestasjoner i Nordby .....	41
6.2 Familiebakgrunn, foreldreinvolvering og faglige prestasjoner i Finby .....	45



6.3 Foreldreinvolvering og familiebakgrunn .....	47
6.4 Skole-hjem samarbeid og foreldres påvirkning - Nordby.....	50
6.5 Skole-hjem samarbeid og foreldres påvirkning - Finby .....	54
6.6 Lærerens betydning i høy- og lavstatuskolene.....	56
7.0 Analyse av det kvalitative datamaterialet .....	59
7.1 Samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem – Nordby .....	59
7.1.1 Høystatusskolen .....	59
7.1.2 Lavstatusskolen.....	63
7.2 Samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem – Finby .....	65
7.2.1 Høystatusskolen .....	66
7.2.2 Lavstatusskolen.....	67
8.0 Diskusjon .....	69
8.1 Ulikhetsskapende prosesser på individnivå.....	69
8.1.1 Familiebakgrunn .....	69
8.1.2 Foreldreinvolvering .....	70
8.1.3 Skolestatus .....	71
8.2 Møtet mellom skolen og nærmiljøet .....	71
8.3 Forhandlingsmodellen som konsekvens av en ny styringsrasjonalitet .....	75
8.4 Mot et mer nyansert bilde av foreldreinvolvering i skolen .....	77
9.0 Studiens bidrag og begrensninger .....	81
9.1. Videre forskning .....	82
10.0 Referanser.....	85
11.0 Appendiks .....	91

## 1.0 Innledning

Tema for denne oppgaven er foreldreinvolvering i skolen, sett i et sosialt ulikhetsperspektiv, og i lys av noen grunnleggende endringer som har funnet sted i skolen i nyere tid. Endringene dreier seg i hovedsak om et økt fokus på informasjonsflyt, åpenhet, dialog og medbestemmelse i relasjonen mellom skole og hjem. Dette står sterkt i fokus hos Foreldreutvalget for grunnopplæringen<sup>1</sup>, og er også en ønsket utvikling fra politisk hold (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Denne oppgavens utgangspunkt er å tegne et bilde av ulike aspekter ved foreldreinvolvering i høy- og lavstatusskoler, og oppgaven tjener som et nyanserende innlegg i debatten rundt foreldreinvolvering i skolen. Dette er en eksplorerende casestudie basert på både kvantitativ og kvalitativ empiri hentet fra fem barneskoler. Tre av skolene ligger i en by i Norge, mens to av dem ligger i en by i Finland. Heretter refereres disse byene til som Nordby og Finby, slik at informantenes anonymitet blir ivaretatt. Betegnelsene ”høystatusskole” og ”lavstatusskole” er basert på sosioøkonomiske kjennetegn ved skolens nærområde og familiene tilknyttet skolen.

Det økte fokuset på foreldreinvolvering i skolen, og at denne involveringen også skal innebære medbestemmelse, ser jeg her som en mulig konsekvens av de føringene som New Public Management (NPM) legger for hvordan vi tenker rundt organiseringen av offentlig tjenesteproduksjon. NPM er en paraplybetegnelse på en rekke ulike reformer som har funnet sted i offentlig sektor siden 1980-tallet og frem til i dag (Christensen m.fl. 2007). Denne reformbølgen har vært særlig fremtredende innenfor angloamerikanske land, men har også hatt stor betydning i de nordiske landene. Grovt sett beskriver det en indirekte form for politikk som har til hensikt å påvirke innholdet i den utadrettede offentlige politikken gjennom bevisste endringer i formelle strukturer og prosedyrer. I følge Christensen m.fl. (2007) er denne reformbølgen karakterisert av noen kjerneelementer, og her inngår: Kostnadskutt og budsjettdisiplin, økt konkurranseeksponering for kommersielt orienterte offentlige virksomheter, outsourcing, hel- og delprivatisering, større vekt på profesjonell ledelse i offentlige organisasjoner med høyere grad av lederautonomi, samt økt fokus på serviceorientering, servicekvalitet og mer brukerstyring av offentlige tjenester. Dette er basert

---

<sup>1</sup> Foreldreutvalget for grunnopplæringen gir flere eksempler på områder hvor de mener skole og hjem bør samarbeide, hvilket blant annet inkluderer ulike aspekter ved skolemiljøet, årsplaner og innhold i undervisningen. Se <http://www.fug.no/hva-skal-det-samarbeides-om.141887.no.html> for mer informasjon.

på en grunnleggende idé om at offentlig og privat sektor i stor grad både kan og bør styres etter de samme prinsippene. Disse elementene slår ut ulikt i ulike deler av offentlig sektor, og skolen er et eksempel på en offentlig tjeneste der effektene av NPM kanskje ikke er like intuitive å se som innenfor andre offentlige tjenester. For eksempel er ikke konkurranseeksponering og privatisering spesielt fremtredende faktorer i den nordiske skolen. Det er imidlertid et økende fokus på foreldreinvolvering i skolen, og at denne involveringen også bør innebære mer dialog, medbestemmelse, større makt til foreldrene og forhandlinger mellom skole og hjem om skolens praksis. Det forskes også på hvordan denne typen foreldreinvolvering kan økes i det norske skolesystemet (se Nordahl 2003; Nordahl og Skilbrei 2002; Nordahl 2000). I denne oppgaven argumenterer jeg for at dette kan sees i lys av hvordan NPM fokuserer på åpne strukturer og brukerstyring av offentlige tjenester.

NPM er en samlebetegnelse på en rekke ulike reformer som har noen ideologiske likhetstrekk, og en må derfor ikke se på NPM som en reform i seg selv. I denne oppgaven tolkes NPM mer som en diskurs, som legger føringer for hvordan vi organiserer offentlig tjenesteproduksjon, med fokus på hvordan dette har endret betingelsene for foreldreinvolvering i skolen. En diskurs forstås her som en institusjonelt fundert måte å oppfatte og beskrive verden rundt seg på. At det er institusjonelt fundert innebærer at diskursen er et symbolbasert program som regulerer handling, og at dette programmet er materialisert (Neumann 2011). Samtidig er ikke dette en diskursanalyse i ordets rette forstand. At jeg karakteriserer NPM som en diskurs er mer å anse som en teoretisk forståelse av denne samfunnsendringen som noe mer grunnleggende og dyptgripende enn et knippe bevisste reformer.

Henderson (1987, 1981) viser til flere studier som finner at foreldreinvolvering har positive effekter for elevers akademiske prestasjoner, og i en metastudie som er gjort av denne typen forskning finner Jeynes (2005) at foreldreinvolvering er assosiert med høyere akademiske prestasjoner hos elevene. Han finner også at de sidene ved foreldreinvolvering som har størst effekt er aspekter relatert til kommunikasjon med barnet, oppdragelsesstil og forventninger. Samtidig er forskningen på foreldreinvolvering i skolen komplisert, og funnene er ofte inkonsistente (Fan 2001; Fan og Chen 2001; McNeal 1999). Inkonsistente funn innebærer både at forskere er uenige om hvorvidt foreldreinvolvering har noen særlig effekt i det hele tatt (på barnas prestasjoner), og i så fall, hva disse effektene er. Sui-Chu og Willms (1996) viser til eksempler fra forskningslitteraturen der foreldreinvolvering har en negativ sammenheng med elevenes faglige nivå, og gir samtidig en mulig forklaring på slike funn:

Elever som presterer lavt i skolen kan tenkes å motta mer støtte og oppfølging fra foreldrene. Inkonsistente funn er i stor grad et resultat av store sprik i både teoretiske utgangspunkt og empiriske operasjonaliseringer. Fan (2001) viser at i forskningslitteraturen er foreldreinvolvering ofte operasjonalisert som blant annet foreldrenes mål og håp for barnas utdanning, foreldres kommunikasjon med barna om skole og utdanning, foreldres deltakelse i skoleaktiviteter eller foreldres kommunikasjon med lærere om barnet. Det er også variasjoner i teoretiske utgangspunkt, spesielt hvorvidt man fokuserer på kulturell eller sosial kapital, og hva en legger i disse definisjonene (McNeal 1999). Når både teoretiske perspektiver og operasjonaliseringer varierer, vil en konsekvens ofte være at man måler ulike ting, og dermed får sprikende resultater. For eksempel finner Fan (2001) at hyppigheten av foreldrenes kontakt med skolen antageligvis ikke har noen effekt på elevenes prestasjoner, og kanskje til og med har en svak negativ effekt. Ett aspekt ved foreldreinvolvering som ofte viser seg å ha en konsistent positiv effekt er foreldrenes mål og aspirasjoner for barnas skolegang og utdanning (Fan 2001; Fan og Chen 1999). Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt dette er en operasjonalisering av kulturell eller sosial kapital. Denne typen internaliserte verdier og holdninger, som også kan tenkes å overføres til barna, vil i denne oppgaven tolkes som et element av kulturell kapital. Dersom en strategi omsettes til en konkret handling, slik at ressurser mobiliseres gjennom interaksjon, vil det her forstås som sosial kapital. Hvordan disse to begrepene defineres og forstås i denne oppgaven vil utdypes videre.

Foreldreinvolvering er altså ikke noe entydig som kan måles langs én enkelt dimensjon. Det er en sammensatt og komplisert prosess som påvirkes av flere faktorer (Peña 2000). Her er spesielt foreldrenes utdanningsnivå og sosioøkonomiske status en sentral faktor, som har mye å si både for foreldrenes strategier, muligheter for involvering og innholdet i denne involveringen (Lareau 2003; Peña 2000; Desimone 1999; McNeal 1999; Lareau 1987). Dermed finnes det ikke nødvendigvis én korrekt måte å måle det på, snarere blir det viktig å bruke ulike operasjonaliseringer tilpasset nettopp det en ønsker å studere. Selv om ulike sosioøkonomiske grupper utvikler ulike involveringsstrategier, betyr imidlertid ikke det nødvendigvis at foreldrene har særlig ulike oppfatninger av viktigheten av utdanning. Mye tyder på at både arbeiderklasse- og middelklasseforeldre har et håp og mål om at barna skal gjøre det godt både i skolen og videre i utdanningssystemet (Devine 2004; Lareau 2003). Hvordan dette slår ut i praksis, varierer imidlertid en god del mellom ulike sosiale klasser. Dette viser at denne typen forskning er komplisert. Det er mange hensyn å ta både med tanke

på teoretisk utgangspunkt og empirisk tilnærming og operasjonaliseringer, og det blir viktig å være klar på hva det er en måler.

Et solid funn i utdannings sosiologien er at elevenes faglige prestasjoner i skolen samsvarer sterkt med foreldrenes utdanningsnivå (Bakken 2009; Sæther 2009; Steffensen og Ziade 2008; Turmo og Lie 2004). I en studie av resultatene fra PISA<sup>2</sup>, en undersøkelse av skoleresultater i regi av OECD<sup>3</sup>, viser Turmo og Lie (2004) at både Norge og Norden i et internasjonalt perspektiv har svært liten variasjon mellom ulike skoler med tanke på elevenes resultater. Mesteparten av variasjonen antas i PISA-forskningen å skyldes andre faktorer, knyttet til den enkelte elev, og ikke i så stor grad hvilken skole elevene tilhører. Med andre ord kan det ut i fra denne forskningen se ut som at hvilken skole en går på i Norden har mindre å si sett i forhold til de fleste andre OECD-land. Allikevel viser PISA-forskningen at variasjonen i elevenes prestasjoner mellom ulike skoler i Norge er høyere enn for øvrige nordiske land. Selv om både Norge og Norden kommer godt ut i et internasjonalt perspektiv, viser det seg at det i Norge er betydelige forskjeller mellom skolene når det gjelder sammensetningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Turmo og Lie 2004). Dersom en ser på skoler som presterer høyt og lavt i PISA, altså ytterpunktene, viser det seg at denne variasjonen mellom skoler i prøveresultater i stor grad henger sammen med elevgrunnetil den enkelte skole, altså hvilken sosioøkonomisk bakgrunn elevene har. Bakken (2009) finner også at det generelt er små prestasjonsforskjeller mellom de fleste skolene i Norge, samtidig som det finnes noen skoler som klart avviker fra dette mønsteret ved å prestere enten en god del høyere eller lavere enn gjennomsnittet. Ser en disse avvikene i sammenheng med den sterke samvariasjonen mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes prestasjoner, er det av spesiell interesse å analysere alternative former for foreldreinvolvering i høy- og lavstatusområder.

Det er interessant å se på familiebakgrunn (elevenes klasseposisjon) av to grunner: For det første kan en forvente å finne en samvariasjon mellom familiebakgrunn og elevenes faglige prestasjoner, for det andre vil skoler i ulike sosioøkonomiske bydeler rekruttere ulike elevgrunnlag, noe som betyr at familiebakgrunn kan få ulikhetsskapende effekter på skolenivå så vel som individnivå. Dette er også interessant med tanke på foreldreinvolvering og hvordan denne praksisen ser ut ved ulike skoler. I en kartleggingsundersøkelse blant norske

---

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment ([www.pisa.no](http://www.pisa.no)).

<sup>3</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development, på norsk; Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.

ungdomsskoleelever, deres skoler, lærere og foreldre finner Nordahl (2000) at foreldre med lav utdanning oftere vegrer seg for å uttrykke sine synspunkter dersom de er uenige med skolen. Videre viser undersøkelsen at foreldre med høy utdanning har bedre kjennskap til skolens lærebøker, undervisning og organisatoriske struktur. Lareau (2003) viser at foreldre i arbeiderklassen ofte kan føle seg skremt av lærerens profesjonelle og faglige autoritet, samt at de i stor grad er redde for å lære barna sine feil ting. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor foreldre med lav utdanning i mindre grad involverer seg i barna sitt skolearbeid. En annen forklaring kan, i følge Lareau (2003), være at foreldre i arbeiderklassen rent ideologisk ser på skolen og familien som to separate størrelser, mens foreldre fra middelklassen i større grad ser på skolering av barn som et felles prosjekt hvor foreldre og skole samarbeider om barnas oppdragelse. Samtidig er det forskning som tyder på at de fleste foreldre, uavhengig av sosioøkonomisk status og utdanning, alle er enige om at deres barns utdanning er viktig (Nordahl 2000; Sletten, Sandberg og Nordahl 2003, i Karlsen Bæck 2005).

Forskningsspørsmålet i denne casestudien er i hovedsak tredelt, og handler om 1) i hvilken grad, og på hvilken måte, NPM-tankegangen legger føringer for organiseringen av skolene i to nordiske byer, 2) hvordan foreldre og barn tilpasser seg innenfor de nye rammene, og 3) hvilken rolle sosial klasse og sosial stratifisering spiller i dette bildet. Den overordnede problemstillingen er som følger:

*Hvordan praktiseres foreldreinvolvering i noen utvalgte norske og finske høy- og lavstatusskoler, og hvilke konsekvenser har dette på individ- og skolenivå?*

For å belyse denne problemstillingen vil jeg kort gjøre rede for innholdet i og fremveksten av NPM de senere årene, og hvordan dette påvirker rasjonaliteten som ligger til grunn for utforming av offentlige tjenester. Her vil jeg gå spesifikt inn på skole, og gjøre rede for hvilke utslag det kan argumenteres for at denne nye styringsrasjonaliteten får på dette området, og vise hvordan dette kan forstås teoretisk. Her er det viktig å understreke at den nye diskursen og de strukturelle endringene den fører med seg ikke nødvendigvis har erstattet alt som var før, det er ikke enten eller. Her, som på de fleste andre områder, er det et spenningsforhold mellom nye og tradisjonelle strukturer og praksiser.

Klasseperspektivet tar utgangspunkt i kapital-teori. Mer spesifikt vil foreldres og barns tilpasning til endringer i, og interaksjon med, skolen forstås gjennom kulturell og sosial

kapital. Et hovedpoeng her er at det er variasjon i hvor godt man klarer å tilpasse seg og utnytte skolen som institusjon, og at denne variasjonen antas å følge tradisjonelle sosioøkonomiske skillelinjer. I mye kvantitativ utdannings sosiologi fremstår klasseperspektivet ofte som en slags "black box" der en måler noen overordnede ulikhetsskapende prosesser, mens spørsmål om nyanser og ikke minst praksis ofte gjenstår. Selvfølgelig kan mange av disse prosessene forstås godt gjennom et solid teoretisk utgangspunkt, men ett av poengene med denne oppgaven er å forsøke å vise hvordan disse prosessene foregår i praksis, både i interaksjonen mellom foreldrene som gruppe og skolen som institusjon, og mellom den enkelte lærer og foreldrene hun eller han forholder seg til. Jeg bruker både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Hensikten er å forsøke å tegne et bilde av prosessene, og studere hvilke mønstre som fremkommer av analysene. I denne oppgaven bruker jeg en eksplorerende tolkningslogikk for alle dataene, også de kvantitative, ettersom dette er en casestudie av et begrenset og teoretisk basert utvalg barneskoler i to nordiske byer.

## **1.1 Oppgavens struktur**

I neste kapittel gir jeg en kortfattet presentasjon av NPM, der jeg antyder mulige føringer dette kan ha for organiseringen av dagens skole, og foreldrenes rolle som skolekunder. Deretter gis en introduksjon til begrepene kulturell og sosial kapital, hva disse begrepene inneholder av perspektiver, samt hvordan jeg velger å tolke og bruke dette teoretiske utgangspunktet i denne oppgaven. Videre argumenterer jeg for hvorfor ulike former for kapital er viktig, fra foreldrenes side, i møtet mellom skole og hjem, og hvordan en kan forstå foreldreinvolvering som sosial kapital for både foreldre og barn.

Etter metodekapittelet starter jeg analysene av det empiriske materialet. Som en generell regel gjør jeg her analysene så transparente som mulig, uten å trekke inn teoretiske betraktninger og tolkninger i stor grad. Jeg starter med de kvantitative analysene. Her brukes regresjonsmodeller for å studere betydningen av familiebakgrunn og foreldreinvolvering på individnivå. Deretter brukes mer beskrivende data og statistikk som nyanserer bildet av sammenhengen mellom familiebakgrunn og foreldreinvolvering, i tillegg til krystabeller som analyserer samarbeid mellom skole og hjem. Denne informasjonen suppleres med de kvalitative dataene, som er basert på intervjuer med lærere. Disse kvalitative intervjuene

spenner over mange temaer, og jeg har her kun brukt de utdragene av intervjuene som spesifikt handler om foreldreinvolvering og samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem. Jeg har gjennomgående valgt å separere Nordby og Finby i analysene, på tross av at jeg teoretisk sett er mest interessert i å studere forskjellene mellom lavstatus- og høystatusskoler. Dette analytiske skillet er dels gjort av empiriske hensyn, ettersom spesielt høystatusskolene i Nordby og Finby sosioøkonomisk sett skiller seg en del fra hverandre, og dels av teoretiske hensyn. Det eksisterer forskjellige debattklimaer i forhold til skolen i Norge og Finland, og dette får konsekvenser for relasjonen mellom skole og hjem (Fladmoe og Leiulfstrud 2011).

Til slutt diskuterer jeg ulike aspekter ved sammenhengen mellom familiebakgrunn, foreldreinvolvering og faglige prestasjoner på individnivå, samt hvordan sosial ulikhet har betydning for organiseringen av foreldreinvolvering på skolenivå. Diskusjonen bidrar til å nyansere debatten rundt foreldreinvolvering i skolen, ved å vise at det er mange faktorer som har betydning for hvilken form denne involveringen kan ta, og hvilken skolestruktur det er mulig å utvikle. Samtidig er ikke hensikten med diskusjonen å finne en løsning på et konkret problem. Denne studien er eksplorative, og ved å analysere ulike prosesser som spiller en rolle i samspillet mellom skole og hjem er hensikten å tegne et nyansert bilde av foreldreinvolvering i skolen.





## 2.0 En ny styringsrasjonalitet

Siden 1980-tallet har det vokst frem en ny styringsdiskurs ofte referert til som New Public Management (NPM) som antas å legge føringer for organiseringen av offentlig tjenesteproduksjon, inkludert skolen. NPM baserer seg på en tankegang om at offentlig og privat sektor har mye til felles, og at de i stor grad bør organiseres ut i fra noen felles styringsprinsipper. Litt spissformulert kan man si at i stedet for at politikken skal disiplinere markedet, ønsker man at markedet skal disiplinere politikken (Christensen m.fl. 2007). Den politiske styringen blir dermed mindre fremtredende, og erstattes i stor grad av brukerstyring og markedsretting. Dette innebærer at innbyggerne i mange tilfeller går fra å være mottakere av offentlige tjenester til å innta en rolle som kunder.

NPM inneholder mange elementer og slår ut ulikt i ulike deler av offentlig sektor. Mens de mest kommersielt orienterte aspektene ved offentlige tjenester enten konkurransesettes eller privatiseres, innebærer det for andre tjenester heller en omstrukturering. Ett eksempel på dette er endringene vi har sett i det norske helsesystemet. Fra å være drevet direkte av staten, er nå sykehusene organisert under helseforetak som drives mer på linje med hvordan privat sektor er organisert, samtidig som foretakene fortsatt er statlig finansiert og selvfølgelig fortsatt er preget av en viss grad av politisk styring. Dette er et godt eksempel på hvordan markedslogikken endrer organiseringen av offentlige tjenester uten at det nødvendigvis innebærer hel eller delvis privatisering. Ett av nøkkelordene her er fritt sykehusvalg, klart inspirert av NPM-tankegangen sin fokus på brukerstyring, men også serviceorientering. Samtidig er det også et fokus på effektivisering, kostnadseffektivitet og budsjettkontroll. Disse intensjonene kan imidlertid ikke bare vedtas innført uten videre, ettersom de hviler på noen grunnleggende forutsetninger. Dersom en skal ha budsjettkontroll, må en nødvendigvis også ha en organisatorisk infrastruktur basert på måling og rapportering oppover i organisasjonen. Dette er grunnen til at mål- og resultatstyring er en gjennomgående trend i offentlig forvaltning under NPM-diskursen, og for Norge sin del er denne trenden ett av de mer fremtredende aspektene ved denne reformbølgen (Christensen m.fl. 2007). Mens mål- og resultatstyring i hovedsak er noe som gjør seg gjeldende innad i organisasjoner, får den nye styringsrasjonaliteten noen lignende konsekvenser også utad i organisasjonene. Om offentlige tjenester skal være brukerstyrte, forutsetter dette høy grad av informasjonsflyt mellom

offentlige tjenester og befolkningen, ikke minst om kvaliteten på tjenestene. Innføringen av nasjonale prøver<sup>4</sup> i den norske skolen kan tolkes som en konsekvens av denne tankegangen.

## 2.1 En ny styringsrasjonalitet i skolen – åpne og lukkede systemer

Den nye diskursen for organisering av offentlige tjenester endrer, i det minste i teorien, vår måte å tenke på om skolen som institusjon. Tradisjonelt har (den nordiske) skolen vært et relativt lukket system, hvor foreldre og barn er mottakere av en offentlig tjeneste. Denne lukkede modellen har stått spesielt sterkt i Finland (Simola 2005). Den tradisjonelle skolemodellen er skapt og utviklet av velferdsstaten, og bygger dermed på mange av velferdsstatens prinsipper. Hvordan skolen organiseres og hvilke praksiser som trer frem er dermed sterkt influert av velferdsstatens prinsipper, samtidig som skolen og lærerne har stor grad av autoritet ettersom systemet i stor grad er lukket. Foreldrenes mulighet og motivasjon for involvering i undervisningen og påvirkning på praksis er dermed begrenset. Dette har jeg valgt å kalle *den tradisjonelle skolemodellen*. Denne har i nyere tid fått konkurranse fra det jeg har valgt å kalle *forhandlingsmodellen*. Denne nye modellen er basert på flere av elementene NPM består av, hovedsakelig dreier dette seg om myndiggjøring og brukerstyring. Dette nødvendiggjør også en større grad av måling, målstyring, gjennomsiktighet og ansvarliggjøring. Denne modellen representerer i større grad en åpen skole enn den tradisjonelle skolemodellen. Åpen innebærer her at skolen er mer åpen for impulser og påvirkning utenfra, hovedsakelig fra nærmiljøet og foreldrene, men også for media og politikere gjennom en mer politisk skoledebatt. I denne studien sammenlignes høy- og lavstatusskoler, men det skilles også mellom Nordby og Finby i analysene. Den tradisjonelle skolemodellen står sterkere i Finland enn i Norge. Det er et økt fokus på måling og testing av skolene også i Finland, men det ser ut til at dette har relativt lite å si for lærernes opplevelse av autonomi i arbeidet sitt (Houtsonen m.fl. 2010). Finske lærere har tradisjonelt hatt, og har fortsatt, en høy grad av autonomi i hverdagen sammenlignet med lærere i andre nordiske land (Fladmoe og Leiulfsrud 2011; Houtsonen m.fl. 2010; Simola 2005).

---

<sup>4</sup> Se Utdanningsdirektoratet.no for mer informasjon om nasjonale prøver:  
<http://www.udir.no/Brosjyrer/nasjonale-prover-2010-til-foreldre/>

### **2.1.1 Den tradisjonelle skolemodellen**

Den tradisjonelle skolemodellen representerer hvordan skolen tradisjonelt har vært organisert. Ett av hovedprinsippene er at mennesker, her elever, verken kan eller bør måles i penger og tall. Det som er økonomisk rasjonelt er ikke nødvendigvis til det beste for individet. Intensjonene i denne modellen er likhet for alle; det handler om å skape inkluderende institusjoner der alle skal med. I forhold til skolen innebærer dette blant annet at ”hvert barn skal sees”. Også her er det et fokus på resultater, men andre faktorer (som velferd, trivsel og andre sosiale aspekter) er vel så viktige. Når det handler om likhet for alle, er det allikevel ikke tale om standardisering. Likhet for alle må sees i kombinasjon med et fokus på inkludering – hvert barn skal sees – og dermed blir individualisering en nødvendig forutsetning for å møte ulike barn med ulike behov på en systematisk måte. Det primære målet her er å inkludere alle elevene. Det foregår en systematisk individualisering innenfor trygge og stabile rammer i et lukket skolesystem. For å skape disse trygge og stabile rammene er det behov for stor grad av autoritet og autonomi hos lærerne, hvilket er mulig innenfor det lukkede systemet. Det er lite press utenfra, for eksempel fra foreldrene, og dermed blir det lettere å opprettholde en tradisjonell maktbalanse i favør av lærerne (jfr. Simola 2005 og hans beskrivelse av finsk skole). Gjennomsiktighet, måling og ansvarliggjøring er ikke sentrale elementer i denne skolemodellen.

### **2.1.2 Forhandlingsmodellen**

Individualisering er en trend også i denne modellen. Der den tradisjonelle modellen bygger sin individualisering på behovet for at systemet (skolen) skal kunne se og møte hver enkelt elev, bygger imidlertid forhandlingsmodellen sin individualisering mer på myndiggjøring av elever og foreldre som aktører. Mennesker måles ikke nødvendigvis i penger, men det er mer fokus på å måle dem i tall basert på prestasjoner, hvilket en kan forstå som et mål på skolens effektivitet. Denne effektiviteten er basert på kostnadseffektiviseringselementet i NPM-diskursen, der en ønsker å få mest mulig igjen for sine investeringer. Om tallene peker i feil retning, gjøres endringer og tilpasninger av systemet for å bedre resultatene. Dersom en skal kunne praktisere en slik resultatstyring, reiser det seg samtidig det behov for økt rapportering innad i organisasjonen, altså skolen, og oppover i systemet til kommune, departement og politisk ledelse. Forhandlingsmodellen representerer en mer åpen skole, ved at den er mottakelig for impulser utenfra, for eksempel fra foreldrene, som her antas å være mer myndiggjorte. Dette forutsetter igjen god flyt av informasjon ut til befolkningen, både om

kvalitet og praktisk organisering av for eksempel undervisningen. På denne måten blir forhandling et stikkord: Skolen forhandler om sin praksis med både elever og velinformerte foreldre som aktivt engasjeres i skolens virke, og det er også ønskelig at foreldrene aktivt involverer seg på eget initiativ i barnas skolegang og faglige, så vel som sosiale, utvikling. Maktbalansen skifter dermed mer i favør av hjemmet. Om lærerne fortsatt har en viss grad av autonomi, forsvinner noe av makten gjennom presset og overvåkingen utenfra. Praksis i skolen blir gjenstand for forhandling.

Fremveksten av forhandlingsmodellen er tydelig i flere land, Norge inkludert. I sin tale til Høyres landsmøte argumenterer Lise Berger Svenkerud for økt foreldreinvolvering i skolen, og understreker at dette også må innebære at foreldrene får større muligheter til å påvirke skolens praksis (Høyre.no 2011). Hun kritiserer at mye av kommunikasjonen mellom skole og hjem er enveis informasjon fra skolen sin side, og sier blant annet: ”Skal foreldreressursen kunne brukes mer i skolen må skole-hjem samarbeidet formaliseres, og skoleledelsen må inkludere foreldrene i utformingen av skolens virksomhetsplan”. Forhandlingsmodellen er imidlertid ikke noe som kun frontes av Høyre, det er ikke i særlig stor grad en partipolitisk debatt. Snarere er det i stor grad en tverrpolitisk enighet om at denne modellen skal vokse frem. Den rødgrønne regjeringen fokuserer også sterkt på dette:

*En del foreldre opplever at de har liten reell innflytelse på sine barn og ungdommers skolegang. Samarbeidet mellom skole og hjem preges ofte mer av informasjon enn av dialog og medbestemmelse. Manglende gjensidighet kan ha som konsekvens at skolen og lærerne i for stor grad definerer og styrer samarbeidet (St.meld. nr. 22, 2010-2011).*

Forhandlingsmodellens fremvekst kan forstås som et resultat av en ny diskurs for debatten om offentlig tjenesteproduksjon. Økt foreldreinvolvering og et skift i maktbalansen mellom skole og hjem i favør av hjemmet er isolert sett enkeltsaker i politikken, men kan også ses i en større sammenheng som et resultat av denne diskursen. Det er heller ikke særlig stor debatt i politikken verden om hvorvidt en ønsker denne utviklingen, både regjering og opposisjon fronter denne typen saker. Samtidig må det understrekes at fremveksten av NPM og dens elementer også kritiseres fra flere hold. Kritikken er i hovedsak rettet mot det stadig økte fokuset på mål- og resultatstyring. Det er ikke uvanlig at lærere gjennom media gir uttrykk for at de mener det konstante fokuset på for eksempel drilling til nasjonale prøver tar fokuset bort

fra det de ser som skolens egentlige mål (NRK.no 2011). Wales (2011) viser at mål- og resultatstyring kan resultere i økt evalueringsaktivitet uten at det nødvendigvis blir bedre evaluering av den grunn, og at dette ofte oppfattes som i overkant byråkratisk og lite konstruktivt. I et innlegg i *Universitetsavisa* oppsummerer Einar Strømmen og Tor Syversen (2011) hovedpunktene i kritikken mot stadig økende mål- og resultatstyring (i universitetssektoren) på en elegant måte: Hvis man ikke kan måle det man vil oppnå, oppnår man det man måler.

Sett i sammenheng med det økte fokuset på, og fremveksten av, forhandlingsmodellen er det både interessant og noe av en kuriositet at dette fremstilles som ensidig positivt av politikere samtidig som mye forskning på foreldreinvolvering i skolen viser at bildet er mer komplisert. Den viktigste nyanserende faktoren her er at foreldrenes involveringsstrategier, praksis og muligheter for påvirkning varierer med deres utdanningsnivå og sosioøkonomiske status (Lareau 2003; Peña 2000; McNeal 1999; Lareau 1987). Når en skal studere foreldreinvolvering i skolen og mulige konsekvenser av dette, er det derfor viktig å ha et klasse- og stratifiseringsperspektiv som teoretisk grunnlag for analysen, nettopp for å kunne tegne et mer nyansert bilde av situasjonen.



### 3.0 Kapital, strategier og mobilisering av ressurser

Når foreldres involvering i sine barns skolegang studeres i et klasse- og stratifiseringsperspektiv, blir det en fortelling om mobilisering av ujevnt fordelte ressurser. For å studere familiers ressurser og hvordan disse mobiliseres tar jeg her i bruk kapital som et teoretisk rammeverk, med fokus på kulturell og sosial kapital. Tilnærmingen i denne oppgaven er at kulturell kapital først og fremst er et mål på en aktørs ressurser i møte med institusjoner slik som skolen, mens sosial kapital først og fremst er et mål på hvor effektivt disse ressursene mobiliseres.

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg forstår og bruker begrepene kulturell og sosial kapital i denne oppgaven. Videre viser jeg hvordan disse begrepene kan brukes for å forstå samspillet mellom skole og hjem, og hvordan ulik tilgang på disse ressursene påvirker dette samspillet. Grunnen til at det vies en del plass til å beskrive kulturell og sosial kapital og hvordan begrepene defineres og forstås i denne oppgaven, er at disse to begrepene ofte brukes for å analysere effektene av foreldreinvolvering i skolen, samtidig som innholdet og operasjonaliseringene i stor grad varierer mellom ulike publikasjoner.

#### 3.1 Kulturell kapital

Kulturell kapital er et utbredt begrep i samfunnsvitenskapelig forskning, og spesielt i utdanningssosiologien. Samtidig er det en tendens til at hva begrepet inneholder, og hvordan det kan brukes for å forstå de prosessene man studerer, varierer noe. Det er blant annet eksempler på at kontakten og interaksjonen mellom foreldre og lærere er blitt brukt som en indikator på kulturell kapital, selv om det er mer korrekt å forstå dette som en indikator på sosial kapital (McNeal 1999).

I denne oppgaven bruker jeg kulturell kapital i samsvar med hvordan Pierre Bourdieu definerer begrepets innhold. Bourdieu (2004) skiller mellom tre ulike former for kulturell kapital; *nedfelt*, *institusjonalisert* og *objektifisert*. Nedfelt kulturell kapital er en betegnelse på en aktør sine langvarige disposisjoner, en internalisering av en gitt kultur, en væremåte, samt



kunnskaper og ferdigheter<sup>5</sup>. Akkumulering av nedfelt kulturell kapital skjer over lang tid, og er en investering som må gjøres av aktøren selv. Dette innebærer at nedfelt kulturell kapital ikke umiddelbart kan overføres fra en aktør til en annen, for eksempel fra foreldre til barn, i motsetning til for eksempel økonomisk kapital. At det å akkumulere nedfelt kulturell kapital er en investering som må gjøres av aktøren selv, innebærer ikke nødvendigvis at denne investeringen alltid er noe som gjøres bevisst. Prosessen kan også foregå ubevisst, og i tilfellet med overførsel mellom generasjoner er dette noe som starter allerede i tidlig alder. Den nedfelte kulturelle kapitalen som opparbeides i dette tidlige stadiet blant barn kan enten være av en positiv eller negativ art, målt ut i fra likheten med eller avstanden fra den dominerende kulturen aktøren vil møte senere i livet, for eksempel i skole- og utdanningssystemet.

*Institusjonalisert kulturell kapital* er en objektifisert utgave av kulturell kapital som eksisterer i form av formelle akademiske kvalifikasjoner, hvis gyldighet og verdi garanteres for av legitime institusjoner, og da som regel utdanningsinstitusjoner (Bourdieu 2004). Mens nedfelt kulturell kapital utelukkende er knyttet til egenskaper ved det vi kan kalle en aktør sitt biologiske vesen, er institusjonalisert kulturell kapital noe som eksisterer som en separat størrelse, og dette skillet er viktig: Den nedfelte kulturelle kapitalen (spesielt kunnskaper og ferdigheter) til en autodidakt aktør vil alltid kunne stilles spørsmålsteget ved og mistenkeliggjøres. Den institusjonaliserte kulturelle kapitalen eliminerer dette problemet nettopp ved at legitime institusjoner står som garantister, for eksempel ved at universiteter går gode for en aktør sine kvalifikasjoner gjennom et vitnemål. Denne formen for kulturell kapital er også viktig av en annen grunn. Gjennom legitimeringen fører den til at kulturell kapital med langt større letthet kan konverteres til økonomisk kapital.

*Furthermore, it makes it possible to establish conversion rates between cultural capital and economic capital by guaranteeing the monetary value of a given academic capital (Bourdieu 2004:21).*

Skillet mellom disse ulike formene for kulturell kapital er sosiologisk sett interessant. Det kan ved første øyekast fremstå som en ren teoretisk øvelse, men disse ulike aspektene ved kulturell kapital har også empiriske implikasjoner, spesielt for kvantitativ samfunnsforskning.

---

<sup>5</sup> Denne definisjonen av nedfelt kulturell kapital ligger så tett opp til begrepet habitus at det i praksis blir umulig å skille de to begrepene. Denne sammenligningen gjøres for øvrig av Bourdieu (2004:18) selv. Jeg velger å bruke ulike former for kapital som teoretisk rammeverk i denne oppgaven.

I mange tilfeller vil en her være interessert i å kunne inkludere en variabel som måler nedfelt kulturell kapital, hvilket i praksis er umulig da dette ville kreve voldsomme ressurser i datainnsamlingen. En alternativ tilnærming er å anta sammenhengen mellom objektifisert og nedfelt kulturell kapital, som teoretisk sett må kunne sies å gi mening og som er helt i tråd med Bourdieu (2004). Om en da rangerer ulike materielle goder som høyere og lavere objektifisert kulturell kapital, og antar at dette representerer høyere eller lavere nedfelt kulturell kapital, vil en ha et langt enklere utgangspunkt for å måle kulturell kapital. Rent praktisk gjøres dette for eksempel ved å samle inn informasjon om hvilke gjenstander (og hvor mange av dem) som befinner seg i hjemmet. Dette kan være nyttig om en ønsker å måle graden av kulturell kapital i hjemmet til barn og ungdom, og denne tilnærmingen finner en brukt blant annet av Olsen og Turmo (2010), der dette sammen med andre faktorer utgjør et mål på sosioøkonomisk status.

En annen, og relativt utbredt, innfallsvinkel for å måle nedfelt kulturell kapital er å måle institusjonalisert kulturell kapital. Dette er kanskje den enkleste måten å gjøre det på, og baserer seg på en idé om at institusjonalisert kulturell kapital, gitt at vi snakker om et samfunn hvor institusjonene har den nødvendige legitimiteten, i de fleste tilfeller vil være et godt mål på nedfelt kulturell kapital. Forskere som ønsker å studere reproduksjonen av sosial ulikhet tar ofte utgangspunkt i utdanningsnivået til informanternes foreldre. Dette er for så vidt en ren empirisk tilnærming, ofte basert på at dette er en enkel sak å måle, men når effektene skal analyseres og diskuteres antar en at utdanningsnivå (institusjonalisert kulturell kapital) i realiteten er et mål på noe mer enn seg selv (nedfelt kulturell kapital). Denne logikken bruker jeg også i denne oppgaven, selv om det her er yrkesposisjon som er målt i stedet for utdanning. Når begrepet kulturell kapital brukes, er det først og fremst den nedfelte kulturelle kapitalen det refereres til.

Bourdieu mente at kulturell kapital er den viktigste faktoren for å forklare hvorfor sosial ulikhet reproduserer seg i utdanningssystemet. Dette kommer klart frem når han kritiserer økonomene for at de i for stor grad (eller utelukkende) fokuserer på økonomisk kapital som avgjørende for reproduksjon av sosial ulikhet<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Her er det verdt å nevne at nyere økonomisk forskning i stor grad tar høyde for andre faktorer enn økonomisk kapital når det gjelder ulike sosiale prosesser, blant annet reproduksjonen av sosial ulikhet i samfunnet generelt og utdanningssystemet spesielt. Spesielt er mange økonomer i dag opptatt av human og sosial kapital.

*Furthermore, because they neglect to relate scholastic investment strategies to the whole set of educational strategies and to the system of reproduction strategies, they inevitably, by a necessary paradox, let slip the best hidden and socially the most determinant educational investment, namely, the domestic transmission of cultural capital (Bourdieu 2004:17).*

Samtidig som kulturell kapital er den mest avgjørende faktoren for å lykkes i utdanningssystemet, er det videre altså et sentralt poeng hos Bourdieu at den sterke effekten av kulturell kapital hovedsakelig skyldes overføring av denne kapitalen i hjemmet. På denne måten er reproduksjonen av sosial ulikhet i stor grad også en skjult prosess: "... the transmission of cultural capital is no doubt the best hidden form of hereditary transmission of capital ..." (Bourdieu 2004:18). Denne overføringen dreier seg imidlertid ikke bare om hvorvidt et barn for eksempel har seg lært alfabetet før barnet begynner i skolen, og dermed starter skolegangen med et høyere kunnskapsnivå, noe som igjen tilrettelegger for enklere læring. Like viktig, om ikke mer, er det at barnet har lært formen og dynamikken i det å lære, altså at barnet har internalisert selve læringsprosessen, og lært å sette pris på og se verdien av utdanning (Karlsen Bæck 2005). Altså dreier overføringen av kulturell kapital fra foreldre til barn seg om to aspekter; Direkte overføring av kunnskap, og den mer skjulte overføringen av holdninger, verdier og disposisjoner.

Dette henger sammen med at skolen som institusjon er utformet av, og styres av, medlemmer av (den øvre) middelklassen, eller den dominerende klassen, og at denne klassen sine verdier og holdninger dermed står representert i skolesystemet (Karlsen Bæck 2005). Når en klasse sin spesifikke kulturelle kapital blir stående som den dominerende kulturelle kapitalen i samfunnet, og dermed skolen, som en slags fasit på hvordan sosiale prosesser og interaksjon skal foregå, vil barna av denne klassen møte med et kulturelt fortrinn i forhold til barn som ikke besitter den samme kulturelle kapitalen. Det er altså viktig at mengde og sammensetning av den kulturelle kapitalen som verdsettes i skolesystemet "matcher" den kulturelle kapitalen barn og foreldre stiller med.

I lys av Bourdieu bruker jeg her kulturell kapital som et mål på aktørers ressurser. Dette gjelder både graden av ressurser, og hvor godt tilpasset disse ressursene er til den dominerende kulturen i institusjoner aktørene forholder seg til, for eksempel skolen. Videre ses graden av kulturell kapital som avgjørende for hvilke strategier aktørene oppfatter som

tilgjengelige og ønskelige. Det sentrale poenget er at kulturell kapital, som jeg her bruker begrepet, er en betegnelse på ressurser knyttet til den enkelte aktør, som noe man *har*, og ikke noe som noe man *gjør*. I møtet med skolen er det imidlertid ikke bare et spørsmål om hvilke ressurser foreldre og barn stiller med, men også et spørsmål om hvor godt disse ressursene utnyttes og mobiliseres. Her gjør jeg et teoretisk skille mellom kulturell og sosial kapital, der mobiliseringen, utnyttelsen og opparbeidelsen av ressurser i interaksjon med andre aktører, som lærere, og institusjoner, som skolen, forstås som en indikasjon på sosial kapital. Sosial kapital blir dermed noe man *gjør*. På denne måten blir begge kapitalformene viktige, da det er samspillet mellom dem som avgjør innholdet i interaksjonene mellom foreldre og skolen.

### 3.2 Sosial kapital

Sosial kapital er i dag et utbredt teoretisk rammeverk for forskning innen flere samfunnsvitenskapelige disipliner, hovedsakelig innenfor sosiologi og økonomi, og har særlig fått et økt fokus de seneste årene. Fram til 1994 var det bare noen få artikler som handlet om sosial kapital, men de siste årene har utbredelsen av begrepet økt kraftig (Rønning og Starrin 2009). Utviklingen av begrepet kan i stor grad tilskrives arbeidet til tre personer: Pierre Bourdieu med sin ”The Forms of Capital” (2004), James Coleman med ”Foundation of Social Theory” (1990) og ”Social Capital in the Creation of Human Capital” (1988), og til slutt Robert Putnam med sine arbeider ”Making Democracy Work” (1993) og ”Bowling Alone” (2000). Introduksjonen av begrepet sosial kapital tilskrives allikevel Lyda Judson Hanifan, som i sin artikkel ”The rural school community center” (1916) bruker begrepet eksplisitt for første gang. Artikkelen fokuserer på sosialt samhold og involverte lokalsamfunn, og hvordan og hvorfor dette er viktig for å skape gode skoler. Her defineres sosial kapital på følgende måte:

*In the use of the phrase social capital [...] I do not refer to real estate, or to personal property or to cold cash, but rather to that in life which tends to make these tangible substances count for most in the daily lives of people, namely, goodwill, fellowship, mutual sympathy and social intercourse among a group of individuals and families who make up a social unit (...) (Hanifan 1916:130).*

Sosial kapital startet altså som et teoretisk bidrag til forståelsen av hvordan skoler fungerer i en sosial kontekst, og brukes også for å forstå ulike aspekter ved organiseringen av skoler i denne oppgaven. På tross av hva som i dag ansees som et viktig teoretisk bidrag, fikk ikke Hanifan noe særlig oppmerksomhet i det samfunnsvitenskapelige miljøet, og ble mer eller mindre glemt. En grunn til dette er antageligvis at han ikke tilhørte noe akademisk miljø, men jobbet som byråkrat. I utviklingen av sosial kapital som konseptuelt verktøy har begrepet fått mange ulike definisjoner og bruksområder, og nøyaktig hva innholdet er kan virke noe diffust (for en detaljert gjennomgang av denne utviklingen, se Portes 2000, 1998). Her redegjør jeg kort for utbredte måter å forstå sosial kapital på, før jeg presenterer en teoretisk definisjon av hvordan sosial kapital forstås som et konseptuelt verktøy i denne oppgaven.

En av de første mer systematiske analysene av konseptet sosial kapital ble utført av Pierre Bourdieu (2004), som definerer begrepet på følgende måte:

*The aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance or recognition – or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectively-owned capital, a "credential" which entitles them to credit, in the various senses of the word (Bourdieu 2004: 21).*

Mengden sosial kapital en gitt aktør er i besittelse av vil dermed avhenge av størrelsen på nettverket og antall forbindelser til andre aktører i dette nettverket han eller hun effektivt kan mobilisere, samt mengden kapital (kulturell, økonomisk, symbolsk) hver av disse andre aktørene selv er i besittelse av (Bourdieu 2004). Videre skriver han om sosial kapital at: "the profits which accrue from membership in a group are the basis of the solidarity which makes them possible" (Bourdieu 2004: 22). Dette er en ganske instrumentell tilnærming, og fokuset ligger her på de fordelene, eller gevinstene, individer kan oppnå gjennom deltakelse i grupper og nettverk. Videre er det et poeng at det er gevinstene i seg selv som holder gruppen gående, da disse er grunnlaget for gruppens solidaritet. Samtidig understrekes det at det ikke nødvendigvis er slik at sosiale nettverk alltid opprettes med bakgrunn i en bevisst strategi for å opparbeide seg høyere sosial kapital. Bourdieu sin definisjon av dette begrepet gjør det klart at sosial kapital kan deles i to elementer; for det første, den sosiale relasjonen i seg selv som gir individer tilgang på andre aktørers ressurser, og for det andre, mengden og kvaliteten på disse ressursene (Portes 1998). Når det gjelder Bourdieu sin behandling av sosial kapital er

det et sentralt poeng at sosial kapital først og fremst er med på å styrke effekten til andre former for kapital. Han skriver for eksempel at den sosiale og økonomiske belønningen som følger kvalifikasjoner i form av utdanning i stor grad er avhengig av at en innehar nok sosial kapital til å kunne utnytte disse kvalifikasjonene til det fulle (Bourdieu 2004: 17).

Sammen med Bourdieu er Coleman en av de mest sentrale bidragsyterne i utviklingen av begrepet sosial kapital, og han er i denne sammenhengen mest kjent for sin artikkel ”Social Capital in the Creation of Human Capital” (1988). Coleman ligger gjennomgående på et aktør-nivå i sine beskrivelser, men fokuset ligger på hvordan sosiale strukturer og informasjonsflyt bidrar til effektive sosiale kontrollfunksjoner opprettholdelsen av normer. Sosial kapital er hos Coleman mer en samlebetegnelse på de aspektene ved sosial organisering som fasiliterer aktørers handlinger, heller enn en enkel, identifiserbar variabel (Marsden 2005). Dette betyr imidlertid ikke at sosial kapital ikke kan måles i sine konsekvenser eller identifiseres i sin praksis. I ett av sine eksempler på viktigheten av sosial kapital viser Coleman (1988) til et skoledistrikt i USA hvor skolemyndighetene la merke til at barn av asiatiske immigranter kjøpte *to* kopier av hver pensumbok, og startet en undersøkelse for å få svar på hvorfor de gjorde dette. Det viste seg at asiatiske immigrantfamilier kjøpte to kopier av hver pensumbok slik at moren kunne lese seg opp på barnas pensum og dermed bedre hjelpe til med skolearbeidet. Dette viser i følge Coleman til en situasjon der den humane kapitalen<sup>7</sup> til foreldrene er lav, mens den sosiale kapitalen til barna, mediert via familien (i relasjonene mellom foreldre og barn) er høy. Et grunnleggende aspekt ved sosial kapital hos Coleman blir da at sosial kapital ikke bare er viktig for å få mest utbytte av kulturell, eller human, kapital – sosial kapital kan også ha en effekt i seg selv, og til dels veie opp for en mangel på andre former for kapital.

Coleman sin artikkel *Social Capital in the Creation of Human Capital* (1988) står som et av de viktigste teoretiske arbeidene innenfor sosial kapital (Marsden 2005). Samtidig er målene han bruker i sin studie på graden av sosial kapital i en familie, som for eksempel om familien består av en eller to foreldre og antall søsken, i beste fall dårlige mål, og variasjonen mellom hver enkelt familie kan godt tenkes å være større enn variasjonen mellom familier med en og to foreldre (Teachman m.fl. 1996).

---

<sup>7</sup> Coleman (1988) bruker begrepet ”human kapital” som betegnelse på kunnskap, både i form av formell utdanning og kognitive ferdigheter. Ettersom begrepet ligger tett opp til både den objektive, institusjonaliserte formen og den nedfelte formen av Bourdieu (2004) sitt begrep kulturell kapital, bør de to begrepene forstås som og i stor grad beskrive samme fenomen, i alle fall i denne sammenhengen.

### **3.2.1 Foreldreinvolvering som sosial kapital**

I denne oppgaven er ett av målene å studere den sosiale kapitalen til både barn og foreldre i møtet med skolen som institusjon. Bourdieu (2004) sin definisjon av sosial kapital passer godt til å beskrive prosessen der foreldre opparbeider seg sosial kapital i møtet med skolen og lærerne, men i denne oppgaven sees også foreldrenes involvering i skolen på barnas vegne som et mål på barnas sosiale kapital. Foreldrenes involvering er verken en bevisst eller ubevisst strategi fra barnas side. Allikevel passer det godt med den teoretiske rammen sosial kapital gir, da foreldrene er aktører i barnas sosiale nettverk, med sin egen mengde og sammensetning av andre kapitalformer, som kan bidra positivt med tanke på barnas skolegang og prestasjoner. Dette er inspirert av Coleman (1988) som ser på ulike forhold ved familiestruktur og miljøet rundt skolen og familien som et mål på graden av sosial kapital. Måten sosial kapital vurderes i denne oppgaven er dermed todelt: Når det er tale om foreldrene sin sosiale kapital, legges til grunn en forståelse med fokus på Bourdieu (2004).

Barnas sosiale kapital forstås i den videre framstillingen som å utgjøres av mengden og sammensetningen av andre kapitalformer (hovedsakelig kulturell) foreldrene innehar, samt hvor effektivt denne kapitalen mobiliseres av foreldrene, på vegne av barna. Dermed tar jeg for eksempel ikke i bruk mål på familiestruktur som indikatorer på sosial kapital. Sosial kapital forstås i denne oppgaven som noe man *gjør*, det er en form for kapital som skapes gjennom interaksjon mellom aktører. Dette perspektivet får konsekvenser for hvordan jeg forstår sosial kapital på et teoretisk nivå i denne oppgaven, men også for hvilke mål jeg tar i bruk som indikatorer på graden av sosial kapital.

### **3.3 Kapital i møtet mellom skole og hjem**

Dersom en ser på reproduksjonen av sosial ulikhet gjennom et kapital-perspektiv, er det ikke til å unngå at overføringen av ulike former for kapital, kanskje spesielt kulturell kapital, fra foreldre til barn innad i familien er en svært viktig faktor. Samtidig kan ikke denne reproduksjonen av sosial ulikhet ses på isolert sett, der kun det indre liv i familier studeres. Både foreldre og barn er deltakere i et samfunn, og spiller alle sine (varierende) roller i møtet med ulike sosiale strukturer og institusjoner.

Karlsen Bæck (2005) argumenterer med utgangspunkt i Bourdieu for at skolen påvirkes og styres av de sosiale og kulturelle ressursene til medlemmer av samfunnet rundt, og som en følge av dette tar i bruk spesifikke lingvistiske og autoritære strukturer som er mer treffende for enkelte sosiale grupper enn andre. En konsekvens av dette er at møtet, eller interaksjonen, mellom foreldre og skole preges av hvorvidt foreldrenes kulturelle kapital (både i innhold og mengde) er i samsvar med innholdet i den dominerende kulturelle kapitalen i skolesystemet (Karlsen Bæck 2005). Interaksjonen kan preges ved at kommunikasjonen blir god eller dårlig, mer eller mindre hyppig, og alt i alt mer eller mindre nyttig med tanke på barnets akademiske prestasjoner. Foreldre som er i besittelse av ”den rette” kulturelle kapitalen vil for eksempel kunne føle seg mer komfortable i møtet med skolen, og ha lettere for å ta opp spørsmål og luften uenigheter rundt ulike organisatoriske eller faglige aspekter. Bourdieu (2004) mener at den kulturen som fremheves og praktiseres i skolen og videre i utdanningssystemet er middelklassens kultur. Skolen er dermed ikke like godt tilpasset alle sosiale grupper, eventuelt er ikke alle sosiale grupper like godt tilpasset den dominerende kulturen i skolen.

Boken ”Unequal Childhoods – Class, Race, and Family Life” av Annette Lareau (2003) er basert på kvalitative studier av ulike oppdragelseskulturer i ulike sosiale klasser, og hun fokuserer her på skillet mellom middelklassen og arbeiderklassen i USA. I likhet med mitt arbeid, er boken en studie av foreldreinvolvering i hva jeg kaller høystatus- og lavstatusskoler i denne oppgaven. I følge Lareau (2003) er de til enhver tid gjeldende normene for barneoppdragelse som kommer fra eksperter på feltet skiftende. I dag er det mye fokus på at foreldrene skal spille en langt mer delaktig rolle i barnas liv enn tidligere, på alle arenaer, både i skolen så vel som i fritiden. Samtidig skal ikke barn trenes til å adlyde ordre fra voksne uten videre, men i stedet er det et økt fokus på forhandlinger, der barna skal myndiggjøres og trenes til å være velfungerende i dialoger og diskusjoner med voksne og med autoritetsfigurer, som for eksempel leger. Argumentet som gjøres av Lareau (2003) er at middelklassen er tilpasningsdyktig, og raskt internaliserer disse nye strømmingene slik at dette i dag er den dominerende kulturen i (middelklassens) familieverden. Denne middelklassekulturen for barneoppdragelse kaller Lareau for ”Concerned cultivation”, der fokuset er skiftet fra tradisjonell oppdragelse til utvikling og ”entitlement”. Barna lærer seg spillet, og lærer å tilpasse spillregler til sine egne behov og ønsker i forhandlinger med andre, voksne, og strukturene rundt seg.



Samtidig, skriver Lareau (2003), er kulturen rundt barneoppdragelse i arbeiderklassen ganske annerledes, og mer i tråd med hva de fleste vil assosiere med mer tradisjonell barneoppdragelse. Det er viktig å lære barna at det er lite rom for forhandlinger og diskusjoner mellom dem og voksne, og spesielt autoritetsfigurer. Dette gjøres ut i fra et ønske om at barna skal være veloppdragne. Barnas fritid er i liten grad styrt av foreldre og andre voksne, og de lærer seg å disponere fritiden selv på underholde seg på egen hånd. Foreldrenes rolle er hovedsakelig å sørge for at barna har trygge rammer rundt seg, ikke minst materielt sett, og Lareau kaller denne oppdragelseskulturen i arbeiderklassen for ”accomplishment of natural growth”.

*Middle-class parents who comply with current professional standards and engage in a pattern of concerned cultivation deliberately try to stimulate their children's development and foster their cognitive and social skills ... For working-class and poor families, sustaining children's natural growth is viewed as an accomplishment (Lareau 2003: 5).*

Et sentralt poeng her er at skolen har adoptert middelklassekulturen når det gjelder synet på barns utvikling (Lareau 2003). Dette har flere konsekvenser. For det første fører det til, som poengtert tidligere, at middelklassebarna er bedre tilpasset det miljøet som møter dem i skolen og dermed lykkes bedre i systemet. Samtidig fører det til at arbeiderklassebarn opplever distanse mellom seg selv og skolen, så vel som andre institusjoner, hvilket også fører til mistillit og frustrasjon. Dette gjelder også foreldrene, som heller ikke føler seg komfortable med den middelklassekulturen skolen møter dem med. Dermed bidrar disse faktorene til å ”skremme vekk” arbeiderklasseforeldrene fra å være for engasjerte og involverte i skolen. De føler stor grad distanse, og det eksisterer også en viss grad av mistillit begge veier, spesielt fra foreldrene inn mot skolen. Et sentralt poeng her er at barna lett plukker opp dette, og internaliserer foreldrenes holdninger til skolen (Lareau 2003).

Middelklassens myndiggjorte barn og sterkt involverte foreldre er også noe som merkes av lærerne i høystatusskolen Lareau studerer i boken sin. Flere lærere gir uttrykk for at de føler seg overvåket av foreldrene, og at foreldrene presser veldig på for å få gjennomslag for sine egne ideer og meninger om hvordan skolen og lærerne burde organisere undervisningen (Lareau 2003). Dette bidrar, blant annet, til å skape en tidvis spent stemning mellom skole og

hjem der man kjemper om autoritet og der skolen og lærerne aktivt må verne om sitt eget territorium.

### **3.4 Foreldreinvolvering, kapital og en ny styringsrasjonalitet**

Designmessig har denne oppgaven noen likheter med Lareau (2003), ikke minst fordi dette også er en studie av foreldreinvolvering i høy- og lavstatusskoler. Videre bruker jeg kapital som teoretisk grunnlag for å forstå hvordan ressurser er ujevnt fordelt, hvordan dette skaper ulike mål og strategier for aktørene, og hvordan disse ressursene mobiliseres. Samtidig som analysene av foreldreinvolvering i denne oppgaven tolkes i et kapital-perspektiv, ser jeg dette også i sammenheng med fremveksten av en ny rasjonalitet for organiseringen av offentlig tjenesteproduksjon, som jeg argumenterer for at også kan tenkes å finne sted i skolen.

Hensikten er ikke å argumentere for noen direkte årsakssammenheng, da denne oppgaven ikke er designet for å kunne trekke noen slike konklusjoner. Organiseringen av skolen, og en ny styringsrasjonalitet basert på elementer av NPM kan tenkes å legge føringer for hvilke muligheter foreldre har for å involvere seg aktivt i skolen. Samtidig kan det tenkes at høy- og lavstatusskoler utvikler seg i litt forskjellige retninger som en konsekvens av blant annet sosialt svært ulike foreldregrupper.

Organiseringen av skolen, hovedsakelig om skolen er et lukket eller åpent system, legger visse føringer for foreldrenes muligheter til å involvere seg. På samme tid kan foreldrenes involveringsstrategier også legge føringer for hvordan skolen organiserer seg for å tilpasse seg foreldregruppen. Dette åpne perspektivet er viktig fordi denne oppgaven grunnleggende sett er av en eksplorerende art.



## 4.0 Sosiale klasser, aktør og struktur

Sosial ulikhet innebærer at forskjellige goder i samfunnet er ujevnt fordelt i befolkningen, gjerne etter ulike dimensjoner som kjønn, etnisitet og klasse. Dette er noe som opptar samfunnsforskere, men også deltakere i den offentlige debatten. I Dagbladet (2005) vises det til en undersøkelse utført av MMI, der hele ni av ti nordmenn svarer ja på spørsmål om de mener det finnes klasseforskjeller i Norge. Uansett hvor troverdig dette tallet er, er det høyt, og må kunne tas som en indikasjon på at klasse er noe som opptar folk flest. Samtidig er ikke klassebegrepet helt ukontroversielt i de faglige miljøene. Som Kenneth Dahlgren og Jørn Ljunggren (2010) skriver tar denne fagdebatten grovt sett for seg to problemstillinger: Hvorvidt klassebegrepet fortsatt er relevant i dagens samfunn, og om de teoriene som brukes fortsatt er fruktbare for analyser av sosial ulikhet i samtiden. Spesielt diskuteres relevansen av ulike klasseteorier i forhold til ideen om at vi lever i et postmoderne, individualisert samfunn der det er andre faktorer enn klassespesifikke mekanismer som avgjør utfall og livssjanser. Videre skriver Dahlgren og Ljunggren (2010) at de mener klasseperspektivet fortsatt er høyst relevant, samtidig som det er viktig å påpeke at det ikke finnes én korrekt måte å forstå klasse på, og at ulike perspektiver og teorier kan utfylle hverandre og være fruktbare i ulike forskningsopplegg. På samme tid kan også teorier om sosial ulikhet som avskriver klasseperspektivet bringe frem nyttig kunnskap og belyse viktige aspekter ved sosial ulikhet.

Et for sterkt fokus på det postmoderne og individualiserte samfunnet kan bidra til å gjøre strukturelle aspekter mer diffuse (Dahlgren og Ljunggren 2010). Samtidig er det en overforenkling å se på sosiale strukturer kun som ytre begrensninger for aktørers handlinger; sosiale strukturer kan også skape rom og mulighet for handling, og er slik sett både begrensninger og forutsetninger på samme tid. En grunnleggende antagelse i denne oppgaven er at samfunnet og dets ulike deler slik vi ser og oppfatter det både skapes, opprettholdes og endres først og fremst gjennom interaksjonen mellom struktur og aktør, og påvirkningen går begge veier. Utgangspunktet må være at selv om vi er aktører som fatter ulike og mer eller mindre individuelle valg, er disse valgene basert på alternativer som oppfattes som mer eller mindre tilgjengelige og ønskelige (Dahlgren og Ljunggren 2010). Disse strukturene kan ofte være godt skjult og maskert av fokuset på individualisering, men man trenger ikke å observere en sterk klassebevissthet for å studere effektene av klassespesifikke mekanismer i befolkningen.

Mitt klasseperspektiv tar utgangspunkt i kulturell kapital, og jeg forstår her kulturell kapital som avgjørende for hvilke strategialternativer som oppfattes som både ønskelige og tilgjengelige. Ved å sette disse strategiene ut i livet, gjennom å mobilisere sosial kapital (i varierende grad, og med varierende innhold), skapes strukturer gjennom interaksjon. Samtidig er det flere aspekter ved sosial kapital jeg ser på i denne oppgaven enn utvikling av strukturer, for eksempel individuelle variasjoner i skolerestater som konsekvens av variasjoner i graden av både sosial og kulturell kapital.

Gjennom å bruke kapital som et teoretisk verktøy, bruker jeg sosial klasse som et utgangspunkt for å nyansere bildet av foreldreinvolvering i skolen. Hvordan klasseposisjonene avgjøres er i denne studien hovedsakelig et empirisk spørsmål, som vil redegjøres for i detalj. Hovedpoenget er at familienes klasseposisjon avgjøres av foreldrenes yrkesposisjon, og ulike aspekter ved denne, for eksempel hvorvidt far eller mor har ledelsesansvar, og hvilke utdanningskrav som typisk stilles for den typen stilling de innehar. Utgangspunktet for klasseperspektivet er at ressurser, som kulturell og sosial kapital, varierer langs tradisjonelle klassesdimensjoner. Jeg gir allikevel ingen omfattende teoretiske betraktninger rundt sosial klasse som sådan, og lar dette i hovedsak være en empirisk konstruksjon. At jeg har valgt kapital som teoretisk verktøy skyldes for det første at både kulturell og sosial kapital er svært vanlige begreper å nyttegjøre seg av i utdanningssosiologien, og for det andre at jeg gjennom dette perspektivet kan studere både strukturer og aktører med det samme teoretiske utgangspunktet.

## 5.0 Metode

Gjennom mitt arbeid med masteroppgaven i sosiologi har jeg vært tilknyttet prosjektet *Barndom og skole i velferdsstaten 2009*<sup>8</sup>, som er en oppfølging av prosjektet *Barndom i Norden 2002*. Datainnsamlingen er gjort ved de samme skolene i begge rundene, med unntak av at Sverige også var med i 2002. Prosjektet ligger under Forskerskolen for flerfaglig utdanningsforskning ved NTNU, Trondheim. Gjennom min deltakelse i prosjektet i forbindelse med masteroppgaven har jeg fått tilgang til de dataene som foreligger i prosjektet, og disse danner det empiriske grunnlaget for denne oppgaven. I oppgaven bruker jeg kun data fra 2009-undersøkelsen, ettersom denne er utvidet til å inkludere en del spørsmål som er særlig relevante for min oppgave. Dataene var allerede på plass når jeg ble med i prosjektet, og jeg har derfor ikke hatt mulighet til å være delaktig i verken utformingen av spørreskjema, intervjuguide eller datainnsamlingen. Spesielt i forhold til de kvalitative dataene kan dette være en svakhet, da det alltid er en fordel å ha en innsikt i og forståelse for prosessen rundt denne typen datagenerering. Allikevel har jeg en relativt god oversikt over denne prosessen, etter å ha samarbeidet over lengre tid med andre i prosjektet som har vært med på gjennomføringen av spørreundersøkelsene og intervjuene.

### 5.1 Casebeskrivelser

Skolene i undersøkelsen er valgt ut på bakgrunn av sine respektive sosioøkonomiske og demografiske profiler med utgangspunkt i foreldregruppen og nærområdet som skolene rekrutterer elevgrunnlaget sitt fra, samt levekårsundersøkelser gjennomført i disse områdene (se Leiulfsrud m.fl. 2003 for mer informasjon). Jeg refererer til skolene som ”høystatusskoler” og ”lavstatusskoler” med utgangspunkt i hvordan foreldregruppen ved de ulike skolene fordeler seg langs denne dimensjonen. Hensikten med prosjektet er å studere ulike aspekter ved organisering, skolestyring og barns livsverden i et ulikhetsperspektiv.

2002-undersøkelsen ble gjennomført ved tre barneskoler i Nordby (to lavstatusskoler og en høystatusskole), to barneskoler i Finby (en lavstatusskole og en høystatusskole), samt to barneskoler i Sverige. Det ble innhentet data av både kvantitativ og kvalitativ art. 2009-

---

<sup>8</sup> For mer informasjon, se nettsiden til prosjektet: <http://www.ntnu.no/svt/phd-utdanning/forskerskole/barndomogskole>

undersøkelsen ble gjentatt ved skolene i Nordby og Finby, samtidig som spørreskjemaene her ble endret noe. De to lavstatusskolene i Nordby har jeg valgt å slå sammen til en enhet i de kvantitative analysene. Dette gjorde jeg først og fremst fordi det gjør det enklere å presentere analysene, ettersom det da blir en høystatusskole og en lavstatusskole i både Nordby og Finby. Samtidig er denne sammenslåingen empirisk forsvarlig, ettersom de to lavstatusskolene skårer såpass likt langs sentrale variabler at de empirisk kan behandles som én enhet. Denne sammenslåingen var også nødvendig for å få et tilstrekkelig antall informanter i enheten ”lavstatusskolen”. Skolene som utvalget består av må kunne sies å representere ytterpunkter; i begge landene finner man skoler med en langt mer heterogen elevmasse. Samtidig er det ikke her snakk om noen ekstreme ytterpunkter, skolene er relativt representative for den sosioøkonomiske segregeringen en finner i de fleste byer i de nordiske landene. I tabellene under vises elevenes klassebakgrunn fordelt på høy- og lavstatusskolene i Nordby og Finby.

Tabell 5.1: Elevenes klassebakgrunn fordelt på skolene i Nordby

Nordby	Lavstatus	Høystatus	Totalt
Lavere klasseposisjon	72 (44,4)	8 (6,0)	80 (27,1)
Selvstendig næringsdrivende	14 (8,6)	14 (10,5)	28 (9,5)
Høyere klasseposisjon	76 (46,9)	111 (83,5)	187 (63,4)
Totalt	162 (100)	133 (100)	295 (100)

Missing: 9, total N = 265. Prosent i parentes.

Som tabellen for Nordby viser er fordelingen mellom lavere og høyere klasseposisjon ganske jevn i lavstatusskolen, med et lite innslag av selvstendig næringsdrivende. Andelen selvstendig næringsdrivende er relativt sett omtrent lik i høystatusskolen, men fordelingen av lavere og høyere klasseposisjon er langt mer skjev; de aller fleste i denne skolen tilhører en høyere klasseposisjon.

Tabell 5.2: Elevenes klassebakgrunn fordelt på skolene i Finby

Finby	Lavstatus	Høystatus	Totalt
Lavere klasseposisjon	53 (42,1)	29 (22,3)	82 (32,0)
Selvstendig næringsdrivende	15 (11,9)	20 (15,4)	35 (13,7)
Høyere klasseposisjon	58 (46,0)	81 (62,3)	139 (54,3)
Totalt	126 (100)	130 (100)	256 (100)

Missing: 11, total N = 306. Prosentene i parentes.

Tabellen for Finby forteller den samme historien om hvordan de ulike klassene fordeler seg på lavstatusskolen. I høystatusskolen er lavere og høyere klasseposisjon langt mer skjevfordelt, men ikke i en like ekstrem grad som det som er tilfellet i Nordby.

## 5.2 Om de kvantitative dataene

De kvantitative dataene i prosjektet Barndom og skole i velferdsstaten 2009 er basert på flere spørreskjemaer<sup>9</sup> gitt til både lærere og elever ved skolene. Elevene har fylt ut to spørreskjemaer med titlene "Sosial integrasjon" og "Velvære". I denne oppgaven bruker jeg kun data fra skjemaet om sosial integrasjon. I tillegg har elevenes kontaktlærere fylt ut et spørreskjema om den enkelte elev. Vurderingen av foreldrenes grad av involvering og elevenes kompetanse i kjernefag er eksempler på variabler hentet fra dette kontaktlærerskjemaet. Kombinert utgjør disse spørreskjemaene det største datasettet i undersøkelsen, og i denne oppgaven er de logistiske regresjonsanalysene, samt flere av tabellanalysene, basert på dette datasettet.

I tillegg ble det gitt ut et spørreskjema til lærere og andre ansatte ved skolene, som omhandler ulike aspekter ved deres arbeidssituasjon og skolen i relasjon til omgivelsene. Det store flertallet av skjemaene er fylt ut av lærere, kun et lite mindretall er fylt ut av lærerassistenter eller administrativt ansatte. Etersom dette spørreskjemaet hovedsakelig er fylt ut av lærerne ved den enkelte skolen, er antallet informanter for lavt til å kunne utføre regresjonsanalyser, og disse dataene har jeg derfor kun brukt til tabellanalyse. Det er variabler fra datasettet basert på dette spørreskjemaet som brukes i de kvantitative analysene av samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem, samt foreldrenes påvirkning på skolen. I den

<sup>9</sup> Spørreskjemaene ligger ute på prosjektets nettside: <http://www.ntnu.no/svt/phd-utdanning/forskerskole/barndomogskole/sporreskjema>



påfølgende beskrivelsen av de kvantitative dataene gjøres det rede for svarprosent, og det gis en beskrivelse av de teoretisk mest interessante variablene i regresjonsanalysene, samt den avhengige variabelen. Detaljerte beskrivelser av enkeltvariabler er gitt gjennom den deskriptive statistikken i appendiksen.

### **5.2.1 Frafall i undersøkelsen**

For elevspørreskjemaet om sosial integrasjon er den totale svarprosenten for de norske skolene 78 prosent. Tilsvarende tall for de finske skolene er ca. 90 prosent (antageligvis noe høyere). I datasettet er dette elevskjemaet kombinert med data fra kontaktlærerskjemaet. For spørreskjemaet gitt til lærere og ansatte ved skolene, som omhandler skolen i relasjon til omgivelsene, har så godt som alle lærerne deltatt, i tillegg til fåtall andre ansatte (lærerassistenter og administrativt ansatte).

På bakgrunn av diskusjoner jeg har hatt med medlemmer av prosjektgruppen som har vært delaktig i datainnsamlingen, er den generelle konklusjonen at dataene i stor grad er representative for de aktuelle skolene, med ett unntak: Frafallet er spesielt høyt blant barn av innvandrerfamilier i de norske lavstatusskolene. Det er derfor mulig at kategorien ”lavere klasseposisjon” ikke er helt representativ i de norske lavstatusskolene. Informasjon om manglende data for enkeltvariabler er gitt i den deskriptive statistikken i appendiksen.

### **5.2.2 Den avhengige variabelen i regresjonsanalysene**

Den avhengige variabelen som brukes i de logistiske regresjonsanalysene i denne oppgaven er et mål på elevenes faglige nivå. Ettersom det ikke brukes karakterer i barneskolen, var det nødvendig å inkludere dette i spørreskjemaet som ble gitt til lærerne. Lærerne ble bedt om å rangere hver elev sin kompetanse i kjernefag på en skala fra 1 til 5, der 1 representerte svært lav kompetanse, mens 5 representerte særlig høy kompetanse. På grunn av mangel på en jevn fordeling av svarene blant verdiene på den originale variabelen, fant jeg det nødvendig å dikotomisere denne variabelen, som er grunnlaget for at det brukes logistisk regresjon i stedet for lineær regresjon. Den avhengige variabelen er kodet slik at 0 (lav kompetanse) representerer de elevene som skåret 3,5 eller lavere, mens 1 (høy kompetanse) representerer de elevene som skåret fra 4 og oppover. Dette er den avhengige variabelen i alle regresjonsanalysene.

### 5.2.3 Klassevariabelen

I de logistiske regresjonsanalysene brukes en tredelt klassevariabel (lavere klasseposisjon, selvstendig næringsdrivende og høyere klasseposisjon). Dette er en forenkling av den originale klassevariabelen, som har flere verdier og dermed mer nyanser. Gjennom arbeidet med å analysere dataene viste det seg imidlertid at det var mer fornuftig å kode klassevariabelen ned til tre kategorier, en konklusjon som ble trukket etter å ha drøftet dette med andre medlemmer av prosjektgruppen. I utgangspunktet ønsket jeg her å kun gjøre en grov sammenligning mellom lavere og høyere klasseposisjon. Det viste seg imidlertid nødvendig å beholde de selvstendig næringsdrivende som en egen kategori. Etter en nøye gjennomgang av dataene, kom det klart frem at de fleste som tilhører denne kategorien jobber i tilsvarende yrker som dem som er kodet til lavere klasseposisjon. Forskjellen er at de står som eiere og drivere av bedriften. I analysene fremstår variabelen selvstendig næringsdrivende også signifikant forskjellig fra lavere klasseposisjon.

Klassevariabelen har ikke vært blant de enkleste variablene å lage i datasettet med hensyn til hvor de ulike informantene skal plasseres. Kodingen er basert på hvilket yrke foreldrene har, slik barna forklarte det, og vi har ikke hatt informasjon om deres utdanningsnivå eller inntekt tilgjengelig. Å få barn til å forklare hvilke yrke foreldrene har er ikke alltid enkelt, men de personene som deltok i datainnsamlingen har vært svært nøye i denne prosessen, blant annet ved å stille flere oppklarende spørsmål omkring arbeidssituasjonen for å sikre at barnet har blitt korrekt forstått. Noen slike spørsmål var også inkludert som en standard del av spørreskjemaet, for eksempel hvorvidt mor eller far er sjef der hun eller han jobber. Samtidig ble lærerne også bedt om å oppgi yrket til elevenes foreldre i sitt spørreskjema, slik at informasjonen gitt av både barna og deres lærer kunne sjekkes mot hverandre. For flere av informantene var jeg selv involvert i prosessen med å kode dem inn i en sosial klasse basert på informasjon om yrkestilhørighet. Å bestemme informanters klasseposisjon er ofte en komplisert prosess, spesielt når undersøkelsen er gjennomført blant barn i barneskolealder. Det er allikevel all grunn til å tro at klassekodingen er solid, ikke minst fordi jeg her bruker ganske brede kategorier. Dette gjør at informantene kan kodes med større sikkerhet, samtidig som noen nyanser forsvinner. Jeg ser allikevel ikke dette på et problem i studien som her gjøres, ettersom jeg i utgangspunktet var mest interessert i en sammenligning mellom høyere og lavere klasseposisjon.

### **5.2.4 Foreldrenes involvering i barnas skolegang**

Denne variabelen er basert på lærerens vurdering av foreldrenes grad av involvering i barnets orden og skolearbeid. Disse to opprinnelige variablene er slått sammen til en skala som fungerer som et totalt mål på involvering i barnas skolegang fra foreldrenes side. Dette betyr altså at dette kan tolkes som et mål på involvering i form av noe foreldrene *gjør*, altså hvor aktivt de faktisk involverer seg. Denne variabelen har en relativt stor andel manglende data i Nordby, hvilket fører til at flere av elevene forsvinner fra regresjonsanalysene for denne byen. Etter en gjennomgang av dataene velger jeg allikevel å konkludere med at dette ikke er et stort problem, da de som har manglende data her ikke skiller seg nevneverdig fra de andre informantene. Fordelingen langs klassevariabelen er for eksempel omtrent lik for de som har manglende data på foreldrenes involvering og de som er inkludert i regresjonsanalysene. Alt i alt anser jeg denne variabelen som et solid mål på foreldrenes faktiske grad av involvering i barnas skolegang.

### **5.2.5 Validitet og reliabilitet**

De spesielle utfordringene knyttet til å gjennomføre spørreundersøkelser på barn i barneskolen gjelder ikke bare for klassevariabelen, men for alle de kvantitative dataene. Validiteten til spørsmålene er noe en må vurdere i enhver spørreundersøkelse, og kanskje spesielt i dette tilfellet. Dette er imidlertid noe prosjektgruppen fra starten var veldig bevisst på, og det ble truffet en rekke tiltak for å sikre høy validitet i de kvantitative dataene. Det viktigste tiltaket i forhold til dette var at det alltid var feltarbeidere til stede i klasserommet når elevene fylte ut spørreskjemaene, de var ikke overlatt til seg selv. Feltarbeiderne forklarte spørsmålene tydelig etter en standard mal felles for prosjektet, og var tilgjengelige slik at elevene kunne stille dem spørsmål om det var noe de ikke forstod. Det ble også understreket at de skulle svare det de følte passet best, og at det verken fantes rette eller gale svar. Den største utfordringen knyttet til validitet i dette datamaterialet er antageligvis målet på elevenes faglige nivå, som utgjør den avhengige variabelen i regresjonsanalysene. Det er all grunn til å anta at lærerne kjenner elevene sine godt nok til å gi en presis vurdering av deres faglige nivå, men det er vanskelig å si noe sikkert om hvilket sammenligningsgrunnlag som er brukt. For eksempel kan lærerne ha sammenlignet hver enkelt elev med det generelle nivået ellers i klassen, på skolen for øvrig, eller opp i mot pensum og læringsmål i skoleverket. Elevenes lærervurderte kompetanse i kjernefag kan dermed ikke brukes som et objektivt mål på elevenes faktiske faglige nivå, hvilket umuliggjør sammenligninger av elevenes faglige nivå

på tvers av skoler og land. Dette er imidlertid heller ikke målet med denne studien. Hensikten her er, blant annet, å studere hva som påvirker lærernes vurdering av elevenes faglige nivå.

De kvantitative dataene som brukes i denne oppgaven er analysert av flere medlemmer av prosjektgruppen, til ulike formål, og i stor grad også for at vi skulle sette oss inn i datamaterialet. Dermed har vi kunnet gjøre hverandre oppmerksomme på eventuelle problemer eller utfordringer, og hatt muligheten å diskutere ulike aspekter ved dataene og forskningsprosessen. Spørreskjemaene er nøye utformet, og gjennom forskningsprosjektet har det vært et høyt fokus på transparens. Datainnsamlingen har alltid foregått med feltarbeidere til stedet, som har presentert undersøkelsen og spørsmålene etter en standard mal. Min vurdering er at både validiteten og reliabiliteten til de kvantitative dataene er god, slik disse dataene brukes i denne oppgaven. Jeg har også presentert mine analyser og tolkninger for både norske og finske medlemmer i prosjektgruppen, slik at dette har blitt drøftet intern i prosjektet.

### **5.3 Om de kvalitative dataene**

De kvalitative dataene er basert på dybdeintervjuer med lærere ved de enkelte skolene. Intervjuene spenner over mange temaer, og jeg har i denne oppgaven kun brukt de utdragene fra intervjuene som spesifikt handler om samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem, lærernes relasjon til foreldrene og foreldreinvolvering i skolen og barnas skolegang. På det minste har jeg intervjudata med to lærere ved en enkelt skole, på det meste har jeg intervjudata med tre lærere. Det ville helt klart vært en fordel med flere intervjuer, både for å få frem mer informasjon om temaene og fordi forskjellige lærere ved samme skole av og til forteller noe ulike historier. Dette er i utgangspunktet positivt, ettersom det bidrar til å nyansere bildet og få frem ulike oppfatninger og erfaringer hos lærerne. Samtidig er det et åpent spørsmål hvorvidt de kvalitative dataene har nådd et såkalt metningspunkt eller ikke. De kvalitative dataene er basert på dybdeintervjuer som i sin helhet er svært informasjonsrike, mens de delene som omhandler temaet jeg her studerer er mer begrensede. Jeg mener de kvalitative dataene jeg bruker her ikke er tilstrekkelig rike til at jeg kunne basert hele min analyse på dem, slik min studie er designet. Samtidig er heller ikke hensikten å tegne et bilde basert kun på disse dataene. De kvalitative dataene brukes først og fremst for å få en dypere innsikt i lærernes erfaringer og opplevelser rundt foreldreinvolvering og skole-hjem

samarbeid, og komplimenterer de kvantitative dataene på en god måte. Begge typene av data brukes for til sammen å tegne et bilde av prosessene rundt foreldreinvolvering i skolen. Her må det også påpekes at intervjumaterialet for Nordby er langt rikere enn for Finby, for de delene av intervjudataene som jeg benytter. Dette innebærer nødvendigvis at den kvalitative analysen for Finby ikke er like rik og beskrivende som analysen for Nordby, og det må tas hensyn til at færre nyanser dermed kommer frem.

De kvalitative dataene er basert på dybdeintervjuer som i sin helhet er svært informasjonsrike, mens de delene som omhandler temaet jeg her studerer er mer begrensede. Jeg mener de kvalitative dataene jeg bruker her ikke er tilstrekkelig rike til at jeg kunne basert hele min analyse på dem, slik min studie er designet. Samtidig er heller ikke hensikten å tegne et bilde basert kun på disse dataene. De kvalitative dataene brukes først og fremst for å få en dypere innsikt i lærernes erfaringer og opplevelser rundt foreldreinvolvering og skole-hjem samarbeid, og komplimenterer de kvantitative dataene på en god måte.

Språklig sett har finske intervjuene vært noe mer kompliserte enn de norske intervjuene. Noen av de finske intervjuene har foregått på finsk, ettersom ikke alle lærerne var like stødige i engelsk. Her ble det benyttet en tolk som hovedsakelig oversatte til engelsk, men også til svensk. Noen av intervjuene foregikk på engelsk, mens de resterende ble gjort på svensk/norsk. Transkripsjonen av de sistnevnte er gjort på norsk. Intervjudataene fra Finby foreligger dermed på flere språk. I visse tilfeller er grammatikken blitt rettet opp for at det skal bli mer forståelig, men meningsinnholdet er bevart. Jeg har ikke personlig gjort noen av transkripsjonene, ettersom alle dataene lå klare til bruk i det jeg startet arbeidet mitt.

I denne oppgaven bruker jeg tidligere genererte kvalitative intervjuer. For meg personlig har dette vært en ny opplevelse, og det er helt klart visse utfordringer knyttet til dette. Innen samfunnsforskningen er det ingen tradisjon for gjenbruk av eksisterende kvalitative data, og det er forsket svært lite på konsekvenser og eventuelle utfordringer knyttet til slik gjenbruk (Corti og Thompson 2004). Jeg har imidlertid ikke foretatt en sekundæranalyse. Intervjudataene som foreligger i dette prosjektet er analysert tidligere (Milanovic 2010), men dette gjelder andre deler av dataene, og ikke de som går på kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem, som er de dataene jeg bruker her. Dette er dermed en førstegangsanalyse av allerede eksisterende kvalitative intervjudata. En konsekvens av dette er at jeg ikke kan sammenligne mine funn med tidligere analyser av samme empiri, samtidig

som jeg heller ikke var til stede under intervjuene eller på andre måter var delaktig i feltarbeidet. Samtidig har jeg over lang tid hatt tett kontakt med andre medlemmer av prosjektgruppen som var med på å gjennomføre intervjuene. I tillegg har jeg lest feltnotater og loggbøker skrevet underveis i feltarbeidet da det ble gjennomført. Jeg føler at jeg har opparbeidet meg tilstrekkelig grad av innsikt i grunnlaget for de kvalitative intervjudataene til å analysere og tolke dataene på en meningsfull måte. Samtidig har mangelen på førstehåndserfaring med disse dataene muligens ført til at jeg har vært mer forsiktig i bruken og tolkningen av intervjudataene enn jeg ellers muligens ville ha vært.

## **5.4 Testing av forutsetninger for logistisk regresjon**

Her følger en gjennomgang av forutsetningene for logistisk regresjon, og vurderinger av hvordan disse forutsetningene oppfylles i regresjonsmodellene brukt i denne oppgaven. Kort oppsummert er konklusjonen at modellene i denne oppgaven oppfylder de tekniske kravene til logistisk regresjon. Detaljert informasjon om grunnlaget for denne vurderingen, samt ulike tester (blant annet tester for innflytelsesrike enheter) ligger vedlagt.

### **5.4.1 Generelle forutsetninger for logistisk regresjon**

En generell forutsetning for logistisk regresjon er at ingen irrelevante variabler er inkludert i modellen, og at alle relevante variabler er inkludert. Jeg har startet analysene med å gjøre bivariate logistiske regresjoner der de variablene som fremsto som relevante i lys av teori og tidligere forskning ble testet hver for seg. De variablene som viste seg å være signifikante, er dermed tatt med videre i en modellutvikling, der de variablene som viste seg å ikke være signifikante når det ble testet for andre faktorer ikke ble tatt med i den endelige regresjonsmodellen. I de endelige logistiske regresjonsmodellene for dataene fra Nordby og Finby er alle de inkluderte variablene signifikante. Alle de inkluderte variablene kan etter denne prosedyren regnes som relevante. Hvorvidt alle relevante variabler er inkludert i modellene eller ikke, er en skjønnsmessig vurdering. I empirisk samfunnsforskning er det som regel umulig å kontrollere for alle påvirkende faktorer, og det er heller ikke hensikten. En god indikasjon på om denne forutsetningen er oppfylt er om de inkluderte variablene er relevante i forhold til teori og tidligere forskning, og hvorvidt de bidrar signifikant til modellen. I lys av dette mener jeg at denne generelle forutsetningen er møtt.

### **5.4.2 Fravær av multikollinearitet**

Multikollinearitet innebærer korrelasjon mellom uavhengige variabler i samme regresjonsmodell (Hamilton 1992). Dersom en regresjonsmodell har problemer med multikollinearitet kan konsekvensene av dette være at det blir vanskelig å skille de enkelte uavhengige variablenes påvirkning på den avhengige variabelen fra hverandre, dessuten vil estimatene bli upresise og signifikansverdiene høye. Ettersom multikollinearitet innebærer korrelasjon mellom de uavhengige variablene, vil en få dette i modellen som inkluderer kvadratledd og interaksjonsledd. Dette typen multikollinearitet er imidlertid forventet og ikke særlig problematisk. Et eventuelt problem oppstår først dersom det måles multikollinearitet blant uavhengige variabler som ikke inngår i kvadratledd eller interaksjonsledd.

I en toleransetest vil verdier på null indikere perfekt multikollinearitet. Utover det er det i følge Eikemo og Clausen (2007) vanskelig å definere noen absolutt grense for hvilke verdier som er problematiske. I de endelige logistiske regresjonsmodellene for Nordby og Finby ligger imidlertid toleranseverdiene så tett opp til én (laveste verdi er 0,792) at multikollinearitet uansett kan sies å ikke være et problem.

### **5.4.3 Diskriminering**

Det er ikke nødvendig å kjøre noen spesifikke tester for å oppdage et eventuelt problem med diskriminering, ettersom et eventuelt diskrimineringsproblem vil være åpenbart i den logistiske regresjonsmodellen. Om en logistisk regresjonsmodell har store diskrimineringsproblemer vil det synes i form av upålitelige estimater og høye standardfeil (Hamilton 1992). Gitt de tallene som fremstår i denne oppgavens logistiske regresjonsmodeller er det min vurdering at diskriminering ikke er et problem.

### **5.4.4 Ikke-linearitet i parametrene**

I denne oppgavens logistiske regresjonsmodeller er alle variablene dummykodete kategorivariabler, med to unntak: Alder og foreldrenes grad av involvering. Disse to variablene er kontinuerlige variabler på forholdstallsnivå, og bør dermed egentlig kontrolleres for ikke-linearitet. Dette kan gjøres ved å inkludere annengradsledd av variablene, og deretter bruke endringen i log likelihood for å bedømme om inkluderingen av annengradsleddet bidrar signifikant til modellen. Imidlertid har både alder og foreldrenes grad av involvering

kun fem verdier (alder fra 9 til 13, foreldrenes involvering fra 0 til 4). Dermed vil det være vanskeligere å vurdere om eventuelle kurvelineære sammenhenger i disse dataene gjenspeiler reelle kurvelineære sammenhenger, spesielt for alder. Jeg har allikevel kontrollert for eventuelle kurvelineære sammenhenger ved å se om et kvadratledd bidrar signifikant til modellene. Det gjorde det ikke, og ikke-lineæritet i parametrene er dermed ikke et problem for regresjonsmodellene i denne oppgaven.

#### **5.4.5 Fravær av innflytelsesrike enheter**

En enhet er innflytelsesrik dersom dens utelatelse endrer regresjonsresultatene substansielt (Hamilton 1992). Slike enheter kan potensielt påvirke utregningen av parametrene, standardavvikene, testobservatorene og determinasjonskoeffisienten (forklaringskraften)  $R^2$ . Etter en nøye gjennomgang av dataene og gjennomføring av ulike tester for innflytelsesrike enheter (Cook's D, Leverage og DfBetas for logistisk regresjon) er det tydelig at den beste fremgangsmåten er å beholde de originale logistiske regresjonsanalysene slik de fremstår i analysen, og basere tolkningene på dem. Ingen informanter filtreres ut av datasettet.

### **5.5 Et eksplorerende design**

Hensikten med denne oppgaven er ikke å sette verken teoretiske perspektiver eller tidligere forskning på prøve. På tross av at jeg bruker kvantitative analyseteknikker, følger jeg ikke den tradisjonelle hypotetisk-deduktive logikken som ofte ligger til grunn for slik forskning. Hensikten er heller ikke å generere hypoteser gjennom en pilotstudie, eller å bygge teori.

Denne oppgaven er en eksplorerende casestudie av et begrenset, teoretisk basert utvalg av barneskoler i to nordiske byer. Dataene denne oppgaven bygger på er både kvantitative (spørreskjemaundersøkelser til lærere og elever) og kvalitative (intervjuer med lærere). Dette innebærer at resultatene av de kvantitative analysene ikke er generaliserbare i tradisjonell forstand, verken til landene (Norge og Finland) eller kommunene Nordby og Finby som helhet, ettersom dataene ikke tilfredsstillende de ulike kravene som stilles for slik generalisering. Det er allikevel mulig å si noe ut i fra analysene i en større sammenheng, ettersom skolene som her studeres er relativt representantive for andre lignende skoler, altså høy- og lavatatusskoler i nordiske byer. Dette kan sammenlignes med hvordan begrepet ”overførbarhet” brukes i en del kvalitativ forskning. Den grunnleggende tankegangen er da at



en kan bruke dataene for å få en viss oversikt over og innsikt i de fenomener og mekanismer som studeres, og at dette kan ha verdi utenfor kun de casene eller personene som studeres (Thagaard 2003).

De kvantitative analysene gjort i denne oppgaven er ment å tolkes eksplorerende, samtidig som de suppleres med kvalitative data for å oppnå en ekstra dybde i forståelsen. Jeg bruker *konseptuell generalisering* som grunnlag for tolkningen av både de kvantitative så vel som de kvalitative analysene. Konseptuell generalisering innebærer at resultatene brukes for å fremstille noen modeller, begreper eller typologier som har relevans også utenfor den empirien en studerer direkte (Tjora 2010). Min vurdering er at denne tilnærmingen fungerer godt for denne oppgaven, og at resultatene jeg finner her absolutt er gyldige i en større sammenheng. At høy- og lavstatusskolene avviker noe fra gjennomsnittet velger jeg å se på som en styrke ved designet, ettersom mer eller mindre avvikende case ofte kan gi mer informasjon om prosessene man studerer (Flyvbjerg 2004). Casestudien egner seg godt for å forstå de bakenforliggende prosessene i enhetene man studerer og deres konsekvenser.

Det teoretiske utgangspunktet brukes ikke som grunnlag for å generere hypoteser, men som et grunnlag for å forstå og tolke empirien, og jeg har lest tidligere forskning fordi dette har hjulpet med å styre prosjektet på rett spor med tanke på hva som kan være interessant å se nærmere på. Dette har vært nyttig ettersom det eksisterer et rikt empirigrunnlag i prosjektet som spenner over mange temaer. Samtidig er det viktig å la tidligere forskning lede vei, til en viss grad, i en casestudie som dette.

I den kvalitative analysen er det brukt utdrag fra intervjudataene som har direkte relevans for oppgavens tema. I den kvantitative analysen har jeg tatt meg en viss frihet når det gjelder hvilke variabler jeg har valgt ut til denne studien, både når det gjelder regresjonsanalysene og krysstabellanalysene. Dette er begrunnet med at dette er en eksplorerende studie, der jeg ønsker å få frem mest mulig informasjon som er relevant for å tegne et bilde av de prosessene jeg er interessert i. Samtidig er utvalget av variabler sterkt styrt av teori og tidligere forskning, slik at jeg unngår å spenne over for mange ulike temaer.

## 6.0 Analyse av det kvantitative datamaterialet

I den første delen av analysen benyttes kvantitative data basert på de mer omfattende spørreskjemaene i undersøkelsen. Her brukes regresjonsmodeller som kan danne et grunnlag for å forstå samspillet mellom klasse, foreldreinvolvering og faglig utvikling, eller kognitive ferdigheter, hos elevene. Andre variabler er også inkludert i regresjonsanalysene, men dette er gjort for å kontrollere for andre påvirkende faktorer, og ikke fordi jeg teoretisk legger vekt på disse andre variablene. Det er først og fremst foreldreinvolvering i et klasseperspektiv som studeres her. Etter regresjonsanalysene, gjøres ulike tabellanalyser for å tegne et bilde av forholdet mellom skole og hjem i de ulike casene. Til slutt komplimenteres analysen av en gjennomgang av de kvalitative dataene, som er basert på intervjuer med lærerne. Alle de logistiske regresjonsanalysene er gjort med den samme avhengige variabelen: Lærernes vurdering av elevenes kompetanse i kjernefag (0 = lav, 1 = høy).

### 6.1 Familiebakgrunn, foreldreinvolvering og faglige prestasjoner i Nordby

Tabell 6.1: Bivariate logistiske regresjoner for Nordby

Variabler	B	Std. feil	Wald	P-verdi	OR
Skolestatus	0,688	0,254	7,354	0,007	1,990
Bor med begge foreldrene	0,500	0,267	3,491	0,062	1,648
Bor i mer enn ett hjem	-0,464	0,277	2,808	0,094	0,629
Har byttet skole	0,542	0,370	2,141	0,143	1,719
Alder	-0,011	0,111	0,010	0,919	0,989
Gutt	-0,252	0,247	1,040	0,308	0,777
Foreldrenes involvering:					
Orden	1,161	0,194	35,904	0,000	3,193
Skolearbeid	1,222	0,202	36,730	0,000	3,395
Konstruert skala	0,684	0,107	40,528	0,000	1,981
Familiens klasseposisjon:					
Lavere klasseposisjon (ref.)	-	-	-	-	-
Selvstendig næringsdrivende	0,920	0,456	4,076	0,043	2,509
Høyere klasseposisjon	1,620	0,290	31,265	0,000	5,053

Skolestatus: 0 = lavstatus, 1 = høystatus.

Bor med begge foreldrene: 0 = nei, 1 = ja.

Bor i mer enn ett hjem: 0 = nei, 1 = ja.

Har byttet skole: 0 = nei, 1 = ja.

Alder: Går fra 9 til 13.

Gutt: 0 = jente, 1 = gutt.

Foreldrenes involvering: Skala fra 0 – 4 der 4 er høyeste grad av foreldreinvolvering. Skalaen er konstruert på bakgrunn av de to målene på foreldrenes involvering (orden og skolearbeid).

Familiens klasseposisjon er dummykodet med lavere klasseposisjon som referansekategori. Se appendiks for detaljert beskrivelse og deskriptiv statistikk av både den avhengige og de uavhengige variablene.

Tabellen over en er en oversikt over en rekke bivariate analyser med den samme avhengige variabelen; kompetanse i kjernefag. Dette gjøres for å vurdere signifikansnivået til de ulike uavhengige variablene som en forberedelse for å utarbeide en modellutvikling basert på multivariat analyse.

Som tabellen over viser, er det en rekke av variablene som ikke har en signifikant effekt på elevenes kompetanse i kjernefag. Kjønn, alder og hvorvidt eleven har byttet skole eller ikke ser ikke ut til å ha noen betydning, da alle disse variablene har for høye p-verdier. Om eleven bor i ett hjem eller flere har en negativ effekt som er signifikant på 0,1-nivå. Å benytte et såpass høyt signifikansnivå innebærer klart noe usikkerhet, men gitt det lave antallet deltakere i undersøkelsen, samt at dette er en eksplorerende studie, har jeg allikevel valgt å forholde meg til variabler på 0,1-nivå som i det minste interessante. At det å bo i flere enn ett hjem ser ut til å ha en negativ sammenheng med faglige prestasjoner er dermed et funn verdt å kommentere. Denne variabelen vil jeg imidlertid ikke ta med i de videre analysene, ettersom det vil være for stor overlapp med hvorvidt eleven bor med begge foreldrene eller ikke. Denne er mer signifikant (i nærheten av 0,05-nivå), og det ser ut til at å bo med begge foreldrene har en positiv betydning for elevenes kompetanse i kjernefag. Skolestatus har en sterkt signifikant effekt i positiv retning, hvilket vil si at elevene ved høystatusskolen gjennomgående vurderes til å være sterkere faglig sett enn elevene i lavstatusskolene. Foreldrenes involvering er sterkt signifikant, og det ser ut til at involvering i både orden og skolearbeid har omtrent like sterke effekter. Oddsratioet for den konstruerte skalaen for foreldreinvolvering er noe lavere, men dette må sees i sammenheng med at denne skalaen har flere verdier enn de to variablene den er basert på. Familiens klasseposisjon ser også ut til å være av stor betydning, der både selvstendig næringsdrivende og høyere klasseposisjon kommer signifikant bedre ut enn de med lavere klasseposisjon. Om dummysettet som helhet er signifikant må selvsagt også vurderes, dette gjøres i modellutviklingen under.

Tabell 6.2: Stegvis logistisk regresjonsanalyse for Nordby med oddsratio

Variabler	Modell		
	1	2	3
Skolestatus	2,056**	2,062**	1,093
Bor med begge foreldrene	1,540	1,226	1,165
Foreldrenes involvering		2,011***	1,949***
Familiens klasseposisjon:			
Lavere klasseposisjon (ref.)			-
Selvstendig næringsdrivende			3,150**
Høyere klasseposisjon			4,372***
-2LL	325,057***	280,999***	264,166***

N = 263, missing = 43 (14,1%), total = 306

\*p < 0,1 \*\*p < 0,05 \*\*\*p < 0,01

Modellutviklingen for Nordby i tabellen over inkluderer de uavhengige variablene som viste seg å være signifikante på minst 0,1-nivå i de bivariate logistiske regresjonsanalysene, med unntak av variabelen ”bor i mer enn ett hjem”. Den er utelatt fordi den har for stor overlapp med variabelen ”bor med begge foreldrene”, og siden sistnevnte variabel hadde en lavere p-verdi, er denne brukt i stedet.

Modell 1 viser at det å være elev ved høystatusskolen har en signifikant positiv effekt på kompetansen i kjernefag. Dette bør tolkes forsiktig, ettersom elevenes kompetanse her er vurdert av en lærer gjennom et spørreskjema uten at sammenligningsgrunnlaget er kjent. Hvorvidt elevene bor med begge foreldrene eller ikke, har ingen signifikant betydning. I modell 2 er skolestatus fortsatt signifikant, med et omtrent uendret oddsratio. Her er foreldrenes grad av involvering inkludert, og dette er den konstruerte skalaen som gir et mål på den totale involveringen, både når det gjelder orden og skolearbeid. Foreldrenes grad av involvering har en signifikant positiv effekt på kompetansen i kjernefag. Modell 3 inkluderer familiens klasseposisjon, med lavere klasseposisjon som referansekategori. Både selvstendig næringsdrivende og høyere klasseposisjon skiller seg her signifikant fra referansekategorien, ved å ha en positiv effekt på kompetansen i kjernefag. Forskjellen er størst mellom lavere og høyere klasseposisjon. En kjikvadrattest basert på endringen i -2LL (LogLikelihood) viser at dummysettet ”familiens klasseposisjon” som helhet er signifikant, ettersom det bidrar til å styrke regresjonsmodellen som helhet.

I modell 3 er det kun familiens klasseposisjon og foreldrenes grad av involvering som er statistisk signifikante. Disse to variablene brukes dermed som grunnlag for å lage en endelig modell, basert på multivariat logistisk regresjonsanalyse, mens variablene ”skolestatus” og ”bor med begge foreldrene” utgår.

Tabell 6.3: Endelig modell med multivariat logistisk regresjon for Nordby

Variabler	B	Std. feil	Wald	P-verdi	OR
Konstant	-2,105	0,409	26,513	< 0,001	0,122
Foreldrenes involvering	0,659	0,116	31,982	< 0,001	1,932
Familiens klasseposisjon:					
Lavere klasseposisjon (ref.)	-	-	-	-	-
Selvstendig næringsdrivende	1,188	0,532	4,982	0,026	3,279
Høyere klasseposisjon	1,501	0,325	21,349	< 0,001	4,486
-2LL : 269,258 (sig. < 0,001)					

N = 265, missing = 41 (13,4%), total = 306

Effekten av økt grad av involvering fra foreldrene, samt det å ha en familiebakgrunn som selvstendig næringsdrivende eller tilhørende en høyere klasseposisjon har en signifikant positiv sammenheng med hvordan lærerne vurderer elevenes kompetanse i kjernefag. Grunnen til at en endelig modell er tatt med på denne måten, er at det å inkludere en enkel multivariat analyse med blant annet B-koeffisienter muliggjør prediksjon, som er en nyttig teknikk for å kunne lese informasjon ut av tabellene på en mer forståelig og håndfast måte. En elev med lavere klasseposisjon og lavest grad av involvering fra foreldrenes side vil i denne modellen ha en sannsynlighet på 10,9 prosent for å skåre 1 på den avhengige variabelen, altså å bli vurdert til å ha høy kompetanse i kjernefag. En elev med lav klasseposisjon og middels grad av involvering fra foreldrene (2 på en skala fra 0 til 4) vil ha 31,3 prosent sannsynlighet for å skåre 1 på den avhengige variabelen, mens sannsynligheten for en elev med høy klasseposisjon og høyest grad av involvering fra foreldrene for å skåre 1 på den avhengige variabelen er på hele 88,0 prosent. Disse tallene viser med andre ord at faktorene i modellen over i stor grad har potensiale til å bidra til reproduksjon av sosial ulikhet, ved å være sterkt ulikhetsskapende. Samtidig er dette en liten og begrenset modell, og hvor mye av den totale variasjonen i kjernekompetanse den måler er vanskelig å si noe sikkert om, da slike mål er vanskelige å bruke i logistisk regresjon. De logistiske variantene av  $r^2$ -slik den brukes i lineær regresjon har såpass stor usikkerhet knyttet seg at det ikke er verdt å bruke dem i denne undersøkelsen, en avgjørelse som også er basert på at disse modellene uansett ikke er

generaliserbare til populasjonen av elever, verken i landet eller kommunen utvalget er hentet fra.

## 6.2 Familiebakgrunn, foreldreinvolvering og faglige prestasjoner i Finby

Tabell 6.4: Bivariate logistiske regresjoner for Finby

Variabler	B	Std. feil	Wald	P-verdi	OR
Skolestatus	0,305	0,252	1,463	0,226	1,357
Bor med begge foreldrene	0,395	0,342	0,024	0,876	1,050
Bor i mer enn ett hjem	-0,332	0,350	0,900	0,343	0,717
Har byttet skole	-1,317	0,366	12,982	0,000	0,268
Alder	-0,136	0,105	1,677	0,195	0,873
Gutt	-0,589	0,256	5,298	0,021	0,555
Foreldrenes involvering:					
Orden	1,015	0,207	24,150	0,000	2,760
Skolearbeid	1,074	0,214	25,187	0,000	2,927
Konstruert skala	0,575	0,113	25,939	0,000	1,777
Familiens klasseposisjon:					
Lavere klasseposisjon (ref.)	-	-	-	-	-
Selvstendig næringsdrivende	0,952	0,417	5,210	0,022	2,591
Høyere klasseposisjon	1,384	0,297	21,736	0,000	3,989

Her følger samme logikk som i analysen av tilsvarende data fra Nordby. Tabellen viser bivariate logistiske regresjoner for de ulike uavhengige variablene mot den avhengige variabelen; kompetanse i kjernefag. Dataene fra Finby er noe annerledes enn dataene fra Nordby. Verken skolestatus, om eleven bor med begge foreldrene eller ikke, hvorvidt eleven bor i mer enn ett hjem eller alder er av signifikant betydning. Det å ha byttet skole ser ut til å ha en signifikant negativ effekt på kompetansen i kjernefag, og kjønn virker også å være av betydning: gutter ser ut til å skåre dårligere her enn jenter. Både foreldrenes involvering og familiens klasseposisjon har sterke signifikante effekter. Både økt foreldreinvolvering og økt klasseposisjon ser ut til å være positivt forbundet med å bli vurdert til å ha høy kompetanse i kjernefag, og dersom en ser på oddsratioene for disse variablene ser effektene ut til å være omtrent like sterke i Finby som i Nordby. Signifikansnivåene for disse variablene er også relativt like mellom de to byene.

Tabell 6.5: Stegvis logistisk regresjonsanalyse for Finby med oddsratio

Variabler	Modell		
	1	2	3
Har byttet skole	0,284***	0,366**	0,371**
Gutt	0,470***	0,509**	0,422***
Foreldrenes involvering		1,691***	1,745***
Familiens klasseposisjon:			
Lavere klasseposisjon (ref.)			-
Selvstendig næringsdrivende			3,431***
Høyere klasseposisjon			4,388***
Samspill:			
F. involvering * H. klasseposisjon			
-2LL	311,907***	290,159***	269,063***

N = 246, missing = 19 (7,2%), total = 265

\*p < 0,1 \*\*p < 0,05 \*\*\*p < 0,01

I modell 1 er begge variablene signifikante. Både det å ha byttet skole, samt det å være gutt, har her en signifikant negativt sammenheng med kompetanse i kjernefag. Begge disse variablene beholder den signifikante negative effekten gjennom hele modellutviklingen. I modell 2 inkluderes foreldrenes grad av involvering, som har en signifikant positiv effekt på elevenes kompetanse i kjernefag. I modell 3 er alle de tidligere inkluderte variablene fortsatt signifikante, med kun små endringer i oddsratioet. Her inkluderes også familiens klasseposisjon. Både selvstendig næringsdrivende og høyere klasseposisjon skiller seg signifikant fra referanse-kategorien, som er lavere klasseposisjon. Det å tilhøre enten selvstendig næringsdrivende eller høyere klasseposisjon har en positiv effekt på kompetansen i kjernefag sammenlignet med å tilhøre lavere klasseposisjon. En kjikvadrattest av endringen i -2LL (LogLikelihood) viser at dummysettet ”familiens klasseposisjon” som helhet er signifikant, og bidrar til modellen som helhet.

Gjennom denne modellutviklingen holder alle de uavhengige variablene seg signifikante, samtidig som det kontrolleres for flere faktorer fra trinn til trinn. Dermed beholdes alle de uavhengige variablene, og brukes for å lage en endelig modell basert på en multivariat logistisk regresjonsanalyse.

Tabell 6.6: Endelig modell med multivariat logistisk regresjon for Finby

Variabler	B	Std. feil	Wald	P-verdi	OR
Konstant	-1,277	0,459	7,726	0,005	0,279
Har byttet skole	-0,991	0,431	5,296	0,021	0,371
Gutt	-0,862	0,310	7,745	0,005	0,422
Foreldrenes involvering	0,557	0,127	19,233	0,000	1,745
Familiens klasseposisjon:					
Lavere klasseposisjon (ref.)	-	-	-	-	-
Selvstendig næringsdrivende	1,233	0,466	7,011	0,008	3,431
Høyere klasseposisjon	1,479	0,338	19,164	0,000	4,388

-2LL: 269,063 (sig. < 0,001)

N = 246, missing = 19 (7,2%, total = 265)

I likhet med resultatene fra Nordby, viser denne endelige modellen at både foreldrenes grad av involvering og familiens klasseposisjon har stor betydning for elevenes kompetanse i kjernefag. Dersom en ser på oddsratioene er effekten av disse variablene omtrent den samme her som i Nordby. Videre ser det ut til å være en negativ sammenheng mellom å ha byttet skole og sjansen for å ha høy kompetanse i kjernefag, og gutter skårer noe lavere enn jenter. For å presentere resultatene på en mer håndfast måte gjøres også her prediksjoner basert på hypotetiske kombinasjoner av verdier på de uavhengige variablene. Alle prediksjonene gjøres for en jente som ikke har byttet skole. En elev med lavere klasseposisjon og lavest grad av involvering fra foreldrene vil da ha en sannsynlighet på 21,8 prosent for å skåre 1 på den avhengige variabelen, altså at læreren vurderer denne eleven til å ha høy kompetanse i kjernefag. En elev med lavere klasseposisjon og middels grad av involvering fra foreldrene (2 på en skala fra 0 til 4) vil ha en sannsynlighet på 45,9 prosent for å skåre 1 på den avhengige variabelen, mens sannsynligheten for å skåre 1 på den avhengige variabelen for en elev med høyest grad av involvering fra foreldrene og høyere klasseposisjon er hele 91,9 prosent. Disse sannsynlighetene ligger tett opp det som ble beregnet for Nordby, og viser igjen at disse variablene har stort potensiale til å bidra til reproduksjon av sosial ulikhet.

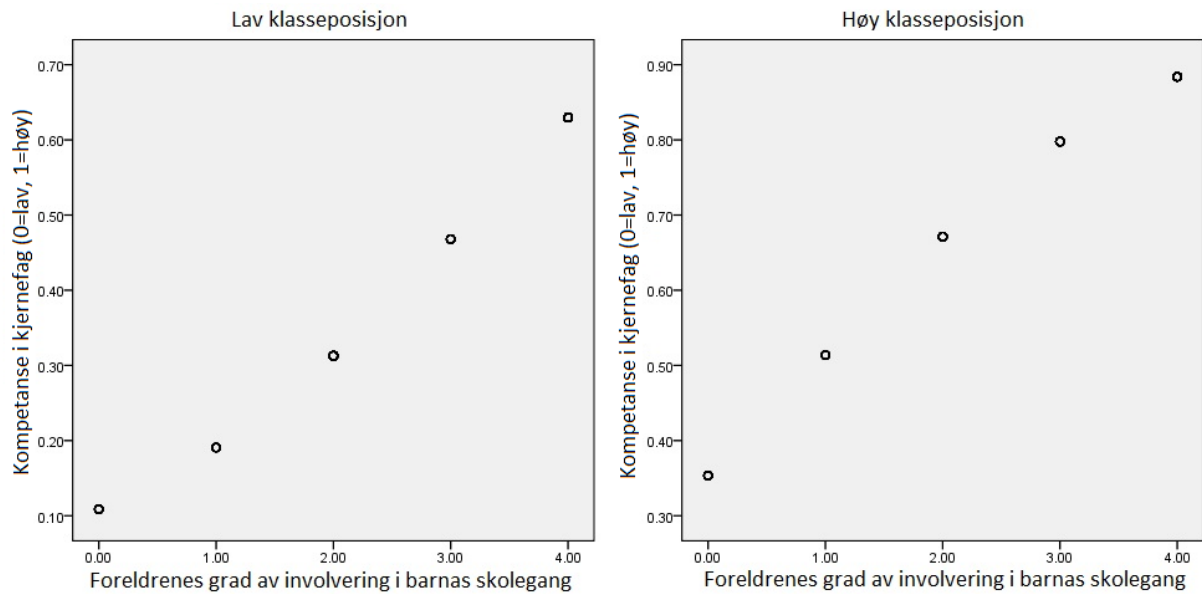
### 6.3 Foreldreinvolvering og familiebakgrunn

Sammenhengen mellom foreldrenes grad av involvering og elevenes sannsynlighet for å skåre 1 på den avhengige variabelen, altså ha høyt faglig nivå, synes altså absolutt å være til stedet i disse dataene. Videre synes sammenhengen å være omrent lik for både Nordby og Finby, med kun små variasjoner. I tillegg viser analysene at foreldreinvolvering ser ut til å ha en unik

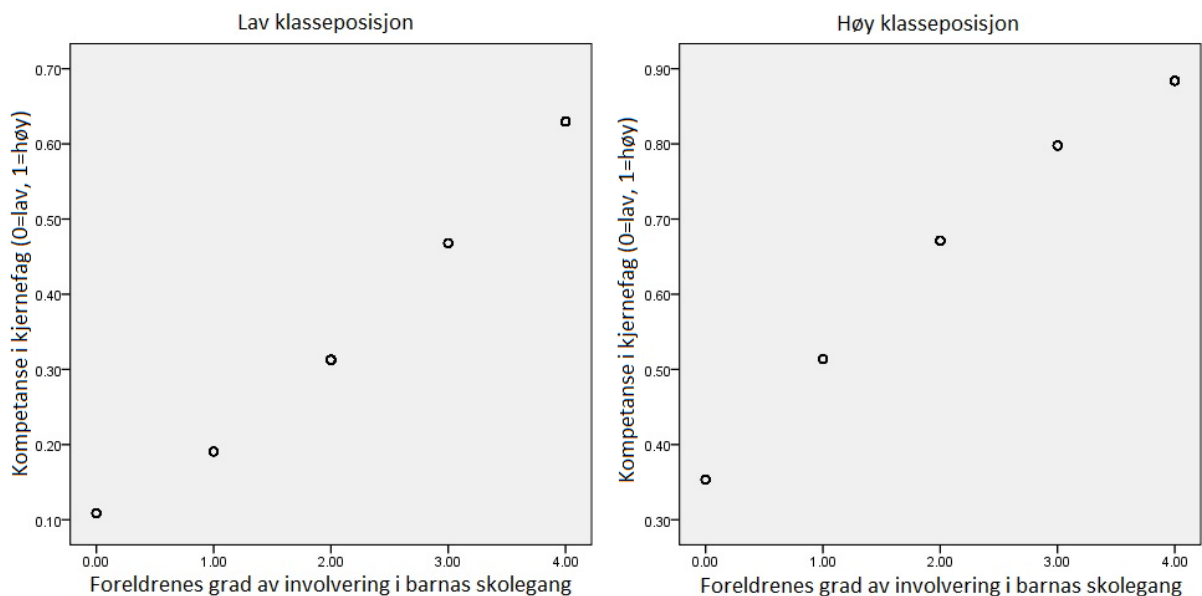


betydning for faglig nivå, selv når det kontrolleres for familiebakgrunn, eller elevenes klasseposisjon. Hvor lik sammenhengen mellom foreldreinvolvering og elevenes faglige nivå faktisk er i disse dataene, både på tvers av byene og på tvers av sosiale klasser, er illustrert grafisk i figurene under. Den avhengige variabelen i figurene er den samme som i de logistiske regresjonsanalysene, altså lærerens vurdering av elevenes kompetanse i kjernefag.

Figur 6.1: Graden av foreldreinvolvering og klasseposisjon i Nordby



Figur 6.2: Graden av foreldreinvolvering og klasseposisjon i Finby



Figurene viser at likheten mellom Nordby og Finby er slående. Mønsteret utvikler seg noe ulikt for de som tilhører henholdsvis en lavere eller høyere klasseposisjon, men selv her er likhetene store. Den største forskjellen mellom de ulike klasseposisjonene er at Y-aksen (faglig nivå) både starter og slutter på et høyere nivå for de med høyere klasseposisjon. De med familiebakgrunn som selvstendig næringsdrivende er ikke inkludert i denne grafiske fremstillingen, ettersom en sammenligning mellom lavere og høyere klasseposisjon er nok for å få frem poenget og tegne et bilde av hvordan dataene ser ut.

Hittil er sammenhengen mellom foreldrenes grad av involvering og elevenes familiebakgrunn analysert grundig, og ett av hovedfunnene er at foreldreinvolvering ser ut til å ha betydning for elevenes prestasjoner uansett hvilke sosial klasse eleven tilhører. Ett spørsmål som da gjenstår for å få en komplett oversikt over sammenhengen mellom foreldreinvolvering og familiebakgrunn, er da om graden av foreldreinvolvering varierer mellom de ulike sosiale klassene.

Tabell 6.7: Foreldrenes grad av involvering fordelt på familiebakgrunn i Nordby

Foreldrenes involvering (Konstruert skala)	Lavere klasseposisjon	Selvstendig næringsdrivende	Høyere klasseposisjon	Totalt
0 (svært lav)	10 (13,2)	4 (16,0)	10 (6,1)	24 (9,0)
1	4 (5,3)	3 (12,0)	8 (4,8)	15 (5,6)
2	25 (32,9)	6 (24,0)	28 (17,0)	59 (22,2)
3	12 (15,8)	2 (8,0)	20 (12,1)	34 (12,8)
4 (svært høy)	25 (32,9)	10 (40,0)	99 (60,0)	134 (50,4)
Totalt	76 (100)	25 (100)	165 (100)	266 (100)

Kjikkvadrat: 0,006

Missing: 40 (total n: 306). Prosent i parentes.

Som tabellen over viser, er det variasjoner med tanke på i hvilken grad foreldrene involverer seg i barnas skolearbeid for de ulike sosiale klassene i Nordby. Forskjellene er størst når en sammenligner de som tilhører en lavere klasseposisjon med de som tilhører en høyere klasseposisjon. Sistnevnte viser seg å ha en gjennomgående høyere grad av involvering, og hele 60 prosent skårer 4 (svært høy) på skalaen over foreldreinvolvering. Disse forskjellene er også statistisk signifikante på minst 0,01-nivå målt ved en kjikkvadrattest.

Tabell 6.8: Foreldrenes grad av involvering fordelt på familiebakgrunn i Finby

Foreldrenes involvering (Konstruert skala)	Lavere klasseposisjon	Selvstendig næringsdrivende	Høyere klasseposisjon	Totalt
0 (svært lav)	11 (14,1)	3 (8,6)	8 (6,0)	22 (8,9)
1	5 (6,4)	3 (8,6)	7 (5,3)	15 (6,1)
2	27 (34,6)	19 (54,3)	51 (38,3)	97 (39,4)
3	4 (5,1)	3 (8,6)	17 (12,8)	24 (9,8)
4 (svært høy)	31 (39,7)	7 (20,0)	50 (37,6)	88 (35,8)
Totalt	78 (100)	35 (100)	133 (100)	246 (100)

Kjikkvadrat: 0,131

Missing: 19 (total n: 265). Prosent i parentes.

Ser en på tilsvarende tall for Finby, er det her ikke noe klart mønster som fremkommer i tabellen over. Kjikkvadrattesten viser også at det ikke er noen statistisk signifikant ulikhet i hvordan graden av foreldreinvolvering fordeler seg på de ulike sosiale klassene. De tidligere analysene har vist at betydningen av klasseposisjon og foreldreinvolvering på elevenes faglige nivå er sterke både i Nordby og Finby, men det ser altså ut til å kun være i Nordby at selve graden av foreldreinvolvering fordeler seg ulikt mellom de sosiale klassene.

Hittil er ulike aspekter ved foreldreinvolvering og familiebakgrunn analysert i forhold til elevenes kompetanse i kjernefag, eller faglig nivå. Disse analysene er gjort på de kvantitative dataene som er basert på de største spørreskjemaene målt i antall respondenter. I den påfølgende delen av dette kapittelet analyseres ulike aspekter ved samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og foreldrenes påvirkning på og innflytelse i skolen.

## 6.4 Skole-hjem samarbeid og foreldres påvirkning - Nordby

Tabellene presentert i den påfølgende delen av oppgaven viser sammenhengen mellom ulike aspekter ved samarbeidet mellom skole og hjem, samt foreldrenes innflytelse, og skolestatus. Dataene er basert på et eget spørreskjema gitt til lærerne ved de ulike skolene. Hensikten her er ikke nødvendigvis å fintelle alle svarene, ettersom utvalget er ganske lite må en være åpen for at det kan være noe tilfeldig variasjon og utvalgsskjevhet som påvirker resultatene. Allikevel mener jeg dataene danner et godt grunnlag for å skape et oversiktsbilde over situasjonen, og for og kunne si noe generelt om situasjonen ved skolene i utvalget. For alle analysene er kjikkvadrat-testen brukt for å se om variasjonene er signifikante. Dette er en stor hjelp, da det ofte kan være vanskelig å tolke fordelingen mellom kategorier i krysstabeller kun

ut i fra frekvenser og prosenter. Samtidig er dette ment som en prosess der dataene skal utforskes og bilder dannes, og ikke som hypotesetesting.

Tabell 6.9: Skolestatus og aspekter ved samarbeidet mellom skole og hjem i Nordby

Skole-hjem samarbeid preges av:	Skolestatus		
	Lav	Høy	Total
Felles forståelse og samarbeid om barnas skolefaglige utfordringer			
Liten grad	14 (48,3)	3 (17,6)	17 (37)
Høy grad	15 (51,7)	14 (82,4)	29 (63)
Total	29 (100)	17 (100)	46 (100)
Kjikkvadrat: 0,038			
Foresatte som involverer seg i barnas skolefaglige læring			
Liten grad	23 (79,3)	4 (23,5)	27 (58,7)
Høy grad	6 (20,7)	13 (76,5)	19 (41,3)
Total	29 (100)	17 (100)	46 (100)
Kjikkvadrat: 0,000			
Foresatte som stiller krav til skolefaglig innhold og organisering			
Liten grad	24 (85,7)	4 (23,5)	28 (62,2)
Høy grad	4 (14,3)	13 (76,5)	17 (37,8)
Total	28 (100)	17 (100)	45 (100)
Kjikkvadrat: 0,000			
Utfordringer med foresattes oppfølging av barnas skoleaktiviteter			
Liten grad	16 (55,2)	11 (64,7)	27 (58,7)
Høy grad	13 (44,8)	6 (35,3)	19 (41,3)
Total	29 (100)	17 (100)	46 (100)
Kjikkvadrat: 0,526			
Et aktivt samarbeid rundt skolens sosiale fellesskap			
Liten grad	16 (55,2)	2 (11,8)	18 (39,1)
Høy grad	13 (44,8)	15 (88,2)	28 (60,9)
Total	29 (100)	17 (100)	46 (100)
Kjikkvadrat: 0,004			

Prosjenter i parentes.

Det umiddelbart mest slående med disse tallene er de store forskjellene mellom lav- og høystatusskolene. Dersom en ser på rekketotalene er det en ganske jevn fordeling mellom antallet som svarer liten grad og høy grad på de ulike variablene. Brutt ned på skolenivå ser en imidlertid at det er stor variasjon mellom skolene. I høystatusskolen opplever lærerne i høy grad en felles forståelse og samarbeid med hjemmet om barnas skolefaglige utfordringer. De opplever en høy grad av involvering fra foreldrenes side, samt at foreldrene stiller krav til skolefaglig innhold og organisering. Det er i liten grad utfordringer knyttet til å få foreldrene til å følge opp barnas skoleaktiviteter, og det er i høy grad en opplevelse av et aktivt

samarbeid rundt det sosiale fellesskapet som skolen utgjør. Disse tallene skiller seg signifikant fra tallene for lavstatusskolene (på minst 0,05-nivå), med unntak av hvorvidt det er utfordringer knyttet til foreldrenes oppfølging av barnas skolefaglige aktiviteter. Her viser kjikvadrat-testen av forskjellen ikke er signifikant. I lavstatusskolene opplever omtrent halvparten av lærerne at det er liten grad av felles forståelse og samarbeid rundt barnas skolefaglige utfordringer, mens omtrent halvparten opplever en høy grad av dette. Det er altså en mer blandet oppfatning enn den klare trenden en ser i høystatusskolen. I lavstatusskolen opplever lærerne i liten grad at foreldrene involverer seg i barnas skolefaglige læring, og at foreldrene i liten grad stiller krav til skolen med tanke på faglig innhold og organisering. Det er også på disse to variablene at kjikvadrat-testen viser sterkest signifikans ( $p < 0,001$ ). Når det gjelder utfordringer med foresattes oppfølging av barnas skolefaglige aktiviteter, samt hvorvidt det er et aktivt samarbeid rundt skolens sosiale fellesskap, uttrykker lærerne ved lavstatusskolene igjen en blandet oppfatning; omtrent halvparten svarer i liten grad, mens de andre svarer i høy grad.

Tabell 6.10: Skolestatus og faktorer med innvirkning på praksis i Nordby

Faktorer med innvirkning på praksis:	Skolestatus		
	Lav	Høy	Total
Skolens overordnede læringsstrategier			
Liten grad	11 (44)	5 (35,7)	16 (41)
Høy grad	14 (56)	9 (64,3)	23 (59)
Total	25 (100)	14 (100)	39 (100)
Kjikkvadrat: 0,614			
Foreldres engasjement og meninger			
Liten grad	18 (72)	4 (28,6)	22 (56,4)
Høy grad	7 (28)	10 (71,4)	17 (43,6)
Total	25 (100)	14 (100)	39 (100)
Kjikkvadrat: 0,009			

Prosjenter i parentes.

I tabellen over analyseres faktorer med en mulig påvirkning på praksis i skolen. Som i de tidligere tabellene viser rekketotalene at lærernes svar er relativt jevnt fordelt. Brutt ned på skolenivå er det imidlertid ulikheter. Når det gjelder i hvilken grad lærerne føler at skolens overordnede læringsstrategier har innvirkning på deres praksis, er det ingen signifikante forskjeller mellom høy- og lavstatusskolene, og mens et lite flertall svarer at læringsstrategiene i høy grad påvirker praksis, er svarene for jevnt fordelt til at det kan trekkes noen harde konklusjoner. Når det gjelder i hvilken grad lærerne oppfatter at foreldrenes

engasjement og meninger påvirker deres praksis, ser en imidlertid en ganske stor forskjell mellom skolene. Mens de aller fleste svarer at foreldrene i liten grad påvirker praksis i lavstatusskolene, svarer flertallet at dette i høy grad er tilfellet i høystatusskolen. Denne forskjellen er også statistisk signifikant.

Det er altså ganske stor ulikhet på flere områder mellom høy- og lavstatusskolene i Nordby når det gjelder samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem, samt foreldrenes engasjement og involvering i skolen, og hvilke konsekvenser dette har for lærernes hverdag. Foreldregruppen i høystatusskolen er gjennomgående mer involvert og engasjert. Samtidig er denne foreldregruppen tilsynelatende mer kravstor, og det kan også se ut som om de får gjennomslag for sine meninger ved at de gjennom sitt engasjement har påvirkning på praksis i skolen.

## 6.5 Skole-hjem samarbeid og foreldres påvirkning - Finby

Tabell 6.11: Skolestatus og aspekter ved samarbeidet mellom skole og hjem i Finby

Skole-hjem samarbeid preges av:	Skolestatus		
	Lav	Høy	Total
Felles forståelse og samarbeid om barnas skolefaglige utfordringer			
Liten grad	5 (29,4)	3 (21,3)	8 (26,7)
Høy grad	12 (70,6)	10 (76,9)	22 (73,3)
Total	17 (100)	13 (100)	30 (100)
Kjikkvadrat: 0,697			
Foresatte som involverer seg i barnas skolefaglige læring			
Liten grad	14 (82,4)	5 (38,5)	19 (63,3)
Høy grad	3 (17,6)	8 (61,5)	11 (36,7)
Total	17 (100)	13 (100)	30 (100)
Kjikkvadrat: 0,013			
Foresatte som stiller krav til skolefaglig innhold og organisering			
Liten grad	15 (88,2)	12 (19,3)	27 (90)
Høy grad	2 (11,8)	1 (7,7)	3 (10)
Total	17 (100)	13 (100)	30 (100)
Kjikkvadrat: 0,713			
Utfordringer med foresattes oppfølging av barnas skoleaktiviteter			
Liten grad	8 (47,1)	10 (76,9)	18 (60)
Høy grad	9 (52,9)	3 (23,1)	12 (40)
Total	17 (100)	13 (100)	30 (100)
Kjikkvadrat: 0,098			
Et aktivt samarbeid rundt skolens sosiale fellesskap			
Liten grad	13 (76,5)	7 (58,3)	20 (69)
Høy grad	4 (23,5)	5 (41,7)	9 (31)
Total	17 (100)	12 (100)	29 (100)
Kjikkvadrat: 0,298			

Prosent i parentes.

Tallene i tabellene over viser altså svarene til lærerne i Finby. En av de første tingene man kan legge merke til er at rekketotalene på noen av variablene er mer ujevne enn de var i Nordby. Dette må tolkes med stor forsiktighet, ettersom tallene er basert på et svært lite utvalg. For eksempel er det flere av lærerne i Finby, totalt sett, som opplever høy grad av felles forståelse og samarbeid om barnas skolefaglig utfordringer. Forskjellen er imidlertid ikke særlig stor, og når man tar størrelsen på utvalget i betraktning, er det vanskelig å trekke noe substansielt ut av dette. På ett område er imidlertid ulikheten klarere: I Finby svarer hele 90 prosent av lærerne, totalt sett, at de i liten grad opplever at foreldre stiller krav til skolefaglig innhold og organisering. Kun 10 prosent svarer at de opplever dette i høy grad.

Denne fordelingen er omtrent lik den en finner brutt ned på skolenivå, og det er ingen forskjell mellom høy- og lavstatusskolen her. Dette er et generelt trekk ved tabellene over; det er langt mindre forskjell mellom skolene her, i Finby, enn mellom skolene i Nordby. Den eneste variabelen med en signifikant forskjell mellom høy- og lavstatuskolene på 0,05-nivå er hvorvidt lærerne opplever at foreldrene involverer seg i barnas skolefaglige læring. Her ser det ut til at dette skjer i større grad ved høystatusskolen enn ved lavstatusskolen. Det virker også å være en viss forskjell mellom skolene når det gjelder utfordringer knyttet til å få foreldrene til å følge opp barnas skoleaktiviteter. I høystatusskolen er det hovedsakelig liten grad av utfordring knyttet til dette, mens det ser ut til å være vanskeligere i lavstatusskolen. Allikevel er det kun rundt halvparten av lærerne i lavstatusskolen som rapporterer en høy grad av utfordring knyttet til dette, så skillet er ikke veldig skarpt, noe en også ser ved at kjikvadratet kun er signifikant på 0,1-nivå.

Tabell 6.12: Skolestatus og faktorer på innvirkning på praksis i Finby

Faktorer med innvirkning på praksis:	Skolestatus		
	Lav	Høy	Total
Skolens overordnede læringsstrategier			
Liten grad	9 (69,2)	4 (36,4)	13 (54,2)
Høy grad	4 (30,8)	7 (63,6)	11 (45,8)
Total	13 (100)	11 (100)	24 (100)
Kjikkvadrat: 0,107			
Foreldres engasjement og meninger			
Liten grad	9 (69,2)	8 (72,7)	17 (70,8)
Høy grad	4 (30,8)	3 (27,3)	7 (29,2)
Total	13 (100)	11 (100)	24 (100)
Kjikkvadrat: 0,851			

Prosentene i parentes.

Tabellene over viser at omtrent halvparten av lærerne mener skolens overordnede læringsstrategier i høy grad påvirker deres praksis, mens omtrent halvparten rapporterer at det i liten grad påvirker deres praksis. Her er det en svak tendens til at lærerne ved høystatusskolen føler seg mer påvirket av skolens overordnede læringsstrategier enn lærerne ved lavstatusskolen. Kjikkvadratet er så vidt ikke signifikant på 0,1-nivå. Dette tyder på at det kan ligge en tendens her, men det er usikkert hvor mye en kan trekke ut av tallene. Det mest interessante er allikevel den nederste analysen, som viser at foreldrenes engasjement og meninger generelt sett påvirker praksis i liten grad, og at dette gjelder for begge skolene, både høystatus og lavstatus. Dette står i skarp kontrast til resultatet for Nordby, der foreldrenes



engasjement og meninger i høy grad rapporteres å påvirke praksis i høystatusskolen, men ikke i lavstatusskolen.

## 6.6 Lærerens betydning i høy- og lavstatusskolene

I Nordby ser foreldrene ved høystatusskolen ut til å være jevnt over mer involverte enn i lavstatusskolen. Dette gjelder både involvering i barnas skolegang og i skolen som helhet. Samtidig ser de også ut til å få større grad av gjennomslag for sine krav og meninger enn foreldrene i lavstatusskolen. Dermed er det interessant å se på om dette påvirker elevenes oppfatning av hvor viktig læreren er. Tabellene under er basert på et av de større spørreskjemaene elevene fylte ut, og dataene er fra det samme datasettet som regresjonsanalysene er basert på.

Tabell 6.13: Elevenes vurdering av hvor viktig læreren er i Nordby

Hvor viktig læreren er	Irrelevant spm.	Ikke viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Totalt
Lavstatusskolen	4 (2,4)	26 (15,8)	97 (58,8)	38 (23,0)	165 (100)
Høystatusskolen	1 (0,8)	40 (30,3)	65 (49,2)	26 (19,7)	132 (100)

N = 297, missing = 9, totalt: 306. Prosentene i parentes.

Kjikkvadrat: 0,02

Ut ifra tallene i tabellen over kan en først og fremst konkludere med at elevene i Nordby ser ut til å mene at læreren utgjør en viktig person i både høystatus- og lavstatusskolen. Det store flertallet i begge skolene bedømmer læreren som ganske eller svært viktig. Samtidig er fordelingen av lærerens betydning noe ulik i de to skolene, og en kan se en tendens til at elevene i høystatusskolen bedømmer læreren som noe mindre viktig enn elevene i lavstatusskolen. Denne forskjellen er etter kjikkvadrattesten også signifikant på minst 0,05-nivå.

Tabell 6.14: Elevenes vurdering av hvor viktig læreren er i Finby

Hvor viktig læreren er	Irrelevant spm.	Ikke viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Totalt
Lavstatusskolen	2 (1,6)	31 (24,6)	83 (65,9)	10 (7,9)	126 (100)
Høystatusskolen	6 (4,4)	26 (19,3)	85 (63,0)	18 (13,3)	135 (100)

N = 261, missing = 4, totalt: 265. Prosentene i parentes.

Kjikkvadrat: 0,217

Også i Finby vurderes læreren som en ganske eller svært viktig person av det store flertallet av elevene. Samtidig er det noen færre som mener læreren er svært viktig her sammenlignet med Nordby. Mest interessant er det at det ikke ser ut til å være noen forskjell mellom høystatus- og lavstatusskolen i Finby når det gjelder elevenes vurdering av viktigheten av læreren. Hvordan elevene bedømmer lærerens viktighet fordeler seg nokså jevnt i de to skolene i Finby, og kjiqvadrattesten viser også at det ikke eksisterer noen statistisk signifikant forskjell her.

Hittil er analysen basert på de kvantitative dataene. Regresjonsmodellene for Nordby og Finby har i hovedsak vist at det er klassebakgrunn og foreldrenes grad av involvering i barnas skolearbeid som er av størst betydning for elevenes faglige nivå. Andre faktorer, som ulike demografiske kjennetegn, viste seg å være lite fremtredende. Dette må riktignok sees i sammenheng med det begrensede utvalget, da det er godt mulig at kun de viktigste og største faktorene kommer frem i denne analysen. Mønsteret var relativt likt for begge byene, med kun ubetydelige forskjeller i oddsratioene, men det var tegn til at ulike demografiske faktorer spilte en noe større rolle i Finby. Dette kan som sagt skyldes et lite utvalg. Prediksjonene som ble gjort viste at klassebakgrunn og foreldrenes grad av involvering har stor betydning for hvordan lærerne vurderer elevenes faglige nivå i de aktuelle casene. Dette er altså avgjørende faktorer, som ikke bare varierer mellom elever. På et aggregert nivå er det store sosiale ulikheter mellom høy- og lavstatusskolene i denne undersøkelsen, spesielt i Nordby, der høystatusskolen fremstår som særlig homogen. Krysstabellene viser også at dette slår ut i store variasjoner mellom høy- og lavstatusskolene i Nordby med hensyn til samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem. Høystatusskolen i Nordby virker som en veldig åpen skole, der foreldrene har store muligheter for innflytelse, og også viser et stort engasjement. Dette står i sterk kontrast til lavstatusskolen, som jevnt over fremstår som langt mer lukket. Skillet mellom høy- og lavstatusskolene i Finby er ikke like fremtredende, og begge skolene fremstår her som relativt lukkede systemer sammenlignet med Nordby.



## **7.0 Analyse av det kvalitative datamaterialet**

I dette kapittelet analyseres de kvalitative dataene, som er basert på dybdeintervjuer med lærere i de aktuelle skolene. I denne oppgaven bruker jeg kun de delene av intervjuene som omhandler relasjonen mellom foreldre og lærere, og samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem. For at det skal være mulig for leseren å skille utsagn fra ulike lærere fra hverandre, samtidig som lærernes anonymitet ivaretas, har jeg valgt å ta i bruk merkelapper. Disse merkelappene gir lærerne et nummer (lærer 1, lærer 2, lærer 3) samt en betegnelse på hvilken by og hva slags skole læreren tilhører (N for Nordby, F for Finby, H for høystatus og L for lavstatus). Lærer nummer én ved høystatusskolen i Nordby får dermed merkelappen "Lærer 1NH". I likhet med de tidligere analysene, er også de kvalitative dataene fra de to lavstatusskolene i Nordby slått sammen. Dermed er det totalt fem intervjuer i enheten "lavstatusskolen" i Nordby.

### **7.1 Samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem – Nordby**

Nordby er den av byene med de største sosiale forskjellene mellom de to skolene. Dette kan leses ut av det kvantitative materialet som allerede er analysert, og blir enda klarer når en går gjennom de kvalitative intervjuene. Det er store forskjeller med tanke på hvilke ressurser foreldrene stiller med. Generelt tegnes det et bilde av store forskjeller i relasjonen mellom skolen og hjemmet i høy- og lavstatusskolen, basert på lærernes opplevelser og fortellinger.

#### **7.1.1 Høystatusskolen**

I høystatusskolen i Nordby fortelles det om en velutdannet og ressurssterk foreldregruppe<sup>10</sup>, og miljøet rundt skolen fremstår jevnt over som homogent. Dette oppleves i stor grad positivt, som noe som bidrar til å gjøre skolen bedre. Ett aspekt ved dette er at barna oppleves som mer behagelige å ha med og gjøre i undervisningen, fordi det er en god kultur for læring. Foreldrene er også ressurspersoner som engasjerer seg, ikke bare direkte på barnas vegne, men som også kan stille opp i ulike sammenhenger om skolen har behov for det. For en tid siden var denne skolen truet av nedleggelse, noe som utløste bekymring hos lærerne, blant

---

<sup>10</sup> Ordet "foreldregruppe/foreldregruppen" refererer her til alle foreldrene, og ikke en mindre gruppe av dem. Jeg har valgt å ta i bruk begrepet fordi det fremkommer i nesten alle intervjuene, og ser ut til å være en naturlig måte for lærerne å omtale foreldrene på.

annet på barnas vegne: "Dette er en skole som ligger i et veletablert område, så det å legge ned en slik skole er en forbrytelse mot barna, som er så heldige med å få gå på en slik skole" (Lærer 2NH). På spørsmål om hva en vinner og taper på å ha en slik homogen foreldregruppe, gir en lærer et i stor grad entydig positivt svar:

*Nei altså, vi vinner jo det meste. Med den foreldregruppa vi har her så har vi foreldre som titter oss i nakken og følger med. Og så etterser de sine barn og vil gjerne ha alt det der. Slik sett mener jeg at vi er heldige. Jeg kan bare si ut fra min klasse da at det er tøft å være flink på skolen. Og du verden så deilig det er (Lærer 2NH).*

Når det oppleves som "tøft å være flink på skolen", går dette en lang vei i å beskrive et miljø der læring står i sentrum, og hvor elevene har grunnleggende positive holdninger til skolen som institusjon. Foreldrene er også i stor grad med på laget, både ved å følge opp sine egne barn og ved å titte lærerne i nakken og holde seg oppdatert på hva som skjer i skolen. Samtidig innebærer denne involveringen at foreldrene også stiller opp når skolen ønsker det, både i faglig og sosial sammenheng. Foreldrene er med på å bidra til det sosiale fellesskapet.

*(...) vi bruker foreldrekraftene vi har til å hjelpe oss med og sett opp noe... 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 da. Men dette er helt tilfeldig, det finnes ingen plan nei (Lærer 1NH).*

Å ha en høyt utdannet og ressurssterk foreldregruppe bringer med seg en rekke goder, og foreldrene er engasjerte og involverte både i sine egne barn og i skolens virke som helhet. Det mønsteret som fremtrer er at denne involveringen ikke organiseres av én av partene, men blir til underveis gjennom et samarbeid mellom skolen og foreldrene, der begge parter har innflytelse. Et godt læringsmiljø, ressurssterke foreldre og engasjement rundt sosiale aktiviteter er blant de positive aspektene ved denne foreldregruppen. Samtidig er det en del konsekvenser av å ha en slik foreldregruppe som oppfattes mindre positivt.

*Jeg synes jo det er bra at de er engasjerte. Og mange kommer med ideer og vil bidra og hjelpe til. Og komme og vise oss ting og sånn da. Og de er jo der, så jeg vet at jeg kan kontakte dem. Spørre, for eksempel, en arkitekt om han kan komme og fortelle oss litt om det. Det er jo det positive. Det negative er jo om de ikke er ydmyke nok ovenfor vår jobb og om de kommer inn og trækker over det vi gjør, uten å høre om vi har en hensikt bak det vi gjør (Lærer INH).*

I denne skolen er det mange erfaringer lærerne sitter med som vitner om uklare grenser mellom skole og hjem når det gjelder oppgaver og ansvarsområder. Skolen og lærerne er veldig fornøyde med å ha velutdannede og ressurssterke foreldre rundt seg, men dette kommer med visse utfordringer.

*Den foreldregruppa her er jo høyt utdannet selv og mange av dem mener nok at de kunne ha gjort jobben bedre. For de har jo valgt en så lang utdanning og slik at de legger seg oppi det vi gjør. Både positivt og negativt... (Lærer INH).*

En av utfordringene er uklare grenser med tanke på oppgaver og ansvarsområder, en annen utfordring er at lærerne opplever at foreldrene utfordrer deres autoritet. Foreldregruppen består hovedsakelig av mennesker som er minst like godt utdannet som lærerne selv, og mange har også et høyere utdanningsnivå enn lærerne. Selv om mange av foreldrene sin utdanning ikke nødvendigvis er av pedagogisk art, er dette ressurssterke mennesker som lett innhenter informasjon og tilegner seg kunnskap, både om hva som gjøres i skolen og hvordan de mener visse ting kan gjøres bedre. Ut i fra et ønske om å bidra til en best mulig skoling av barna, fortelles det om hvordan foreldrene fort kan "trække over" på lærerens territorium, ikke bare ved å komme med ønsker og ideer, men også ved å stille krav til skolens praksis. Det fortelles her om et press fra foreldrene, som i de senere årene har vært stabilt, og en må mange år tilbake i tid før dette startet: "Ehh... Nei, det må være ganske mange år tidligere det altså. For det har vært ganske stort press i mange år synes jeg" (Lærer INH). Til tider kan dette presset og kravene fra foreldrene gi seg utslag i tøffe forhandlinger:

*Nei, de laget lister over det vi gjorde feil da. Det var veldig mye kritikk på det vi gjorde egentlig. Lekser, ukeplan, turdag, ja, arbeidsro og alle slike ting. Så, det var ganske hardt, men også ganske lærerikt da. Jeg har tatt og tar det med meg videre og ser at mye av det de snakker om og ville ta opp med oss, var helt berettiget (Lærer 1NH).*

Eksempelet i sitatet ovenfor fremstår som mer ekstremt enn mange av fortellingene om foreldrenes engasjement, men er allikevel noe som forekommer. Det interessante her er at denne læreren, på tross av det som opplevdes som hard kritikk, valgte å imøtekomme foreldrene. Kravene og kritikken fra foreldregruppen får gjennomslag ved at praksisen i skolen endres.

Høystatusskolen i Nordby er en fortelling om en svært åpen skole, hvor foreldrene både inkluderes av skolen, og inkluderer seg selv i skolen gjennom sitt engasjement. Skolen er også tilpasningsdyktig og fleksibel, ved at foreldrenes meninger blir tatt på alvor, og deres krav til skolen og lærerne får reelle konsekvenser. Det er en oppfatning av at dette har endret seg, selv om en må et stykke tilbake i tiden for å se starten på dette.

*Vi lærere er mer åpne og skolen har blitt mer fleksibel og, før var det mer sånn, striks da kan du si. Jeg synes det har løsnet litt mer opp da, og en sier "hei" til foreldrene når du møter dem, ikke sant? Det var jo utenkelig på 80-tallet... Da var det jo "god dag" og sånn, ikke sant? (Lærer 3NH).*

I denne åpne og fleksible skolen med en ressurssterk foreldregruppe er det et sterkt ønske om å involvere foreldrene. Foreldrene virker også dyktige til å dra nytte av en slik åpen struktur, og har mye makt og innflytelse i relasjon til skolen. Strukturen rundt foreldreinvolveringen, hvordan dette organiseres, virker å være gjenstand for forhandling mellom likeverdige parter. Skolen kan trekke på foreldrenes ressurser, og foreldrene stiller opp i ulike sammenhenger dersom lærerne ber om det. Samtidig gjøres det mye på foreldrenes eget initiativ. Lærerne i denne åpne skolen er ikke autoritetsfigurer overfor foreldrene. Skolens praksis, både sosialt og faglig, skapes gjennom kontinuerlige forhandlinger mellom skole og hjem. Gjennom sitt engasjement kan lærerne oppleve at foreldrene utøver press, mens dette fra foreldrenes side gjøres som en investering. Ved å mobilisere sine ressurser ønsker de å skape en best mulig skole- og undervisningssituasjon for barna sine.

### 7.1.2 Lavstatusskolen

Når lærerne ved lavstatusskolen i Nordby forteller om foreldregruppen, tegnes et veldig annerledes bilde sammenlignet med de fortellingene som ble gitt i høystatusskolen.

*Her, for eksempel, topper vi statistikken når det gjelder summen av enslige mødre, voksne uten utdanning, arbeidsledighet, psykiatri, ehh, minoritetsspråklige ... det er mange ressurssterke og, men vi har veldig mange foreldre som strever. Så det tror jeg at [navn på skolen] bærer preg av. Den der litt romslighet og høyde under taket (Lærer INL).*

Her fortelles det om et lavt utdanningsnivå, mye arbeidsledighet og familier der psykiatrien er inne i bildet. Skolen tilpasser seg det ved å være romslig og inkluderende, og viser på denne måten en evne til å tilpasse seg lokale forhold.

*Ja, også er det jo foreldre her i distriktet, det vi har kalt for skoletapere. Som har et dårlig forhold til skole, som synes det er tungt å komme til skolen på foreldremøter, og som synes det er tungt å bare se skolebyggingen. Og om de kommer inn her så er det liksom; "nei, det her liker de ikke". Så, om vi kommer jeg til dem og jeg har første møte med dem, så er det veldig positivt (Lærer INL).*

Denne tilpasningen til foreldregruppen fra skolen sin side gjelder ikke bare romslighet i form av holdninger i møtet med foreldrene, men gir seg også rent praktiske utslag. Om foreldrene synes det er vanskelig å komme til skolen, kommer skolen til foreldrene. Dette gjøres fast på begynnelsen av hvert skoleår, i tillegg til at det også gjøres ved behov gjennom skoleåret dersom foreldrene fortsatt sliter med å komme til skolen. Kontaktlæreren drar hjem til den enkelte familie, slik at foreldrene får mulighet til presentere seg selv på hjemmebane. Hensikten med dette opplegget er å skape bedre kontakt mellom skole og hjem, slik at kommunikasjonen skal gå bedre i ettertid. Det handler om å bygge opp tillit. Slik sett kan lavstatusskolen sies å være åpen i møtet med foreldrene, men her handler dette mer om å møte foreldrene på en forståelsesfull og inkluderende måte.

*Klart at foreldresamarbeidet er jo så viktig i forhold til, i hvert fall, den mest utsatte gruppa her. Fordi det er så mange av foreldrene, som møter skolen med et selv bilde som ikke trenger å kjennes så godt ut for dem (Lærer 5NL).*



En gjenganger i disse intervjuene er at når lærerne får ulike spørsmål hva som oppleves som ubehagelige aspekter ved kommunikasjonen mellom dem og foreldrene, dukker det fort opp temaer som psykiatri, barnevern og manglende omsorg. Det er mange sosiale utfordringer i dette miljøet, noe som krever en viss type tilnærming og forståelse fra lærerne. Skolen legger ned en del tid og ressurser i utenomfaglige aktiviteter for å skape et best mulig læringsmiljø.

*Vi oppfordret jo foreldrene om å snakke om hvordan det å oppføre seg i et klasserom. Og om noen begynner å tulle, så skal man jo ikke henge seg på. Vi snakket og jobbet veldig mye om klassemiljøet. Og det har jo blitt bedre, men så har vi jo disse fem stykkene som egentlig ikke har kapasitet til annet. Men vi har i hvert fall klart å få "de normale" ungene med gåseøyne til å ikke henge seg på. Og det har skjedd i samarbeid mellom hjemmet og skolen (Lærer 2NL).*

Samtidig er det slik at det finnes ressurssterke foreldre også ved denne skolen, noe som her først og fremst gir seg utslag i foreldreinvolvering med en sosial vinkling.

*Det er en sterk foreldregruppe som sitter i FAU, som jobber mye med skole og fritidsting og ting som ungene kan få være med på (...) vi har både åpen gymsal, åpen kafé, [tur til alpinanlegg], kveld i svømmehallen. Og det er mange slike arrangementer i året (Lærer 3NL).*

Denne typen sosiale arrangementer legges det mye vekt på, og det skjer i et samarbeid mellom skole og hjem. For skolen sin del er det også viktig å fokusere spesielt på de barna som tilhører familier med færrest ressurser, for å sørge for at alle har et fritidstilbud.

*(...) forskjellige aktiviteter vi har her med en slik teatergruppe, og det har vært sirkusgruppe og kunst og håndverk, maling og tegning. Jeg vet ikke helt innholdet her, men det er vi lærere som får beskjed om å plukke ut elever i klassen som vi vet ikke er med på noen fritidsaktiviteter og foreldre som vi vet er fattige (Lærer 1NL).*

Historiene som fortelles i denne skolen viser at kommunikasjonen mellom skole og hjem først og fremst handler om informasjon og beskjeder fra skolen eller læreren til foreldrene. Det er ikke så mye spørsmål og oppfølging andre veien. Det fortelles riktignok om visse

ressurssterke foreldre som involverer seg mer aktivt, stiller spørsmål rundt pensum og undervisning, og gir uttrykk for sine egne meninger. Denne formen for mer faglig rettet involvering fra foreldrene er noe som har kommet mer i det siste.

*Ja, det tror jeg. Jeg føler i hvert fall det, at det er litt mer engasjement. Det kan jo tilfeldigvis tenke seg at det er fordi min klasse er engasjert, da jeg også har hatt en klasse som ikke har vært engasjert i det faglige og stille spørsmål (...) Jeg merker det på foreldremøtene at det faglige, at man får spørsmål eller kommentarer som går på det faglige eller lærerplan og sånn. Men nå sist fikk jeg et faglig spørsmål om hvorfor jeg hadde valgt den læreboka. Da ble jeg litt overrasket siden det var nesten første gang jeg har blitt spurt om noe slikt da. Og da har jeg vært lærer i nesten 18 år altså, og jeg har ikke fått spørsmål rundt det faglige (Lærer 4NL).*

Det er altså tegn til at foreldrene er mer involvert i det faglige, og ikke bare det sosiale. Dette ser imidlertid ut til å gjelde de mer ressurssterke foreldrene, og jevnt over opplever lærerne ved denne skolen veldig lite press fra foreldrene. Skolen og lærerne har stor grad av autoritet og autonomi når det gjelder det faglige, og selv om det er en viss interesse fra foreldrene, er det ikke snakk om noen forhandlinger rundt dette. Når det gjelder de sosiale aspektene, som for eksempel ulike arrangementer og oppførsel i klasserommet, er dette ting som tas tak i gjennom et samarbeid mellom skole og hjem. Lavstatusskolen har et sterkt ønske om å inkludere foreldrene i det som skjer i skolen, og viser stor evne til å tilpasse seg ulike behov for å oppnå dette.

## **7.2 Samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem – Finby**

De sosiale forskjellene mellom høy- og lavstatusskolen i Finby er ikke like store som i Nordby. Videre har de tidligere analysene vist et relativt likt mønster mellom høy- og lavstatusskolen i Finby med tanke på foreldrenes involvering, innflytelse og skole-hjem samarbeid. Dette bildet nyanseres noe i de kvalitative analysene, ved at ulikhetene mellom de to skolene blir mer tydelige her. Samtidig er skillet mellom høy- og lavstatusskolene i Finby langt mindre enn skillet i Nordby, også i de kvalitative analysene. Det er mindre intervjudata om oppgavens temaer i Finby enn i Nordby, og de følgende analysene er derfor ikke like omfattende.

### 7.2.1 Høystatusskolen

Mange av foreldrene her er høyt utdannede og ressurssterke mennesker. I høystatusskolen i Finby er det organisert slik at lærerne på en månedlig basis informerer foreldrene om hva som foregår i skolen og klasserommet, kommende aktiviteter slik som eksamener, og andre ting foreldrene trenger å vite om for å være oppdaterte. For foreldrene er dette ikke bare en informasjonskanal, men også en mulighet til å ta tak i ting de mener bør gjøres annerledes: "De kan klage på alle saker. Som for eksempel at vi hver måned har et informasjonsblad som skal ut til hjemmet. Og om de finner noe der de ikke liker, da kan de ta telefonen å ringe og klage" (Lærer 3FH). Foreldrene er generelt sett godt informert om hva som foregår, ikke minst fordi de selv involverer seg og aktivt stiller spørsmål. De overvåker nøye hva som gjøres i skolen: " (...) there's always somebody watching" (Lærer 2FH). Lærerne opplever at de fleste foreldrene er fornøyd med jobben skolen gjør, men at de også involverer seg i en slik grad at lærernes autoritet utfordres.

*(...) and when the children [have] problems, the parents look for the [source of the] problems [more in the] teacher role than themselves (...) They are very well educated, and ... so it's easier to think that it's because of the teacher (Lærer 1FH).*

Dermed kan det oppstå situasjoner der lærere og foreldre er uenige om hva som er problemet, og hva som er løsningen. Når foreldre tar kontakt med skolen, er ofte kommunikasjonen av en slik karakter at lærerne oppfatter det som klaging: "Det er jo disse klagenes som ikke har hendt tidligere. De tar telefonene mye oftere enn tidligere" (Lærer 3FH). Det fortelles om hvordan dette er noe som har kommet i det siste, og at foreldrene er langt mer involverte og engasjerte nå enn det de var før.

*Parents have become, during, I think the 15 years I have been a teacher, parents [here in Finland have become] more demanding and more like, sort of arrogant, some of them. Not all of them, but some of them (Lærer 2FH).*

Fortellingene til lærerne i høystatusskolen i Finby tegner et bilde av engasjerte og involverte foreldre. Skolen jobber aktivt med å informere foreldrene om hva som foregår, samtidig som foreldrene også aktivt innhenter informasjon og kunnskap på egenhånd. Foreldrene stiller krav, og kan oppleves som klagete og arrogante av lærerne. I forhold til tidligere er terskelen for å ta kontakt med skolen lavere, og det stilles mer spørsmål og krav fra foreldrene.

Kommunikasjonen mellom skole og hjem omhandler både praktiske beskjeder og sosiale aspekter, men i høyeste grad også informasjon og spørsmål knyttet mer til det faglige. Alle disse faktorene bidrar til en følelse hos lærerne av å være overvåket, og autonomien utfordres. Det fortelles om økt press, og at dette særlig er noe yngre og mer uerfarne lærere merker godt. Samtidig omtales denne økte involveringen og det økte presset som regel negativt, og det trekkes ikke frem eksempler på tilfeller der skole og hjem inngår i forhandlinger om skolens praksis i særlig grad. Det generelle inntrykket er mer at det kjempes om autoritet og territorium. Lærerne ved høystatusskolen i Finby er også klare over at de jobber ved en høystatusskole, og deres relasjoner til foreldrene preges av det: "(...) jeg tror det er typisk for dette området. Det er jo veldig mange legebarn her, eller andre barn med foreldre med høy utdanning som bor i dette området" (Lærer 3FH).

### 7.2.2 Lavstatusskolen

I lavstatusskolen i Finby representerer foreldrene jevnt over lavere sosiale klasser enn foreldrene i høystatusskolen. Her er det "vanlige folk", som oppfattes som lette og behagelige for lærerne å forholde seg til.

*Well, I have this older colleague, she retired recently, who said that 'I think it's so nice to work in [name of school], because here [there are] normal parents who do normal jobs, like clean and drive a taxi and so on'. They are not so hard as for example if the father is working in university, he tends to be more demanding on his kids teacher, too (Lærer 2FL).*

Det er i det store og det hele en ganske annen historie som fortelles her i lavstatusskolen, angående kommunikasjonen mellom skole og hjem. Det er lav terskel for å ta kontakt med skolen, og foreldre og lærere kommuniserer hyppig. Samtidig dreier denne kommunikasjonen seg i all hovedsak om praktiske spørsmål, for eksempel i forbindelse med et barns fravær fra skolen på grunn av legebeseøk.

*Oh yes, now because I've been with them for two years so, they are very active. We have small (unclear), so they can write there, they call, they send messages, they use e-mail, and well, they are at least, I think other parents too, most of the parents are*

*active, they want to talk with the teacher, they leave messages; 'Oh, my child has to go to doctor' or something (Lærer 1FL).*

Denne formen for kommunikasjon oppleves som positiv, og lærerne forteller om gode og velfungerende relasjoner med foreldrene. Gode og velfungerende relasjoner ser her først og fremst ut til å innebære at kommunikasjonen er basert på informasjon om praktiske spørsmål, at det er lite involvering fra foreldrene når det gjelder det faglige.

*Hmm, in a way, I guess I've had mostly quite good relationships with parents. There are some, some of the parents maybe question more of the way you work, or what grades their child is getting, or what punishments their child is getting. There are always two or three of those. But I guess, mostly it goes quite smoothly (Lærer 2FL).*

I motsetning til de andre skolene, både i Nordby og Finby, kan det her virke som om foreldrene faktisk har blitt mindre kravstore og involverte når det gjelder faglige spørsmål den senere tiden.

*It has, in my opinion it has become better. It's better now. Earlier there were more difficult parents who are criticising the school and the teacher more, but I think now the situation is quite good (Lærer 1FL).*

Inntrykket som gis av lavstatusskolen i Finby, basert på lærernes fortellinger, er at foreldre som involverer seg veldig aktivt og stiller kritiske spørsmål rundt det faglige opplegget oppfattes som vanskelige å samarbeide med. Når det har blitt færre slike foreldre den senere tiden, omtales det som at situasjonen har forbedret seg. Foreldrene ved denne skolen har en relativt lav terskel for å ta kontakt med skolen, og de ser ikke ut til å være ukomfortable i sin relasjon til skolen og lærerne. Kommunikasjonen dreier seg imidlertid mest om praktiske hensyn og opplysninger, og det faglige ser ut til å overlates mest til skolen. Lærerne her dermed stor grad av autonomi og autoritet når det gjelder faglig og pedagogisk opplegg. Selv om lærerne virker fornøyde med at foreldrene lett tar kontakt når det er noe å informere om, ser det ikke ut til at det er et ønske fra skolens side om mer foreldreinvolvering. Denne skolen fremstår dermed som et mer lukket system enn de andre skolene i studien.

## 8.0 Diskusjon

I denne delen vil de sentrale funnene fra analysene oppsummeres og tolkes i lys av oppgavens teoretiske utgangspunkt. Klasseperspektivet denne oppgaven bygger på innebærer at variasjoner i graden av kulturell kapital ikke bare handler om kunnskapsnivå. Det handler også om å kjenne til kodene som gjelder for atferd i ulike miljøer, slik som skolen, for dermed å kunne ferdes i disse miljøene. Videre innebærer ulik grad av kulturell kapital at hvilke strategier som oppfattes som ønskelige og tilgjengelige vil variere mellom ulike sosiale klasser. Sosial kapital er en kanal for å mobilisere de ressursene man sitter på, men kan også være en ressurs i seg selv, uavhengig av graden av kulturell kapital. Foreldreinvolvering i skolen handler om foreldrenes evne til å opparbeide seg og bruke sin sosiale kapital, mens foreldrenes involvering i barnas skolearbeid tolkes som et mål på barnas sosiale kapital i skolesystemet. Endringene i skolesystemet i nyere tid, med et stadig økende fokus på åpenhet, gjennomsiktighet og medbestemmelse antas her å være et resultat av at New Public Management-tankesettet legger føringer for hvordan vi tenker om offentlig tjenesteproduksjon, og det er særlig fokuset på brukerstyring i NPM som blir utslagsgivende i skolen.

### 8.1 Ulikhetsskapende prosesser på individnivå

#### 8.1.1 Familiebakgrunn

At familiebakgrunn, eller sosial klasse, har sammenheng med hvordan elever presterer både i skolen og videre i utdanningssystemet er et veletablert funn i utdanningssosiologien. Tidligere forskning finner også at faktorer knyttet til den enkelte elev, hvor foreldrenes utdanningsnivå ser ut til å være av størst betydning, forklarer langt mer av variasjonen i faglig nivå enn forhold knyttet til den enkelte skole (Bakken 2009; Turmo og Lie 2004).

I likhet med tidligere forskning viser elevenes klasseposisjon seg å være av betydning i mine analyser. Dette gjelder i høystatusskolene og lavstatusskolene i både Nordby og Finby. Variasjoner i elevenes kulturelle kapital er av avgjørende betydning for lærernes vurdering av faglig nivå i skolene jeg har undersøkt. Det er tydelig at elever fra ulike sosiale lag stiller med ulik grad av ressurser i møtet med skolen, og skolene i denne studien ser ikke ut til å kunne

motvirke en ulikhetsskapende prosess der kulturell kapital overføres mellom generasjoner i hjemmet. En grunnleggende antagelse, i tråd med Bourdieu (2004), er at dette blant annet skyldes at skolen representerer middelklassens kultur og verdier, og at middelklassens barn stiller sterkest i møtet med skolen ettersom disse barna har fått den samme kulturen internalisert gjennom oppveksten. De har dermed en kulturell kapital som er i samsvar med den dominerende kulturen i skolen, og har da lettere for å oppleve et større læringsutbytte av undervisningen som gis. Hvorvidt dette faktisk innebærer at skolen bidrar til å forsterke de allerede eksisterende ulikhetsskapende prosessene i hjemmet er imidlertid et åpent spørsmål. Mye taler imidlertid for at skolen i det minste opprettholder ulikhetsskapende prosesser på individnivå, ved at overføringen av kulturell kapital mellom foreldre og barn har betydning for barnas faglige utvikling.

### **8.1.2 Foreldreinvolvering**

I tillegg til familiens klasseposisjon, som her anses som et mål på kulturell kapital, fremstår foreldrenes grad av involvering i barnas skolearbeid, altså barnas sosial kapital, som en annen faktor som bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet i skolen. I likhet med variasjoner i tilgang på kulturell kapital, ser det ut til at variasjoner i elevenes sosiale kapital er sterkt ulikhetsskapende i lavstatusskolene og høystatusskolene i både Nordby og Finby. Både kulturell og sosial kapital ser ut til å være av avgjørende betydning for elevenes faglige utvikling. Det som er mest interessant, er imidlertid at sosial kapital her ser ut til å ha en unik sammenheng med faglige prestasjoner, uavhengig av graden av kulturell kapital. Sosial kapital kan dermed ikke forstås kun som noe som gjennom mobilisering forsterker effekten av kulturell kapital, det er en kapitalform med verdi i seg selv. Dette er i tråd med hvordan sosial kapital behandles av Coleman (1988). En konsekvens av dette er at økt foreldreinvolvering kan antas å ha positive effekter for elevenes læring, uavhengig av hvilken sosial klasse familien tilhører. Samtidig er det mulig å anta at disse to kapitalformene eksisterer i et samspill med hverandre: Dersom familien i utgangspunktet har høy kulturell kapital, kan også utbyttet av å opparbeide seg og mobilisere sosial kapital være høyere. Ut i fra de analysene som er gjort her, er det imidlertid ikke mulig å trekke noen konklusjoner rundt hvorvidt dette er tilfelle. Det vil være mulighet for å teste denne typen samspill i en større studie med flere informanter. Samtidig kan det også tenkes at et slikt samspill først vil være fremtredende når en kommer høyere opp i skolesystemet, altså når elevene er eldre. Selv om resultatene som fremkommer her ikke gir grunnlag for å konkludere med at graden av kulturell kapital er

utslagsgivende for utbyttet av sosial kapital, er det allikevel slik at graden av sosial kapital fordeler seg ulikt på bakgrunn av klasseposisjon. I Nordby er det en sterk sammenheng mellom familiens klasseposisjon og foreldrenes grad av involvering. Denne sammenhengen finnes ikke i dataene fra Finby. En kan dermed si at kulturell kapital har betydning for i hvor stor grad sosial kapital opparbeides og mobiliseres.

### **8.1.3 Skolestatus**

Høy- og lavstatuskolene som studeres i denne oppgaven har en klassemessig ulik sammensetning av foreldregruppen. Det er derfor rimelig å anta at det totalt sett eksisterer mer kulturell kapital hos både foreldre og barn i høystatusskolen enn i lavstatusskolen. Dette gjelder først og fremst i Nordby, der skillet mellom skolene er størst, men også i Finby. Imidlertid finner jeg her ikke noe hold for å hevde at skolestatus er forbundet med variasjoner i faglig nivå. At et slikt resultat ikke fremkommer kan først og fremst ses i lys av tidligere forskning som viser at faktorer knyttet til den enkelte elev sannsynligvis forklarer mesteparten av variasjonen. Dette må allikevel tolkes svært forsiktig. Etersom det ikke gis karakterer i barneskolen har jeg ikke hatt tilgang til et objektivt mål på faglig nivå som muliggjør sammenligninger på tvers av skoler. Den avhengige variabelen i regresjonsanalysene er basert på lærerens vurdering av elevenes kompetanse i kjernefag. Etersom det er vanskelig å vite på hvilket grunnlag lærerne i undersøkelsen har satt denne ”karakteren”, må det tas forbehold om at vurderingen kan være gitt basert på en sammenligning med de andre elevene på den enkelte skolen. Dersom det er tilfelle, vil det kunne forklare mangelen på variasjon i prestasjonsnivå mellom høy- og lavstatuskolene, kontrollert for familiebakgrunn, selv i Nordby der de sosiale ulikhetene mellom skolene er størst. Dette betyr imidlertid ikke at sammenligninger mellom de ulike skolene er irrelevante, da det først og fremst er andre sosiale prosesser som studeres i denne oppgaven. Fokuset ligger her på foreldreinvolvering i barnas skolegang, i skolen generelt, og hvilke mulige konsekvenser dette kan ha for faglig nivå og utvikling, samt samspillet mellom skole og hjem i høy- og lavstatusskoler.

## **8.2 Møtet mellom skolen og nærmiljøet**

Mens betydningen av elevenes sosiale kapital for deres faglige prestasjoner viser seg å være omtrent lik i Nordby og Finby, er det store forskjeller blant de to byene når det gjelder foreldrenes sosiale (og kulturelle) kapital i møtet med de ulike skolene. På bakgrunn av de



kvantitative dataene fremstår ikke foreldrene i Finby som spesielt involverte i skolen, og de ser heller ikke ut til å ha særlig påvirkningskraft når det gjelder praksis i skolen. Jevnt over er det heller ingen store forskjeller mellom høy- og lavstatusskolen i Finby, med ett unntak: Foreldrene i den finske høystatusskolen oppfattes av lærerne som langt mer involverte i barnas skolefaglige læring enn foreldre i lavstatusskolen. I Nordby tegnes det et ganske annerledes bilde. Lavstatusskolen skårer her lavt på foreldreinvolvering, mens foreldrene i den norske høystatusskolen fremstår som langt mer involverte i skolen, og lærerne rapporterer i stor grad at foreldrenes engasjement og meninger har innvirkning på praksis i skolen. De kvalitative dataene bidrar til å nyansere dette bildet noe. Mens forskjellene er skarpe mellom høy- og lavstatusskolen i Nordby også i de kvalitative dataene, kommer det her frem noen mønstre som tyder på større forskjeller mellom skolene i Finby enn det de kvantitative dataene tilsier.

I høystatusskolen i Nordby tegner lærernes fortellinger et bilde av en i stor grad homogen foreldregruppe, med store mengder kulturell og sosial kapital. Foreldrene her mobiliserer sin sosiale kapital effektivt, og langs flere dimensjoner. De er ikke bare direkte involvert i sine egne barns skolearbeid, men engasjerer seg også tungt i skolen som helhet. Foreldrene søker aktivt opp informasjon om skolens praksis på en rekke områder, også når det gjelder faglig innhold. De er imidlertid ikke fornøyde med å være godt informert, de har også en så høy grad av sosial kapital at de er i stand til å utfordre skolen og endre praksis, gjennom sine relasjoner med lærerne. I dette møtet med skolen bidrar foreldregruppens høye grad av kulturell kapital til at de både har den kunnskapen og autoriteten som er nødvendig for en slik påvirkning. Når foreldrene går inn i skolen, møter de et miljø de har god erfaring med, og hvor de vet hvordan en bør orientere seg. Fra lærernes side kan dette oppleves som arrogant og påtrengende. Det fortelles om at de høyt utdannede foreldrene av og til kan mene at de ville gjort en bedre jobb selv, og når foreldrene mobiliserer sin sosiale kapital så effektivt som de gjør, blir grensene mellom skole og hjem uklare. Dette fører til forhandlinger, til tider en slags kamp, om ansvarsområder og territorium. Skolen blir i stor grad overvåket av foreldrene. Dermed svekkes også lærernes autoritet og autonomi til en viss grad, og praksis i skolen blir gjenstand for forhandlinger mellom skole og hjem. Elevene i denne skolen oppfatter også læreren som noe mindre viktig enn elevene i lavstatusskolen. Samtidig understrekes det fra lærernes side at de mener de ressurssterke foreldrene også er en stor styrke, og involveringen ønskes på mange måter velkommen, selv om kritikk og ettersyn kan oppleves ubehagelig. Foreldrenes involvering i skolen fører mye positivt med seg, og lærerne er også i stand til å dra nytte av

den ressursen som disse høyt utdannede og sterkt engasjerte foreldrene representerer. Det overordnede bildet som tegnes av høystatusskolen i Nordby, er at den er organisert på en slik måte at den muliggjør høy grad av foreldreinvolvering. Når dette kombineres med ressurssterke foreldre som har både høy kulturell og sosial kapital, og som mobiliserer disse ressursene effektivt, skapes en prosess som åpner opp skolen. Systemet blir gjennomslukt og åpent for påvirkning utenifra. Denne skolen representerer i høy grad en forhandlingsmodell.

Dette står i sterk kontrast til lavstatusskolen i Nordby. Lærerne understreker at det finnes ressurssterke foreldre her også, men det fortelles i stor grad om ressursvake foreldre med lav kulturell og sosial kapital. Lærernes erfaringer kan her tyde på at foreldrenes lavere kulturelle kapital er en årsak til den lave sosiale kapitalen. Mange av foreldrene i lavstatusområdet har selv dårlige minner fra skolen, og kan føle seg underlegne i møtet med skolen. Dermed har de vanskelig for å opparbeide seg noen særlig grad av sosial kapital. Sagt med andre ord, utgjør den manglende kulturelle kapitalen til disse foreldrene et hinder for involvering. Skole- og utdanningssystemet er et miljø de ikke er vant til å ferdes i, og det kan gjøre at de føler seg ukomfortable og utrygge. I lavstatusskolen er det, i likhet med høystatusskolen, et ønske om å involvere foreldrene. Dette kan imidlertid ikke gjøres ved å organisere skolen rundt en åpen struktur og la foreldrene bruke denne muligheten til å involvere seg. Det handler i større grad om at skolen aktivt forsøker å inkludere foreldrene i skolen og i barnas skolegang. I varierende grad er foreldrene involvert også i denne skolen, men denne involveringen handler ikke om å overvåke skolen og lærerne, eller å mobilisere sosial kapital for å endre praksis i skolen. Lærerne i lavstatusskolen har en stor grad av autoritet og autonomi i den forstand at det handler mer om å informere foreldrene om hva som gjøres, enn at hva som skal og bør gjøres er gjenstand for forhandlinger. Her er det skolen som avgjør praksis. På tross av et ønske om en viss grad av åpenhet, fremstår denne skolen som mer lukket, ettersom foreldrenes mangel på kulturell og sosial kapital fører til at de ikke er i stand til å påvirke praksis. Det er heller ikke sikkert at foreldrene i lavstatusskolen i Nordby faktisk ønsker å påvirke skolens praksis i stor grad. Det store spriket mellom høy- og lavstatusskolen med tanke på foreldrenes kulturelle og sosiale kapital handler ikke nødvendigvis bare om en ulik grad av mulighet for påvirkning. Disse svært ulike foreldregruppene kan også tenkes å ha forskjellige strategier. Synet på hva som er foreldrenes og skolens oppgaver og ansvarsområder, kan tenkes å variere langs tradisjonelle klasseskiller, i tråd med Lareau (2003). Lærerne i lavstatusskolen forteller om foreldre som er engasjerte i diverse sosiale aktiviteter i samarbeid med skolen. Det er altså en viss grad av involvering og samarbeid om

oppdragelse av barna, men når det gjelder faglig utvikling, er det en klar ansvarsdeling mellom skolen og hjemmet. Denne ansvarsdelingen eksisterer enten ikke, eller i langt mindre grad, i høystatusskolen. Der er faglig utvikling et felles prosjekt.

Skolene i Finby utgjør et interessant sammenligningsgrunnlag for skolene i Nordby. For det første er variasjonen i familienes klasseposisjon mellom høy- og lavstatusskolene mindre i Finby enn i Nordby. I tillegg har det finske skolesystemet en lang tradisjon for å være lukket og lite interessert i stor grad av involvering og påvirkning fra foreldrene (Simola 2005). Lærerne i det finske skolesystemet har også tradisjonelt nytt en stor grad av autoritet og status, noe de fortsatt gjør i dag. I høystatusskolen i Finby kan lærernes fortellinger tyde på at den tradisjonelle, lukkede modellen utfordres av foreldrene. Miljøet rundt skolen er ikke nødvendigvis homogent, men mange av foreldrene tilknyttet skolen er svært ressurssterke. De har høy kulturell kapital, og jobbet aktivt for å opparbeide seg og mobilisere sosial kapital. Det tegnes et bilde av en skole der foreldrene følger nøye med på hva som skjer, og ikke er redde for å ta kontakt med skolen dersom de har kritikk eller på andre måter meninger de ønsker å uttrykke. Dette gjelder også det faglige, og foreldrene kan oppleves som krevende og til tider arrogante. Til sammen gir dette et uttrykk for et press på lærerne, og det er tydelig at lærernes autoritet og autonomi utfordres av hjemmet. Fra skolens side er det et ønske om å imøtekomme foreldrenes krav om informasjon og innsyn i skolens praksis, men det er ingen tegn til at skolen eller lærerne er særlig villige til å inngå i forhandlinger. Dette er en kamp om autoritet, ansvarsområde og territorium der skolen, i alle fall foreløpig, ser ut til å være i stand til å hindre foreldrenes forsøk på påvirkning av skolens praksis. Dersom en skal dømme ut i fra disse dataene, ser det ut til at foreldrene ved høystatusskolen i Finby ønsker et åpent system, og gjennom sin høye kulturelle kapital og opparbeidelse av sosial kapital jobber de for å skape et slikt system. Samtidig ser det ut til at skolen ønsker å bli værende mer lukket, selv om den muligens åpner seg noe, i det minste med tanke på gjennomsiktighet og informasjonsflyt. Det er vanskelig å klassifisere systemet i denne skolen, da det ikke ser ut til å være åpent, men heller ikke helt lukket, takket være foreldrenes engasjement og involvering. Høystatusskolen befinner seg her i en slags mellomposisjon. Når en samtidig tar de kvantitative dataene i betraktning, er det imidlertid mye som tyder på at høystatusskolen i Finby heller mest i retning av å være et lukket system. Dermed kan denne skolen forstås som et tradisjonelt lukket system, som er under press fra den ressurssterke delen av foreldregruppen om å utvikle seg mer i retning av et åpent system.

Det kvalitative datagrunnlaget er tynnest for lavstatusskolen i Finby. Av de intervjudataene som er tilgjengelig, tegnes det allikevel et i stor grad entydig bilde av situasjonen. I motsetning til lavstatusskolen i Nordby, omtales imidlertid ikke foreldrene her som ressursssvake. I stedet omtales de som ”vanlige folk”, som lærerne oppfatter som lette å ha med og gjøre. Dette er ikke overraskende, ettersom lavstatusskolen i Nordby er langt mer ”lavstatus” enn lavstatusskolen i Finby. Det er lite press, krav om innsyn og forsøk på påvirkning. Foreldrene her har en relativt lav kulturell kapital, og gjør heller ingen store forsøk på å opparbeide seg høy grad av sosial kapital. Kommunikasjonen mellom lærere og foreldre handler som regel om praktiske forhold, ikke om utveksling av meninger eller kritikk av praksis i skolen. Faglige diskusjoner er det også lite av. Lærerne her har dermed stor grad av autoritet og autonomi. Det finnes riktignok noen foreldre også her som gjennom høy kulturell og sosial kapital involverer seg, og utøver et visst press gjennom kritiske spørsmål. Disse foreldrene utgjør allikevel ikke en stor nok gruppe til at dette er et fremtredende mønster i relasjonen mellom skole og hjem. Lavstatusskolen i Finby representerer en tradisjonell, lukket skole, og denne strukturen utfordres ikke i særlig grad av foreldrene.

### **8.3 Forhandlingsmodellen som konsekvens av en ny styringsrasjonalitet**

I denne oppgaven argumenter jeg for at New Public Management (NPM) ikke kun bør forstås som en samlebetegnelse på en rekke reformer i offentlig sektor de siste 20-30 årene med noen ideologiske fellestrekk (selv om dette også er riktig). Jeg ser her på NPM som en grunnleggende, tverrpolitisk endring i tankesettet i debatten om hvordan offentlig tjenesteproduksjon bør organiseres. På mange områder er dog høyresiden de største forkjemperne for reformer som hører inn under NPM-paraplyen. Dette er fordi NPM i mange tilfeller handler om konkurranseutsetting og økt privatisering, samt en ”bedrifts-aktig” måte å styre offentlig sektor på, spesielt med fokus på mål- og resultatstyring og stram budsjettkontroll. Det er imidlertid flere kjerneelementer her, som det er større enighet om. Disse er hovedsakelig gjennomsiktighet og brukerstyring. Jeg forstår her det økte fokuset på åpenhet i skolen, økt foreldreinvolvering og foreldremedbestemmelse som en konsekvens av dette tankesettet. Forhandlingsmodellen blir her en form for idealtipe med hensyn til hvordan skolen bør organiseres og hvordan samarbeidet mellom skole og hjem bør fungere. Min studie viser hvordan utviklingen mot forhandlingsmodellen ikke bare er avhengig av hvordan skolen organiseres. Foreldrenes kulturelle og sosiale kapital i møtet med en åpen skolestruktur er vel

så viktig for at denne modellen skal realiseres. På et aggregert nivå kan en da si at det ikke bare er skolen, men også nærmiljøet, som er av betydning dersom en ønsker både gjennomsiktighet og brukerstyring.

Idealene som forhandlingsmodellen representerer er på mange måter gode, og de fleste (ressurssterke) foreldre vil nok sette stor pris på å ha barna sine i en skole med god informasjonsflyt mellom skole og hjem, en gjennomsiktig struktur og muligheter for påvirkning og medbestemmelse. Det er allikevel grunn til å være kritisk til å se på dette som et ideal for alle skoler. Skolene må til en viss grad gjøre lokale tilpasninger, først og fremst med utgangspunkt i foreldregruppen, for å fungere best mulig. De samme lokale forholdene påvirker også til en viss grad skolen. Det er nødvendig med et klasseperspektiv som ikke kun opererer på individnivå innen den enkelte skole, men som også tar hensyn til skolens nærmiljø. Dette åpner for muligheten til å argumentere for at det ikke nødvendigvis finnes én optimal måte å organisere skole på, men flere, hvor hensynet til at skolen må fungere godt ut i fra lokale forutsetninger gjør seg gjeldende. Dette argumentet underbygges først og fremst av at ressurssterke foreldre i et høystatusområde ikke vil være fornøyde med en lukket skole uten mulighet for påvirkning utenfra. Samtidig kan det også argumenteres for at et mer lukket system kanskje fungerer overalt: I lavstatusområder er det ikke de samme forutsetningene for brukerstyring, og i høystatusområdene vil antageligvis skolen kunne fungere godt også uten brukerstyring. Det finske skolesystemet er et eksempel på et skolesystem som tradisjonelt har vært, og fortsatt er, relativt lukket (Simola 2005). Samtidig viser resultatene fra PISA at Finland gjør det svært bra i OECD-sammenheng (Kjærnsli og Roe 2010; Kjærnsli og Lie 2009).

Når jeg skisserer disse ulike argumentene for hvordan forskjellige former for skoleorganisering kan fungere, er det kun ment som eksempler for å illustrere at dette er et komplisert spørsmål, hvor man må ta hensyn til flere faktorer. Utgangspunktet for denne oppgaven har ikke vært å konkludere med hva som fungerer best. Dette er en eksplorerende casestudie, der målet er å studere foreldreinvolvering i lys av noen endringer i tankegangen om offentlig tjenesteproduksjon, sett i et klasseperspektiv. Her er det relasjonen mellom skole og hjem som er interessant, og ikke skolerresultater i form av karakterer. Jeg mener allikevel det er grunn til å reise spørsmål ved hvorvidt forhandlingsmodellen bør fremheves som et ideal for *alle* skoler. Mine analyser tyder på at det ikke bare er hvordan skolen organiserer

seg, men også hvilke krefter som finnes i lokalmiljøet, som er av betydning for hvilken skolestruktur som er mulig å skape.

#### **8.4 Mot et mer nyansert bilde av foreldreinvolvering i skolen**

I hvilken grad skolen opplever engasjement, involvering, press, krav om innsyn og forsøk på påvirkning er avhengig av om det er en såkalt høystatus- eller lavstatusskole. Foreldrenes ressurser, her tolket i lys av kulturell og sosial kapital, er avgjørende for deres muligheter for, og ønske om, et høyt involveringsnivå på alle områder, inkludert det faglige. Disse variasjonene i foreldrenes ressurser på et aggregert nivå, sammen med skolens struktur og idé om hvordan samarbeidet med hjemmet bør foregå, skaper til sammen en prosess der den enkelte skole enten utvikler seg i retning av en åpen struktur, eller forholder seg mer lukket. Dersom de nødvendige forutsetningene er til stedet, danner det et grunnlag for en utvikling mot forhandlingsmodellen. Denne modellen representerer det mest åpne systemet, der foreldrene har høy kulturell og sosial kapital, mobiliserer dette effektivt, og skolens struktur muliggjør høy involvering og ikke minst påvirkning. Skolens praksis skapes her gjennom forhandlinger med hjemmet, og ikke kun av skolen selv.

Tidligere forskning på foreldreinvolvering i skolen har ofte som utgangspunkt å studere ulike effekter av foreldreinvolvering på individnivå. Selv om resultatene i stor grad er sprikende, avhengig av teoretisk utgangspunkt og empiriske operasjonaliseringer, gir mye tidligere forskning en indikasjon på positive effekter av økt foreldreinvolvering for barnas faglige nivå og utvikling. Dette henger nøye sammen med hvordan en operasjonaliserer sosial kapital, som er et mye brukt teoretisk verktøy i denne forskningen. Foreldre og barns sosiale kapital skapes og utvikles gjennom interaksjon mellom skole og hjem. Jeg finner også at sosial kapital kan gi et positivt bidrag i seg selv, uavhengig av den kulturelle kapitalen. Dette betyr imidlertid ikke at klasseperspektivet blir mindre viktig, ettersom familiebakgrunn både i min studie og i tidligere forskning står som en av, om ikke den, mest sentrale faktoren når det gjelder reproduksjon av sosial ulikhet i skolesystemet. I mine analyser finner jeg også at graden av sosial kapital varierer med graden av kulturell kapital, hvilket tyder på at det kan være riktig å anta at disse to kapitalformene er gjensidig avhengig av hverandre: Sosial kapital har en verdi i seg selv, men er også viktig for å få mest mulig utbytte av kulturell kapital. Samtidig kan

kulturell kapital i visse sammenhenger, som i interaksjonen mellom skole og hjem, til en viss grad være avgjørende for muligheten til å opparbeide seg sosial kapital.

Fra politisk hold er det et uttrykt, tverrpolitisk ønske om mer foreinvolvering på alle områder, ikke minst det faglige, og økt medbestemmelse for foreldrene. Det forskes også på hvordan dette best mulig kan oppnås. Blant annet har NOVA<sup>11</sup> gjennomført en stor kartleggingsundersøkelse av et prosjekt som hadde mål om å øke foreldreinvolveringen i skolen. Under er et sitat fra en av rapportene i denne undersøkelsen:

*Samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse (...) Det kan se ut til at et reelt samarbeid mellom hjem og skole forutsetter at foreldrene i sterkere grad får drøfte og ha innflytelse på forhold tilknyttet elevenes læringsmiljø og undervisning. Fra skolens hold stilles det relativt store krav til å være foreldre, og de aller fleste foreldre viser et stort engasjement og en betydelig innsats i forhold til egne barns skolegang. Men uten innflytelse i skolen framstår foreldrene i stor grad som skolens forlengede arm eller skolens praktiske hjelpere (Nordahl og Skilbrei 2002: 8).*

Dette er et uttrykk for et ønske om at skolen i større grad skal være basert på det jeg her kaller en forhandlingsmodell. Disse forskerne har rett når det gjelder hva som skal til for å oppnå et reelt samarbeid, i ordets rette forstand. Det er imidlertid stor grunn til å nyansere debatten om foreldreinvolvering i skolen, noe min studie her viser viktigheten av. For mange skoler kan forhandlingsmodellen fungere godt, mens det for andre skoler kanskje er andre styringsmodeller som vil passe bedre. Samtidig er det flere faktorer som legger begrensninger eller åpner muligheter for en slik grad av involvering og brukerstyring. Kulturell og sosial kapital er gode teoretiske verktøy for å forstå disse forutsetningene, og jeg vil argumentere for at dette klasseperspektivet bør operere både på individnivå og meso-nivå (skolen og nærmiljøet).

Med et klasseperspektiv som både tar hensyn til individuelle effekter på den ene siden, og samspillet mellom skolen som enhet og nærmiljøet på den andre siden, er det mulig å få et nyansert bildet av foreldreinvolvering i skolen. Når det er et stadig økende fokus på

---

<sup>11</sup> NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [www.nova.no](http://www.nova.no)

brugerstyring av offentlige tjenester i samfunnet, og mye forskning samtidig viser til positive effekter av foreldreinvolvering, er det lett å styre forskningen inn på et spor der en forsøker å finne metoder for å øke foreldreinvolveringen mest mulig. På individnivå er det her lett å glemme at familienes kulturelle kapital er med på å forme synet på hva som er familiens, og hva som er skolens, rolle i oppdragelsen og utviklingen av barna. Kulturell kapital påvirker hvilke strategier som oppfattes som ønskelige og tilgjengelige. Alle foreldre vil heller ikke ha mulighet til å involvere seg på lik linje når det gjelder det faglige, av samme grunn. Selv om økt sosial kapital godt kan tenkes å ha en positiv effekt uavhengig av familiens klasseposisjon, hvilket denne studier tyder på, vil graden av sosial kapital kunne tenkes å variere langs klassiske klassesdimensjoner. Samtidig er det vanskelig å se at økt foreldreinvolvering vil kunne ha særlig betydning for sosial utjevning. Dersom alle elevene får økt sosial kapital via foreldrenes økte engasjement, vil antageligvis de relative forskjellene kunne bestå. Om en på en annen side ønsker å øke foreldreinvolveringen blant de mer ressursvake familiene, vil dette uansett forutsette at skolen går mot en mer åpen skolestruktur. Under en slik organisering må en kunne anta at ressurssterke foreldre med høy grad av kulturell kapital uansett vil ha store muligheter for å kunne utnytte dette åpne systemet til å mobilisere ressursene sine, gjennom å opparbeide seg høy sosial kapital. Når en forsker på hvordan foreldreinvolveringen kan økes, må en også ta hensyn til skolenivået. Skolen opererer i samspill med nærmiljøet, og den kulturelle og sosiale kapitalen som er mest fremtredende i foreldregruppen former i stor grad skolens mulighet for å skape en åpen struktur basert på medbestemmelse og forhandlinger om praksis.

Mine data viser at forhandlingsmodellen muligens ikke har de samme mulighetene for å realiseres overalt. Dette er et viktig poeng, som bidrar til å nyansere synet på forhandlingsmodellen som et slags ideal. Samtidig er det mye her som tyder på at forhandlingsmodellen kan fungere godt gitt at visse forutsetninger er oppfylt, men her er det behov for ytterligere nyansering. På tross av å inneholde mange gode intensjoner, og til en viss grad også oppfylle disse, er ikke forhandlingsmodellen helt uproblematisk. Den utfordrer ikke bare lærernes autoritet og status, men også deres autonomi. Under denne styringsmodellen skal ikke lærerne kun svare til skoleledelsen, men også til foreldrene. Med lavere autonomi og større rapporteringskrav er det en viss fare for at lærerne faktisk får mindre tid til undervisning. Økt åpenhet og mer forhandlinger fører med seg økt stress og en opplevelse av mer press hos lærerne. Gitt at lærerne har en solid utdanning og høy



kompetanse både faglig og pedagogisk, kan en stille spørsmål ved hvor mye medbestemmelse som faktisk er ønskelig.

## 9.0 Studiens bidrag og begrensninger

Jeg finner at foreldreinvolvering kan ha en positiv betydning for elevenes faglige nivå. Samtidig ønsker jeg å nyansere og utfordre den oppfatningen som synes å eksistere om at dersom foreldreinvolvering er en god ting, bør vi skape mer av det. Hvilken skolestruktur som utvikles, er et resultat av samspillet mellom skolen og nærmiljøet. Dersom en ser den tradisjonelle skolemodellen, med sterk vektlegging av velferd, som utgangspunkt, er det både føringer fra skolen og ressursene og strategiene hos foreldrene som avgjør hvor en ender opp. Foreldreinvolvering kan dermed ikke begrenses til noe som studeres på individnivå. Det er også nødvendig å analysere samspillet mellom skole og hjem på et høyere nivå, der en tar hensyn til skolens nærmiljø. Konsekvensene av visse handlinger kan få andre utslag på et aggregert nivå enn det som kommer frem dersom handlingene kun studeres individuelt.

Denne studien har tatt for seg et begrenset utvalg av nordiske barneskoler, delt inn i høystatusskoler og lavstatusskoler. Analysene viser hvordan samspillet mellom skolen og nærmiljøet, og innholdet i disse to enhetene, er avgjørende for hvilken skolestruktur som skapes. De tolkningene som er gjort i dette kapittelet er ikke resultater som kan generaliseres til å gjelde for alle skoler i Norge og Finland. Antagelig gjelder ikke de bildene som tegnes her for alle skoler i Nordby og Finby heller. Det er spesielt grunn til å anta at bildet av samspillet mellom skole og hjem – både på individnivå, men mest av alt på skolenivå – vil se noe annerledes ut i mer heterogene skoler. I skoler som ligger mer opp mot gjennomsnittet med hensyn til foreldregruppens sammensetning, og hvor variasjonen blant familiene er jevnere fordelt langs klassesdimensjonen, er det nærliggende å anta at prosessene ikke ser like polariserte ut som de for eksempel gjør når en sammenligner høy- og lavstatusskolen i Nordby. Samtidig er det all grunn til å anta at de generelle teoretiske begrepene som er redegjort for i diskusjonen over har en mer allmenn gyldighet. Samspillet mellom skole og hjem vil påvirkes av faktorer på både individnivå og skolenivå i de fleste skoler, og hvilken skolestruktur som gjør seg gjeldende vil til en viss grad være avhengig av skolens nærmiljø.

Denne studien tjener som et nyanserende og kritisk innspill til debatten rundt foreldreinvolvering i skolen, ved å tegne et bilde av de ulike prosessene som er i spill, og vise hvilke mønster som fremtrer avhengig av skolestruktur og skolens sosiale kontekst. Ett sentralt poeng her er at debatten må løftes opp fra individnivået, slik at den også omhandler

skolenivået. Viktigheten av skolens sosiale kontekst, i tillegg til individuelle faktorer, fremheves også i andre studier som sammenligner høy- og lavstatusskoler i Norden. Dette gjelder både med tanke på spesialundervisning (Milanovic 2010) og elevers velferd (Osestad Skavhaug 2011), hvor velferden i skolen ser ut til å avhenge mer av skole og nærmiljø enn av faktorer som kan knyttes til den enkelte elev. Fladmoe og Leiulfsrud (2011) viser at hvordan lærere forholder seg til og oppfatter skoledebatten i lys av PISA-forskningen ikke bare avhenger av den nasjonale konteksten, men også av skolens sosio-demografiske plassering.

Studien har visse begrensninger som det er verdt å understreke. Jeg har valgt et eksplorerende design der jeg går relativt bredt ut for å tegne oversiktsbilder av ulike prosesser. En svakhet ved dette designet er at de ulike prosessene ikke studeres i veldig detalj, og det kan være flere nyanser som ikke plukkes opp. Ett eksempel her er at foreldrenes involvering i barnas skolegang, slik dette måles i regresjonsanalysene, kun analyserer gradsforskjeller og ikke innholdet i denne involveringen. Foreldrenes involvering i skolen som helhet studeres i mer detalj, både kvantitativt og kvalitativt, men det kunne vært interessant å se nærmere på hvordan de engasjerer seg i barnas læringsprosess. Ettersom det er en casestudie er det heller ikke mulig å gjøre statistiske generaliseringer eller hypotesetesting, på tross av at empirien hovedsakelig består av kvantitative data. Teoretisk sett har jeg lagt meg på en tradisjonell linje i utdannings sosiologien, og bruker kulturell og sosial kapital som verktøy for å tolke analysene. Dette har ikke bare betydning for hvordan jeg tolker analysene, men også for hvilke analyser som gjøres, og hvilken del av det store empiriske materialet som tas i bruk. Tolkningene som gjøres i denne oppgaven er én måte å forstå foreldreinvolvering i skolen på, som får frem noen viktige poenger, men som muligens også går glipp av andre perspektiver.

## **91. Videre forskning**

Foreldreinvolvering i skolen er et svært interessant tema, og det gjøres mye forskning på dette. Denne forskningen, både i Norge og internasjonalt, tar mange former. Noen er opptatt av å studere hvilke aspekter ved økt foreldreinvolvering som har positive effekter for elevenes læring, andre er igjen opptatt av hvilke tiltak som kan treffes for å øke foreldreinvolveringen. De fleste som forsker på foreldreinvolvering i skolen har med seg et klasseperspektiv på individnivå, ved at det kontrolleres for familiebakgrunn når effekten av sosial kapital (som er et allment brukt teoretisk verktøy for å forstå foreldreinvolvering) skal vurderes. På bakgrunn

av denne studien, vil jeg oppfordre videre forskning til og også fokusere på skolenivået. Det vil være interessant om samspillet mellom skolen og nærmiljøet kan studeres videre. Kanskje enda viktigere vil det være å fastslå hvilke konsekvenser det vil ha dersom en øker foreldreinvolveringen i alle skoler på tvers av sosiale lag. Vil det føre til et generelt høyere faglig nivå hos elevene? Og vil det bidra til sosial utjevning, eller vil de relative forskjellene bestå? Det er også grunn til å stille seg kritisk til at forhandlingsmodellen i stadig høyere grad fremheves som et ideal. Det bør forskes mer på konsekvensene av denne modellens fremvekst, både for familier, lærere og skolen som helhet.



## 10.0 Referanser

Bakken, A. (2009) *Ulikhet på tvers. Har foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Rapport 2009:8. Oslo: NOVA.

Bourdieu, P. (2004) 'The forms of capital', i Ball, S. J. (red.) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (s. 15-29). London: RoutledgeFalmer.

Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H. O., Læg Reid, P. og Roness, P. G. (2007) *Forvaltning og polikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Coleman, J. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coleman, J. (1988) 'Social Capital in the Creation of Human Capital', *The American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure: S95-S120.

Corti, L. og Thompson, P. (2004) 'Secondary Analysis of Archived Data', i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. og Silverman, D. (red.) *Qualitative Research Practice* (s. 297-313). London: SAGE Publications.

Dagbladet.no (2011) 'I en klasse for seg',  
<http://www.dagbladet.no/magasinet/2005/12/31/453492.html> (lesedato 17.05.2011).

Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (2010) 'Klasse: Begrep, skjema og debatt', i Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (red.) *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Devine, F. (2004). *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Eikemo, T. A. og Clausen, T. H. (red.) (2007) *Kvantitativ analyse med SPSS*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fan, X. (2001) 'Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis', *The Journal of Educational Research*, 70: 27-61.

Fan, X. og Chen, M. (2001) 'Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis', *Educational Psychology Review*, 13: 1-22.

Fladmoe, A. og Leiulfstrud, H. (2011) *How teachers experience the opinion climate on education in Norway and Finland*. Upublisert manuskript.

Flyvbjerg, B. (2004) 'Five Misunderstandings of Case-Study Research', i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. og Silverman, D. (red.) *Qualitative Research Practice* (s. 390-404). London: SAGE Publications.

Hamilton, L. C. (1992) *Regression With Graphics*. Belmont: Duxbury.

Hanifan, L. J. (1916) 'The rural school community center', *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67: 130-138.

Henderson, A. (1987) *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. (1981) *Parent participation-student achievement: The evidence grows*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Houtsonen, J., Magdalena, C., Lindblad, S., Sohlberg, P. og Sugrue, C. (2010) 'Welfare State Restructuring and its National Refractions: Finnish, Irish, and Swedish Teachers' Perceptions of Current Changes', *Current Sociology*, 58: 597-622.

Høyre.no (2011) 'Svenkerud om foreldre-/skolesamarbeid', [http://www.hoyre.no/www/hoyre\\_der\\_du\\_bor/hedmark/aktuelt/Svenkerud+om+foreldre-%2Fskolesamarbeid.d25-TwBfW1N.ips](http://www.hoyre.no/www/hoyre_der_du_bor/hedmark/aktuelt/Svenkerud+om+foreldre-%2Fskolesamarbeid.d25-TwBfW1N.ips) (lesedato 22.07.2011).

Jeynes, W. H. (2005) 'Parental involvement and student achievement: A meta-analysis', *Family Involvement Research Digest*, <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-and-student-achievement-a-meta-analysis> (lesedato 12.07.2011).

Joanna, E. M. S., Lohfeld, L. H., Brazil, K. (2002) 'Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Model Research', *Quality & Quantity*, 36: 43-53.

Karlsen Bæck, U-D. (2005) 'School as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school', *Nordisk Pedagogik*, 25: 217-228.

Kjærnsli, M. og Roe, A. (2010) 'PISA 2009 – Sentrale funn', i Kjærnsli, M. og Roe, A. (red) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M. og Lie, S. (2009) 'The Nordic Countries from an International Perspective', i Matti, T. (red) *Northern Lights on PISA 2006*. Copenhagen: Nordic Council.

Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A. (1987) 'Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital', *Sociology of Education*, 60: 73-85.

Leiulfsrud, H., Jensberg, H., Endresen, B., Dahl, Ø., Strand, I., Nilsen, E. P. og Frisvold, B. (2003) *Children's Life-Worlds: A comparative study of children's life chances and well being in the Nordic countries*. Trondheim: Allforsk.

Marsden, P. (2005) 'The Sociology of James S. Coleman', *Annual Review of Sociology*, 31: 1-24.

McNeal, R. B. Jr. (1999) 'Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness of Science Achievement, Truancy, and Dropping Out', *Social Forces*, 78: 117-144.



- Milanovic, B. (2010) *Områdespesifikke skolekoder. Et sosiologisk blikk på tilpasset opplæring i fem grunnskoler i to nordiske byer*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU.
- Neumann, I. B. (2011) *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*, Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- Nordahl, T. (2003) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*. Rapport 2003:13. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. og Skilbrei, M-L. (2002) *Det vanskelig samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 2002:13. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2000) *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 2000:8. Oslo: NOVA.
- NRK.no (2011) 'Læreropprør mot konstant prøvepress', <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7644127> (lesedato 23.05.2011).
- Osestad Skavhaug, G. K. (2011) *Å ha, å elske, å være – Barns velferd og sosiale velvære i et ulikhetsperspektiv. En komparativ casestudie av utvalgte skoler i Norge og i Finland*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU.
- Peña, D. C. (2000) 'Parent Involvement: Influencing Factors and Implications', *The Journal of Educational Research*, 94: 42-54.
- Portes, A. (2000) 'The Two Meanings of Social Capital', *Sociological Forum*, 15: 1-12.
- Portes, A. (1998) 'Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology', *Annual Review of Sociology*, 24: 1-24.
- Putnam, R. (2000) *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon and Schuster.

Putnam, R. (1993) *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*, New York: Princeton University Press.

Rønning, R. og Starrin, B. (2009) 'Sosial kapital – Et nyttig begrep', i Rønning, R. og Starrin, B. (red.) *Sosial kapital i et velferdsperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Simola, H. (2005) 'The Finnish Miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education', *Comparative Education*, 41: 455-470.

Steffensen, K. og Ziade, S. E. (2008) *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

St.meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.

Strømmen, E. N. og Syversen, T. G. (2011) 'Det middelmådige universitetet', *Universitetsavisa.no*, <http://www.universitetsavisa.no/leserbrev/article9351.ece> (lesedato 07.07.2011).

Sui-Chu, E. H. og Willms, D. (1996) 'Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement', *Sociology of Education*, 69: 126-141.

Sæther, J-P. (2009) *Sosial arv – utdanning, yrke og materielle kår*. Rapport 2009:16. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Teachman, J. D., Paasch, K. og Carver, K. (1996) 'Social Capital and Dropping Out of School Early', *Journal of Marriage and Family*, 58: 773-783.

Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2011) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Turmo, A. og Lie, S. (2004) 'Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?', *Acta Didactica*, 1. Oslo: Unipub Forlag.

Wales, C. (2011) *Demands, designs and decisions about evaluation. On the evaluation of postgraduate programmes for school leadership development in Norway and England.*  
Doktorgradsavhandling. Oslo: BI Handelshøyskolen.

## **11.0 Appendiks**

**Vedlegg 1: Deskriptiv statistikk for den avhengige variabelen i regresjonsanalysene**

**Vedlegg 2: Deskriptiv statistikk for de uavhengige variablene i regresjonsanalysene**

**Vedlegg 4: Test for multikollinearitet**

**Vedlegg 5: Tester for innflytelsesrike enheter**

**Vedlegg 6: Spørreskjemaer og intervjuguide**

## Vedlegg 1: Deskriptiv statistikk for den avhengige variabelen i regresjonsanalysene

Under følger to tabeller som viser den opprinnelige variabelen som måler lærerens vurdering av elevenes kjernekompetanse, dataene er delt opp for Finby og Nordby.

Tabell 11.1: Lærervurdert kjernekompetanse for Finby

Verdier	Frekvens	Prosent	Valid prosent	Kumulativ prosent
1,0 Veldig svak	2	0,8	0,8	0,8
1,5	1	0,4	0,4	1,1
2,0	17	6,4	6,5	7,6
2,5	6	2,3	2,3	9,9
3,0	71	26,8	27,1	37,0
3,5	9	3,4	3,4	40,5
4,0	101	38,1	38,5	79,0
4,5	6	2,3	2,3	81,3
5,0 Veldig sterk	49	18,5	18,7	100
Totalt	262	98,9	100	
Missing	3	1,1		
Totalt	265	100		

Gj.snitt: 3,714    Median: 4,0

Tabell 11.2: Lærervurdert kjernekompetanse for Nordby

Verdier	Frekvens	Prosent	Valid prosent	Kumulativ prosent
1,0 Veldig svak	14	4,6	4,7	4,7
1,5	0	0	0	4,7
2,0	16	5,2	5,3	10,0
2,5	4	1,3	1,3	11,3
3,0	63	20,6	21,0	32,2
3,5	4	1,3	1,3	33,7
4,0	110	35,9	36,7	70,3
4,5	3	1,0	1,0	71,3
5,0 Veldig sterk	86	28,1	28,7	100
Totalt	300	98,0	100	
Missing	6	2,0		
Totalt	306	100		

Gj.snitt: 3,808    Median: 4,0

Denne variabelen ble dikotomisert for å kunne brukes i logistisk regresjon, ettersom den ikke egner seg til bruk i OLS-regresjon. Variabelen ble delt inn slik at alle som skåret 3,5 eller

lavere ble kodet som 0 (lav kompetanse), mens alle som skåret 4,0 og oppover ble kodet som 1 (høy kompetanse). Den avhengige variabelens endelige fordeling er presentert under.

Tabell 11.3: Dikotomisert avhengig variabel for Finby

Verdi	Frekvens	Prosent	Valid prosent
0	106	40,0	40,5
1	156	58,9	59,5
Totalt	262	98,9	100
Missing	3	1,1	
Totalt	265	100	

Tabell 11.4: Dikotomisert avhengig variabel for Nordby

Verdi	Frekvens	Prosent	Valid prosent
0	101	33,0	33,7
1	199	65,0	66,3
Totalt	300	98,0	100
Missing	6	2,0	
Totalt	306	100	

Denne dikotomiserte versjonen av lærernes vurdering av elevenes kompetanse i kjernefag er brukt som avhengig variabel i alle de logistiske regresjonene gjort i denne oppgaven.

## Vedlegg 2: Deskriptiv statistikk for de uavhengige variablene i regresjonsanalysene

Her følger deskriptiv statistikk for de dummykodete uavhengige variablene brukt i regresjonsanalysene, slik de fordeler seg i Finby og Nordby.

Tabell 11.5: Dummyvariabler – Finby

Dummyvariabler	N	Antall 0	Antall 1
Skolestatus	265	129	136
Bor med begge foreldrene	264	41	223
Har flere hjem	260	229	40
Har byttet skole	264	224	40
Gutt	262	124	138
Familiens klassebakgrunn:			
Lavere klasseposisjon	256	174	82
Selvstendig næringsdrivende	256	221	35
Høyere klasseposisjon	256	117	138

Total N, inkludert missing: 265

Tabell 11.6: Dummyvariabler – Nordby

Dummyvariabler	N	Antall 0	Antall 1
Skolestatus	306	171	135
Bor med begge foreldrene	297	87	210
Har flere hjem	295	218	77
Har byttet skole	298	252	46
Gutt	300	142	158
Familiens klassebakgrunn:			
Lavere klasseposisjon	295	215	80
Selvstendig næringsdrivende	295	267	28
Høyere klasseposisjon	295	108	187

Total N, inkludert missing: 306

Skolestatus: 0 = lavstatus, 1 = høystatus.

Bor med begge foreldrene: 0 = nei, 1 = ja.

Har flere hjem: 0 = nei, 1 = ja.

Har byttet skole: 0 = nei, 1 = ja.

Gutt: 0 = jente, 1 = gutt.

Familiens klasseposisjon er lagt inn som en dummy i regresjonsmodellene med lavere klasseposisjon som referansekategori. Slik klassevariabelen er brukt her, er den delt i tre brede

kategorier. Kategorien ”selvstendig næringsdrivende” består i all hovedsak av små foretak innen tradisjonelle arbeiderklasseyrker, som håndverkere, kiosk-eiere eller drivere av små butikker, der eieren også arbeider i bedriften. Mange av arbeidsoppgavene er dermed felles for de en finner i kategorien ”lavere klasseposisjon”, men det er allikevel både teoretisk og empirisk fornuftig å skille dem ut i en egen kategori. Hovedskillet er mellom lavere og høyere klasseposisjon, som er samlekategori bestående av mer nyanserte klasseinndelinger, som vist under. Arbeidsledig, vag klasseposisjon og arbeiderklasse / lav middelklasse er kodet som ”lavere klasseposisjon”, mens middelklasse og høy middelklasse er kodet som ”høyere klasseposisjon”.

Tabell 11.7: Familiens klasseposisjon med opprinnelige kategorier i Finby

Klasseposisjon	Frekvens	Prosent	Valid prosent	Kumulativ prosent
Ikke i arbeid / arbeidsledig	1	0,4	0,4	0,4
Vag klasseposisjon	17	6,4	6,6	7,0
Arbeiderklasse / lav middelklasse	64	24,2	25,0	32,0
Middelklasse	97	36,6	37,9	69,9
Høy middelklasse	42	15,8	16,4	86,3
Selvstendig næringsdrivende	35	13,2	13,7	100
Totalt	256	96,6	100	
Missing	9	3,4		
Totalt	265	100		

Tabell 11.8: Familiens klasseposisjon med opprinnelige kategorier i Nordby

Klasseposisjon	Frekvens	Prosent	Valid prosent	Kumulativ prosent
Ikke i arbeid / arbeidsledig	0	0	0	0
Vag klasseposisjon	4	1,3	1,4	1,4
Arbeiderklasse / lav middelklasse	76	24,8	25,8	27,1
Middelklasse	103	33,7	34,9	62,0
Høy middelklasse	84	27,5	28,5	90,5
Selvstendig næringsdrivende	28	9,2	9,5	100
Totalt	295	96,4		
Missing	11	3,6		
Totalt	306	100		



Under følger deskriptiv statistikk for de kontinuerlige uavhengige variablene.

Tabell 11.9: Kontinuerlige variabler i Finby.

Kontinuerlige variabler	N	Min	Maks	Gj.snitt
Alder	257	9	13	11,04
Foreldrenes grad av involvering i:				
Orden	255	0	2	1,21
Skolearbeid	259	0	2	1,34
Konstruert skala	255	0	4	2,56
Total N, inkludert missing: 265				

Tabell 11.10: Kontinuerlige variabler i Nordby.

Kontinuerlige variabler	N	Min	Maks	Gj.snitt
Alder	300	9	13	11,06
Foreldrenes grad av involvering i:				
Orden	277	0	2	1,41
Skolearbeid	278	0	2	1,47
Konstruert skala	274	0	4	2,88
Total N, inkludert missing: 306				

De to ulike målene på foreldrenes grad av involvering (orden og skolearbeid) har tre verdier og går fra 0 til 2. Variablene har en korrelasjon på 0,816 målt ved Pearsons  $r$  ( $p < 0,001$ ) og 0,785 målt ved Kendalls Tau-B ( $p < 0,001$ ). En reliabilitetsanalyse viser at de to variablene har en Cronbachs Alfa på 0,898. Forutsetningen er dermed til stede for å konstruere en skala av disse to variablene, som da blir et felles mål på foreldrenes totale grad av involvering. Skalaen har fem verdier og går fra 0 til 4.

#### Vedlegg 4: Test for multikollinearitet

Tabell 11.11: Test for multikollinearitet i endelig modell for Nordby

Variabler:	Toleranse	VIF
Foreldrenes involvering	0,941	1,063
Familiens klasseposisjon: Lavere klasseposisjon (ref.)		
Selvstendig næringsdrivende	0,831	1,204
Høyere klasseposisjon	0,792	1,263

Tabell 11.12: Test for multikollinearitet i endelig modell for Finby

Variabler:	Toleranse	VIF
Har byttet skole	0,955	1,047
Gutt	0,977	1,024
Foreldrenes involvering	0,938	1,067
Familiens klasseposisjon: Lavere klasseposisjon (ref.)		
Selvstendig næringsdrivende	0,799	1,251
Høyere klasseposisjon	0,793	1,260

I tabellene over inngår de samme variablene som i de endelige logistiske regresjonsmodellene for Nordby og Finby. Her er samme modellen produsert ved hjelp av lineær regresjon, ettersom dette er nødvendig for å bruke disse målene på multikollinearitet. Tallene påvirkes ikke av at den avhengige variabelen er dikotom, ettersom den avhengige variabelen ikke inngår i toleranse- og VIF-testene.

## Vedlegg 5: Tester for innflytelsesrike enheter

Generelt er det brukt svært få uavhengige variabler i de logistiske regresjonsanalysene som er gjort i denne oppgaven. Spesielt er det få demografiske variabler. Det er derfor min vurdering at det er lite hensiktsmessig å studere de enhetene som skiller seg ut ved å ha større innflytelse enn andre enheter i en krysstabell. Det vil rett og slett være vanskelig å bedømme hva som er usannsynlige kombinasjoner på de uavhengige variablene, og dermed bedømme om det er feil i dataene eller om enhetene av andre grunner bør utelates fra analysen. Derfor brukes ikke denne tilnærmingen med krystabeller for å studere spesielle enheter.

Leverage gir mål på potensial for innflytelse (Hamilton 1992). Det innebærer at den måler uvanlige kombinasjoner av verdiene på de uavhengige variablene i regresjonsmodellen. Det er derfor verdt å nevne at jeg ikke har brukt særlig mange uavhengige variabler i regresjonsanalysene for verken Nordby eller Finby, og uansett om det her skulle være noen ”uvanlige” kombinasjoner, er det vanskelig å se for seg noen av disse som svært usannsynlige eller feil. Allikevel tester jeg leverage-verdiene her for å være på den sikre siden. Det er ingen faste regler for hva som er høye eller lave leverage-verdier, men i følge Huber (1981, i Eikemo og Clausen 2007) bør verdier over 0,5 unngås dersom det er mulig. Videre er verdier mellom 0,2 og 0,5 risikable, mens verdier under 0,2 er ønskelig (her brukes målet  $h$ , eller hat statistic).

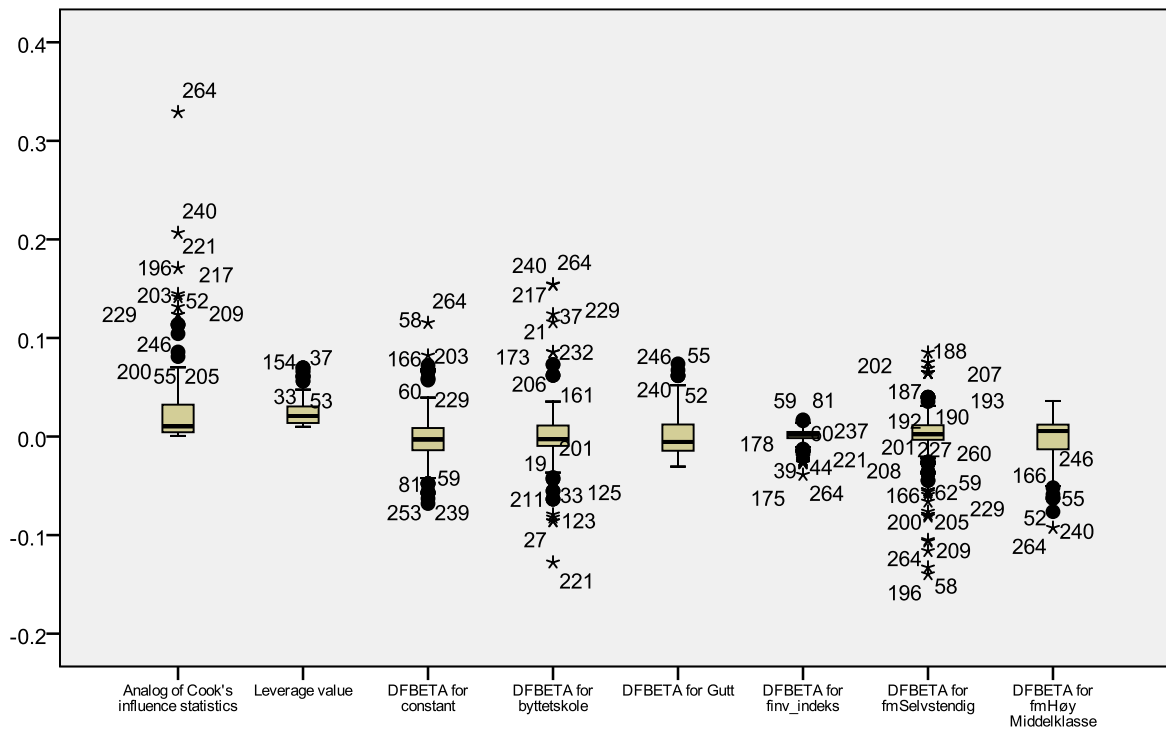
DfBetas måler enhetenes effekt på regresjonskoeffisienten for hver enkelt variabel (Hamilton 1992). Verdien som beregnes er et mål på hvor mange standardfeil regresjonskoeffisienten  $B$  endres dersom enheten utelates.

Cook's D måler enhetenes totale innflytelse på de estimerte regresjonskoeffisientene i regresjonsmodellen som helhet (Hamilton 1992).

For alle disse tre testene er verdiene på målene beregnet på grunnlag av de endelige regresjonsmodellene for Nordby og Finby. For DfBetas og Cook's D finnes det ingen faste mål på hva som er høye eller lave verdier, og det beste er å tolke enhetenes verdier relativt til hverandre. Slik kan en identifisere enheter som skiller seg spesielt ut i forhold til resten.



Figur 11.2: Cook's D, Leverage og DfBetas for Finby



Test av regresjonsmodellene uten de mest innflytelsesrike enhetene

En metode for å se om de mest innflytelsesrike enhetene er problematiske eller ikke, er å gjøre regresjonsmodellen om igjen samtidig som de mest innflytelsesrike enhetene filtreres ut av datasettet. En kan da se om for eksempel regresjonskoeffisienter, oddsratio eller signifikansnivå endres i særlig grad fra den opprinnelige regresjonsmodellen med alle enhetene inkludert. Hvilke enheter som filtreres vekk bestemmes her ut i fra Hamiltons (1992) grenseverdier for de ulike testene, som er basert på formler som beregner hvilke enheter som fremstår som mest potensielt problematiske i forhold til resten. Man skiller altså ut de mest innflytelsesrike enhetene.

For Leverage (målt ved  $h$ ) vil da  $h > 2K/n$  gi de 5 prosent mest utsatte enhetene. For Nordby betyr dette enheter som skårer høyere enn  $(2 * 3) / 265 = 0,023$ . For Finby blir grenseverdien her  $(2 * 5) / 246 = 0,041$ .

For DfBetas kan de 5 prosent mest utsatte enhetene beregnes ut i fra en grenseverdi basert på formelen  $DfBetas > 2 / \sqrt{n}$ . For Nordby blir grenseverdien  $2 / \sqrt{265} = 0,123$ . For Finby blir grenseverdien  $2 / \sqrt{246} = 0,128$ .

For Cook's D vil en grenseverdi beregnet med formelen  $4 / n$  gi de enhetene som er spesielt innflytelsesrike når det gjelder de estimerte regresjonskoeffisientene i regresjonsmodellene som helhet. For Nordby blir grenseverdien  $4 / 265 = 0,015$ . For Finby blir grenseverdien  $4 / 246 = 0,016$ .

Ved å ta utgangspunkt i grenseverdiene for hver av de tre testene over, er det mulig å filtrere bort de mest innflytelsesrike enhetene fra datasettet. Deretter kan regresjonsmodellene gjøres på nytt, og en kan se om ekskluderingen av de mest innflytelsesrike enhetene har endret regresjonsmodellene på en substansiell måte.

I denne prosessen dukket det imidlertid opp et problem. Det er såpass mange enheter som etter Hamiltons (1992) grenseverdier blir filtrert bort, at de få enhetene som blir igjen ikke danner noe godt grunnlag for logistisk regresjonsanalyse. For Nordby gjenstår det 54 enheter når resten er filtrert bort, mens tilsvarende tall for Finby er 137. Jeg gjorde de endelige regresjonsmodellene for begge byene om igjen, og oppdaget at regresjonsanalysene produserte ekstremt store verdier for B-koeffisientene, standardfeilene, p-verdiene og oddsratioene. Filtreringen av innflytelsesrike enheter skaper store problemer med diskriminering i dataene, på grunn av et for lavt antall gjenstående informanter. Det lave antallet gjenstående informanter er også et problem i seg selv.

Dette problemet skyldes at svært mange av enhetene har en grenseverdi over grenseverdiene beregnet for Cook's D, som måler enhetenes innflytelse på modellen som helhet (de estimerte regresjonskoeffisientene). Jeg har derfor filtrert bort de mest utsatte og innflytelsesrike enhetene basert på Leverage og DfBetas, og deretter gjenskapt de endelige regresjonsmodellene for Nordby og Finby.

Tabell 11.13: Endelig regresjonsmodell for Nordby med innflytelsesrike enheter filtrert ut

Variabler	B	Std. feil	Wald	P-verdi	OR
Konstant	-2,209	0,492	20,132	< 0,001	0,110
Foreldrenes involvering	0,675	0,150	20,268	< 0,001	1,964
Familiens klasseposisjon:					
Lavere klasseposisjon (ref.)	-	-	-	-	-
Selvstendig næringsdrivende	-	-	-	-	-
Høyere klasseposisjon	1,533	0,334	21,070	< 0,001	4,634
-2LL : 227,548 (sig. < 0,001)					

N = 229 (I den originale modellen er N = 265, missing = 41, total N = 306)

Tabellen over viser at selv med dette filteret på, er det ingen substansielle forskjeller mellom denne modellen og den endelige modellen for Nordby der alle enhetene er inkludert. Kategorien ”selvstendig næringsdrivende” faller bort, da alle enhetene i denne kategorien blir fanget av filteret. Ellers viser modellen at foreldrenes involvering og høyere klasseposisjon har en signifikans og effekt sammenlignbar med det en finner i den originale modellen.

Tabell 11.14: Endelig regresjonsmodell for Finby med innflytelsesrike enheter filtrert ut

Variabler	B	Std. feil	Wald	P-verdi	OR
Konstant	-1,440	0,496	8,411	0,004	0,237
Har byttet skole	-1,631	0,881	3,429	0,064	0,196
Gutt	-0,907	0,343	6,976	0,008	0,404
Foreldrenes involvering	0,579	0,142	16,660	< 0,001	1,784
Familiens klasseposisjon:					
Lavere klasseposisjon (ref.)	-	-	-	-	-
Selvstendig næringsdrivende	1,532	0,566	7,310	0,007	4,625
Høyere klasseposisjon	1,697	0,363	8,411	0,004	5,459
-2LL: 224,691 (sig. < 0,001)					

N = 218 (I den originale modellen er N = 246, missing = 19, total N = 265)

Denne tabellen viser at det heller ikke i Finby er substansielle forskjeller mellom den originale endelige regresjonsmodellen og den regresjonsmodellen er de mest innflytelsesrike enhetene er filtrert bort.

En skal generelt være svært forsiktig med å fjerne informanter fra datasettet. På grunnlag av en tolkning av resultatene for de ulike testene av innflytelsesrike enheter, og resultatene i de filtrerte regresjonsmodellene for Nordby og Finby, vurderer jeg det slik at alle informantene bør inkluderes i analysene, og at datasettet dermed beholdes i sin originale tilstand.

## Vedlegg 6: Spørreskjemaer og intervjuguide

### Kontaktlærerskjema

Elevenes alder: _____ år	Elevenes kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	Norsk som morsmål: Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>
<u>Vennligst svar så detaljert du klarer:</u>		
Mors yrkesstatus/jobb:		
Fars yrkesstatus/jobb:		

1. **Behøver denne eleven ekstra tilpasning for å nyttiggjøre seg undervisningen?**

- Nei
- Ja, eksempler på tilpasning:

---

2. **Hva behøver eleven tilrettelegging i forhold til? (mulig å markere flere alternativer)**

- Skolefaglige utfordringer  Norsk som andrespråk
- Vedtak om spesialundervisning  Sosiale/ atferdsmessige utfordringer
- Diagnose, spesifiser:

---

- Annet, spesifiser:

---

3. I hvilken grad har du tid og ressurser til å gi eleven den tilretteleggingen han/hun behøver?

- I høy grad
- I noen grad
- I liten grad

4. Utfordrer elevens eventuelle problem ditt arbeid som lærer?

- Nei
- Ja, spesifiser problem og utfordring:

---

---



---

5. Er elevens største utfordring sosial eller faglig? Spesifiser:

---

---

---

6. I hvilken grad samarbeider skole og hjem om det du anser som elevens største utfordring?

- I høy grad  
 I noen grad  
 I liten grad

---

7. I hvilken grad er samarbeidet mellom skole og hjem preget av enighet omkring hva som er elevens utfordringer?

- I høy grad  
 I noen grad  
 I liten grad

---

8. I hvilken grad følg er foresatte/ hjem opp elevens skolearbeid?

- I høy grad  
 I noen grad  
 I liten grad  
 Vet ikke

---

9. I hvilken grad følger foresatte/ hjem opp elevens orden?

- I høy grad  
 I noen grad  
 I liten grad  
 Vet ikke

---

10. Hindrer noe eleven i å bruke sitt intellektuelle/ kognitive potensial i skolearbeidet?

- Nei  
 Ja, spesifiser:

---

11. Hva er elevens største potensial, etter din mening?

---

---

12. Vurder elevens ferdigheter i basisfag på en skala fra 1 – 5, der 1 er svært lav kompetanse og 5 er særlig høy kompetanse.

**Forestilt karakter:**

- 
13. Vurder elevens sosiale/ atferdsmessige ferdigheter på en skala fra 1 – 5, der 1 er svært lav kompetanse og 5 er særlig høy kompetanse.

**Forestilt karakter:**

---

14. Noe du ønsker å tilføye:

# Spørreskjema til elever

## 1. Har du søsken?

- Nei
- Ja

## 2. a) Bor begge foreldrene

dine sammen med deg?

- Nei
- Ja

## 2. b) Hvor mange steder bor du? \_\_\_\_\_

## 3. Hvor mange ganger har du flyttet?

- Aldri flyttet
- 1-2
- 3-4
- Flere enn 4

## 4. Hvor mange ganger har du byttet skole?

- Aldri byttet
- 1-2
- 3-4
- Flere enn 4

## 5. Har du bodd der du nå bor lenger enn et år?

- Ja
- Nei

**6. a) Hva gjør dine foreldre/foresatte?**

	<b>Mor:</b> ↓	<b>Far:</b> ↓
Ansatt på en jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eget firma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjemmeværende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsløs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan ikke svare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**6. b) Hva jobber dine foreldre/foresatte med?**

Mor \_\_\_\_\_

Far \_\_\_\_\_

**7. Er din mor eller far sjef hvor de jobber?**

<b>Mor:</b> ↓	<b>Far:</b> ↓
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Ja
<input type="checkbox"/> Nei	<input type="checkbox"/> Nei

### 8. Har din familie god eller dårlig råd?

- Hjemme hos oss har vi alltid god råd.
- Hjemme hos oss har vi passe god råd.
- Hjemme hos oss har vi alltid dårlig råd.
- Vet ikke/kan ikke svare.

### 9. Hvor viktig er disse personene for deg?

	<b>Veldig viktig</b>	<b>Ganske viktig</b>	<b>Ikke viktig</b>	<b>Passer ikke</b>
	↓	↓	↓	↓
<b>Venner på skolen</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Venner utenfor skolen</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mamma</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Pappa</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Søsken</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Besteforeldre/ slektninger</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Lærere på skolen</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Trenere/andre lærere</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Andre, hvem _____</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Hvordan trives du:**

	<b>Jeg stor- trives</b>	<b>Jeg trives ganske bra</b>	<b>Jeg trives ganske dårlig</b>
	↓	↓	↓
På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I området der du bor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I friminuttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I fritiden/ etter skoletid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I helgene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I skoletimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Føler du at du kan påvirke hvordan skoledagen din skal være?**

- Ofte
- Noen ganger
- Aldri

**12. Forstår lærerne deg når skolearbeidet er vanskelig?**

- Nesten alltid
- Noen ganger
- Nesten aldri

**13. Forstår lærerne deg når du er lei deg?**

- Nesten alltid
- Noen ganger
- Nesten aldri

#### 14. Blir du mobbet?

	Nei, aldri	Av og til	Ofte
	↓	↓	↓
Av elever i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Av andre barn/ungdom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Av lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Av andre voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På Mobil/SMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Over Internett (MSN/Nettby)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Om du er lei deg har du vanligvis noen du kan snakke med og som forstår deg?

- Ja
- Nei

16. Om du er glad, har du vanligvis noen du kan dele gleden med?

- Ja
- Nei

17. Om du er glad eller trist, hvem kan du da snakke med?

- Har vanligvis ingen å snakke med
- Venner, andre barn
- Voksne hjemme
- Andre voksne

**18. Så du på TV, DVD eller video i går?**

- Nei  
 Ja, hvor lenge \_\_\_\_\_

**19. Spilte du på PC, Gameboy eller TV-spill i går?**

- Nei  
 Ja, hvor lenge \_\_\_\_\_

**20. Gjorde du noen av disse tingene i går?**

	<b>Ja:</b> ↓	<b>Nei:</b> ↓
Dusjet eller badet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skiftet til rene klær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiste frokost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiste skolemat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiste middag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiste kveldsmat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiste godteri/potetgull	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiste lite/ ingenting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sov godt hele natten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Hvor mange timer sov du i natt? \_\_\_\_\_ timer.**



**22. Hadde du problemer med å få sove i går natt?**

- Ja
- Nei

**23. Når gikk du til sengs i går?**

- Før klokken ni
- Mellom klokken ni og elleve
- Mellom klokken elleve og ett
- Etter klokken ett

**24. Var du noen gang hjemme uten voksne i går?**

- Nei
- Ja, på morgenen
- Ja, etter skolen
- Ja, på kvelden
- Ja, på natten

**25. Beskriv kort hva du gjorde etter skoletid i går:**

---

---

---

---

**26. Gjorde du noe sammen med dine foreldre i går?**

- Nei
- Ja, hva \_\_\_\_\_

**27. Var dagen i går en normal dag?**

- Ja, ganske normal dag
- Nei, \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ litt \_\_\_\_\_ spesiell \_\_\_\_\_ dag, \_\_\_\_\_ fordi \_\_\_\_\_

**28. Synes du det har vært greit å svare på disse spørsmålene?**

- Ja, fordi \_\_\_\_\_
- Nei, fordi \_\_\_\_\_

**Kommentarer:**

---

---

---

---

---

---

## SKOLEN SOM ORGANISASJON I SAMSPILL MED OMGIVELSENE

Dette spørreskjemaet er en del av en større sammenlignende studie om barndom, skoleorganisering og styring i Trondheim kommune og en finsk kommune. Vi henviser til eget skriv for mer informasjon om prosjektets formål og utforming. Formålet med dette skjemaet er å undersøke skolen som organisasjon, med fokus på skolekultur og arbeidsfellelskap. Samarbeidet mellom skole og hjem er også et sentralt tema. Resultatene fra undersøkelsen vil gi nyttig informasjon om skolekulturen fremstår som helhetlig eller fragmentert innad i skolene, og om likheter og ulikheter i skolekulturen mellom skoler med ulike utfordringer.

Alle ansatte ved skolen, både lærere, førskolelærere, assistenter og ansatte i ulike støttefunksjoner inviteres til å delta i undersøkelsen. Det er frivillig å delta. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og resultatene vil bli presentert slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes. Alle person- og skoleidentifiserende opplysninger vil bli anonymisert innen prosjektslutt, senest 31.12.2009.

I tillegg til bakgrunnsspørsmål inneholder skjemaet spørsmål om hva som karakteriserer din skole, faktorer som har innvirkning på din undervisningspraksis, arbeidssituasjon og skolens virksomhet, og de foresattes rolle i skolehverdagen.

Det er viktig for kvaliteten til undersøkelsen at så mange som mulig deltar, så vi håper du er villig til å svare på spørsmålene. Har du spørsmål om undersøkelsen kan du ta kontakt med Sigrunn Tvedten, tlf. 73 59 04 26/991 57 550 eller Håkon Leiulfsrud, tlf. 73 59 17 91.

Takk for at du er villig til å delta!

Sigrunn Tvedten stipendiat  
Forskerskolen, SVT-fakultetet

Håkon Leiulfsrud  
professor, prosjektleder  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

**LES DETTE  
FØR DU  
STARTER!**

Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene:

- *Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. **Kryss av slik:** .*
- *Feilkryssinger kan annulleres ved å fylle hele feltet med farge. Kryss så i rett felt.*
- *Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.*

1. På en skala fra 1 til 5, i hvilken grad opplever du at følgende faktorer har innvirkning på virksomheten ved din skole?

*Ett kryss på hver linje.*

	I svært liten grad			I svært stor grad	
	1	2	3	4	5
1. En engasjert og tydelig skoleledelse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hva kommunen mener skolen bør satse på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Skolebygg og skoleområde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Forhold i nærmiljøet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Foresattes innflytelse gjennom formelle organer (eks. FAU).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følgende nasjonale satsingsområder:					
6. «Grunnleggende ferdigheter» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. «Kunnskap/faglig innhold» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. «Den kulturelle skolesekken» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. «Tidlig innsats for tilpasset opplæring» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Andre viktige faktorer som påvirker virksomheten på din skole:

2. I hvilken grad karakteriseres din skole av ...

Ett kryss på hver linje.

	I svært liten grad			I svært stor grad	
	1	2	3	4	5
1. ... motiverte og skoleflinke elever? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... elever med faglige utfordringer? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... elever med gode sosiale ferdigheter? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... elever med utfordrende adferd? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... stabilitet i arbeidsstaben? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... fokus på læringsfellesskapet? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... fokus på faglig læringstrykk? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... fokus på lærers relasjon til elevene? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... fokus på tilpasset opplæring? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... fokus på differensiering? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... bevissthet rundt elevers behov for allsidige aktiviteter i hverdagen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. I hvilken grad vektlegger din skole at elevene ...

	I svært liten grad			I svært stor grad	
	1	2	3	4	5
1. ... er faglig ambisiøse? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... er flinke til å arbeide i team? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... er flinke til å arbeide selvstendig? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... er konkurranseorienterte? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... får utviklet sitt potensiale? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... er flinke til å hjelpe medelever med skolefag? ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... er solidariske og empatiske overfor hverandre? ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... fungerer sammen som et felleskap? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... er individuelt orienterte i sitt arbeid? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... er motiverte for å lære? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... er engasjerte og driver med aktiviteter også utover det skolefaglige? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. I hvilken grad preges samarbeidet med hjemmene/de foresatte ved din skole av følgende faktorer?

	I svært liten grad			I svært stor grad	
	1	2	3	4	5
1. Felles forståelse og samarbeid om barnas skolefaglige utfordringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foresatte som involverer seg i barnas skolefaglige læring .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foresatte som stiller krav til skolefaglig innhold og organisering .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Et aktivt samarbeid rundt skolens sosiale fellesskap .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ulik virkelighetsoppfatning i forbindelse med barnas sosiale og adferdsmessige utfordringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ulik virkelighetsoppfatning i forbindelse med barnas faglige utfordringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Utfordringer med foresattes oppfølging av barnas skoleaktiviteter (lekser, gymtøy, glemming etc.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





13. Hvis han var i arbeid, hva arbeidet han med?

14. Hvis han var i arbeid, jobbet han som sjef/leder?

Ja....

Nei ...

Vet ikke....

Har du en kommentar til undersøkelsen eller til noen av temaene som tas opp, kan du skrive her.



# Intervjuguide til lærerintervjuene

---

## INTERVJUGUIDE til intervjuer av lærere – tema og struktur

### Oppvarming

- kort presentasjon av prosjektets fokusfelt, rolleavklaring, konfidensialitet, intervjuets gang.
- evt. inntrykk relatert til prosjektets kvantitative del?
- **intervjupersonens stilling, arbeidsforholdets varighet, typiske arbeidsoppgaver**
- Ved alle relevante spørsmål, bring opp spørsmål om endring over tid. "Har det skjedd endringer de siste årene/ etter innføringen av Kunnskapsløftet?".

### **Kan du beskrive lærerrollen din?**

Hva er **viktig** for deg som lærer?

Når synes du at du **lykkes** med en skoledag som lærer?

Hva er det mest **utfordrende** i lærerhverdagen her på S2?

**Elevrelasjon** (relasjonell støttespiller, rollemodell, verdiformidler, klasseleder, kunnskapsformidler, veileder, inspirator, organisator, kontrollør, omsorgsperson og problemløser) (ikke relatert til enkeltelever).

**Systemrelatert** (utvikle læringsmiljø og skoleorganisasjon, delaktighet i skoleutvikling, tydeliggjøre skolens verdier, synliggjøre visjoner og samarbeide for å nå dem)

*Hovedutfordringer* i din rolle på denne skolen?

### **Kunne du beskrevet denne skolen, som en organisasjon?**

Har dere noen spesielle **målsetninger/visjoner/verdier** dere jobber ut fra?

**Læringsmiljø**, stabens og **ledelsens engasjement** i utviklingsarbeid

Før og etter Kunnskapsløftet?

Hva er **positivt med akkurat denne skolen**? Hva er utfordrende?

Kan man si at noe er særegent ved skolen, staben, ledelsen, elevene eller de foresatte?

*Hvordan er det å jobbe her? Hva er de viktige samtaleemnene i staben? Noe som kjennetegner staben (utskifting)?*

**Kunne du beskrevet skolekretsen her, og hva som er særlig positive eller utfordrende ved den?**

eksempelvis i forhold til boligstandard, sosialt miljø, aldersspredning, botid og flytting, institusjoner, kriminalitet, rusmiljø, immigranter, arbeidssøkere, sosialhjelp, ungdomsmiljø, organiserte tilbud?

Hva er særlig positive og særlig utfordrende innslag i skolekretsen?

**Hvordan har skolekretsen innvirkning på hvordan skoler er organisert tror du?**

**Beskriv samarbeid med hjemmet (ikke relatert til enkeltelever) (PRIORITET)**

*Eks; oppfølging av hjemmearbeid/ utstyr/ oppmøte, behovsdekning, samarbeidsklime beskriv typisk bra og typisk utfordrende samarbeidsforhold. Noe karakteristisk?*

*Hvordan oppleves samarbeidet med hjemmet i forhold til din og foresattes virkelighetsoppfattelse/problemforståelse? Hvilken innvirkning har det på din arbeidspraksis?*

*Hvordan arbeider du i tilfeller der elevens hjemmeforhold er vanskelig? (med elev, foresatte, nettverk, eksterne instanser osv. Grad av og type intervensjon, be om eksemplifisering)*

*Forståelse av samarbeid; tema, formaliseringsgrad, mål, forpliktelser, beslutninger og autonomi*

*Representativt, direkte eller kontaktløst samarbeid? (informasjon, dialog og drøfting, medvirkning og medbestemmelse, ressursorientering, myndiggjøring)*

**Beskriv samarbeid med eksterne instanser og nærmiljøtiltak**

*Beskriv et typisk samarbeidsopplegg med PPT (faglig, sosialt, foreldreinvolvering?)*

*Beskriv forebyggende og intervensjonerende tiltak<sup>12</sup> (jf. "Forebyggende innsatser i skolen":s.141): organisatoriske forutsetninger, endringsvillighet, behov, systematikk, lokale tilpasninger, planlagte forebyggende tiltak, helsestasjon, skolehelsetjeneste, samarbeid med lokalmiljø/ frivillig sektor/ Barne- og familietjenesten<sup>13</sup>/ Skoleteamet<sup>14</sup>/ BUP/ faggruppen Oppvekst- og utdanning i Trondheim kommune (Jf. Plan for helsefremmende og forebyggende arbeid for barn og unge i Trondheim kommune).*

**Hva forstår du med tilpasset opplæring på din skole? (PRIORITET)**

- *Beskriv typisk tilpasset undervisning i klassen/ ved skolen, på individ-, gruppe- og skolenivå. (Tilpasning til individuell faglig-teoretisk læring, samt (sosial) tilpasning til fellesskapet.)*

- *Hva er den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring ved skolen din? Hva lykkes dere med?*

---

<sup>12</sup> *Tiltakskjede*; lavrisiko og skoleomfattende/ klasesentrerte tiltak (universelle tiltak/ primærforebygging), moderat risiko og elevsentrerte tiltak (selektive eller sekundærforebygging; ), høy risiko og multisystemiske tiltak (indikative tiltak eller tertiærforebygging).

<sup>13</sup> Barne- og familietjenesten tilbyr [barneverntjenester](#), pedagogisk-psykologiske tjenester, kommunehelsetjenester og sosiale tjenester for barn og unge og deres familier.

<sup>14</sup> Skoleteamet er et byomfattende tiltak i [Barne- og familietjenesten](#). Skoleteamet skal gi bistand til skoler som over tid har store utfordringer med å få til endring i atferd, samspill og skolefungering - primært med utgangspunkt i henvisning på en elev.

- Hvem inkluderes? Hvem ekskluderes?  
Hvilken type problematikk håndteres og ikke?

- Beskriv typisk bakgrunn for spesialundervisning etter vedtak i klassen/  
ved skolen?  
(også på bakgrunn av sosiale problemer, maskeres som faglige behov?)

- Hvordan oppfatter du forholdet mellom elevenes behov og de tilgjengelige  
ressursene? (Faglig og sosialt, hjemme og på skolen)

- Hvordan brukes skolehelsetjenesten i sosiale øyemed?  
Utviklingsbehov/- potensiale?

- Oppfatter du skolen som en del av velferdsstaten?

**Hvis du hadde en tryllestav... (Løsningsorientering, organisatoriske tiltak)**

- "Jeg skulle ønske at"...

- Hvilke utviklingsbehov mener du bydelen/ skolekretsen/ nærmiljøet har?

- Hva trenger skolen din for å i enda større grad oppnå sine faglige og sosiale mål for  
elevene? Og hva trenger grunnskolen generelt?