

Hjemmeundervisning – et likeverdig opplæringsalternativ?

*En casestudie av foreldre som har hatt
hjemmeundervisning for sine barn første
skoleår.*

Kjersti Synnøve Hansen



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Kjersti Synnøve Hansen

2012

Hjemmeundervisning – et likeverdig opplæringsalternativ?

En casestudie av foreldre som har hatt hjemmeundervisning for sine barn første skoleår.

Forfatter: Kjersti Synnøve Hansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**HJEMMEUNDERVISNING
- ET LIKEVERDIG
OPPLÆRINGSALTERNATIV?**

En casestudie av foreldre som har hatt
hjemmeundervisning for sine barn første skoleår.

AV:

HANSEN, Kjersti Synnøve

EKSAMEN:

Masteroppgave i Pedagogikk,
Allmenn Studieretning

SEMESTER:

Våren 2012

STIKKORD:

Hjemmeundervisning
Samfunnsrettet pedagogikk
Samfunnsteori

Sammendrag

Tema og problemområde:

Temaet for oppgaven er hjemmeundervisning. Hvordan oppleves det som forelder å ta barnet sitt ut av skolen til fordel for hjemmeundervisning? Hvordan er forholdet mellom hjem og kommune når hjemmeundervisning er valgt? Hvordan reagerer nærmiljøet på hjemmeundervisning? Formålet med oppgaven er å gi en detaljert beskrivelse av hvordan foreldre opplever å holde barna sine hjemme fra skolen til fordel for hjemmeundervisning. Hovedproblemstillingen lyder: *“Hvordan oppleves det som forelder å ta barnet sitt ut fra skolen til fordel for hjemmeundervisning?”*. Underproblemstillingene begrenser foreldrenes opplevelser til: (1) *“Hvorfor velger foreldre hjemmeundervisning for sitt barn?”* og (2) *“Hvordan forholder kommunen og nærmiljøet seg til foreldrenes valg av hjemmeundervisning?”*.

Denne undersøkelsen *kan* generaliseres til lignende tilfeller. Kunnskap om hjemmeundervisning, og innsikt i hvordan foreldrene på sin side opplever det å holde barna sine hjemme til fordel for hjemmeundervisning, *kan* bidra til en økt bevisstgjøring om hjemmeundervisning generelt, hjemmeundervisningens utfordringer, og hvorfor konflikter om hjemmeundervisningen oppstår. Med økt bevisstgjøring rundt hjemmeundervisning *kan* også konfliktnivået mellom hjem og kommune i hjemmeundervisningssaker bli redusert. En slik kunnskap kan også bevisstgjøre skolemyndigheter og samfunnet øvrig om hvordan det oppleves å velge hjemmeundervisning for sitt barn, og hvordan legge forholdene til rette for at hjemmeundervisningen skal fungere på en tilfredsstillende måte for både hjemmet, skolemyndighetene og lokalsamfunnet.

Teori:

Det finnes ingen “grand-theory” om hjemmeundervisning. Det finnes derimot fragmenter og tilløp til teoretisering av delaspekter ved hjemmeundervisning som motiver, sosialisering, akademiske resultater og grupperinger av hjemmeundervisere som vil bli benyttet i denne oppgaven (for eksempel Apple, 2000; Blok & Karsten, 2011; Lubienski, 2000; Medlin, 2000; Petrie, 1995; Rothermel, 2003; Stevens, 2001). Av norsk forskning på hjemmeundervisning vil jeg benytte meg av Beck (2004, 2007).

Analysen og diskusjonen vil ha en sosiologisk vinkling, og teorier om samfunn av en mer generell karakter vil bli benyttet. Jeg vil drøfte de empiriske funnene i undersøkelsen med Mary Douglas' teori om renhet og urenhet i samfunnet (Douglas, 1997), og Michel Foucaults teori om disiplinering i det moderne samfunnet (Foucault, 2008).

Metode:

Den forskningsmetodiske tilnærmingen i oppgaven er empirisk. Forskningsdesignet er en casestudie med intervju som metodisk verktøy. Informantgruppen i undersøkelsen er en empirisk avgrenset enhet – et case. Den fenomenologiske forståelsen er sentral i min undersøkelse, og informantenes subjektive erfaringer og oppfatninger står i fokus. For analysen ble det utarbeidet analysekategorier som gjenspeilet sentrale temaer i undersøkelsen. Kategoriene ble dannet på grunnlag av intervjuguiden, men også de beskrivelser som forekom i intervjuene. Brinkmann & Kvale (2010), Yin (2009), Lincoln & Guba (1985), Kleven (2002) og Thagaard (2009) blir representert i denne delen av arbeidet.

Resultater:

Resultatene i denne masteroppgaven viser fyldige, detaljerte og konkrete beskrivelser av hvordan syv foreldre som har hatt hjemmeundervisning for sine barn opplevde det å holde sine barn hjemme fra skolen til fordel for hjemmeundervisning.

Det kommer først frem hvilke forhold som lå til grunn for deres valg av hjemmeundervisning. Foreldrenes motiver for hjemmeundervisningen viste seg først og fremst å være situasjonsbestemte, og et foreldresamarbeid om hjemmeundervisning - kollektiv hjemmeundervisning - senket terskelen for å velge hjemmeundervisning for de fleste foreldrene.

Foreldrenes opplevelse av hjemmeundervisningen vil vises gjennom hvordan de opplevde kommunens og skolemyndighetenes holdning og håndtering av hjemmeundervisningen og nærmiljøets reaksjoner på hjemmeundervisningen. Forholdet mellom hjemmene og kommunen var til tider preget av et høyt konfliktnivå. Foreldrene fikk også både positive og negative reaksjoner fra nærmiljøet.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å fordype meg innenfor et område i pedagogikken som jeg interesserer meg for: samfunnsrettet pedagogikk. Jeg visste lite om hjemmeundervisning fra før, og jeg ville studere dette fenomenet nærmere. Hva får foreldre i Norge, hvor vi har et godt skole- og utdanningssystem, til å velge hjemmeundervisning? Siden hjemmeundervisning er et “promille-fenomen” i Norge, lurte jeg på hvordan skolemyndighetene i form av kommunen forholdt seg til hjemmeundervisningen. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg forsøkt å få svar på dette. Prosessen har vært lang og lærerik. I tillegg til at jeg lærte mye om hjemmeundervisning, har jeg gjennom arbeidet med masteroppgaven lært mye om metodebruk og om kvalitativ forskning. Jeg har også lært mye om min måte å jobbe med et prosjekt et helt år, og utviklet meg både faglig og personlig.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Christian W. Beck for god faglig støtte og veiledning underveis i prosessen. En stor takk rettes også til mine informanter for deres vilje til å dele erfaringer og historier. Familie og venner fortjener en takk for hele tiden å ha vist interesse og engasjement for mitt arbeid med oppgaven. Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min samboer, Henrik, som under hele prosessen har vært en god støtte og gitt meg mange gode råd.

Kjersti Synnøve Hansen

Oslo, 21.mai 2012

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Problemstillinger	3
1.2	Oppgavens gang	4
2	HJEMMEUNDERVISNING	6
2.1	Valgfrihet og nye samfunnsbetingelser	6
2.2	Et internasjonalt fenomen	7
2.3	Hjemmeundervisningsforskning	8
2.4	Hjemmeundervisningens historie i Norge	9
2.5	Hjemmeundervisningens lovgrunnlag	11
2.5.1	Rettslige utgangspunkt for hjemmeundervisning	12
2.5.2	Kontroll av hjemmeundervisning – tilsyn	14
2.6	Hjemmeundervisning i Norge i dag	15
2.6.1	Konflikter i norsk hjemmeundervisning	16
3	TEORETISKE UTGANGSPUNKT	18
3.1	Renhet og urenhet i samfunnet	18
3.1.1	Hjemmeundervisning som noe “urent”?	21
3.2	Overvåkning og straff – det disiplinære samfunn	21
3.2.1	Makt i det moderne samfunnet	22
3.2.2	Hvordan virker makten?	23
3.2.3	Hjemmeundervisning i det “disiplinære samfunn”	25
4	METODE	26
4.1	Valg av forskningsmetode	26
4.1.1	Design – casestudie	26
4.1.2	Metodisk verktøy – det kvalitative forskningsintervjuet	28
4.2	Utvalg	30
4.3	Utarbeidelse av intervjuguide	32
4.4	Gjennomføring av intervjuene	33
4.5	Dataanalyse	35
4.6	Kvalitetssikring av undersøkelsen	36
4.6.1	Reliabilitet	37
4.6.2	Validitet	39

4.7	Oppsummering	43
5	RESULTATER	45
5.1	Motiv for hjemmeundervisning	46
5.2	Kollektiv hjemmeundervisning	50
5.3	Forholdet mellom hjem og kommune	55
5.4	Tilsyn	66
5.5	Reaksjoner fra nærmiljø	70
6	DISKUSJON	73
6.1	Hvilke motiver kan ligge bak foreldrenes valg av hjemmeundervisning?	74
6.1.1	Kollektiv hjemmeundervisning	77
6.2	Hjemmeundervisning og samfunnsfellesskap. Kommunens og nærmiljøets <i>holdning</i> til hjemmeundervisning	79
6.2.1	Kommunen som “renovasjonsetat” – hjemmeundervisning som noe “urent” i samfunnet?	79
6.2.2	Nærmiljøets holdning til hjemmeundervisning	82
6.3	Kommunens håndtering av hjemmeundervisningen – en form for disiplinering? ...	84
6.3.1	Kontroll med hjemmeundervisning	85
6.3.2	Sanksjoner	86
6.3.3	Tilsynsordningen – eksaminasjon	89
6.4	Foreldrenes opplevelser av hjemmeundervisningen - sammenfattende konklusjoner	91
6.4.1	Hvorfor velger foreldre hjemmeundervisning for sine barn?.....	91
6.4.2	Hvordan forholder kommunen og nærmiljøet seg til foreldrenes valg av hjemmeundervisning?	92
7	UTFORDRINGER VED HJEMMEUNDERVISNING	95
7.1	Konflikter.....	95
7.2	Hjemmeundervisning som trussel mot samfunnsfellesskapet?	97
7.3	Sosialisering.....	98
7.4	Hjemmeundervisning og mangel på skoler	99
7.5	Hjemmeundervisning i framtiden	100
	Litteraturliste	103
	Vedlegg	110

1 INNLEDNING

Samfunnsrettet pedagogikk har alltid interessert meg, og da fenomenet hjemmeundervisning ble presentert for meg på et forskningsseminar ved Pedagogisk Forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo, fant jeg raskt ut at det var det jeg ville skrive masteroppgave om.

Hjemmeundervisning er et relativt ungt forskningsfelt. Konfliktnivået i hjemmeundervisningssaker, med hjemmene på den ene siden og skolemyndighetene på den andre, har til tider vært ganske høyt. Myndighetene har lukket skolen for hjemmeundervisere, og hjemmeundervisere får ikke muligheten til vitnemål etter endt grunnskoleopplæring. Myndighetene har skjerpet inn slik at foreldrenes samarbeid om hjemmeundervisning ikke må gå for langt. Foreldresamarbeid om hjemmeundervisning kan fort bli stemplet som en ulovlig skolevirksomhet. Hvorfor skjer dette? Jeg ble interessert i å finne ut av hvordan foreldre opplever det å holde barnet unna skolen til fordel for hjemmeundervisning. Hva får noen foreldrene til å velge hjemmeundervisning? Hvordan opplevde disse foreldrene at kommunen forholdt seg til hjemmeundervisningen? Hvorfor oppstår det noen ganger konflikter mellom hjem og kommune om hjemmeundervisning? Hvordan reagerer nærmiljøet og lokalsamfunnet på hjemmeundervisningen?

Hjemmeundervisning, som er et lovlig opplæringsalternativ i Norge, utgjør et alternativ til skolen. I Norge er hjemmeundervisning et "promille-fenomen" og hjemmeundervisning kan derfor være et ukjent fenomen for lokalsamfunnet og skolemyndighetene det måtte gjelde. Loven omkring hjemmeundervisning kan også oppfattes som lite konkret med flere tolkningsmuligheter. Jeg tror at dette kan være en grunn til konflikter som oppstår mellom hjem og kommune i hjemmeundervisningssaker.

De aller fleste barn i Norge går på skole. Dette kan være et uttrykk for en allmenn enighet om at skolen er det beste stedet for barn og unges opplæring. Jeg tror at sannsynligheten er stor for at hjemmeundervisere, med sin tilbaketreking fra skolen, i større eller mindre grad segregeres fra det samfunnet de er en del av. Jeg tror også at foreldre i hjemmeundervisningssaker der det er et høyt konfliktnivå med kommunen, kan føle seg maktesløse og misforstått av et system som har makten til å stoppe hjemmeundervisningen.

Kunnskap om hjemmeundervisning, og innsikt i hvordan foreldrene på sin side opplever det å holde barna sine hjemme til fordel for hjemmeundervisning, kan bidra til:

- En økt bevisstgjøring om hjemmeundervisningen generelt, om hjemmeundervisningens utfordringer, om ulike motiver for hjemmeundervisning, og om hvorfor konflikter om hjemmeundervisning kan oppstå.
- Bevisstgjøring av mulige grunner til det øvrige samfunnets - og skolemyndighetenes ulike holdninger til hjemmeundervisning.
- En økt bevisstgjøring og kunnskap omkring temaet hjemmeundervisning kan også bidra til å senke konfliktnivået mellom hjemmet og skolemyndigheter i form av kommunen.

Åpenhet rundt hjemmeundervisningen tror jeg er viktig for å unngå konflikter. Det kan være gode grunner til å i større grad positivt akseptere hjemmeundervisning, åpne for en mer delt løsning med noe skole og noe hjemmeundervisning, og å ha mer dialog mellom skolen og nye alternative pedagogiske aktører som hjemmeundervisning. Vitaliteten i utdanningssystemet og samfunnet, demokratiet og den samlede kunnskapstilegnelsen, kan også tjene på dette (Beck, 2007).

Siden det er kun en liten del av Norges befolkning som bedriver hjemmeundervisning kunne det bli vanskelig å få noen informanter til undersøkelsen. Det finnes ingen fullstendige arkiver over hjemmeunderviste elever, og tilgangen til data kan ofte være begrenset. En del hjemmeundervisere ønsker ikke å bli kontaktet for forskning, de er ofte skeptiske og redde for å bli misforstått eller feilaktig fremstilt (Beck, 2007). Denne skepsisen kan skyldes eventuelle konflikter som har oppstått med myndighetene på grunn av hjemmeundervisningen. Jeg har intervjuet en gruppe foreldre som har bedrevet hjemmeundervisning for sine barn første skoleår, og resultatene og analysen er derfor basert på hvordan *foreldrene* opplevde hjemmeundervisningen og det som skjedde i forbindelse med hjemmeundervisningen. Jeg tok også kontakt med den respektive kommunen i caset for å høre deres side i saken, men representantene fra kommunen var ikke interesserte i å delta i undersøkelsen.

1.1 Problemstillinger

Utgangspunkt for masteroppgaven:

Den moderne hjemmeundervisning utgjør et alternativ til skolen, dette kan hverken foreldre eller skolemyndigheter kan overse. Det kan for mange foreldre være vanskelig å bryte ut av skolesystemet og velge hjemmeundervisning. Siden hjemmeundervisning er et relativt uvanlig fenomen og er lite utbredt i Norge, kan hjemmeundervisning skape usikkerhet og konflikter med skolemyndighetene (kommunen). Det er interessant å undersøke hvorfor foreldre velger hjemmeundervisning, og hvordan foreldrene opplever hjemmeundervisningssituasjonen, og dette i forhold til det øvrige samfunnet. Begrunnelsen for denne vinklingen er et ønske om å gi et kvalitativt innblikk i foreldrenes opplevelse av hjemmeundervisning i forhold til motiv for hjemmeundervisning, forholdet mellom hjemmet og kommunen og lokalsamfunnet. Dette leder til problemstillingene nedenfor, underproblemstillingene er ment til å belyse og begrense hovedproblemstillingen.

Hovedproblemstilling:

Hvordan oppleves det som forelder å ta barnet sitt ut fra skolen til fordel for hjemmeundervisning?

Underproblemstilling 1:

Hvorfor velger foreldre hjemmeundervisning for sitt barn?

Underproblemstilling 2:

Hvordan forholder kommunen og nærmiljøet seg til foreldrenes valg av hjemmeundervisning?

1.2 Oppgavens gang

I **kapittel 2** vil jeg gi en generell og bred beskrivelse av fenomenet hjemmeundervisning. Jeg vil definere hjemmeundervisning, redegjøre for dens historie og lovgrunnlag. Jeg vil også redegjøre for hva som kjennetegner norsk hjemmeundervisning.

Kapittel 3 er et rent teorigapittel hvor jeg vil gjøre rede for de teoriene jeg skal benytte meg av i analysen av det empiriske arbeidet. Analysen vil ha en sosiologisk vinkling. Den britiske sosialantropologen Mary Douglas' (1997) hypoteser om *renhet og urenhet* i samfunnet vil bli benyttet for å analysere skolemyndighetenes holdninger til hjemmeundervisning. Videre vil jeg redegjøre for den franske filosofen Michel Foucaults *Overvåkning og straff* (2008) med dens teorier om det moderne samfunns disiplineringsteknikker, og knytte dette opp til hjemmeundervisning.

Kapittel 4 er et rent metodekapittel hvor jeg redegjør for forskningsmetoden jeg har brukt: en casestudie med det kvalitative forskningsintervjuet som et metodisk verktøy. Her presenterer jeg utvalget av informanter og gir en beskrivelse av dem. Deretter forklarer jeg om utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføringene av intervjuene og til slutt hvordan jeg har analysert funnene mine.

I **kapittel 5** blir hovedfunnene fra undersøkelsen presentert.

Jeg benytter i **kapittel 6** mine funn og teori fra kapittel 2 og 3 som grunnlag for diskusjon av mine problemstillinger. Jeg vil avslutningsvis i dette kapittelet presentere konklusjonene for undersøkelsen.

I **kapittel 7** er et avslutningskapittel hvor jeg drøfter hjemmeundervisning og caset fra min undersøkelse på et mer prinsipielt nivå.

Jeg vil informere at jeg bruker "foreldre" og "informanter", "masteroppgave", "prosjekt" og "undersøkelse", "nærmiljø" og "lokalsamfunn" om hverandre, alt ettersom i hvilken sammenheng jeg omtaler disse begrepene.

Til sist følger vedleggene:

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene
- Vedlegg 2: Intervjuguide

2 HJEMMEUNDERVISNING

Hjemmeundervisning er et lovlig opplæringsalternativ i Norge. Siden de første skolelovene kom i 1739 har det *reelt* vært opplæringsplikt for barn og unge, ikke skoleplikt.

Hjemmeundervisning kan defineres på følgende måte: “*Hjemmeundervisning er grunnskoleopplæring foreldrene tar ansvaret for, gitt utenfor skole og tilsvarende den som blir gitt i offentlige skoler*” (Beck, 2007:12). Hjemmeundervisning har to momenter. Det første er at eleven ikke er på skolen, og det andre momentet er at eleven får en alternativ opplæring gitt av foreldrene. For at det skal være hjemmeundervisning må begge momentene være oppfylt. Hjemmeundervisningen skal være tilsvarende den undervisningen som blir gitt i skolen (Opplæringsloven, 1998).

Hjemmeundervisningen som vokste frem i begynnelsen av 1990-tallet kalles *den moderne hjemmeundervisning*. Den moderne hjemmeundervisningen kjennetegnes ved at den kom i media og fikk offentlighetens lys. En omfattende og synlig saksbehandling i hjemmeundervisningssaker ble utviklet i den offentlige skoleforvaltningen. Det ble henvist til den nye hjemmeundervisningen i USA. På samme tid ble hjemmeundervisning introdusert i det norske akademiske, pedagogiske miljøet. I arbeidet med en ny opplæringslov blir hjemmeundervisning behandlet under eget begrep: “privat opplæring i heimen” (Opplæringsloven, 1998).

2.1 Valgfrihet og nye samfunnsbetingelser

Hjemmeundervisning kan i ett perspektiv være et dramatisk brudd med en 2-300 års utviklingslinje i de moderne samfunn i retning av mer skole. I et annet perspektiv er hjemmeundervisning et nytt moment i en samfunnsutvikling mot mer valgfrihet som er muliggjort av nye samfunnsbetingelser (Beck, 2007).

Økonomisk vekst i de mest utviklede landene gir et materielt grunnlag for økt valgfrihet i mange sektorer av samfunnet. Dette gir også økt valgfrihet i utdanningssektoren, og dermed muligheter for hjemmeundervisning. Den nye økonomiske veksten har gitt en vekst i

utdanningssystemet, befolkningens utdanningsnivå er hevet, og foreldre behersker stort sett grunnskolepensumet.

Økonomisk vekst gir også flere velferdsgoder og et mer fleksibelt arbeidsliv, noe som igjen muliggjør hjemmeundervisning mer enn før: man har mulighet til å jobbe hjemme, jobbe deltid og/eller ha fleksibel arbeidstid. Internett og informasjonsteknologi gir på sin side muligheter for undervisning, uavhengig av at man må være tilstede på en skoleinstitusjon. Internett og informasjonsteknologi gir nye muligheter for undervisning i hjemmet, men gir også muligheter til kommunikasjon og nettverksbygging mellom hjemmeundervisere. Internett gir i tillegg muligheten til alternativ opplæring ved siden av bruken av skolebøker, og man finner flere nettsteder med læringsressurser som kan bli benyttet både av skole og hjemmeundervisere.

Utviklingen av nye samfunnsbetingelser gir nye muligheter til økt valgfrihet. Den økende individuelle valgfriheten utfordrer samfunnsfellesskapet. På grunn av endringer i fellesskapsinstitusjoner, noen blir borte og nye vokser til, er det viktig med en balansegang mellom individualitet og kollektivitet under nye samfunnsbetingelser (Hoëm, 1978:51). Dette gjelder også utdanning.

Beck (2007:46) viser til to spesifikke norske motiver for hjemmeundervisning som belyser sammenhengen mellom valgfrihet generelt i utdanningssystemet og en ny alternativ pedagogikk; *hjemmeundervisning av 6-åringer og hjemmeundervisning i forbindelse med nedlegging av grendeskoler*.

2.2 Et internasjonalt fenomen

Det er i høymoderne engelsktalende land som USA, England, Canada, Australia og New Zealand som hjemmeundervisningen er mest utbredt. I andre høymoderne land som Frankrike, Tyskland og i de skandinaviske landene er hjemmeundervisningen mindre utbredt (Blok & Karsten, 2011). Disse forskjellene viser at historiske, kulturelle og politiske forskjeller virker inn på utbredelse av hjemmeundervisning, og at hjemmeundervisning ikke kun er en effekt av en økonomisk- og teknologisk utvikling.

Hjemmeundervisning appellerer til ulike kulturelle og politiske grupper i samfunnet, og det varierer fra land til land. I USA, og i en viss grad i Norge, dominerer en konservativ høyreorientert kristen hjemmeundervisning. I Norge er hjemmeundervisere som oftest småkårsfolk på landet, mens i USA er hjemmeunderviserne oftest fra den moderne middelklasse (Beck, 2007). Det er flere radikale hjemmeundervisere (knyttet til anti-establishment kulturell middelklasse) i England, Canada og Sverige. Andre land er mer restriktive i lovgivningen. I Tyskland og Nederland kan det være vanskelig å velge hjemmeundervisning (Blok & Karsten, 2011). I noen land som Canada, England og USA er hjemmeundervisningen i ferd med å normaliseres.

I alle land finner man hjemmeundervisning som er basert på før-moderne og “tilbake til naturen”-verdier. Samtidig kan hjemmeundervisningen tilhøre høymodernitetens og informasjonsteknologiens fortropper. Andre hjemmeundervisere kan være mer opptatt av friheten og tidsuavhengigheten hjemmeundervisningen gir. Noe som styrker antagelsen av hjemmeundervisning som noe *universelt*, er at hjemmeundervisningens kulturelle og politiske mangfold også synliggjør en helhet – noe som samler. Hjemmeundervisning berører også forhold utover det rent utdanningsmessige. Forskjeller i nasjonale lovgivninger, ulikheter i kulturelle verdier og ulike politiske forhold avhengig av land og regioner er med på å bestemme forskjeller i utviklingstempo og i forhold til utbredelsen av hjemmeundervisning (Beck, 2007).

2.3 Hjemmeundervisningsforskning

Hjemmeundervisningsforskningen er ung. Av internasjonal hjemmeundervisningsforskning er det meste gjort av amerikanske forskere på hjemmeundervisning i USA. Canada har også bidratt i hjemmeundervisningsforskningen. I Europa finner man nesten all hjemmeundervisningsforskning i Storbritannia. Amanda Petrie (1995) forsket på lovgrunnlaget i europeisk hjemmeundervisning, og Paula Rothermel (2003) har forsket på hjemmeunderviste elever i England. Thomas Spiegler har forsket på hjemmeundervisning i Tyskland. Christian Beck (2007) har forsket på norsk hjemmeundervisning.

Hjemmeundervisningsforskningen kan i følge Beck (2007:17) oppsummeres til:

- a) Kartleggingsstudier av hjemmeundervisningens juridiske grunnlag, antall hjemmeunderviste elever og faglige resultater oppnådd med hjemmeundervisning. Amanda Petrie er sentral i forskningen på lovgrunnlaget i europeisk hjemmeundervisning (Petrie, 1995).
- b) Motivundersøkelser for hjemmeundervisning, og kategorisering av undergrupper av hjemmeundervisere på grunnlag av motiv. De to klassiske studier av motiver for hjemmeundervisning er foretatt av Van Galen (1988) og Mayberry (1988). Den amerikanske sosiologen Mitchell Stevens (2001) har senere forsket på ulike motiver for hjemmeundervisning. Paula Rothermel (2003) har forsket på motiver for hjemmeundervisning i England.
- c) Forskning på sosialisering i forhold til hjemmeundervisning (Medlin, 2000).
- d) Forskning på deltemaer i hjemmeundervisningsfeltet.
- e) En sosiologisk og sosialantropologisk forskning på hjemmeundervisning. Denne forskningen har ofte et kritisk perspektiv. Sosiologiske analyser med politisk og ideologisk kritikk av hjemmeundervisningen har blitt foretatt av Michael Apple (2000) og Chris Lubienski (2000).

2.4 Hjemmeundervisningens historie i Norge

Overføringer av kunnskap mellom generasjonene har foregått så lenge mennesket har eksistert. I Norge hvor vi har en relativt kort skoletradisjon på ca. 200-300 år, er ikke hjemmeundervisning et nytt fenomen. Hjemmeundervisning og annen uformell opplæring utenfor skole kan dermed sees på som utdanningshistoriens utgangspunkt. I bygdene var ofte skolene mangelfulle eller ikke-eksisterende (Dokka, 1967). Hjemmeundervisning kunne derfor være en erstatning for skole i bygde-Norge. I byene kunne hjemmeundervisningen være en positivt valgt alternativ til den offentlige skole for de bedrestilte (Beck, 2007).

I alle norske skolelover har det vært, og er, lovhjemmel for hjemmeundervisning som et alternativ til skoleundervisning. På 1700-tallet fikk Norge, som da var under Danmark, skoler

og en lovgivning for det vi i dag kaller grunnskoleopplæring. I 1739 kom den første forordningen om en allmueskole, det som i dag kalles grunnskolen (Dokka, 1967:13). Dette var den første dansk-norske skolelov. Det ble understreket at allmueskolen skulle samle alle barn uten hensyn til foreldrenes stand og stilling (Dokka, 1967:13). Selv om undervisningen fremdeles hadde en forankring i hjemmet, tok skolen gradvis over undervisningen.

Knut Tveit (1991) sammenligner den historiske utviklingen av opplæring de nordiske land og viser til interessante funn. I Sverige, Finland og Island ble undervisningen stort sett gitt i hjemmene, mens i Norge og Danmark sto først og fremst skolen for opplæringen og utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Tveit, 1991:241). Til tross for dette kunne langt flere elever i Sverige lese og skrive enn i Norge og Danmark på 1700-tallet. Det ser derfor ut til at hjemmeundervisningen hadde en positiv effekt på lese- og skriveferdigheter.

Svein Egil Vestre (2004) skriver at det hersket uenigheter om hjemmeundervisning allerede ved vedtakelsen av den første norske skolelov i Stortinget *etter* 1814: *Allmueskolelova av 1827*. Statsråd Treschow stod hardt på prinsippet om praktisering av undervisningsplikt i motsetning til skoleplikt fordi det skulle være en foreldreplikt å gi barna opplæring (Vestre, 2004:63). Retten til hjemmeundervisning ble den gang eksplisitt formulert i lovens § 16: “...*De Forældre eller Foresatte, der hjemme enten selv undervise, eller ved andre lade undervise de Børn, de have at opdrage, kunne vel fritages for at sende dem i skolen.*”

I en historisk gjennomgang gjort av Folkeskolekomitéen av 1963 heter det:

Etter Lov angaaende Almue-Skolevæsenet på Landet frå 1827 skulle borna være pliktige til å gå på skole fra 7 – 8 års alderen til konfirmasjonen, dersom dei ikkje fekk anna undervisning. For byane galdt det ingen landsgyldige reglar før med lova av 1949. Denne liksom lova om almueskolen på landet frå 1860, hadde tilsvarende føresegner som lova frå 1827 (Folkeskolekomitéen 1963, referert i Vestre, 2004:63).

Friskolelovene av 1889 bygget på disse tre grunnprinsippene:

- Barnet har rett til oppdragelse og undervisning.
- Foreldrene har ansvaret for denne.
- Skolen skal være til samfunnets hjelp til foreldrene.

I denne sammenheng kan det vises til Ot.prp.nr. 19, 1888 (Vestre, 2004:63):

Vaare Almueskolelove er altsaa for By og for Land bygget paa en og den samme Grundtanke – at Undervisningsret og Lærepligt skal paabydes og sikres af Staten, men ved Foranstaltning av Kommunerne i deres Skoler, medens det selvfølgelig staar Foreldrene frit for på anden Maade selv eller ved andre at besørges Børnenes Undervisning saaledes at Lovens Undervisningsformaal fyldesgjøres. Intet Børn faar i vort Samfund opvoxe uden Undervisning.

Det har vært vanlig i den folkelige talemåten å snakke om skoleplikt og skolepliktig alder, men vår rettslige tradisjon er basert på opplæringsplikt der foreldrene prinsipielt har frihet til å velge andre opplæringsformer enn skoleinstitusjonen (Vestre, 2004). Vestre (2004:64) påpeker at den første selvstendige skoleloven fra 1827 anerkjente prinsippet om at foreldre fritt kan velge eller utpeke sine barns huslærer eller guvernante. I Ot.prp.nr 46 for 1997 – 98 er det lagt til grunn at hjemmeundervisning innebærer at kun foreldrene selv underviser egne barn. All “organisert” grunnskoleopplæring for andre enn sine egne barn måtte regnes som skolevirksomhet etter loven, og kunne således ikke drives uten godkjenning. Vestre (2004:64) mener at denne forståelsen representerer et klart brudd med tradisjonen og at det kan sees på som et tolkningsknep for å innskrenke foreldreretten.

2.5 Hjemmeundervisningens lovgrunnlag

Hjemmeundervisning har lang historisk hevd i nasjonale lovgivninger, og har etter hvert blir hjemlet i internasjonale menneskerettskonvensjoner. Lovgrunnlaget for norsk hjemmeundervisning ligger først og fremst i opplæringsloven og i internasjonale menneskerettskonvensjoner som Norge har sluttet seg til. Det blir slått fast i Opplæringslovens § 1-1, at lovens virkeområde også gjelder privat opplæring i heimen: “Lova gjeld private grunnskolar som ikkje mottek statstilskot etter friskolelova, og privat heimeopplæring i grunnskolen” (Opplæringsloven, 1998).

Privatundervisning og hjemmeundervisning har alltid eksistert i Norge. Opplæringsplikten innebærer at foreldrene har kunnet organisere undervisningen av sine barn på en annen måte

enn tilbudet i kommunale grunnskoler eller i offentlig godkjente privatskoler. Vestre (2004:57) skriver at skillet mellom opplæringsplikt/undervisningsplikt og skoleplikt er viktig både prinsipielt og praktisk. Dette skillet er prinsipielt fordi det legger opplæringsmandatet til foreldrene og ikke staten. Praktisk fordi foreldrene kan ta sine barn ut av skolen og erklære at de selv vil sørge for barnas opplæring, dette uten å måtte søke om tillatelse fra myndighetene.

I Norge har samtidig alle barn og unge en *skolerett*. Dette vil si en rett til et gratis offentlig skoletilbud både i grunnskolen og videregående. Således har staten påtatt seg et garantiansvar for at foreldre får den nødvendige bistand til opplæringen (Vestre, 2004). Vestre påpeker derfor at det blir feil å snakke om “retten til hjemmeundervisning” slik det angivelig ofte blir gjort i dagligtalen. Vestre snur den allmenne oppfatningen og konkluderer med at “*Opplæring og hjemmeundervisning er en plikt – skoleundervisning er en rettighet*” (Vestre, 2004:58).

2.5.1 Rettslige utgangspunkt for hjemmeundervisning

Lovgrunlaget for hjemmeundervisning i Norge ligger først og fremst i Opplæringsloven og i internasjonale menneskerettighetskonvensjoner. Foreldreretten er i Norge vernet gjennom Menneskerettsloven av 1999. Menneskerettslovens formål er å styrke menneskerettighetenes stilling i norsk rett (Menneskerettsloven § 1, 1999). Vestre (2004:58) viser til følgende tre konvensjoner som skal gjelde norsk lov:

- Europarådets konvensjon 4. november 1950 (forkortet EMK) med senere tilleggsprotokoller nr. 1, 4, 6 og 7.
- FNs internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om *økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* (forkortet ØSK).
- FNs internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om *sivile og politiske rettigheter* (forkortet SP)

Alle konvensjonene hevder prinsippet om foreldreretten. På utdanningsområdet er ØSK den mest konkrete fordi den hevder alles rett til utdanning (Vestre, 2004).

I Opplæringslovens § 1-2 blir det gjort klart at lovens virkeområde også gjelder “privat opplæring i heimen”: “Lova gjeld også for grunnskoleopplæring i private grunnskolar som ikkje får statstilskott etter privatskolelova, og for privat heimeopplæring i grunnskolen.” (Opplæringsloven, 1998).

Hjemmeundervisningen skal etter § 2-1 være *tilsvarende* offentlig grunnskoleopplæring:

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring (Opplæringsloven, 1998).

Hjemmeundervisningen skal i følge Opplæringslovens § 2 -13, følge Opplæringsloven i §§ 1-1, 1-3, 2-3 og 2-4, som gjelder for den offentlige skole, så lenge dette ikke bryter med Norges folkerettslige plikter:

- I Opplæringslovens § 1-1 står det om formålet med grunnskoleopplæringen. Denne formålsparagrafen skal også gjelde for hjemmeundervisning. Siden lovens § 2-1 bruker begrepet “tilsvarende undervisning”, kan det her gi muligheter for fortolkning av formålet med hjemmeundervisningen.
- I Opplæringslovens § 1-3 står det skrevet at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, dette gjelder også for hjemmeundervisning.
- I Opplæringslovens § 2-3 står det om innhold og vurdering i grunnskoleopplæringen. Her står det om hvilke fag grunnskoleopplæringen skal omfatte. Det står også at departementet skal gi forskrifter om fag, om mål for opplæringen, om omfanget av opplæringen i fagene, og om gjennomføring av opplæringen. Elevene skal være aktivt med i opplæringen.
- I Opplæringslovens § 2-4 omhandlet undervisningen i faget religion, livssyn og etikk. Undervisningen i faget skal ikke være av en forkynnende karakter, men skal heller gi kjennskap til kristendommen og andre verdensreligioner og livssyn. Undervisningen av andre verdensreligioner skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Undervisningen skal også bidra til respekt, forståelse og evnen til dialog mellom mennesker med ulike religion og livssyn.

Lovgrunnlaget for hjemmeundervisning er lite konkret, og gir rom for tolkninger. Kommunen og andre myndigheter er derfor nødt til å utvise skjønn ved behandling av hjemmeundervisningssaker.

2.5.2 Kontroll av hjemmeundervisning – tilsyn

Opplæringslovens § 14 – 3 berører også hjemmeundervisning og handler om kommunalt tilsyn med hjemmeopplæring:

Kommunen fører tilsyn med den pliktige opplæringa for barn og unge som ikkje går på skole, og kan òg kalle dei inn til særskilde prøver. Kommunen skal krevje at barnet eller den unge skal gå i skole dersom dei krava lova her med forskrifter stiller til heimeopplæringa, ikkje er oppfylte (Opplæringsloven, 1998).

Kommunen er pliktet til å føre tilsyn med hjemmeundervisningen. Allerede på 1800-tallet var det lovfestet at skolemyndighetene hadde plikt til å føre tilsyn med hjemmeundervisning (Vestre, 2007:116). Hjemmeundervisningens resultater skulle dokumenteres for eksempel gjennom de samme eksamener eller standpunktprøver som brukes i ordinær skole (Vestre, 2004). Fra et historisk krav om realdokumentasjon fra foreldrene om hjemmeundervisningens kvalitet, er det i dag et kommunalt tilsynsregime bygd på kommunens tilsynsplikt. Dette kan vitne om at hjemmeundervisningen i dag er underlagt en systematisert offentlig kontroll. Denne utviklingen skaper utfordringer. Opplæringslovens formulering om tilsvarende undervisning er vag og ikke entydig. Det gis derfor grunnlag for stor grad av skjønn. Dette skjønnet må også utøves gjennom tilsynet av hjemmeundervisningen, og dette kan gjøre tilsynet problematisk og konfliktfyllt (Beck, 2007).

Tilsyn bør både ha et *kontrollaspekt* og et *positivt bistandsaspekt* (Vestre, 2004). Det må innenfor den kommunale plikt om tilsyn praktiseres et godt samarbeid hvis tilsynet skal sørge for at hjemmeundervisningen får de beste mulige vilkår, og samtidig være en effektiv kontroll av faktisk gitt hjemmeundervisning (Straume, 2004:34).

2.6 Hjemmeundervisning i Norge i dag

Det er vanskelig å få en fullstendig oversikt av hjemmeundervisere, fordi det ikke finnes fullstendige arkiver over hjemmeunderviste elever i Norge. Det er heller ikke alle foreldre som melder ifra om hjemmeundervisning til myndighetene (Beck, 2007).

Det ble i skoleåret 2001-2002 foretatt en større undersøkelse for å telle antall hjemmeunderviste elever i Norge. Det er ikke mulig å gi et eksakt tall på dette. På tidspunktet for undersøkelsen lå anslaget på antall hjemmeunderviste elever på 369 elever, og man kan med sikkerhet si at det var 128 elever som ble hjemmeundervist på dette tidspunktet (Beck, 2007:49). For å gi en beskrivelse av hvordan hjemmeundervisningsfenomenet i Norge kan se ut i dag, vil det i det følgende refereres til denne undersøkelsen. Resultatene fra undersøkelsen er ti år gamle, men den kan gi et bilde av hvordan hjemmeundervisningen ligger an i dag.

Et tydelig kjennetegn ved norske hjemmeundervisere er at de holder til på bygdene i distriktene. Noen hjemmeundervisere har flyttet ut på bygda på grunn av hjemmeundervisning. I familiene som holder på med hjemmeundervisning er det ofte mange barn. Sammenligner man med befolkningen i sin helhet, lever hjemmeunderviste elever oftere med begge foreldrene enn i resten av befolkningen. I 2000-2001 var over halvparten av elevene som ble hjemmeundervist ni år eller yngre, og det var en klar tendens at hjemmeunderviste elever som oftest tilhørte barnetrinnene (Beck, 2007:53).

Det kan se ut til at det er et nettverk av hjemmeundervisere i Norge. Over halvparten av hjemmeunderviserne i undersøkelsen hadde jevnlig kontakt med andre hjemmeundervisere. Dette kan være en viktig grunn til at hjemmeundervisere ofte er godt orientert om politiske og forvaltningsmessige spørsmål angående hjemmeundervisning. I forhold til kommunen var det omtrent halvparten som svarte at de var godt fornøyd med forholdet til kommunen generelt. Samtidig var over halvparten fornøyde med tilsynet (Beck, 2007:55).

De mest vanlige motivene for hjemmeundervisning i Norge er: pedagogisk oppfatning, religion og livssyn, motstander av skolestart for 6-åringer, ideologisk eller filosofisk oppfatning, konflikter med skolen, og nedleggelse av privatskole eller problemer med igangsettelse av privatskole. Det ser ut til at hjemmeundervisere som starter hjemmeundervisningen på et situasjonsbestemt grunnlag, etter hvert får et mer prinsipielt syn

på egen hjemmeundervisning. Halvparten av informantene i denne undersøkelsen hadde motiver for å velge hjemmeundervisning av prinsipiell art som for eksempel religion/livssyn, filosofiske eller ideologiske motiver (Beck, 2007:74). Resten hadde situasjonsbestemte motiver som skolenedleggelse, konflikter med skolen, ikke ønske om 6-åring i skolen, og andre situasjonsbestemte motiv. Alvorlig mobbing på skolen er også en grunn til at mange velger hjemmeundervisning (Straume, 2007:20).

Beck (2007) peker på tre generelle motiverende faktorer som virker inn på valg av hjemmeundervisning: hjemmeverdier, religion/livssyn og alternativ livsstils ideologi. Disse faktorene kan se ut til å bli tydeligere når en familie har holdt på med hjemmeundervisning en viss tid. Dette er faktorer som gjelder på tvers av landegrensene.

2.6.1 Konflikter i norsk hjemmeundervisning

I enkelte hjemmeundervisningssaker i årene 1991 – 2000 var konfliktnivået svært høyt (Beck, 2007). Hjemmeundervisningssaker førte noen ganger til en krisemobilisering fra skolemyndighetene, og dette ble oppfattet som absurd og utover rimelige proporsjoner av hjemmeunderviserne.

På 1990-tallet tok flere foreldre barna sine ut i hjemmeundervisning enn tidligere. Ideen om den nasjonale enhetsskole var sterk på 90-tallet med de store skolereformene; Reform 97 for grunnskolen og Reform 94 for den videregående skole. Det kom derfor som et sjokk på skole-Norge da noen familier valgte å ta barna sine ut i hjemmeundervisning. Myndighetene ville forsvare den norske enhetsskolen, og konfliktnivået i hjemmeundervisningssakene ble derfor høye. Kommunene hadde mange steder lite kunnskap og forståelse av lover om hjemmeundervisning. Ikke alle kommuner var klar over at det ikke var skoleplikt i Norge, og foreldrene som ville ha hjemmeundervisning for sine barn ble utsatt for trusler om barnevern og politianmeldelse. For flere ble truslene en realitet (Straume, 2007). Som en illustrasjon av hvordan konfliktene i hjemmeundervisningssaker på 90-tallet var, kan det her vises til Skaun-saken i Sør-Trøndelag. Kommunen startet feilaktig med at hjemmeundervisning ikke var lovlig.

Brev fra Skolekontoret i Skaun kommune til foreldrene:

I brevet blir det sagt at dere ikke ønsker at Per skal begynne på skolen i Skaun-kommune. Jeg vil nå i første omgang orientere dere om hva norsk lov sier om skolegang for barn, og hvilke muligheter/det finnes i forhold til å gå på skole i Skaun. For det første: Vi har 9-årig skoleplikt i Norge. (...) Foreldra kan altså ikke velge å la være å sende barna sine på skolen. Den muligheten foreldra har, er å velge en privat skole som et alternativ til den offentlige grunnskolen. (...) Å gi barna undervisning hjemme som et alternativ til norsk grunnskole, er ikke mulig i følge norsk lovverk. (Brev fra Skolekontoret i Skaun kommune (1993) i Beck & Straume, 2007:51-52).

I undersøkelsen av norsk hjemmeundervisning i skoleåret 2001/2002 svarte bare halvparten av hjemmeunderviserne, 47 %, at de var godt fornøyd med forholdet til kommunen (Beck, 2007:55). 10 % av hjemmeunderviserne i undersøkelsen svarte at de var direkte misfornøyd med tilsynet fra kommunen, og 26 % sa at de var misfornøyd generelt med forholdet til kommunen (Beck, 2007:107). Det var også ut ifra denne undersøkelsen en signifikant sammenheng mellom hvor mange år man hadde gitt hjemmeundervisning og hvor positivt forholdet til kommunen var.

Vinklingen i konfliktene har endret seg over tid. I årene 1994 – 1996 ble bare noen av hjemmeundervisningssaker til barnevernssaker, mens i perioden 1996 – 2004 var det omtrent ingen slike saker. I 2004 oppsto slike saker igjen, men med en annen vinkling enn tidligere: Da var det skolen eller PP-tjenesten som sendte bekymringsmelding til barnevernet. Bekymringen dreide seg ikke om hjemmeundervisningen i seg selv, men en generell bekymring for elevens sosiale, emosjonelle og intellektuelle oppvekstmiljø.

Hjemmeundervisningen var derfor kun et delaspekt i dette (Beck, 2007:108). I slike saker samarbeider skolemyndighetene med sosialvesen, PP-tjenesten og psykiatrien. Dette kan være et uttrykk for en bevisst differensiert tilnærming til ulike typer hjemmeundervisningsfamilier fra myndighetenes side. Dersom hjemmeundervisere antas å greie seg bra, får de liten oppmerksomhet fra myndighetene. I saker hvor det er skapt en mistanke mot en familie med spesielle livsforhold, griper det kommunale apparatet noen ganger inn. Skolemyndigheter eller andre kommunale etater kan vurdere at omsorgssvikt og hjemmeundervisning er med i situasjonsbildet. De kommunale etater samarbeider og lager en formell sak, og dette kan i noen tilfeller ende som en barnevernssak.

3 TEORETISKE UTGANGSPUNKT

Hjemmeundervisning er et ungt forskningsfelt, og det finnes relativt få teoretiske perspektiver på hjemmeundervisning. Det finnes derimot fragmenter og tilløp til teoretisering av delaspekter ved hjemmeundervisning som motiver, sosialisering, akademiske resultater og grupperinger av hjemmeundervisere.

Analysen og diskusjonen i min oppgave vil ha en sosiologisk vinkling. Jeg vil bruke teorier om samfunn av en mer generell karakter: Mary Douglas' teori om renhet og urenhet i samfunnet, og Michel Foucaults teori om disiplinering i det moderne samfunnet. Disse teoriene vil trekkes inn i forhold til det empiriske arbeidet i oppgaven. Jeg vil også i analysen og diskusjonen bruke spesifikke teorifragmenter om hjemmeundervisning.

3.1 Renhet og urenhet i samfunnet

Den britiske sosialantropologen Mary Douglas' hypoteser i «*Rent og urent*» (1997) handler om hvordan symbolske meningsunivers er strukturert. Denne tradisjonen oppfatter sosiale systemer som mønstre av kollektive meningskategorier, den sosiale orden er først og fremst en *symbolsk orden*, et system av tegn og betydninger. Flytende sosiale og kulturelle prosesser blir kodifisert og institusjonalisert gjennom kollektive symbolske strukturer. Konverteringen av sosial prosess til strukturell form er selve etableringen av en kulturell og symbolsk orden (Douglas, 1997).

Douglas viser hvordan denne symbolske ordning foregår som en kontinuerlig ryddeoperasjon. Dette gjennom prosesser som innebærer ulike former for grensemarkering og eksklusjon og renselse. Kulturell orden er i følge Douglas basert på en differensiering mellom kategorier – en sortering og avgrensing av ting som hører sammen fra ting som er fremmed og utenfor og hører hjemme andre steder. Dette er en form for sorterings – og separasjonsvirksomhet som forutsetter og skaper et sett av symbolske distinksjoner eller grenser. Det er disse skillelinjene som holder orden på og gir mening til ethvert kulturelt meningsunivers (Douglas, 1997).

Hypotesene om *renhet* og *urenhet* refererer til slike symbolske grensemarkeringer. Å forstå hva som gjør at noen ting er “urene” eller “rene” er basisen for å forstå de innerste hemmeligheter til selve den moralske orden og de midler som samfunnet periodisk fornyer og bekrefter sine grunnleggende sosiale relasjoner og kollektive følelser (Douglas, 1997).

Det “rene” er det som er inneholdt i sin egen kategori, og er avgrenset og ubesmittet av kontakt med alt som ikke tilhører det. Det som er “urent” flyter over grensene, og det urenes essens er ubestemmelig og passer ikke inn i mønstret. Det er uklart og formløst, og lager kaos i kategoriene. Det er *plasseringen* av ting som gjør det rent/urent. Det urene må omformes eller elimineres for å opprettholde kulturens eget klassifiseringssystem. Det som er urent er derfor forbudt og farlig fordi det truer den etablerte symbolske orden og signaliserer kaos og oppløsning (Douglas, 1997:50).

Skitt/urenhet er i følge Douglas noe som ikke er på sin rette plass (“*dirt is matter out of place*”) (Douglas, 1997:50). Dette gir en innfallsvinkel som innebærer to betingelser: et sett av ordnede forhold og et brudd på denne ordenen. Skitt er på denne måten aldri en isolert eller enkeltstående begivenhet. Der det finnes skitt, finnes det et system (Douglas, 1997:51). Tilstedeværelsen av orden i samfunnet muliggjør uorden. Regler, grenser, kategorier og ulike former for kognitive og moralske klassifikasjonssystemer, skaper linjer som blir brutt og kategorier for ting som er unntak. Skitt er et biprodukt av at vi ordner og klassifiserer tingene systematisk, i den forstand at orden innebærer å avvise ting som ikke hører hjemme der (Douglas, 1997:51). Douglas konkluderer med at hvis urenhet er noe som ikke er på sin rette plass, må vi nærme oss fenomenet via orden. Hvis et gitt mønster skal opprettholdes, må urenhet eller skitt holdes utenfor (Douglas, 1997:55).

Skitt anvendes som et sekkebegrep som omfatter alle de elementene som er støtt ut fra ordnede systemer. Skitt er relativt. Douglas eksemplifiserer dette med at sko er ikke skitne i seg selv, men det er skittent å sette de på spisebordet, mat er ikke skittent i seg selv, men det er skittent å legge fra seg kjøkkenredskaper på soverommet eller ha matflekker på klærne (Douglas, 1997:51). Vår renslighetsatferd er kort sagt en reaksjon som fordømmer enhver gjenstand eller ide som kan komme til å forvirre eller bryte ned våre klassifikasjoner.

Skitt er en oppsamlingskategori for alt som er utstøtt fra de normale klassifikasjonsskjemaene våre. Douglas beskriver mennesker som sansende subjekter. Alt vi sanser er organisert i mønstre som vi i hovedsak er ansvarlige for. Som sansende subjekter foretar vi et utvalg av

alle de stimuli som treffer sanseorganene våre, og velger bare ut dem som interesserer oss. Interessene våre er styrt av en tendens til å skape mønstre, en tendens som kan kalles skjema. Hvert enkelt menneske skaper seg en stabil verden ut fra et kaos av vekslende inntrykk. Denne skapte verden har gjenstander og former som man kan kjenne igjen, og man sanser bygger man ustoppelig på dette mønstret, idet man griper fatt i noen nøkkelinntrykk og forkaster andre. De nøkkelinntrykkene som lettest blir akseptert, er slike som passer lettest inn i det mønstret man er i ferd med å bygge opp. Inntrykk som ikke passer inn, blir gjerne avvist. Blir de allikevel akseptert, må selve strukturen modifieres (Douglas, 1997:51).

Man kan forholde seg til anomali/avvik på flere måter. Man kan forholde seg negativt ved at man for eksempel ignorerer anomalien, eller at man på en annen side stiller seg fordømmende til anomalien. Man kan også forholde seg positivt til anomalien, og med hensikt konfrontere anomalien og prøve å skape et nytt virkelighetsmønster som har plass for det. Det er ikke umulig for et individ å revidere sitt eget personlige klassifikasjonsskjema, men ingen individer lever isolert, og ens eget skjema er til dels overtatt fra andre (Douglas, 1997:53).

Kulturen, som et samfunns offentlige og standardiserte verdier, formidler enkeltindividers erfaringer. Kulturen gir et sett med grunnkategorier å gå ut ifra – et positivt mønster hvor ideer og verdier er pent og ryddig ordnet i forhold til hverandre. Den har framfor alt autoritet, siden de andres samtykke påvirker den enkelte til også å gi sitt samtykke (Douglas, 1997:53). Kulturens offentlige karakter gjør kategoriene rigide, fordi kulturelle kategorier er en offentlig sak. Disse er ikke så enkelt å revidere. Likevel kan de ikke bare ignorere den utfordringen som avvikende former står for. Alle klassifikasjonssystem må gi opphav til anomale former, og alle kulturer må konfrontere begivenheter som kan se ut til å trosse og utfordre de antagelsene den bygger på. Den kan ikke ignorere de anomaliene som er skapt av dens egen skjematiseringsstruktur, for da risikerer den at folk mister tillitt til den. Douglas tror at dette er grunnen til at enhver kultur og samfunn har forskjellige tiltak å sette inn overfor anomale begivenheter (Douglas, 1997:54).

3.1.1 Hjemmeundervisning som noe “urent”?

Skolen og hjemmeundervisning kan være eksempler på renhet og urenhet i samfunnet. Det som er rent er inneholdt i sin egen kategori, og den norske skolen er i vårt samfunn noe som kan betraktes som “rent” fordi skolen er allment akseptert og en del av samfunnets orden. Det som er urent er noe som ikke er på sin rette plass, og hjemmeundervisning kan være et godt eksempel på dette. I hjemmeundervisningen foregår undervisningen i hjemmet og ikke i skolen. Undervisningen er derfor ikke på sin rette plass. Hjemmeundervisningen er “farlig” fordi den truer den etablerte symbolske orden og signaliserer kaos og oppløsning. Den norske enhetsskolen har viktige fellesskapsfunksjoner, og hjemmeundervisning kan oppfattes som en faktor som truer denne etablerte symbolske orden og truer med oppløsning. Douglas’ hypoteser om renhet og urenhet i samfunnet *kan* forklare forekomsten av negative holdninger i samfunnet til hjemmeundervisning.

Konfliktnivået i hjemmeundervisningssaker var høyere på 90-tallet enn det er i dag. Dette kan være i tråd med det at samfunnet kan forholde seg til avviket med blant annet å skape et nytt virkelighetsmønster som har plass for avviket. Grunnen til at det er et lavere konfliktnivå i dag kan være at samfunnet har fornyet sin holdning til hjemmeundervisning.

3.2 Overvåkning og straff – det disiplinære samfunn

I følge den franske filosofen Michel Foucault fortøner moderne menneskebehandling seg som ulike former for disiplinering. Han mener det har funnet sted en utvikling fra å ytre kontroll og atferdsbegrensning til økende selvdisciplinering. Foucault forsøker i “*Overvåkning og straff*” (2008) å forklare maktens rolle i fremveksten av det moderne fengselssystemet. Foucault ser på fengselet som uttrykk for den overvåknings- og disiplineringsteknikk som har utviklet innen for de fleste samfunnsinstitusjonene, også skolen. En slik overvåknings- og disiplineringsteknikk sørger for innlemmelse og utelukkelse, og er en maktmekanisme som gjennomsyrrer store deler av samfunnet.

3.2.1 Makt i det moderne samfunnet

I stedet for at makt skal innebære og ha makt over noen eller noe, ser Foucault på makten i det moderne samfunn som usynlig. Makten gjennomsyrrer hele samfunnet, og man kan ikke feste makten til en bestemt institusjon, individ eller gruppe.

Makten må heller tolkes som et nett av stadig spente, stadig virksomme relasjoner enn som et privilegium man kunne være innehaver av. Som modell av makten må man heller bruke den stadige kamp enn en kontakt som innebærer en overdragelse eller en erobring av et område (Foucault, 2008:28).

Makten kan snarere utøves enn eies. Foucault forsøker å formulere en mer allmenn bestemmelse av vår egen samfunnsform. Dette gjør han ikke ut i fra kapitalisme eller industrialisme, men utfra hvordan samfunnet former og kontrollerer et individ på. Foucault beskriver således det moderne samfunnet som et disiplinært samfunn (Foucault, 2008). Ved å vise til forrige århundrets fremvekst av disiplinære institusjoner som skolen, fengslet og militærvesen, viser Foucault hvordan disiplinen utviklet seg til å bli en maktmekanisme. Ut fra disse institusjonene spredte disiplineringen seg til hele samfunnet. Dette førte til at alle individer ble disiplinert inn under det samfunnets kontroll som det inngikk i.

Maktmekanismene som favner alle i samfunnet, skal virke normaliserende og sanksjonerende dersom mekanismene trues (Foucault, 2008).

Makt berører individer i samfunnet gjennom deres sosiale praksis. Foucault skriver: *“De disiplinære institusjoners permanente straffemyndighet som gjennomtrenger alt og kontrollerer alle øyeblikk, sammenligner, differensierer, hierarkiserer, homogeniserer og utelukker. I ett ord: Den normaliserer”* (Foucault, 2008:161). Denne formen for makt styrer og gjennomsyrrer alle deler av livet ned til den minste detalj, og er på denne måten mer penetrerende enn om makten hadde ligget hos for eksempel en bestemt institusjon eller lignende. Maktstrukturene er anonyme og avpersonifisert.

3.2.2 Hvordan virker makten?

Foucault skriver at disiplinen “fabrikkerer” individer, og at disiplinenes suksess skyldes at dens virkemidler er enkle: *det hierarkiske blikk, den normaliserende sanksjon og eksaminasjonen* (Foucault, 2008:151).

“For å holde disiplin må man kunne tvinge ved hjelp av blikket” skriver Foucault, og skriver videre at man trenger et apparat hvor muligheten til å se i seg selv utgjør en maktfaktor, hvor de som tvinges, er klart synlige (Foucault, 2008:152). Med andre ord innebærer *den hierarkiske bevoktningen* at alle har noen over seg som bevokter en, og er avhengig av at en har mulighet til å observere. Foucault viser til militærleiren som en ideell modell av et slikt “observatorium” (Foucault, 2008:152). Resultatene av dette virkemiddelet ble på denne måten arkitektoniske, og bygninger ble innrettet for å fungere som et bevoktningsapparat. Et annet eksempel på dette er skolen, og Foucault skriver at “*på samme måte skal skolebygningen være et dressurmiddel*” (Foucault, 2008:153).

Et annet virkemiddel for å opprettholde disiplinen kalles *den normaliserende sanksjon*. Dette virkemiddelet er et “mikro-straffevesen” for hverdagslivet som

straffer tidsforsømmelser (forsinkelser, fravær, avbrytelser), virksomheter (uoppmerksomhet, forsømmelser, mangel på iver i tjenesten), væremåten (uhøflighet, ulydighet), samtalen (prating, frekkheter), kroppen (“ukorrekte” holdninger, uvanlige bevegelser, urenslighet), seksualiteten (ubluferdighet, uanstendighet) (Foucault, 2008:158).

Dette “mikro-straffevesenet” tar for seg ting man ikke skal gjøre, men som ikke er forbudt å gjøre. Disiplinærstraffen skal først og fremst være en korreksjon, og har som funksjon å redusere avvik (Foucault, 2008:159). Den normaliserende sanksjon er ikke utelukkende negativ, den trår ikke bare i kraft når noen har gjort noe man ikke skal gjøre. Avstraffelsen er bare et element i et dobbelt system: Gratifikasjon-sanksjon, belønning og straff. Den normaliserende sanksjon kan derfor ha en belønning dersom man holder seg innenfor det som er ansett som normalt, og/eller er derfor et forbilde fordi man følger normalen i alt. I stedet for et enkelt skille mellom hva som er tillatt og hva som er forbudt, har man en gradert skala (Foucault, 2008:159). I følge Foucault spiller rangeringen eller graderingen en dobbelt rolle. Den skal ikke bare markere avvikene, hierarkisere egenskapene, ferdighetene og

dyktighetsnivået, men også straffe og belønne. Disiplinen belønner ved å avansere, og straffer med å degradere (Foucault, 2008:160). *“I en forstand fremtvinger normaliseringen homogenitet. Men den individualiserer også, ved at den gjør det mulig å måle avvikene, bestemme nivåene, fastsette spesialitetene og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse dem hverandre”* (Foucault, 2008:162).

Det hierarkiske blikk og den normaliserende sanksjon er to virkemidler som fremstår begge i kombinasjon med det siste virkemiddelet: *Eksaminasjon*. *“Ved eksaminasjon forbindes bevokningens hierarkiske metoder med den normaliserende sanksjons metoder. Eksamineringen er et normaliserende blikk, en bevokning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe”* (Foucault, 2008:162). Med eksaminasjon synliggjøres individene på en måte at de kan differensieres og bli gjenstand for sanksjoner. Foucault viser til skolen som et eksamensapparat, hvor det drives en stadig sammenligning av enhver med alle, som muliggjør det å måle og sanksjonere på samme tid. Eksamen i skolen, ved siden av å sanksjonere en læreprosess, gjør det mulig for læreren å samle inn systematiske kunnskaper om sine elever mens han/hun underviser dem (Foucault, 2008:164). Gjennom eksaminasjon oppnås således kunnskap om individene. Ordningen med eksamener og eksaminasjoner innebærer at en viss form for maktutøvelse knyttes til en viss type kunnskap. Den disiplinære makten utøves ved å gjøre seg usynlig, samtidig tvinges de som underkues av makten til å være prinsipielt synlige. Undersåttene skal sees for å trygge øvrighetens maktstilling, og det som holder disiplinens individer i sjakk er at de alltid blir eller kan bli sett (Foucault, 2008:164-165). Dette er en motsetning til hvordan man oppfatter en mer tradisjonell maktutøvelse hvor den som har makten står i fokus. Det er nettopp ved eksaminasjon man snur dette fokuset slik at den som blir utsatt for maktutøvelsen kommer i fokus. Selve makten er usynlig, mens de som blir utsatt for makten blir synliggjorte objekter.

Foucault skriver også at eksamen og eksaminasjon også skaper en *“dokumentert individualitet”* - et detaljert og nøyaktig arkiv over kroppene og dagene. Ordningen med eksamen og eksaminasjon er fulgt av et system for innregistrering og arkivering, og det dannes en *“skrift-makt”* som blir en vesentlig del av disiplineringen (Foucault, 2008:166). Skrift-makten er en skriftlig nedtegnelse av hvem du er og blir for eksempel brukt til å bestemme hvilke ferdigheter eleven har, hvilken utvikling eleven har hatt, og så videre. På denne måten blir hvert individ et case som for eksempel betegner om eleven har evner eller ikke og hvilke muligheter eleven har for kunnskapstilegnelse.

Disiplinen “fabrikerer” individer, og den hierarkiske bevoktning, den normaliserende sanksjon, og eksaminasjon er disiplinære teknikker. “*Mer allment fungerer alle instanser for individkontroll på en dobbel måte: dels tvedeler og stempler den individene (som gal, ikke gal, farlig, ufarlig, normal, unormal), dels tvangsanbringes og differensieres de.*” (Foucault, 2008:174). De disiplinære mekanismene bruker samtidig makt for å plassere individene der de hører hjemme og derved differensiere dem.

3.2.3 Hjemmeundervisning i det “disiplinære samfunn”

Foucault formulerer en allmenn bestemmelse av vår egen samfunnsform ut i fra hvordan samfunnet former og kontrollerer et individ på, og viser til maktmekanismer i det moderne og disiplinerte samfunnet som skal virke normaliserende og sanksjonerende. Disiplinens virkemidler er overvåkning, sanksjonering og eksaminasjon. Hvordan kan dette festes til fenomenet hjemmeundervisning?

I vårt moderne samfunn er det en allmenn enighet om at skolen er det beste opplæringsalternativet for barnet, og for de fleste er det en selvfølge. Vi tenker at skole er det beste stedet for barna å få opplæringen de har rett til, og vi sender stort sett barna på skolen. Dette kan være et “ekstremt” eksempel på et resultat av en makt som har gjennomsyret tankene våre. Denne makten, som styrer våre holdninger, er avpersonifisert og anonyme. Siden skolen blir sett på som “normalen” i forhold til barn og unges opplæring og utdanning, blir hjemmeundervisning således stemplet som avvik.

Skolen er i følge Foucault et uttrykk for den overvåknings- og disiplineringsteknikk som sørger for innlemmelse og utelukkelse. Hjemmeundervisning kan være noe som kan oppfattes som en trussel mot den norske enhetsskole med dens fellesskapsfunksjoner, samfunnsfellesskap og demokratiet. Dersom hjemmeundervisningen sees på som en trussel, må den derfor behandles som avvik, og blir gjenstand for disiplinens virkemidler. Dette kan være roten til at det oppstår konflikter mellom hjem og skolemyndigheter i hjemmeundervisningssaker.

4 METODE

I dette kapittelet vil jeg presentere den forskningsmetodiske tilnærming som er valgt for å besvare min problemstilling om hjemmeundervisning. Først vil jeg begrunne valg av design og forskningsmetode. Jeg vil deretter beskrive rekrutteringsprosessen av informantene, utvalget og utarbeidelsen av intervjuguiden, samt hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg vil så gjøre rede for analysen av materialet. Til slutt vil jeg redegjøre for kvaliteten ved undersøkelsen i forhold til reliabilitet og validitet.

4.1 Valg av forskningsmetode

Jeg har valgt kvalitativ metode med det kvalitative forskningsintervju som metodisk verktøy. Dette er hensiktsmessig i forhold til oppgavens intensjon om å belyse foreldrenes opplevelser og erfaringer med hjemmeundervisning og forholdet mellom hjem og skole, og hjem og nærmiljøet i hjemmeundervisningsperioden. Den fenomenologiske forståelsen er sentral i min undersøkelse, og det er foreldrenes subjektive oppfatning og erfaringer som står i fokus.

4.1.1 Design – casestudie

Mitt undersøkelsesopplegg er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller case, og kan derfor kalles en casestudie. Et særpreg ved casestudier er at fokus rettes mot en eller flere enheter som representerer studiens case, og hovedpoenget er å oppnå rikholdig informasjon om de enhetene eller casene studien fokuserer på (Thagaard, 2009:49). Mine informanter er en foreldregruppe som har samarbeidet om hjemmeundervisningen, de er altså en empirisk avgrenset enhet (foreldregruppe) som jeg ønsker å fokusere på (Thagaard, 2009:49). Casestudie kjennetegnes også ved at et fenomen studeres i nåtiden, og konteksten er avgjørende for å forstå fenomenet og dets opprinnelse. Casestudier brukes når det er ønskelig å finne ut hvorfor et fenomen er som det er, eller hvordan det har blitt slik. I tilfeller hvor det

er ønskelig å forstå komplekse sosiale fenomen kan man bruke casestudier. Forskerens oppgave er å forsøke å opprettholde et autentisk bilde av det fenomenet han studerer, ved å beskrive fenomenet slik det faktisk forekommer (Yin, 2009).

I min undersøkelse har jeg benyttet meg av casestudie for å forstå *hvordan* foreldre opplever å holde barna hjemme fra skolen til fordel for hjemmeundervisning, og i forhold til dette *hvordan* samarbeidet mellom hjem og kommune har fungert, og *hvordan* lokalsamfunnet/nærmiljøet har forholdt seg til hjemmeundervisningen. Kritikken av casestudie som metode går ofte ut på at man ikke kan generalisere ut fra et enkelt case (Yin, 2009:15). Ved generalisering av intervjuresultater må man stille spørsmålet om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner, og ikke om intervjuresultatene kan generaliseres globalt (Brinkmann & Kvale, 2009:265). Spørsmålet blir derfor: Hvordan kan man generalisere? En form for generalisering som er relevant i forhold til min undersøkelse kalles *analytisk generalisering*.

En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene (Brinkmann & Kvale, 2009:266).

Lincoln og Guba (1985) trekker fram ett aspekt ved påliteligheten ved en undersøkelse – *anvendbarheten*. De stiller spørsmålet ved hvordan man kan fastslå i hvilken grad resultatene av en bestemt undersøkelse er anvendbare i andre sammenhenger eller med andre respondenter (Lincoln & Guba, 1985:290). Jeg må derfor vurdere om intervjuresultatene i caset jeg undersøker kan overføres til andre lignende studier.

4.1.2 Metodisk verktøy – det kvalitative forskningsintervjuet

“Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Brinkmann & Kvale, 2009:21). Fenomenologi i kvalitativ forskning er i følge Brinkmann og Kvale et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener (hjemmeundervisning) ut fra aktørenes (foreldrenes) egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av foreldrene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Brinkmann & Kvale, 2009:45). Når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver, brukes et *semistrukturert livsverdenintervju* (Brinkmann & Kvale, 2009:47). Denne formen for intervju som jeg har valgt å bruke i min undersøkelse, ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har samtidig profesjonelt intervju som formål. Denne intervjuformen legger altså verken opp til en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål.

Brinkmann og Kvale (2009:47-48) beskriver tolv aspekter ved forståelsesformen i den kvalitative forskningsintervjuet ut fra et fenomenologisk perspektiv. Disse aspektene vil jeg i det følgende beskrive og knytte de opp til min undersøkelse.

Livsverden viser til at temaet for det kvalitative forskningsintervjuet er den intervjuedes livsverden og hans eller hennes eget forhold til den. I min undersøkelse er fokuset rettet mot foreldrenes beskrivelser, erfaringer og opplevelser av hvordan det er å ha hjemmeundervisning for sitt barn, og hvordan de opplever forholdet til kommunen og skolemyndigheter i hjemmeundervisningsperioden. Foreldrenes opplevelser av lokalsamfunnets reaksjoner og holdninger til hjemmeundervisningen vil det også fokuseres på. I min undersøkelse er det ikke foreldrenes livsverden isolert sett som blir studert, men knyttet opp mot situasjonen og systemet rundt.

Mening viser til at intervjuet har som formål å fortolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Som intervjuer registrerer og fortolker jeg meningen med det forelderen sier, og måten det blir sagt på. Det er nødvendig å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, men også det som sies “mellom linjene”. Som intervjuer kan jeg forsøke å formulere det implisitte budskapet, “sende det tilbake” til

intervjupersonen og dermed kanskje oppnå en umiddelbar avkreftelse eller bekreftelse av fortolkningen av hva den intervjuede forsøker å si.

Kvalitativt vil si at intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap gjennom vanlig språkbruk. Jeg vil i mitt prosjekt gjennom intervjuene søke kvalitativ kunnskap uttrykt gjennom forelderens språk. Målet med intervjuene er således ikke kvantifisering, intervjuene mine sikter mot nyanserte beskrivelser av forelderens livsverden gjennom ord og ikke tall.

Deskriptivt vil si at intervjuet skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved intervjupersonens livsverden. I mitt prosjekt vil da foreldrene bli oppfordret av meg som intervjuer til å beskrive så nøyaktig hva de opplever og føler, og hvordan de handler. Dette kommer til uttrykk i oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden.

Spesifisitet vil si at beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp innhentes, ikke generelle meninger. Spørsmålene må derfor rettes mot spesifikke situasjoner og handlinger. I mitt intervju stiller jeg spørsmål om beskrivelse av spesifikke situasjoner som for eksempel tilsyn med hjemmeundervisningen og om hvordan konfliktene utviklet seg mellom hjemmet og kommunen (spesifikt hendelsesforløp). På grunnlag av omfattende beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelser vil jeg kunne være i stand til å komme frem til betydninger på et konkret plan i stedet for generelle meninger.

Bevisst naivitet handler om at jeg som intervjuer viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. I stedet for at jeg som intervjuer stiller opp noen forhåndsoppsatte spørsmål og arbeider ut fra ferdige analysekategorier vil en bevisst naivitet og forsøk på fordomsfrihet åpne for nye og uventede fenomener. Det er derfor viktig å være nysgjerrig og lydhør for det som sies, så vel som for det som ikke sies. Det er også viktig at jeg som intervjuer er kritisk ovenfor egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet.

Fokusert. Intervjuet fokuserer på bestemte temaer. Intervjuet er verken stramt strukturert med standardspørsmål eller helt "ikke-styrende". Intervjuet fokuserer på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål, og det er opp til meg jeg som intervjuer å få fram de dimensjonene som jeg mener er viktige for undersøkelsen. Dette har jeg gjort i intervjuguiden ved at jeg har delt opp i intervjuet i tre kategorier med hvert sitt bestemte tema, og som intervjuer leder jeg foreldrene gjennom intervjust spørsmålene frem til de bestemte kategoriene/temaene.

Flertydighet vil si at intervjupersonens (foreldrenes) svar noen ganger er flertydige. Et bestemt utsagn kan innebære forskjellige fortolkningsmuligheter, og foreldrene kan også fremsette tilsynelatende motstridende uttalelser i løpet av et intervju. Som intervjuer er det min oppgave å finne ut om de flertydighetene og motstridende utsagnene som eventuelt fremkommer, skyldes kommunikasjonsvansker eller lignende.

Forandring vil si at intervjupersoner (foreldrene) i løpet av intervjuet kan endre beskrivelsene og holdningene sine til temaet. De kan selv oppdage nye aspekter ved det temaet de beskriver, og plutselig få øye på forbindelser som de tidligere ikke var oppmerksomme på. Intervjuspørsmålene kan dermed gi anledning til refleksjonsprosesser, hvor betydningen av temaet som beskrives av intervjupersonen, ikke lenger er de samme etter intervjuet. Intervjuet kan derfor være en læringsprosess både for foreldrene jeg intervjuer og meg som intervjuer.

Sensitivitet vil si at ulike intervjuere kan fremkalle ulike uttalelser om det samme intervjutemaet, avhengig av deres følsomhet for og kunnskap om det. Dette gjelder kun intervjuer med flere intervjuere, og gjelder derfor ikke mitt prosjekt. Dette punktet kan knyttes opp til reliabilitet hos forskeren.

Interpersonlig situasjon viser til at forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet – interaksjonen – mellom mennesker. Intervjueren og intervjupersonen agerer overfor hverandre og påvirker hverandre. Jeg kan for eksempel påvirke foreldrenes svar, samtidig som foreldrene kan påvirke hvordan jeg stiller spørsmålene på. I denne sammenheng må jeg som intervjuer være oppmerksom på dette når intervjuene analyseres og diskuteres.

Positiv opplevelse viser til at et velfungerende forskningsintervju kan oppleves både som berikende og en fin opplevelse av intervjupersonen. Foreldrene sitter forhåpentligvis igjen med en positiv opplevelse etter intervjuet.

4.2 Utvalg

Min masteroppgave baserer seg på et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2009:53). Informantene er valgt ut på grunnlag av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling. Jeg ønsket å studere en enkelt foreldregruppe og dens historie med

hjemmeundervisning. På et forskningsseminar i Samfunnsrettet Pedagogikk (på Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo) høsten 2010 ble vi deltagerne fortalt om denne foreldregruppens situasjon da vi hadde om temaet hjemmeundervisning. Det at foreldrene tilsynelatende kun hjemmeunderviste av praktiske grunner (lang skolevei) og at de kun skulle hjemmeundervise ett år var interessant. Her hadde man en hjemmeundervisning som hverken var basert på religiøse- eller pedagogiske overbevisninger, og foreldrene hadde uttalt at de stort sett var fornøyde med skolen som institusjon. Etter samtale med veileder om å eventuelt bruke disse foreldrene som informanter i min masteroppgave, fikk jeg kontaktinformasjon til den ene av foreldrene. Jeg sendte i første omgang en skriftlig henvendelse til den ene foreldereren per e-post der jeg fortalte om mine planer om å skrive masteroppgave om hjemmeundervisning, og om hun kunne forhøre seg med de andre foreldrene om de kunne være interesserte i å bidra til et slikt prosjekt. Jeg fikk et positivt svar tilbake, og deretter henvendte jeg meg på telefon for å avtale tid og sted for intervjuene.

Det var til sammen 7 foreldre som ville stille opp til intervju: 6 mødre og 1 far. Alle seks familiene i hjemmeundervisningsgruppen ble representert, og fra én av familiene ble både mor og far intervjuet. Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen, og kan være avgjørende i forhold til generalisering av forskningsresultatene. Mitt formål er ikke statistisk generalisering, men analytisk generalisering; jeg vil vurdere om intervjuresultatene kan generaliseres til lignende tilfeller. Mitt utvalg på syv personer vil jeg derfor si er hensiktsmessig med tanke på å besvare problemstillingene i denne masteroppgaven, og jeg viser til utsagnet "*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*" (Brinkmann & Kvale, 2009:129).

Jeg har valgt å se bort i fra det kjønnsmessige perspektivet, og heller konsentrert meg om personene under fellesbetegnelsen *foreldre*. Utvalget av foreldre er fra en foreldregruppe som har hatt hjemmeundervisning for sine barn i første skoleår. Deres barn begynte i offentlig skole i 2. klasse, og de har ikke lenger hjemmeundervisning.

4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuene ble forberedt med et manuskript – en intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Brinkmann og Kvale, 2009:143). En intervjuguide kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål. Min intervjuguide er delt inn i to bolker med spørsmål. Hovedproblemstillingen i min masteroppgave blir delt inn i to underproblemstillinger, og intervju spørsmålene er knyttet opp til hver sin underproblemstilling. Intervjuguiden er forholdsvis bindende, men den åpner samtidig for at jeg kan gå litt utenfor de konkrete spørsmålene dersom det er relevant for å få mest mulig utdypende svar. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte og bindende for intervjueren, eller om det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nær han eller hun vil holde seg til guiden og hvor mye han eller hun vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for (Brinkmann og Kvale, 2009:143).

Prosessen med utarbeidelse av intervjuguide startet vårsemestret 2011. Jeg hadde min første prat med veileder i mars 2011, og vi kom fram til at en casestudie med intervju var den mest hensiktsmessige metoden å bruke. Jeg valgte å ta utgangspunkt i hjemmeundervisningssituasjonen slik den var for disse foreldrene, og metoden for arbeidet ble da induktiv metode fordi jeg startet med å finne ut hva jeg ville vinkle problemstillingen min til for deretter å knytte intervjumaterialet til teori. Førsteutkastet til intervjuguiden min ble jeg ferdig med i slutten av august, og jeg hadde da delt inn spørsmålene i emnene *motiv for hjemmeundervisning* og *forhold mellom hjem og kommune*.

Etter tilbakemelding fra veileder på førsteutkastet, gjorde jeg nye korrigeringer som resulterte i et andreutkast som jeg sendte til veileder og fikk nye tilbakemeldinger på dette. Jeg benyttet meg av dette andreutkastet og gjennomførte flere prøveintervju for å teste intervjuguiden. Å gjennomføre prøveintervju var meget verdifullt for meg, jeg fikk på denne måten øve meg som intervjuer og bli ordentlig kjent med intervjuguiden min i praksis. Jeg fikk også mange konstruktive tilbakemeldinger fra medstudenter jeg hadde prøveintervjuet. Dette førte til at jeg utarbeidet et tredje utkast til intervjuguiden som ble det endelige utkastet.

Intervjuguiden inneholder forslag til rekkefølgen av temaene jeg søker informasjon om. Rekkefølgen av temaer kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Det dramaturgiske aspektet ved oppbygningen av en intervjuguide retter seg mot utviklingen av det emosjonelle nivået i løpet av intervjuet. Det kan derfor være en fordel å starte med nøytrale emner det er lett å snakke om, for deretter å komme inn på mer emosjonelt ladete emner og avslutte med nøytrale temaer (Thagaard, 2009:99-100). Intervjuguiden starter først med innledningsspørsmål om foreldrenes bakgrunn. Foreldrene får på denne måten mulighet til å snakke litt løst om seg selv. Etter innledningsspørsmålene kommer flere spørsmål som motivet for hjemmeundervisning, og om de kan fortelle litt om bakgrunnen for valget og lignende. Dette for å føre de inn på hjemmeundervisnings - temaet på en naturlig måte. Deretter kommer det en spørsmålsrekke som går inn på forholdet mellom hjem og kommune i hjemmeundervisningsperioden. Jeg vet fra tidligere samtaler med den ene forelderen i forkant av intervjuene at forholdet til kommunen har vært konfliktfylt, og at dette derfor kan være et emosjonelt ladet tema for noen av foreldrene. Avslutningsvis har jeg noen spørsmål om fordeler og ulemper med hjemmeundervisning, og om de kunne tenke seg å ha hjemmeundervisning igjen.

4.4 Gjennomføring av intervjuene

“Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpnet seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om” (Thagaard, 2009:99). Da intervjuene skulle avtales var jeg åpen for forslag til hvor intervjuene skulle finne sted. Jeg syntes det var viktig at intervjuene skulle finne sted hvor informantene følte det komfortabelt å snakke. Det var derfor informantene som avgjorde hvor intervjuet foregikk. Vi ble enige om at jeg skulle komme hjem til den ene forelderen jeg skulle intervjuer, og at de andre jeg skulle intervjuer skulle komme fortløpende til denne ene forelderen. På den måten ble alle samlet, og jeg fikk foretatt alle intervjuene på en dag. Det virket som om at alle syntes dette var naturlig, siden foreldrene var en vennegjeng fra før. Det kan derfor ha vært en fordel at jeg intervjuet foreldrene hjemme hos den ene forelderen siden de da var i kjente og trygge omgivelser med uformell og god atmosfære.

Jeg benyttet meg av båndopptak under alle intervjuene. Dette hadde jeg informert alle informantene om i forkant av intervjuene i en informasjonsmail jeg sendte ut. Fordelen med opptak er at alt som sies blir bevart, og at jeg som intervjuer kan konsentrere meg om informanten og informantenes reaksjoner. Utsagn til eventuelle sitater blir bevart, og det gjør det mulig å transkribere hele intervjuet i etterkant (Thagaard, 2009). Før hvert intervju startet, skrev informantene under på at han eller hun hadde samtykket å være intervjuobjekt. Dette var det samme informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut til informantene på mail i forkant av intervjuene.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i et forskningsprosjekt. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Brinkmann & Kvale, 2009:88).

Intervjuene varte fra 45 minutter til 1 time og 15 minutter. Noen av foreldrene svarte mer utfyllende enn andre, mens andre var mer konkrete og kortere i svarene sine. Intervjuet introdusertes med en brifing der jeg blant annet definerte situasjonen for informantene, fortalte om formålet med intervjuet, og forklarte hva lydopptakeren skulle brukes til. Jeg spurte også informantene om de hadde noen spørsmål før intervjuet startet (Brinkmann & Kvale, 2009). Etter intervjuet fulgte jeg opp med en debriefing, ved at jeg spurte om informanten hadde noe mer å legge til enn det vi hadde snakket om og nevnte noen av hovedpunktene intervjuet hadde gitt meg innsikt i (Brinkmann & Kvale, 2009). Under intervjuene skrev jeg diskret ned notater dersom det skulle dukke opp noe jeg ønsket å gå nærmere inn på eller om det skulle være noe av non-verbal art under intervjuet båndopptakeren ikke ville fange opp. Alle informantene så ut til å sitte igjen med en fin opplevelse etter intervjuet, og de sa at dette også hadde vært en fin sammenkomst for foreldrene der de fikk snakke om erfaringene med hjemmeundervisningen seg i mellom.

4.5 Dataanalyse

Analyseringen av data finner sted etter innsamlingen av data. Transkribering er en form for analyse i kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2010). Transkriberingen er en prosedyre som klargjør intervjumaterialet for analyse, og er en transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Brinkmann & Kvale, 2010:186). Umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene overførte jeg opptakene til PC, og transkriberte intervjuene ved hjelp av øretelefoner. Grunnen til at jeg utførte transkriberingen umiddelbart etter gjennomføring av intervjuene var for å forsikre meg om at jeg fikk notert ned viktige poeng i forhold til kroppsspråk og lignende. Dette kunne være relevant for analysearbeidet av datamaterialet. Under transkriberingen av intervjuene husket jeg sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen som for eksempel tonefall og kroppsspråk. Lydopptakene var klare og tydelige. Jeg sørget for at vi fikk sittet på et eget rom under intervjuene for å unngå eventuell bakgrunnsstøy eller annen påvirkning. Ved å foreta transkriberingen selv, fikk jeg et godt innblikk i egen intervjustil og jeg kom på flere ting jeg ville gjort annerledes. Et viktig aspekt ved at forskeren transkriberer intervjuene selv, er at man sikrer de mange detaljene som er relevante for forskerens spesifikke analyse (Brinkmann & Kvale, 2010:189).

“Transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger – spesielt angående ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil” (Brinkmann & Kvale, 2010:189). Jeg valgte å transkribere intervjuene så ordrett som mulig. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at den skriftlige formen skulle bli så lik talespråket som mulig.

Jeg klassifiserte de analytiske enhetene som handlet om samme tema i kategorier.

“Kategorisering av materialet innebærer at vi inndeler hele materialet i kategorier, og hver av kategoriene inneholder enheter som handler om det samme temaet” (Thagaard, 2009:150).

De ulike kategoriene gav jeg betegnelser som gjenspeilet sentrale temaer i prosjektet. På den måten blir betegnelsene på kategoriene meningsbærende (Thagaard, 2009:150). Når man deler inn teksten i kategorier, kan store datamengder sammenfattes til en mer oversiktlig tekst (Thagaard, 2009:150). Kategoriene dannet jeg på grunnlag av intervjuguiden, men også de beskrivelsene som forekom i intervjuene.

Transkripsjon innebærer også *etiske spørsmål*. Intervjuene kan ta opp følelsesmessige emner hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten både til intervjupersonen og til personene og

institusjonene som nevnes i intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2010:195). Dette var noe jeg fokuserte på i forhold til at foreldrene snakket om barna sine, om navngitte personer i kommunen og skolesystemet. Jeg valgte derfor, i den grad det var mulig uten at det gikk utover sammenhengen i teksten, å beskytte konfidensialiteten til både foreldrene, barna og skole/kommunen som ble nevnt. Jeg sørget for å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, og anonymisere transkripsjonsfilene ved å lagre filene med fiktive navn og nummer. Publisering av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Brinkmann & Kvale, 2010:195). Som tidligere skrevet valgte jeg å transkribere intervjuene så ordrett som mulig fordi jeg ønsket at skriftspråket skulle være mest mulig likt selve intervjusituasjonen. I analysen valgte jeg å se bort ifra tilfeller der jeg så at ordrette uttalelser kunne være uetisk forsvarlig å transkribere.

“Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser i kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord” (Brinkmann & Kvale, 2010:212). Jeg har valgt å gjøre dette til en viss grad i presentasjonen av resultatene. Jeg har også en forklarende formulering av sitatet før eller etter hvert avsnitt med sitat. Grunnen til at dette har blitt gjort er for å få fram hva som er viktig informasjon i hvert sitat. Alle uttalelsene i presentasjonen er viktige for å kunne belyse problemstillingen på en fordelaktig måte, og for at leseren skal kunne få en helhetlig forståelse av beskrivelsene til intervjupersonene.

4.6 Kvalitetssikring av undersøkelsen

I forskning er det viktig at en undersøkelse er reliabel og valid. Reliabilitet handler om hvor pålitelig resultatene er, og validitet handler om hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment til å undersøke. Brinkmann og Kvale (2009) prøver å begrepsliggjøre disse begrepene i nye former som er relevant for intervjuforskningen. Jeg vil i det følgende presentere hvordan jeg har forsøkt å sikre reliabiliteten og validiteten knyttet opp mot begrepene til Brinkmann og Kvale (2009).

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Brinkmann & Kvale, 2009:250). Intervjuers reliabilitet kan derfor anses som viktig. Intervjueren er selv et forskningsinstrument, og Brinkmann og Kvale (2009) har skissert opp kvalifikasjonskriterier for intervjueren som kan føre til gode intervjuer i den forstand at de produserer rikholdig kunnskap og etisk sett skaper en positiv situasjon for intervjupersonene. Jeg vil i det følgende beskrive disse intervjukvalifikasjonene i forhold til mitt masteroppgavearbeid.

Intervjuerens reliabilitet

Kunnskapsrik handler om at intervjueren har omfattende kunnskaper om intervjuemnet, kan føre en opplyst samtale om saken, er kjent med de viktigste aspektene og vet hvilke temaer som bør følges (Brinkmann & Kvale, 2009:177). Intervjueren skal ikke på noen måte forsøke å briljere med kunnskapene sine. I forkant av intervjuene sørget jeg for å ha tilstrekkelig med kunnskap om hjemmeundervisning. Dette arbeidet jeg med ved å lese bøker og artikler om emnet og samtale med veileder.

Strukturerende handler om at jeg som intervjuer presenterer formålet med intervjuet, skisserer samtidig framgangsmåten, og avrunder intervjuet med for eksempel kort å fortelle hva jeg har lært i løpet av samtalen (Brinkmann & Kvale, 2009:177). Det er også viktig å spørre om intervjupersonen har noen spørsmål i forbindelse med selve situasjonen.

Det er viktig at intervjueren er *klar*, det vil si at jeg som intervjuer stiller klare, enkle, lette og korte spørsmål og ikke bruker et akademisk språk eller faglig sjargong (Brinkmann & Kvale, 2009:177). Fokuset på og arbeidet med klare og enkle spørsmål startet jeg med i utformingen av intervjuguiden. Dette kan også knyttes til en god begrepsvaliditet; for å sikre gyldigheten må de teoretiske begrepene samsvare med de operasjonaliserte begrepene (Kleven, 2002).

Intervjueren bør være *vennlig og følsom* på den måten at man lar intervjupersonen snakke ut, tillate pauser og vise at ukonvensjonelle og provoserende meninger også godtas. Aktiv lytting til innholdet av det som blir sagt er viktig. Intervjueren hører ikke bare det som blir sagt, men også hvordan det blir sagt, og til og med det som ikke blir sagt. (Brinkmann & Kvale, 2009:177). I intervjusituasjonen benyttet jeg meg av diktafon slik at jeg kunne være en aktiv lytter og være til stede i samtalen. Jeg tok feltnotater hvor jeg skrev ned eventuelle følelsesmessige reaksjoner og tolkninger av hvordan ting ble sagt.

Intervjueren må vise *åpenhet* ved at han/hun oppfatter hvilke deler av intervjuemnet som er viktig for intervjupersonen. På en annen side må intervjueren være *styrende* på den måten at man vet hva man ønsker å finne ut av og kontrollerer intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2009:177). Min intervjuguide var forholdsvis bindende, men den åpnet samtidig for at jeg kunne gå litt utenfor de konkrete spørsmålene dersom det var relevant for å få mest mulig utdypende svar.

I intervjusituasjonen må intervjueren til enhver tid være *kritisk* ved at man ikke tar alt som blir sagt for god fisk, men stiller kritiske spørsmål ved påliteligheten og gyldigheten av det intervjupersonen forteller (Brinkmann & Kvale, 2009:177). Intervjueren bør også være *erindrende* i den forstand at intervjueren oppfatter og bevarer det intervjupersonen sier i løpet av intervjuet slik at intervjueren kan huske tidligere uttalelser og ber om å få de utdypet (Brinkmann & Kvale, 2009:178). Under intervjuene skrev jeg notater under intervjuene slik at jeg kunne gjøre dette.

Intervjueren bør være *tolkende* i den forstand at man kan klargjøre og utdype meningen ved intervjupersonens uttalelser mens intervjuet pågår. Intervjueren kan derfor gi fortolkninger av det som blir sagt som deretter kan avkrefte eller bekrefte av intervjupersonen (Brinkmann & Kvale, 2009:178).

Ledende spørsmål

Intervjuerens reliabilitet diskuteres av Brinkmann og Kvale (2009) i sammenheng med ledende spørsmål. Kan intervjuresultatene skyldes ledende spørsmål? Selv om ledende spørsmål kan være med på å bestemme innholdet i svaret, glemmer man ofte at ledende

spørsmål kan være en nødvendig del av intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2009:182). Ledende spørsmål kan bevisst stilles av intervjueren for å innhente informasjon intervjueren mistenker blir holdt tilbake. Ledende spørsmål kan også benyttes på en systematisk måte for å teste konsistensen og reliabiliteten i en persons uttalelser (Brinkmann & Kvale, 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger (Brinkmann & Kvale, 2009:183). På denne måten kan ledende spørsmål være med på å styrke intervjuerens reliabilitet.

Det er ikke kun intervju spørsmålene som kan være ledende i en intervju situasjon.

Intervjuerens egne verbale og kroppslige responser på et svar kan fungere som positive eller negative forsterkere på svaret som er gitt, og kan dermed påvirke svarene på andre spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2009:183).

Jeg som intervjuer har vært bevisst på bruken av ledende spørsmål allerede fra jeg begynte å arbeide med intervjuguiden, under intervjuene, i transkriberingen og i analysen. Jeg har i intervjuguiden forsøkt å formulere intervju spørsmålene slik at de er mest mulig åpne. Det at jeg hadde forkunnskaper om og hadde satt meg inn i foreldrenes situasjon før jeg intervjuet dem *kan* ha påvirket intervju spørsmålene. Under intervjuet *kan* oppfølgingsspørsmål jeg stilte ha blitt oppfattet som ledende, men grunnen til at jeg stilte slike spørsmål var oftest for å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og verifisere mine egne fortolkninger av det som ble sagt.

4.6.2 Validitet

“Å validere er å kontrollere. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen” (Brinkmann & Kvale, 2009:254). Validitet har å gjøre med troverdigheten og vurdering av dataenes kvalitet (Thagaard, 2009). I følge Brinkmann og Kvale bør ikke validering i intervju forskning begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen, men derimot prege alle fasene – fra første tematisering til endelig rapportering (Brinkmann & Kvale, 2009:246). Derfor presenterer Brinkmann og Kvale syv stadier i valideringen: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering

(Brinkmann & Kvale, 2009:253-254). Validiteten i disse stadiene er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og handler ikke bare om metodene som brukes. Det er en kontinuerlig prosessvalidering (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke. Utfordringen i forhold til dette er om det kvalitative forskningsintervju er en egnet metode for å få svar på problemstillingen min. Er intervju egnet til å undersøke hvordan foreldrene opplever å holde barna hjemme fra skolen til fordel for hjemmeundervisning, og hvordan kommunen og nærmiljøet har forholdt seg til hjemmeundervisningen? Jeg ønsker som sagt å tilnærme meg - og skaffe kunnskap om dette temaet med å studere et case – foreldregruppen. Jeg anser derfor som kvalitative forskningsintervju som hensiktsmessig å bruke i min undersøkelse.

Jeg vil i det følgende benytte *fem* av disse syv stadiene til Brinkmann og Kvale (2009) i vurdering av validiteten i min undersøkelse. Jeg vil i noen av stadiene også vise til Kleven (2002) og Lincoln & Guba (1985).

Tematisering handler om at en undersøkelses gyldighet avhenger av hvor solide studiens teoretiske forutsetninger er, og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Med andre ord handler dette om hvor solide teoriene jeg bruker er, og om problemstillingene og intervjuguiden er logisk konstruert i forhold til teoriene. Min utfordring i forhold til dette er at det ikke er foretatt noen lignende undersøkelser, og min oppgave baserer seg kun empirien som jeg senere knytter til teori. Denne tilnærmingen kalles en induktiv tilnærming.

Planlegging viser til at gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Med andre ord handler dette om mitt undersøkelsesopplegg er av god kvalitet og om metodene jeg har brukt er hensiktsmessige i forhold til masteroppgavens tema og formål. Dette er viktig at jeg tar hensyn til for å være sikker på at kunnskapen jeg produserer er så gyldig som mulig. Jeg må til enhver tid forta vurderinger om det jeg gjør er hensiktsmessig i forhold til problemstillingene og oppgavens formål. Lincoln og Guba (1985) viser til viktigheten av forskerens nøytralitet i undersøkelser, og stiller spørsmålet: “*Hvordan kan man fastslå i hvilken grad resultatene av en undersøkelse bestemmes av informantene (respondenter) og betingelsene for undersøkelsen og ikke av skjevheter, motivasjon, interesser eller perspektiver*

som forskeren besitter?” (Lincoln & Guba, 1985:290). Er funnene i undersøkelsen preget av subjektive eller nøytrale tolkninger og vurderinger av forskeren? Fenomenet hjemmeundervisning var for meg et nytt tema innenfor pedagogikken, og jeg har heller ingen personlig erfaring innenfor dette feltet. Mine tilnæringer innenfor dette temaet vil jeg si er eksplorerende, og i liten eller ingen grad preget av forforståelse. En utfordring i forhold til min nøytralitet i intervjusituasjonen kan ha vært at foreldrene jeg intervjuet regnet med at jeg skulle ta deres side da vi snakket om hendelser som var preget av konflikter mellom foreldrene og kommunen. Dette var noe jeg måtte være oppmerksom på i intervjusituasjonen.

Intervjuing: Validitet i forhold til intervjuing har å gjøre med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Min utfordring i forhold til dette stadiet var å være sikker på om informantenes beskrivelser var så troverdige at jeg kunne stole på om informantenes beskrivelser var riktige. Foreldrene jeg intervjuet har møtt mye motgang og skepsis fra kommunen og skolemyndighetene til deres hjemmeundervisning. Dette *kan* ha påvirket deres troverdighet med at de i størst grad ville forsøke å overbevise om at deres hjemmeundervisning utelukkende har vært positivt. De er vant til å måtte forsvare deres valg av hjemmeundervisning, og dette kan ha ført til at de kan ha vært, bevisst eller ubevisst, i en form for forsvarsposisjon ovenfor utenforstående personer. Hjemmeundervisere er ofte skeptisk til forskning på hjemmeundervisning fordi de er redde for å bli misforstått og for å bli feilaktig fremstilt (Archer referert i Beck 2007:14). Dette kan skyldes at foreldrene forbinder forskning på sin hjemmeundervisning med utidig kontroll fra et offentlig forvaltningsapparat de på grunn av hjemmeundervisningen har vært i konflikt med. Hjemmeundervisere kan derfor oppleves som negative til forskningstilnærmelser. Det var derfor viktig at jeg som intervjuer klart definerte mitt objektive standpunkt til hjemmeundervisning ovenfor foreldrene.

En annen utfordring i forhold til troverdighet er foreldrenes utdanning og arbeidserfaring. I min undersøkelse hadde én av foreldrene en pedagogisk utdanning og arbeidet i barnehage. Som førskolelærer hadde hun mest sannsynlig mer erfaring enn de andre foreldrene, som ikke hadde pedagogisk bakgrunn eller erfaring, med å snakke om temaet skole og opplæring. En utfordring i forhold til troverdigheten kan her være at forelderen som var førskolelærer av yrke hadde mer kunnskap om hvordan barna burde undervises og hvilke metoder som burde brukes i læringen, og også hvordan hun burde svare på ulike spørsmål omkring hjemmeundervisningen. Intervjuingen bør derfor, for å sikre gyldigheten, omfatte en grundig

utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Kleven (2002:151) viser til *tilfeldige og systematiske målingsfeil* det er viktig å ta hensyn til for å styrke begrepsvaliditeten. Tilfeldige målingsfeil viser til feilene som oppfører seg tilfeldig, og for å forsøke å unngå slike tilfeldige målingsfeil kunne jeg stille flere ulike spørsmål som gikk under samme tematikk. Jeg kunne deretter i analysearbeidet sammenlikne svarene for å se om det var en konsistens imellom de. De systematiske feilene reduserer ikke konsistensen i målingen, og har en tendens til å påvirke i samme retning for samme person ved gjentatte målinger (Kleven, 2002:152). For å imøtekomme eventuelle systematiske feil søkte jeg en respondentvalidering underveis i intervjuet. Dette gjorde jeg ved å oppsummere det informanten hadde sagt og ved å fremlegge egne tolkninger av hva som hadde blitt sagt. Informanten kunne bekrefte eller avvise disse tolkningene, og på denne måten har jeg forsikret meg om at min forståelse var i tråd med hva informanten formidlet.

Man kan stille spørsmål ved om hvordan resultatene fra en undersøkelse kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Lincoln & Guba, 1985:298-299). Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet (interaksjonen) mellom mennesker. Intervjueren og intervjupersonen agerer ovenfor hverandre og påvirker hverandre (Brinkmann & Kvale, 2009:51). Da jeg intervjuet foreldrene ble både jeg og foreldrene påvirket av hverandre gjennom kroppsspråk og ord. Den mellommenneskelige interaksjonen kan gjøre det mer vanskelig å si noe om tilsvarende resultater vil fremkomme med andre forskere som intervjuere.

Intervjuspørsmålene jeg utformet i forkant av intervjuene spiller også en viktig rolle når man ser på validiteten til intervjuet. *Begrepsvaliditeten* kan vurderes ut ifra om det eksisterer samsvar mellom teoretiske begreper og operasjonaliserte begreper (Kleven, 2002:150). Spørsmålene må være hensiktsmessig konstruert slik at jeg får svar på det jeg vil finne ut av. Utarbeidelsen av intervjuguiden var derfor en lang og tidkrevende prosess for å konstruere spørsmål som jeg kunne anse som fornuftige og forsvarlige i forhold til oppgavens formål og problemstilling. I utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å bruke et enkelt og forståelig språk.

Transkribering. Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Jeg måtte til en hver tid være oppmerksom på om overføringen fra muntlig til skriftlig form var

gyldig. I forhold til gyldighet er det snakk om hvorvidt skriftspråket er likt talespråket og hvorvidt man får med kroppsspråk og følelsesmessige reaksjoner i transkriberingen. Under intervjuene benyttet jeg meg av diktafon slik at jeg kunne konsentrere meg om å lytte og være til stede i samtalen istedenfor å konsentrere meg om å notere det som ble sagt. Jeg benyttet meg likevel av notater underveis for å notere ned kroppsspråk og følelsesmessige reaksjoner under intervjuet. Målet med dette er at transkriberingen og opplevelsen av å være i selve intervjuet skal være tilnærmet likt.

Analysering har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (Brinkmann & Kvale, 2009:253). Det var derfor viktig i arbeidet med analysen å være oppmerksom på at spørsmålene jeg stilte meg var gyldige og hvorvidt tolkningene mine var logiske. Temaet og problemstillingen i masteroppgaven må hele tiden være en bakgrunn for analysen, for å sikre gyldighet og logikk.

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forklart og beskrevet valg av forskningsmetode. En fenomenologisk tilnærming er sentral i min undersøkelse: jeg ønsker å forstå hjemmeundervisningen ut fra foreldrenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppfattes av foreldrene. Dette gjøres ut ifra den forståelsen om at virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. For å besvare problemstillingene for masteroppgaven var det derfor hensiktsmessig å velge casestudie som forskningsdesign med kvalitative forskningsintervjuer som metodisk verktøy.

Utvalget er et strategisk utvalg som består av en gruppe foreldre som har samarbeidet om hjemmeundervisningen for sine barn første skoleår. Alle de seks familiene ble representert, og fra en av familiene stilte både mor og far opp. Jeg intervjuet i alt syv foreldre. Intervjuguiden var forholdsvis bindende, men åpnet samtidig for at jeg kunne gå utenom de konkrete spørsmålene i intervjuguiden dersom det var hensiktsmessig for å få mest mulig utfyllende svar.

I analysearbeidet klassifiserte jeg de analytiske enhetene som handlet om samme tema i kategorier, og jeg gav kategoriene betegnelser som gjenspeilet sentrale temaer i

undersøkelsen. Kategoriene dannet jeg på grunnlag av intervjuguiden, men også beskrivelser som forekom i intervjuene.

For å kvalitetssikre undersøkelsen var jeg under hele prosessen bevisst på reliabiliteten og validiteten. I reliabilitetsspørsmålet var jeg opptatt av min egen reliabilitet som intervjuer. Jeg var opptatt av å være bevisst på validiteten under alle fasene av intervjuundersøkelsen – *kontinuerlig prosessvalidering*: fra første tematisering til endelig rapportering.

5 RESULTATER

I dette kapitlet vil resultatene fra intervjuene presenteres. I intervjuguiden er spørsmålene delt inn i to hoveddeler; *motiv for hjemmeundervisning* og *forholdet mellom hjem og kommune*. Disse delene av intervjuet belyser til hovedproblemstillingen og dens underproblemstillinger:

Hovedproblemstilling:

Hvordan oppleves det som forelder å ta barnet sitt ut fra skolen til fordel for hjemmeundervisning?

Underproblemstilling 1:

Hvorfor velger foreldre hjemmeundervisning for sitt barn?

Underproblemstilling 2:

Hvordan forholder kommunen og nærmiljøet seg til foreldrenes valg av hjemmeundervisning?

Jeg har delt svarene inn i følgende kategorier:

- 1) Motiv for hjemmeundervisning
- 2) Kollektiv hjemmeundervisning
- 3) Forhold mellom hjem og kommune
- 4) Tilsyn
- 5) Reaksjoner fra nærmiljø

Foreldrenes motiv for hjemmeundervisning (**kategori 1**) vil samle alle de deler av intervjuet som vil gi mulige svar på motivet og handlingsvalg for hjemmeundervisningen. Foreldrenes samarbeid om hjemmeundervisningen er et sentralt kjennetegn ved foreldrenes hjemmeundervisningssituasjon, og vil derfor være en egen kategori – “kollektiv hjemmeundervisning” (**kategori 2**). Forholdet mellom hjem og kommune (**kategori 3**) når hjemmeundervisning er valgt er en del av problemstillingen av oppgaven, og vil derfor spille en sentral rolle. Tilsynet (**kategori 4**) er en del av dette forholdet mellom hjem og kommune. Siden hjemmeundervisning for mange er et ukjent fenomen er det interessant å se hvordan nærmiljøet og lokalsamfunnet har reagert på dette valget, og vil derfor være en egen kategori (**kategori 5**).

Alle kategoriene vil forsøke å gi et nyansert og sammensatt svar på hovedproblemstillingen. Kategori 1 og 2 vil gi nærmere svar på underproblemstilling 1. Kategori 3, kategori 4 og kategori 5 vil gi svar på underproblemstilling 2.

Jeg har valgt å kalle foreldrene F1 (forelder 1), F2 (forelder 2), F3 (forelder 3) og så videre. Noen av foreldrene jeg intervjuet har svart mye av det samme på noen spørsmål. Hver eneste forelders svar er derfor ikke representert under hvert tema/spørsmål. I stedet for har jeg valgt ut de svarene som jeg syntes var mest utfyllende i forhold til temaet og representativt for de andre foreldrene som hadde svart det samme på spørsmålet.

5.1 Motiv for hjemmeundervisning

Det vil her presenteres sitater fra deler av intervjuene som kan være mulige svar på *underproblemstilling 1*. I disse spørsmålene ble foreldrene spurt om hvorfor de valgte hjemmeundervisning, og hvilke forhold som lå til grunn for valget.

Følgende sitater viser interessante og varierende funn som er gjort på begrunnelsen for valg av hjemmeundervisning.

Foreldrene ble først spurt om de kunne forklare hva som var grunnen til at de valgte hjemmeundervisning for sitt barn.

For F3 var det først og fremst den lange skoleveien på buss som var grunnen til at hun valgte hjemmeundervisning for sitt barn. Grendeskolen hadde blitt lagt ned for ett år i påvente av en ny skole som skulle stå ferdig til barna skulle begynne i 2. klasse. De ble derfor tilbudt å begynne i 1.klasse på en skole som lå et par mil unna.

“Det var at det ble vedtatt at mitt barn og alle de andre i bygda skulle gå midlertidig på en skole som lå to mil unna. Det hadde blitt en lang vei med skolebuss. Det var egentlig hovedgrunnen til at vi valgte hjemmeundervisning for vårt barn.” (F3)

F3 forteller også at hun på en måte ble kamplysten da hun fikk negativ kritikk og tilbakemelding fra kommunen da hun meldte ifra om at hun skulle ha hjemmeundervisning til kommunen:

“Jeg opplevde de første reaksjonene fra kommunen på meldingen om hjemmeundervisningen som en form for skremselspropaganda, med trusler om anmeldelse og så videre, for at jeg skulle gå inn i rekka igjen. Jeg ble jo stikk motsatt. Jeg tenkte at nå skulle jeg i hvert fall ha hjemmeundervisning! Jeg så ingen annen løsning for mitt barn! Jeg så det som positivt at datteren min kunne være hjemme, og få et år ekstra å modne på og som jeg fikk ta del i. Så jeg ble jo enda mer kamplysten på at jeg skulle få til hjemmeundervisningen!” (F3)

Også F1 begrunnet først valget av hjemmeundervisning med lang skolevei, og presiserte at det ikke hadde noe med hennes syn på det offentlige å gjøre:

“Ofte er de som hjemmeunderviser misfornøyd med systemet, misfornøyd med lærebøker, og de har et eller annet de ikke kommer overens med det offentlige på. Det gjaldt jo ikke oss, og vi påpekte fra første dag at det hadde ingenting med det offentlige å gjøre i det hele tatt. Det var bare den skoleveien på buss som var altfor lang for de små, og vi valgte å ha hjemmeundervisning inntil den nye nærskolen sto ferdig.” (F1)

F1 påpekte senere at hun også syntes at det er for tidlig å sende 6-åringene i skolen og at man uansett kommer til å tilbringe mange år i det offentlige løpet:

“Personlig syns jeg at 6-åringene skal tilbake i barnehagen. (...) Som mor så jeg ikke på hjemmeundervisningen som noe bekymringsverdig i det hele tatt. Jeg tenkte bare at det var positivt for datteren min at hun begynte ett år senere. For det er ett år mindre i det lange offentlige løpet.” (F1)

F2 begrunnet valget sitt med at hun syntes det er for tidlig at 6-åringen begynner i skolen, og at det er for lite lek i 1. trinn:

“Det var vel på en måte en filosofi eller en tanke som ble modnet mer i forhold til at jeg generelt syns at 6-åringer er veldig små til å skulle begynne på skolen. (...) Det ble lovet at da 6-åringene skulle begynne i 1.klasse på skolen skulle skoledagen bestå av mye lek, og det ser jeg jo at ikke er tilfelle. Jeg tenkte derfor at ett år hjemme bare var sunt i forhold til modningen for å bli virkelig skoleklar.” (F2)

F4 følte ikke at det var noe annet alternativ enn hjemmeundervisning som var godt nok. F4 begrunnet valget av hjemmeundervisning med lang skolevei, og at kommunen var lite fleksible i forhold til løsning på problemet:

“Det var hele situasjonen rundt nedleggelsen av skolen her som vi bor. Jeg følte ikke at jeg hadde noe annet alternativ som var noe godt. Det var ikke noen skole her, og veien, transporten og informasjonsmengden fra skolen var veldig dårlig. Skoleveien hadde blitt altfor lang. Det var ikke noe opplegg vi syntes var positivt i det hele tatt. Kommunen prøvde å tvinge oss til å benytte oss av SFO for eksempel. De ville ikke sende buss to ganger så sønnen min kunne aldri komme hjem rett etter skoletid. I stedet ville de at han skulle begynne på SFO for å vente på den bussen som skulle frakte de eldre elevene. Det hadde blitt en veldig lang dag. Det ble veldig lite fleksibelt.” (F4)

I tillegg til den lange skoleveien fortalte F4 at samarbeidet og informasjonsmengden med skolen var dårlig og utdypet videre:

“Siden det allerede var noen foreldre som hadde bestemt seg for hjemmeundervisning, var valget enten å bli med på det eller å havne på skole i byen. Vi ville jo heller beholde han i det miljøet han skulle begynne på skole om ett år, med de barna han skulle begynne i 2.klasse sammen med. Det var det viktigste for oss.” (F4)

F4 syntes også at det var viktig å beholde sønnen i det miljøet og sammen med de andre seksåringene han skulle begynne på skole med i 2. trinn. Hun fortalte videre at valget av hjemmeundervisning ikke var så vanskelig i og med at de ikke tok han ut av skolen:

“Sønnen vår har jo aldri gått på skole, og det var jo ofte det jeg fikk føre fra andre. At vi tok barnet ut av skolen. Men det hadde vi jo ikke gjort, for han hadde jo aldri begynt. Så jeg var veldig avslappet til det.” (F4)

F7 vektla viktigheten av at de var flere foreldre som gikk sammen om det, og at dette var avgjørende for at hun valgte hjemmeundervisning. Hun beskriver seg selv som skeptikeren i foreldregruppen:

“Vi valgte hjemmeundervisning fordi vi ikke ville at seksåringen skulle sitte så lenge på buss. I hovedsak det. Og at vi kunne gå sammen om hjemmeundervisningen gjorde ting enklere.” (F7)

Oppsummering

I denne delen av intervjuet dreide spørsmålene seg om hvorfor foreldrene valgte hjemmeundervisning for sine barn, og hvilke motiver som lå bak. Foreldrene ble spurt om hva som var grunnen til at de valgte hjemmeundervisning for sitt barn og hva som hadde skjedd i forkant av valget. Alle foreldrene fortalte at den lange skoleveien på bussen veide tyngst for avgjørelsen om hjemmeundervisning. Foreldrene begrunnet dette valget med at det var til barnets beste å slippe lang skolevei som ville øke den totale skoledagen i tid drastisk. Samtidig understreker en av foreldrene at det ikke har noe med at hun har en verdikonflikt med det offentlige, men at valget av hjemmeundervisning rett og slett skyldtes praktiske årsaker. Det er allikevel er det noen som påpeker at de mener at 6-åringer er for unge til å

begynne på skolen. En forelder vektlegger viktigheten av barnas beste i forhold til at hun vil at barnet skal beholde og være i det miljøet han skal begynne i 2.klasse med, og måtte slippe å begynne på ny skole to ganger. En av foreldrene fortalte at hun opplevde et dårlig samarbeid og lite informasjon med kommunen i forkant av valget, og at dette påvirket henne til å velge hjemmeundervisning.

5.2 Kollektiv hjemmeundervisning

Her presenteres flere sitater fra deler av intervjuene som er mulige svar på *underproblemstilling 1*.

Foreldrene jeg intervjuet samarbeidet om hjemmeundervisningen og avtalte dager og aktiviteter hvor de møttes slik at barna hadde undervisning sammen. Foreldrene ble spurt om hvor viktig det var for dem at de var flere som gikk sammen om hjemmeundervisningen – og at de kunne samarbeide kollektivt om hjemmeundervisning. Jeg ba de også begrunne svarene. Jeg spurte i tillegg om de kunne beskrive hvordan de organiserte den kollektive hjemmeundervisningen.

“Vi samlet oss om undervisningen slik at alle barna skulle få samme opplegg. Men alle har hatt ansvaret for å passe på at sine barn har kommet igjennom det de skal.” (F6)

F6 understrekte at selv om de samarbeidet om hjemmeundervisningen, var det hver enkelt forelders ansvar å påse at sitt barn lærte det som skulle læres. F6 vektla deretter fordeler som sterke vennskapsbånd og toleranse med kollektiv hjemmeundervisning:

“Som gruppe skapes det vennskapsbånd som er mye sterkere enn når man går på vanlig skole tror jeg. Det ser sånn ut. Det er en liten klasse, og alle lærer seg til å være tolerante. De må nesten bare leke med de som er der.” (F6)

Foreldrene fikk spørsmål om hvordan de organiserte den kollektive hjemmeundervisningen.

F5 beskrev her hvordan det har vært å ha kollektiv hjemmeundervisning, og mener at det kan være en styrke for barna.

“Vi har jo hatt rullerende barnepass. Til tider har det vært 10 barn rundt bordet mitt og spist. Jeg tror ungene sitter igjen med et kjempe-år som jeg håper de kan ta med seg videre. Det kan være en styrke.” (F5)

F1, som har pedagogisk utdanning, påtok seg ansvaret med å organisere og planlegge hjemmeundervisningen:

“Jeg påtok meg ansvaret med å skrive alle planene. Vi hadde mange møter om hvordan vi skulle gjøre det og hvordan vi skulle løse det. Jeg gikk på internett og printet ut alle planene til to skoler som jeg syntes virket bra, og som jeg vet går for å være de beste skolene i kommunen. Jeg tok det beste fra de to planene og flettet det sammen, i tillegg til det vi foreldrene syntes var viktig. Siden jeg sitter på en pedagogisk utdanning så var de andre trygge på at jeg kom til å gjøre en god jobb. Jeg satt til slutt med tre læreverk som vi kunne bruke og som supplerte hverandre. Vi tok det beste fra alle.” (F1)

F1 fortalte videre litt om organiseringen av hjemmeundervisning. Til å begynne med hadde de et fast og nøytralt sted hvor de møttes, men de fikk etter hvert over til å møtes hjemme hos hverandre. De hadde i begynnelsen en fast struktur på hjemmeundervisning med tanke på tid og sted, men gikk etter hvert bort fra det:

“I begynnelsen møttes vi til faste tider og steder, men så gikk vi vekk fra det. Vi tok én fredag i uka hvor vi valgte og ikke møtes. Og en dag var turdag. I gjennomsnitt hadde vi to timer med læring og undervisning per dag. Vi møttes, de hadde med seg bøker, så bladde vi litt i bøkene. Så lærte de litt å sitte stille, rekke opp hånda. Vi var jo ett sted til å begynne med for å ha ett samlingspunkt, men ikke engang barna likte seg helt der. Det var på et grendelokale som vi fikk låne. Det var jo kjempefint at vi fikk låne det! Blant annet var det en utedo der, og det ble veldig kaldt der om vinteren. Så det startet med at vannet frøs før jul. Så da begynte vi å være hjemme hos hverandre og vi så at ungene trivdes mye bedre med det. Å være i et hjemmemiljø og leke. Så den lille tiden vi satt sammen og jobbet var minimal.” (F1)

F1 kunne fortelle at de ikke hadde møteplikt, men alt var frivillig og hvert foreldrepar hadde ansvar for sitt barn:

“For meg står det her tilbake som et helt fantastisk år. Jeg var jo mye med, omtrent hver dag. Jeg hadde tid og anledning til det. Vi var alltid minst to foreldre med hver gang. Men alle sto fri til å være med hver dag, det var ingen møteplikt. Alt var frivillig. Det var jo hver enkelt foreldres ansvar for å lære barnet sitt det som sto i planen. Alle tok ansvar for sitt barn.” (F1)

Selv om de hadde en viss struktur på hjemmeundervisningen, fremhevet F4 fleksibiliteten de hadde under hjemmeundervisningsåret:

“Vi prøvde å ha litt struktur på hjemmeundervisningen. Vi hadde faste tider, men varierte veldig innenfor de rammene. Vi var på forskjellige steder, var mye ute og reiste ofte på turer. Vi tenkte at vi skulle benytte oss av dette året som friere.” (F4)

Foreldrene ble også bedt om å svare på hvor viktig det var at de var flere foreldre og barn som hadde gått sammen om hjemmeundervisningen.

For F3 var den kollektive hjemmeundervisningen avgjørende for at hun valgte hjemmeundervisning. Hun viser til viktigheten både for voksne og barn at de var en gruppe:

“Det at vi var flere som gjorde det var veldig avgjørende egentlig. For det første var det mer sosialt for barna. Det var viktig for oss foreldrene at de kunne være sammen og leke sammen. Det var også viktig i forhold til å ha noen å støtte seg på. Vi fant styrke og trygghet i hverandre. Hadde man måtte stå i alt presset fra kommunen alene, hadde man ikke klart å gjennomføre det rett og slett!” (F3)

For F4 ble hjemmeundervisningen noe positivt i forhold til konfliktene rundt skoledag og derfor lang skoleskyss:

“Det var noen som begynte å snakke om å undervise barna selv, og at vi kunne prøve å få til et samarbeid. Det ble på en måte veldig positivt da, i forhold til alt det andre som skjedde rundt det med skole. Det ble en god snakk, og vi foreldrene hadde vært mye sammen før. Vi hadde derfor et godt nettverk fra før.” (F4)

For F4 var det også viktig at de var flere foreldre som gikk sammen om hjemmeundervisningen. Hun understreker at den kollektive hjemmeundervisning kanskje var viktigst for barna, men fungerte også som en god støtte for henne i forhold til konfliktene foreldrene hadde med kommunen:

“Det var veldig viktig for meg at vi var flere foreldre som valgte hjemmeundervisning. For det første var det viktig for å få et miljø og at vi kunne ha litt sosial tilknytning. (...) Det var nok viktigst for barna at vi gikk sammen om hjemmeundervisningen. Vi kunne for eksempel dra på turer sammen. Siden vi samarbeidet om undervisningen var det en forsikring på at barna lærte det samme.” (F4)

“Det var en veldig god støtte for oss alle sammen. Særlig i forhold til konfliktene vi hadde med kommunen. Hadde jeg gjort det alene, så tror jeg ikke jeg hadde turt å stå i det rett og slett. Man står sterkere sammen.” (F4)

F7 beskrev seg selv som den som var mest skeptisk til hjemmeundervisningen. På spørsmålet om hvor viktig det var for henne at de gikk sammen om undervisningen svarte hun:

“Det var veldig viktig. For jeg hadde ikke muligheten til å være med hver dag. Jeg hadde ikke kunnet gjøre det alene. Det hadde jeg ikke hatt råd til.” (F7)

F2 syntes også det var viktig at de var sammen om hjemmeundervisningen, men det var ikke avgjørende for henne:

“Det var nok viktig, men jeg tror jeg hadde gjort det uansett. Det hadde nok vært det beste. Det ble bare en veldig stor bonus at barna kunne få være flere sammen, for å få kjenne litt på samholdet. De hadde jo tross alt gledet seg til å begynne på skolen.” (F2)

Foreldrene ble deretter spurt om hvordan samarbeidet mellom de faktisk ble det året de hadde hjemmeundervisning.

F4 fortalte at konfliktene foreldrene hadde med kommunen hadde både positive og negative påvirkninger på samarbeidet foreldrene imellom:

“Konfliktene med kommunen påvirket vårt samarbeid om hjemmeundervisningen. På en måte sveiset det oss mer sammen fordi vi var nødt til å holde så hardt på det vi hadde bestemt oss for. På en annen side skapte det jo konflikter mellom oss foreldre. «Hvordan svarer vi på et krast brev fra kommunen som vi føler oss så truet av?» Vi diskuterte dette mye. Det var veldig negativt for det tok så fryktelig mye tid.” (F4)

F7 kunne fortelle at det oppstod konflikter mellom foreldrene dette året, og at hun derfor ikke hadde valgt hjemmeundervisning igjen dersom hun fikk valget:

“Det var litt opp og ned egentlig. Jeg var en av de som hadde minst mulighet til å hjelpe til. Det snakket vi veldig mye om på forhånd. Jeg gav klar beskjed om at jeg har ikke muligheten. Jeg kunne ikke ta meg fri fra jobben. Det følte jeg ble negativt mottatt. Det gjorde samarbeidet litt dårlig syns jeg. Det ble en del gnisninger underveis. Det ble verre og verre etter hvert som året gikk. Jeg hadde ikke valgt det igjen! Hvis jeg hadde visst det jeg vet nå, så hadde jeg ikke valgt det året en gang til. Da hadde jeg kjørt han til skolen og tilbake.” (F7)

F2 fortalte at foreldrenes samarbeid om hjemmeundervisning ble påvirket av konfliktene de hadde med kommunen:

“Samarbeidet mellom oss foreldrene ble nok en del påvirket av konfliktene. Hver gang det kom et brev eller sto noe i avisa om det så samlet vi oss til et møte. Og da oppsto usikkerheten. Det kunne bli høylytte diskusjoner oss foreldrene imellom. Det ville jo ikke skjedd hvis vi hadde vært på lag med kommunen. (...) Det ble en belastning.” (F2)

Oppsummering

I denne delen dreide spørsmålene seg om den kollektive hjemmeundervisningen i forhold til hvordan de organiserte seg, hvor viktig det var for hver enkelt forelder at de var flere som gikk sammen om hjemmeundervisningen, og hvor godt samarbeid det faktisk ble i undervisningsåret. De samarbeidet om hjemmeundervisningen delvis for barnas skyld slik at de skulle få samme undervisning. Barnas sosialisering med andre barn var også en viktig grunn til at de valgte kollektiv hjemmeundervisning. Noen av foreldrene sier at den kollektive hjemmeundervisningen også var viktig for foreldrene. En av foreldrene sier at de fant styrke og trygghet i hverandre, og at de sammen sto sterkere i konfliktene som oppsto med

kommunen. Halvparten av foreldrene jeg intervjuet ville ikke valgt hjemmeundervisning dersom valget hadde vært og gjort det alene. Det var viktig for de fleste at de var flere foreldre som gikk sammen om undervisningen. Den andre halvparten sier at de ville valgt hjemmeundervisning uansett fordi det hadde vært til barnets beste, men ser på det at de gikk sammen om det som en gruppe som en bonus.

Konfliktene som oppsto med kommunen på grunn av hjemmeundervisningen har i følge foreldrene hatt en negativ innvirkning på samarbeidet og den kollektive hjemmeundervisningen. Selv om foreldrene sier at de fant støtte og trygghet hos hverandre, skapte usikkerheten i forhold til kommunen konflikter foreldrene imellom. Samarbeidet ble derfor til tider preget av usikkerhet og en av foreldrene sier at det ble en belastning som tok mye tid. En annen forelder sier at konfliktene med kommunen sveiset foreldrene mer sammen og ga de ytterligere stå-på-vilje. F4 sier at hun ikke hadde turt å stå i det dersom hun hadde vært alene om det, og at man som gruppe står sterkere sammen.

I forhold til organiseringen av den kollektive hjemmeundervisningen forteller F1 at hun hadde det overordnede ansvaret med planlegging og utarbeidelse av planer for hjemmeundervisningsåret. Dette fordi hun er den eneste av foreldrene som har pedagogisk utdanning. Til å begynne med fikk foreldrene et grendehus til disposisjon for undervisningen, men etter hvert valgte de å møtes hjemme hos hverandre. Dette skyldtes praktiske grunner som at grendehuset hadde en utedo, og til tider kunne være kaldt, men også av den grunnen at de ikke ville bli oppfattet og sammenlignet med en privatskole.

5.3 Forholdet mellom hjem og kommune

Det vil her presenteres sitater fra deler av intervjuene som kan være gi mulige svar på *underproblemstilling 2*. I denne delen av intervjuet stilte jeg flere spørsmål om hvordan kommunen hadde forholdt seg til hjemmeundervisningen og eventuelt samarbeid fra kommunens side (se intervjuguiden).

Foreldrene fikk først spørsmål om de rådførte seg med kommunen før de bestemte seg for hjemmeundervisning.

F2 fortalte at hun først så etter andre muligheter før hun bestemte seg for hjemmeundervisning. Hun kontaktet kommunen angående alternative løsninger på den lange skoleskyssen, men opplevde lite velvilje fra kommunens side:

“Jeg tok først kontakt med kommunen og spurte de om det var andre muligheter i forhold til skoleskyssen – om de kunne få en litt kortere og sikrere vei og om sønnen min kunne bli hentet ved døra i istedenfor at han måtte gå helt ut på riksveien. Dette var det ingen muligheter for var det jeg fikk til svar. Kommunen viste ingen velvilje til det.” (F2)

F4 beskrev kommunikasjonen hun hadde med kommunen før og under hjemmeundervisningsåret. Hun sa at hun kviet seg til å snakke med kommunen, og at hun var veldig usikker på hvordan hun skulle forholde seg til kommunen:

“Vi rådførte oss ikke med kommunen før vi bestemte oss for hjemmeundervisning. Vi hadde jo egentlig allerede bestemt oss. Vi hadde jo fått litt motbør fra kommunen, og da var ikke det en kanal jeg følte jeg kunne bruke. (...) Fra da vi valgte å ikke skrive inn sønnen vår hadde kommunen gjort det veldig klart at de ikke ville at vi skulle ha hjemmeundervisning. Det var derfor ikke naturlig å ha kontakt med de angående hjemmeundervisningen. Jeg gruet meg veldig til for eksempel å ringe de for å avtale tilsyn. Jeg visste ikke hva de kom til å si eller hvordan de kom til å forholde seg til meg i det hele tatt.” (F4)

Foreldrene fikk spørsmålet om hvordan deres valg av hjemmeundervisning ble mottatt av kommunen.

F2 fortalte at etter hun sendte meldingen om hjemmeundervisning til kommunen fikk foreldregruppen først svar i avisa i form av et avisoppslag før de i det hele tatt hadde fått noe formelt svar fra kommunen på hjemmeundervisningsmeldingen:

“Vi sendte hvert vårt brev til kommunen med melding om hjemmeundervisning. (...) Brevet vi sendte ble besvart med et avisoppslag. Der var det trusler om barnevern og politianmeldelse. Før de i det hele tatt gav oss noe svar, kom det i stedet for i avisa noen få dager etterpå.” (F2)

Dette kunne også F6 fortelle:

“Vi sendte da hvert vårt brev om at vi tok barnet ut i hjemmeundervisning. Svaret på brevet om at vi hadde valgt hjemmeundervisning var et oppslag i avisa hvor det ble proklamert. Da gikk en politiker ut i avisa og uttalte seg med at de måtte på grunn av dette melde oss til barnevernet. Det var faktisk det første vi ble møtt med.” (F6)

F6 fortalte at hun opplevde kommunens håndtering av hjemmeundervisningsmeldingen som en form for maktutøvelse:

“Det var ganske provoserende. Å true noen er jo et maktmiddel! Men ingen av oss var i grunn redd for å få besøk av barnevernet, så det var jo greit. Kommunen fant deretter ut at de egentlig ikke hadde noen hjemmel for å melde oss til barnevernet på grunn av hjemmeundervisning, så da gikk de mer ut for å se om dette kunne defineres som privatskole i og med at vi gikk sammen om hjemmeundervisningen.” (F6)

F2 fortalte at de omsider fikk et formelt svar fra kommunen, der de ble bedt om å levere årsplaner for hjemmeundervisningen. Foreldrene ble også bedt om å redegjøre for sin pedagogiske kompetanse:

“Vi fikk da et langt brev fra kommunen der de ba oss om å levere diverse planer og samtidig gjøre rede for vår pedagogiske kompetanse. (...) Enhver kan undervise ungene sine. Det er opplæringsplikt, men ikke skoleplikt. Så det var jeg ganske klar over fra første stund. Jeg sendte bare et kort brev tilbake om at det er jeg som skal undervise sønnen min, og at jeg er sykepleier. Jeg skrev også at jeg ville følge gjeldende lover, regler og rammeplaner i opplæringen.” (F2)

Jeg spurte deretter F2 om hvordan svaret på dette brevet var, og hun svarte:

“Jeg fikk ikke noe svar på det. Det neste brevet som kom fra kommunen var jo innkallelse til møte med kommunen. De som var med på møtet var oppvekstsjefen, skolesjefen og rektor på skolen. Jeg hadde kanskje litt forventninger om at et eller annet skulle løse seg. At de kanskje skulle ta i bruk noen av de lokalene som sto tomme her da til disposisjon. Men det skjedde ikke. De tilbød oss følge fra skolen på bussen, det skulle være en lærer med på bussen. Det var det tilbudet de hadde.” (F2)

F4 kunne også fortelle at kommunen krevde planer for året og redegjørelse for pedagogisk kompetanse, og beskrev hvordan hun opplevde dette:

“Kommunen stilte seg veldig negativt til at vi hadde valgt hjemmeundervisning. Da de hadde fått melding om at vi skulle ha hjemmeundervisning krevde de å få oversendt detaljerte planer for hele året. (...) Vi fikk hver og en av foreldreparene brev fra kommunen om at hver enkelt av oss måtte skrive plan for hele hjemmeundervisningsåret for hvor vi skulle være til enhver tid. Det tok jeg veldig ille opp. Hvem har egentlig rett til å vite hvor jeg er et helt år? Jeg skjønnte ikke helt tanken de hadde med det.” (F4)

F3 fortalte at hun opplevde trusler på et møte med skolemyndighetene i kommunen. I dette møtet la kommunen stor vekt på at de så på samarbeidet mellom foreldrene som ulovlig:

“Vi ble innkalt til et møte hvor skolesjefen, oppvekstsjefen, rektor og en rådgiver fra kommunen var til stede i tillegg til oss foreldrene. Det ble stilt mange inngående spørsmål om vi skulle ha hjemmeundervisning sammen eller hver for oss. De la veldig stor vekt på ulovligheten med kollektiv hjemmeundervisning og snakket om en eventuell politianmeldelse (...) Jeg spurte om skolesjefen mente at de ville trekke oss for retten, og da svarte skolesjefen at de helst ville unngå det. Jeg opplevde det første møtet som en form for skremselspropaganda fra kommunens side.” (F3)

F1 fortalte også hvordan hun opplevde at kommunens reaksjon på meldingen om hjemmeundervisning som trusler, og at det var samarbeidet om hjemmeundervisningen som kommunen så på som ulovlig:

“Den første reaksjonen fra kommunen var negativ. Vi hadde i følge dem ikke lov til å ha hjemmeundervisning. Kommunen hang seg veldig opp i at det vi hadde var en form for kollektiv hjemmeundervisning, siden vi var seks foreldrepar som sa at vi kom til å samarbeide om undervisninga. Enda vi påpekte gang på gang at hvert enkelt foreldrepar har ansvar for sitt barn.” (F1)

F7 fortalte også at kommunen truet med politianmeldelse og at de ville vite om hun hadde en pedagogisk kompetanse for å ha hjemmeundervisning:

“De var ikke så veldig fornøyde med oss. De truet med å politianmelde oss og melde oss til barnevernet og diverse. De ville gjerne vite hva bakgrunnen vår var. Om vi hadde en pedagogisk bakgrunn for å gjøre det. Men i følge loven er det ikke noe krav til det. Det er tross alt 1. klasse pensum, og de fleste klarer jo det. Men de krevde likevel å få greie på det, så de ville at vi skulle fylle ut et skjema med hva vi jobbet med, og hva som gjorde at vi følte oss trygge på at vi klarte å lære barn det de skulle lære.” (F7)

Jeg stilte deretter foreldrene spørsmål om hvordan de syntes av kommunen forholdt seg til hjemmeundervisningen.

F1 følte at hun som forelder på en måte måtte spørre om å få "låne" barnet sitt tilbake fra det offentlige, og at kommunen brukte skremselspropaganda for å få de inn i skoleverket og bort fra hjemmeundervisningen:

“I starten var kommunen veldig opptatt av at hjemmeundervisningen var ulovlig. Jeg følte de brukte skremselspropaganda mot oss for å skremme oss fra hjemmeundervisning og inn i skoleverket. Det er akkurat som om man som forelder må spørre om å få låne ungen din tilbake. Når barna begynner på skolen er det nesten som om det er det offentlige som eier barnet ditt, og du bare får låne det tilbake. Jeg tror nok mange foreldre tror at det offentlige vet best, og jeg tror det er kanskje på det området vi foreldre må bli litt tøffere også.” (F1)

F4 har i denne sammenheng en lik oppfatning som F1 i forhold til styretten som forelder:

“Det virket som de prøvde å styre foreldreretten. Jeg hadde jo ikke meldt sønnen min inn i skolesystemet engang, allikevel ville kommunen prøve å styre det!” (F4)

Foreldrene ble også spurt om de fikk noen form for materiell støtte eller lignende fra kommunen.

I forhold til støtte og hjelp til hjemmeundervisningen fra kommunens side fortalte F6 at de ba om planer som skolen brukte og undervisningsmateriale i form av bøker. Dette for å kunne samkjøre med skolen:

“Vi sendte brev og ba om planer som skolen brukte så vi kunne gjennomgå det samme slik at barna våre kunne være på nivå med de andre som de skulle begynne i 2.klasse med. Da fikk vi beskjed om at vi måtte finne planene selv på skolens hjemmesider på internett, men der lå det ingen planer ute. Vi spurte også kommunen om vi kunne få låne skolebøker til det året, og da fikk vi svar gjennom lokalavisa der det sto at skolen ikke var noe servicekontor. Så vi kjøpte mange bøker sammen.” (F6)

F4 beskrev i denne sammenheng det samme:

“Vi spurte om vi kunne låne noen av lærebøkene som vi visste de hadde nok til å låne oss, men det ville de ikke. Ingenting ville de hjelpe oss med, for vi var ikke i skolesystemet. De hadde ingen plikt til å gi ut noe form for materiell da. Vi fant heller ingen læreplaner for skolen som de sa de hadde lagt ut på internett. Skolene legger jo ut planene sine på internett. Det var en plan på skolens hjemmesider til å begynne med, men så ble den plutselig borte. Vi ble veldig mistenksomme.” (F4)

Foreldrene ble også spurt om kommunen hadde samarbeidet eller motarbeidet hjemmeundervisningen og eventuelt på hvilken måte.

F1 vektla at de valgte hjemmeundervisning for barnets beste, og at hun som forelder har prøvd å samarbeide med kommunen. På grunn av at kommunen motsatte seg hjemmeundervisningen opplevde hun ikke at kommunen tenkte på barnets beste:

“Vi spurte jo om å få skolens planer, men det måtte vi ifølge kommunen ordne selv siden vi hadde valgt hjemmeundervisning. Vi har prøvd å samarbeide hele veien, og prøvd å gjøre dette til barnas beste. Men jeg føler ikke at kommunen har hatt barnas beste som fokus. (...) Jeg følte at «barnets beste» har blitt tilsidesatt, og at konfliktene heller har dreid seg om oss foreldre. Kunne ikke kommunen heller fokusert på hva de kunne ha gjort for at barna våre skulle få et best mulig år med hjemmeundervisning i stedet for å motarbeide oss med for eksempel å nekte oss læreplaner? Er det ikke barnas beste hvis de hadde hjulpet oss med de planene? Vi spurte jo etter planene for at barna våre skulle komme igjennom det samme faglige som barna på skolen. Lærebøker som de brukte på skolen fikk vi jo heller ikke greie på, så vi brukte jo andre lærebøker enn det de brukte på skolen.” (F1)

F3 påpekte også at hun følte at fokus på barnas beste ble tilsidesatt av kommunen fordi de blant annet vektla at dersom hun hadde hjemmeundervisning med barnet sitt alene var det lov,

men ikke sammen med andre. Hun mente derimot at barnas beste var å være sammen med andre barn og ha hjemmeundervisning:

“Men kommunen var hele tiden opptatt av lovligheten med hjemmeundervisningen, og at det vi gjorde var ulovlig. Det var det vår kommunikasjon med kommunen dreide seg om, og ikke hvordan barna hadde det og så videre. Jeg fikk jo et brev fra kommunen der de påpekte at dersom jeg satt alene med mitt eget barn og hadde hjemmeundervisning var det lov og i orden. De poengterte viktigheten av at man måtte være alene, og ikke sammen med andre. Da tenker jeg: - er det til barnets beste? Men det var ikke viktig for kommunen, det var lovligheten de brydde seg om.” (F3)

F2 fortalte at kommunen lagde mye uro det første halvåret, men etter at de hadde hatt tilsyn ble det mye roligere. F2 fortalte også at noen politikere var redde for en smitteeffekt og spurte derfor F2 om hun kunne gå ut i avisa og advare andre mot hjemmeundervisning. Dette var noe F2 ikke kunne stå inne for og gjøre, og siden hun følte at kommunen overvåket dem valgte hun og de andre å holde en lav profil:

“Kommunen lagde veldig mye støy og uro for oss spesielt det første halvåret. Etter at vi hadde tilsyn fra skolekontoret med en pedagogisk veileder som testet sønnen min i lesing, skriving og regning, roet det seg veldig.” (F2)

“Jeg fikk jo spørsmål fra en politiker om jeg kunne stå fram i avisa og si at hjemmeundervisning ikke var for andre og ikke å anbefale! Dette for å unngå en smitteeffekt. Politikeren ba meg altså om å advare andre foreldre mot å gjøre det samme!(...) Vi hadde egentlig et ønske om å være mer i avisa i forhold til å vise andre foreldre og vise kommunen at her har vi det kjempefint, og at det går veldig bra! Så vi holdt nok bevisst en lav profil i og med at vi visste at de omtrent overvåket oss, og passet på oss. Så det var vel kanskje svaret. At vi holdt en lav profil.” (F2)

F2 fortalte også at hun opplevde mye som negativt i hjemmeundervisningsåret. Jeg spurte henne derfor om hun kunne utdype dette:

“Det var jo det at det vi gjorde var ulovlig. Og det sto ettertrykkelig på trykk i avisa, så det var den lille uroen i forhold til om det var faktisk lovlig eller ikke. Og som jeg sa trusler om barnevern og at de ville ta det her helt til fylkesmannen da. Fikk de vel både uttalelse fra fylkesmannen og fra daværende statssekretær i kunnskapsdepartementet. Statssekretæren kom med en uttalelse i forhold til det de ba om da, av planer og diverse, at det ikke var nødvendig. Men det var nok en liten uro der i forhold til at vi var jo sammen, selv om det var det vi så på som det positive da – at vi hadde muligheten til det. Seks foreldrepar og seks unger kunne være sammen.” (F2)

F5 kunne også fortelle at forholdet til kommunen opplevdes som negativt:

“Jeg syns det første halvåret med hjemmeundervisning da vi hadde skyggen over oss hele tiden var vanskelig. Jeg kjente meg fysisk kvalm og hadde mye vondt i magen. Jeg syns det var en stor belastning. Mange av oss syntes det var trasig med de stadige truslene. Man blir jo redd for rettssak. Det var jo blant annet det skolemyndighetene truet med, at vi måtte ta konsekvensene av det (...). Kommunen truet med rettssak. Hvis det ble oppdaget at vi drev privatskole uten godkjenning, måtte vi ta konsekvensene av det. Det kjentes ut som et overgrep i forhold til at du faktisk gjør det du mener er best for barna dine. At de ser på det som sin egen jobb oppleves som veldig maktmisbruk. Jeg valgte jo hjemmeundervisning fordi jeg virkelig mente at det var best for barnet, og ikke for å provosere kommunen. (...) Jeg skjønner jo hva folk snakker om at de blir fratatt sin egen integritet. Det er jo faktisk vårt liv det dreier seg om” (F5)

F3 fortalte at hun og de andre foreldrene var engstelige for at kommunen skulle klare å stoppe hjemmeundervisningen, og var redd for at foreldresamarbeidet om hjemmeundervisningen skulle bli sammenlignet med en skolevirksomhet:

“Vi foreldrene ble jo litt paranoide underveis. Vi ville ikke at kommunen skulle finne ut hvor vi var, så vi måtte flytte litt på oss. Vi hadde først planer om å være kun på en plass, et grendehus, der vi hadde noen skolepult og tavle. Men så ble det slik at vi ikke måtte bli sammenliknet med en skole, så da gikk vi bort ifra det. (...) Frykten for at de skulle klare å stoppe oss på en måte var såpass stor at vi var veldig varsomme om hva vi sa og gjorde.” (F3)

På spørsmål om hvordan foreldrene syntes samarbeidet med kommunen hadde vært, fikk jeg svar som alle pekte i samme retning – at det har vært motarbeidelse:

“Vi følte at kommunen prøvde å presse oss til og ikke ha hjemmeundervisning. De virket veldig aggressive. De innkalte oss til møte for å snakke om samarbeid, men min opplevelse var jo at dette samarbeidet skulle gå ut på at vi foreldrene skulle følge barna på bussen og hente hverandres barn. Det var ikke noe mer giv fra skolen og kommunen sin side. Det var ikke noe tilbud. Vi skulle samarbeide med kommunen, men det var ikke noe gjensidig samarbeid fra kommunen sin side. Det var ingen god opplevelse egentlig.” (F4)

F7 fortalte at hun opplevde at kommunen gikk hardt ut i starten av hjemmeundervisningsåret i form av det hun opplevde som trusler om barnevern og politianmeldelse. Etter hvert gikk truslene over, og kommunen varslet om at de kom til å ha mange tilsyn i løpet av hjemmeundervisningsåret. Hun fortalte om at kommunen kom på et uvarslet tilsyn:

“De gikk hardt ut med å sende en del brev i trussel form. Men de skjønnte etter hvert at de kom ikke så langt med det. Men de startet med å si at de kom til å ha mange tilsyn. Og de kom jo også på et overraskende tilsyn. Det har de jo egentlig ikke lov til. Det var akkurat da det var nysnø, og vi hadde et lokale som vi fikk låne. Akkurat den dagen da de kom for å overraske oss, da var vi ikke der. Vi var på tur. Så de hadde kjørt rundt til hver enkelt for å se, men så var det ingen hjemme.” (F7)

F3 fortalte at kontakten og samarbeidet stort sett foregikk skriftlig, og opplevde lite støtte fra kommunens side.

“Samarbeidet med kommunen har stort sett foregått per post og noen få e-mails. Det var lite telefonsamtaler, og generelt sett lite med støtte å få. Vi var jo veldig opptatte av at det her var til barnets beste.” (F3)

Foreldrene ble også spurt om hvordan konfliktene med kommunen utviklet seg.

F7 svarte at konfliktene roet seg etter jul, og spesielt etter at de hadde hatt tilsyn:

“Det var veldig mange konflikter før jul. Etter julen hørte vi ikke så mye. På slutten av skoleåret sto det en notis i avisa om at kommunen hadde vært fornøyd med oss og at barna hadde lært det de skulle, og at de var imponerte over innsatsen. Det kom fra en rådgiver på skolekontoret. De har aldri sagt det direkte til oss da. Vi har ikke hørt noe mer fra de egentlig.” (F7)

Foreldrene fikk til slutt spørsmål om hvor viktig det er med et godt samarbeid med kommunen når hjemmeundervisning er valgt.

F2 svarte at et godt samarbeid med kommunen ville gjort alt mye enklere, og at selv om hun trodde barnet sitt var skånet for konfliktene merket hun at sønnen ble roligere når konfliktene dabbet av siste halvåret med hjemmeundervisning. Hun skulle også ønsket seg mer veiledning i forhold til det pedagogiske:

“Jeg tror et godt samarbeid med kommunen hadde gjort ting mye enklere. (...) Jeg tror nok at med et godt samarbeid ville mye vært annerledes og kommet sønnen min mer til gode. Selv om jeg ikke trodde at konfliktene vi foreldre hadde om hjemmeundervisningen påvirket sønnen min, tror jeg at det gjorde det på en måte. Etter jul, da det ble stille fra kommunen, ble ting mye enklere i hverdagen også. Det var lettere å få han til å jobbe med de oppgavene han skulle. Jeg kunne godt tenke meg mer veiledning på det pedagogiske. Det merket jeg da vi hadde tilsyn. Da spurte jeg tilsynet om ting jeg ikke hadde kompetanse på i forhold til småbarnspedagogikk.” (F2)

F3 påpekte at selv om hun ikke ville at hjemmeundervisningen nødvendigvis skulle være lik skoleundervisningen, hadde det vært ønskelig med faglig støtte fra kommunen:

“Det hadde vært fint med litt faglig støtte. Ikke for å putte seg i den samme båsen som det offentlige, men det er jo ikke noe krav om at man skal ha noe pedagogisk erfaring eller utdanning for å ha hjemmeundervisning. Det var jo enkelte ganger jeg følte at jeg stilte litt for kort på enkelte områder. Da hadde det vært veldig positivt å kunne ringt til en eller annen og rådføre seg. Men det er jo sånn at enten så velger du skole, og velger du noe annet er du “der ute”.” (F3)

F4 fortalte at hun savnet at kommunen tok høyde for at folk er forskjellige, og at hun kunne rådført seg med kommunen uten å kvie seg for det:

“Det er veldig viktig med et godt samarbeid. Uenighetene med kommunen var jo en stor bekymring hele tiden. Det tok veldig mye energi og tid. (...) Jeg savnet virkelig at kommunen tok høyde for at vi er så forskjellige, og at vi kunne få lov til å gjøre det. For det var jo lov! (...) Jeg savnet at vi kunne fått rådført oss med de på en normal måte og at vi kunne fått stilt spørsmål hvis de trengte det.” (F4)

F1 savnet også et godt samarbeid med kommunen, men føler at man uansett får lite informasjon i det offentlige:

“I utgangspunktet er det veldig viktig med et godt samarbeid mellom hjem og kommune når hjemmeundervisning er valgt. Men samtidig føler jeg at i det offentlige får du ikke så mye informasjon. Du blir stilt på sidelinjen på en måte.” (F1)

Oppsummering

I denne delen av intervjuet ønsket jeg å få en dypere innsikt i hvordan valget av hjemmeundervisning ble mottatt av kommunen, hvordan samarbeidet mellom hjemmene og kommunen hadde vært, og hva eventuelle konflikter med kommunen gikk ut på.

Foreldrene deltok ikke på innskrivingen til skolen, men sendte en melding om hjemmeundervisning til kommunen. Noen få dager etter ble det proklamert i lokalavisen at det var 6 barn som skulle bli tatt ut i hjemmeundervisning. En politiker fra kommunen gikk også ut i avisen truet med politianmeldelse og barnevern på grunn av hjemmeundervisningen. Dette skjedde før foreldrene i det hele tatt hadde fått et formelt svar på hjemmeundervisningsmeldingen. Kommunen hevdet i første omgang at det ikke var lov å ha hjemmeundervisning. Etter hvert gikk uenighetene ut på at foreldrene ikke hadde lov til å ha kollektiv hjemmeundervisning. Foreldrene mente at kollektiv hjemmeundervisning var til barnas beste. De mente det var viktig for barna å ha et sosialt miljø, og foreldrene beskriver det som en bonus for både barna og de voksne at de sammen kunne ha hjemmeundervisning. Foreldrene var klar over at hvert foreldrepar hadde ansvaret for at sitt barn lærte det som skulle læres.

Foreldrene fikk hvert sitt brev fra kommunen med et krav om hvert foreldrepar måtte levere inn en årsplan for hjemmeundervisningsåret, samt en redegjørelse for sin egen pedagogiske kompetanse. Dette ble gjort av alle foreldrene, og de ble deretter kalt inn til et møte med kommunen. På møtet ble det stilt spørsmål om de skulle ha hjemmeundervisning hver for seg eller sammen som gruppe. Kommunen la stor vekt på ulovligheten med kollektiv hjemmeundervisning og foreldrene oppfatte det som trusler og skremselspropaganda da kommunen sa at en slik kollektiv hjemmeundervisning måtte politianmeldes. To av foreldrene fortalte at de opplevde at kommunen prøvde å styre foreldreretten og at de på en måte måtte spørre om å få låne barnet sitt tilbake.

Foreldrene var også i kontakt med skolen som barna i utgangspunktet skulle begynne på for å få oversendt de planene 1. klassingene der fulgte. Dette fordi de ville at sine barn skulle være på samme nivå som de de skulle begynne i 2.klasse med året etter. De ble da henvist til skolens nettside hvor planene angivelig skulle ligge. Noen av foreldrene kunne fortelle at disse planene ble kort tid etter fjernet fra nettsiden. Et par av foreldrene var også i kontakt med skolen angående lån av skolebøker, men det fikk de heller ikke. Foreldrene opplevde ikke at kommunen hadde barnas beste som fokus. F4 kunne fortelle at på grunn av motbøren fra kommunen, ble ikke det en naturlig kanal for henne å bruke dersom hun lurte på noe. Hun kviet seg for å ta kontakt med kommunen. F2 fikk spørsmål fra en politiker fra kommunen om å gå ut i avisa og fraråde andre foreldre å velge hjemmeundervisning. F7 fortalte at kommunen hadde kommet på uvarslet tilsyn. Samtlige av foreldrene hadde ønsket og så viktigheten av et godt samarbeid med kommunen.

5.4 Tilsyn

Det vil her presenteres sitater fra deler av intervjuene som gir mulige svar på *underproblemstilling 2*, forholdet mellom hjem og kommune. Kommunen skal føre tilsyn med hjemmeundervisning, og tilsynet skal skje i samarbeid med foreldrene. Tilsynet er derfor en viktig og lovbestemt del av forholdet mellom hjem og kommune.

Det første spørsmålet foreldrene fikk i denne delen av intervjuet var om kommunen utnevnte tilsynslærer.

På dette spørsmålet svarte F3 at foreldrene ytret et ønske i forhold til hvem de ønsket som tilsynslærer. Kommunen oppnevnte først skolesjefen og oppvekstsjef som tilsynslærere, men sendte til slutt en pedagogisk rådgiver fra kommunen:

“Fram til første halvåret til jul da vi holdt på med hjemmeundervisning, var det ikke noe annet enn motarbeidelse fra kommunen. Vi følte det løsnet litt etter vi hadde det første tilsynet som var en pedagog fra kommunen. Først så oppnevnte skolesjefen og oppvekstsjefen seg selv som tilsyn. (...) Vi ønsket jo å ha en tilsynslærer som allerede hadde 1.klasse i den offentlige skolen, og vi tenkte at det var en god løsning. Da kunne tilsynet kommet og bli kjent med våre barn for å sammenligne litt. Dette ønsket ble ikke imøtekommet. Jeg svarte at jeg ikke ønsket skolesjefen og oppvekstsjefen som tilsynspersoner. Da fikk jeg først ikke svar, men så ble en pedagog oppnevnt. Det var jo greit, men det var jo ikke noe vi hadde blitt enige om.” (F3)

F2 fortalte også at foreldrenes ønske om tilsynslærer ikke ble imøtekommet:

“Vi hadde ett tilsyn. Vi hadde ytret ønske om en spesiell tilsynslærer som barna kjente fra før. Det fikk vi ikke svar på. I stedet fikk vi brev tilbake fra kommunen med navn på en ukjent person som skulle være tilsynslærer. (...) De ignorerte rett og slett spørsmålene våre.” (F2)

Etter at foreldrene hadde svart på om kommunen utnevnte tilsynslærer ble de spurt om hvordan tilsynet hadde fungert.

F4 kunne fortelle at for henne var det viktig å være med på tilsynet for å følge med på hva som skjedde og få sjansen til å stille spørsmål dersom hun lurte på noe. Hun syntes tilsynet fungerte bra:

“Tilsynet kom og sjekket hva sønnen min hadde lært etter de standardene som vi fulgte. Det var et fast oppsett. Jeg ville være med på det, for jeg ville for første gang se hva tilsynet gikk ut på. Jeg ville også få sjansen til å spørre hvis det var noe jeg lurte på, og følge med på hva som ble gjort egentlig. (...) Tilsynet var helt ok, det var nøytralt og gjaldt bare fag, så det var kjempefint.” (F4)

F1 var også fornøyd med tilsynet og påpekte at det virket som om tilsynet hadde barnas beste i fokus:

“Tilsynet var nok der for barnas beste. Vi fikk ikke den tilsynslæreren vi ville ha, så hun vi fikk kom fra pedagogisk senter i administrasjonen i kommunen. (...) Hun var kjempedyktig, og jeg er sikker på at hun kun var her for barnas beste. Hun hadde heller ingenting å utsette på det.” (F1)

F6 fortalte at kommunen først ville samle hele gruppen for et felles tilsyn, men at foreldrene motsatte seg dette. Det tok lang tid før de fikk avtale om individuelt tilsyn. F6 påpekte at de var litt engstelige i for at tilsynet ikke skulle være nøytralt:

“Kommunen skulle ha oss til å ha et felles tilsyn. Men et tilsyn skal jo sjekke hva det enkelte barnet kan. På dette felles tilsynet skulle oppvekstsjef, skolesjef og en rådgiver være til stede. De skulle sannsynligvis da fortelle oss at vi drev privatskole. Da de ikke klarte å få samlet alle sammen på samme plass, tok det lang tid før tilsynet til datteren min ble gjennomført. Det ble gjennomført i mars, og det var jo litt sent. (...) De som sto oppnevnt som tilsynsførere var skolesjefen og oppvekstsjefen, i tillegg til en pedagogisk veileder. De sendte den pedagogiske veilederen på tilsynet, selv om det var skolesjefen og oppvekstsjefen som sto oppnevnt som tilsynsførere. Den pedagogiske veilederen som hadde tilsynet virket nøytral. Vi var litt redde for at hun skulle jobbe imot oss på en måte, men det gikk helt fint.” (F6)

F2 syntes at ordningen med tilsyn var viktig i forhold til å få tilbakemeldinger på hvordan sønnen lå an faglig. Hun hadde ønsket en sammenligning av nivået på skolen og nivået til sønnen:

“For min egen del synes jeg tilsynet var en fin ordning. Jeg fikk jo tilbakemeldinger på hvordan sønnen min lå an, og en bekreftelse på at vi var på rett vei. Jeg kunne kanskje ønsket at det var fra en tilhørende skole, fordi da kunne de sammenliknet med nivået på skolen.” (F2)

F3 fortalte at tilsynet gikk ut på å teste barnet med noen kartleggingsprøver:

“Tilsynet fungerte veldig bra. Kommunen hadde prosjekter i forhold til noen kartleggingsprøver, for å teste lese- og skriveferdigheter og regneferdigheter. Så det var egentlig det tilsynet gikk ut på. Vi var jo hjemme hver for oss da vi hadde tilsyn. Hun som hadde tilsynet spurte ingenting rundt hvordan vi gjennomførte hjemmeundervisningen. Hun var der kun for å se på ferdighetene til barnet. Datteren min scoret, etter som jeg forsto, veldig høyt på testene.” (F3)

Etter at foreldrene hadde beskrevet hvordan de syntes at tilsynet hadde fungert, fikk de spørsmål om hva de syntes om at kommunen førte tilsyn med hjemmeundervisningen.

F5 sa at han så på tilsynet som en kvalitetssikring av hjemmeundervisningen, men påpekte at tilsynslæreren burde være nøytral og ikke komme fra "konfliktområdet". F5 fortalte også at kommunen til å begynne med hadde kommet på et uvarslet tilsyn, og at dette skapte stor usikkerhet:

“Jeg tenker at tilsyn med hjemmeundervisning er en kvalitetssikring. Men jeg synes ikke at det er greit når man velger tilsynsførere fra konfliktområdet. (...) Kommunen oppnevnte jo de som hadde uttalt seg ganske skarpt i media og i brev til oss. De startet tilsynet med et uvarslet tilsyn der de møtte opp på døren til en av foreldrene. Det opplevdes som et motarbeid ved at de skulle prøve på en eller annen måte å sabotere det vi holdt på med. Det har vært en stor ekstrabelastning å leve med usikkerheten.” (F5)

F3 påpekte at tilsynet bør skje på barnas premisser og at tilsynet bør være positivt ladet. Hun sa at hun generelt syntes det var viktig med tilsyn for å få en tredjepersons øyne til å vurdere ferdighetene:

“Jeg tror det er viktig å ha tilsyn med hjemmeundervisningen. Man kan se seg litt blind på hva man gjør, og det er fint å få inn annen input, som ser hva man kan jobbe litt ekstra med. Jeg synes tilsyn er alfa og omega når man skal ha hjemmeundervisning. Men, det skal være på barnas premisser, og være en positiv ting. Det skal ikke være en granskning.” (F3)

F1 påpekte at det burde være to tilsyn i løpet av et skoleår for å eventuelt fange opp noe som eventuelt skulle være galt i tide. Hun fortalte også at hun ble litt skuffet over at hun ikke følte hun fikk vist fram mer av hva datteren hadde lært:

“Kommunen var i begynnelsen veldig ivrige på å ha mange tilsyn, men så ender det kun med ett tilsyn. (...) Jeg synes det er veldig viktig å ha tilsyn. Det burde være ett tilsyn i halvåret. For min del tenker jeg at det tilsynet ikke hadde vært nødvendig, men det er jo en god ordning i forhold til å fange opp noe dersom det skulle være noe galt. Selvfølgelig kunne det ha vært noe med datteren min som jeg ikke hadde tenkt over. Det som skuffet meg var at det eneste tilsynet var opptatt av var matte og norsk. Vi hadde jo gjort så mye i forskjellige fag! (...) Jeg hadde lyst til å vise alt det fine jeg visste at datteren min kunne, som ikke ble nevnt i det hele tatt!” (F1)

Oppsummering

Kommunen ville først samle hele gruppen med foreldre og barn til et felles tilsyn. Dette motsatte foreldrene seg. Skolesjefen og oppvekstsjefen utnevnte seg først som tilsynslærere. Foreldrene ønsket på sin side en tilsynslærer som hadde 1. klasse i skolen. Foreldrene tenkte at dette var hensiktsmessig i forhold til å sammenligne nivåene. Foreldrene ytret et ønske om en tilsynslærer, men fikk ikke svar på dette. I stedet ble en pedagogisk rådgiver fra kommunen tilsynslærer. Samtlige foreldre syntes tilsynet hadde fungert godt, og at ordningen var for barnas beste. Foreldrene fikk også muligheten til å stille spørsmål til tilsynet dersom det var noe de lurte på. Det virker som om tilsynet var en god opplevelse for alle foreldrene.

5.5 Reaksjoner fra nærmiljø

Det vil her presenteres sitater fra deler av intervjuene som kan gi mulige svar på hvordan foreldrene har opplevd hvordan nærmiljøet reagerte på at de tok barna sine ut i hjemmeundervisning (*underproblemstilling 2*). Lokalavisen har (jfr. tidligere sitater), skrevet en del om hjemmeundervisningen.

F4 fortalte at hun hadde fått en del negative reaksjoner på hjemmeundervisningen, og at innbyggerne i nærmiljøet var redde for at hun og de andre foreldrene hadde ødelagt sjansen til å få en ny skole her:

“I forhold til nærmiljøet fikk jeg reaksjoner fra de jeg fortalte det til. De som spurte meg av interesse virket veldig positive. Men jeg hørte i tillegg masse negative rykter som aldri ble sagt direkte til meg. (...) De fleste var kanskje skeptiske, og kanskje litt sure på oss fordi vi ikke gikk med på det som skolen og kommunen sa. Folk i nærmiljøet trodde nok vi kom til å ødelegge det at kommunen ville bygge ny skole til oss her.” (F4)

F2 kunne fortelle at det ikke var noen god opplevelse å bli kritisert i avisen:

“Vi fikk et veldig skarpt leserinnlegg i avisa fra en skolepolitiker som brettet ut hvordan vi frarøvet barna våre sosial omgang og at det eneste vi kunne tilby var blyant og viskelær. (...) Det stakk litt i meg som mamma.” (F2)

F1 fortalte at hun har fått mange positive reaksjoner på hjemmeundervisningen:

“Jeg har kun fått positive tilbakemeldinger om at det har vært tøft og godt gjort av oss. Mange sa at de trodde at våre barn ville lære mer enn de som gikk på skole. Jeg vet også at det har vært litt negativ snakk om hjemmeundervisningen. Alle har stått fritt til å ringe hvem som helst av oss og spørre hvis det skulle være noe de lurte på, og vi hadde jo svart etter beste evne. Det har nok vært noen som syntes vi gikk over streken. Men det var vårt ønske, og det vi mente var best for våre barn.” (F1)

F3 fortalte at de hadde blitt kritisert for å isolere barna sine sosialt sett:

“Enkelte var veldig skeptiske. Kritikken gikk ut på at vi på en måte isolerte barna sosialt sett. De mente at det ville bli veldig trist for barna og at det ville bli altfor slitsomt for oss foreldrene. Jeg tror også mange har den oppfatningen om at det offentlige systemet og skolen er det eneste rette. Mange mente også at dersom man skal ha hjemmeundervisning må forelderen ha en pedagogisk utdanning.” (F3)

F5 fortalte at hun skjønnte hvorfor det ble skrevet mye om dem i avisen, og at avisen ofte ringte de:

“Det var veldig interessant for avisene her også, for det hadde jo vært en skolestrid i forkant. Avisene var veldig interesserte i at noe så spesielt som 6 barn skulle bli tatt ut i hjemmeundervisning. Det var jo ikke hverdagskost. Vi ble ofte oppringt av avisen og spurt om hvordan vi stilte oss til at kommunen skulle melde oss til barnevernet.” (F5)

F6 fortalte at han fikk en del kritikk som gikk på at hjemmeundervisning kanskje ikke var det beste for barna, og at andre var redd for at kommunen på grunn av konfliktene ikke ville bygge den nye skolen i nærmiljøet som hadde blitt lovet:

“Jeg fikk noen bekymrede kommentarer om at ungene våre ikke måtte bli for rare og sære på grunn av hjemmeundervisningen. Jeg hørte jo igjennom andre bekjente at det var noen som mente vi burde slutte med hjemmeundervisningen. Vi hadde jo tross alt fått den skolen vi ønsket i nærmiljøet. Mange var redde for at vi skulle ødelegge for andre med at vi gjorde det, mens andre syntes det var fint at vi la press på skolekontoret.” (F6)

F7 kunne fortelle at hun hadde fått mye negativ kritikk:

“Jeg har hørt ganske mange som har sagt at det var det dummeste vi kunne gjøre. Mange syntes det var helt håpløst. De sa det rett til meg og lurte på hvordan vi skulle takle det, og om jeg virkelig trodde dette var bra for sønnen min.” (F7)

Oppsummering

Foreldrene opplevde både positive og negative reaksjoner på hjemmeundervisningen. Noe av kritikken gikk ut på at det ikke var bra for barna å ha hjemmeundervisning, og noen var redde for at de ødela sjansene for en ny skole i bygda. Foreldrene ble også møtt med leserinnlegg i avisa.

6 DISKUSJON

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er å undersøke hvordan foreldre opplever det å ta barnet sitt ut av skolen til fordel for hjemmeundervisning. Denne problemstillingen blir analysert og diskutert gjennom to underproblemstillinger:

- 1) Foreldrenes *motiver og handlingsvalg* i forhold til hjemmeundervisningen
- 2) Hvordan foreldrene opplevde *kommunens og nærmiljøets holdninger* til hjemmeundervisning

På bakgrunn av intervjuene kan det i caset virke som om det kollektive samarbeidet mellom foreldrene om hjemmeundervisningen for flere av foreldrene har vært avgjørende for om de skulle velge hjemmeundervisning eller ikke. “Kollektiv hjemmeundervisning” vil bli behandlet som tilknyttet til motiver, fordi den gjorde at terskelen for å begynne med hjemmeundervisning ble lavere.

Diskusjonen vil deretter omhandle forholdet mellom hjemmeundervisning og samfunnsfellesskap. Samfunnsfellesskap er begrenset til *kommunens og nærmiljøets holdninger* til hjemmeundervisning, *forholdet mellom hjem og kommune*, og *nærmiljøets holdninger* til hjemmeundervisningen.

Konfliktene rundt hjemmeundervisningen som trussel mot samfunnets fellesskap vil bli forsøkt forklart ved hjelp av kulturanthropologen Mary Douglas’ (1997) hypoteser om sammenhengen mellom kulturelle grenser, kulturell renhet og sosiale fellesskap.

Foreldrenes opplevelser av *kommunens håndtering* av hjemmeundervisningen vil bli forsøkt forklart med den franske sosiologen Michel Foucaults (2008) hypoteser om hvordan mennesket blir disiplinert inn i det moderne samfunnet. Tilsyn med hjemmeundervisningen sees på som en del av kommunens håndtering av - og kontroll med hjemmeundervisning, og vil høre inn under dette kapitlet.

6.1 Hvilke motiver kan ligge bak foreldrenes valg av hjemmeundervisning?

Hva som ligger i begrepet motiv for hjemmeundervisning må klargjøres. Motiver kan peke på sammensatte individuelle behov, preferanser og intensjoner. Motivene kan også avhenge av generelle samfunnsbetingelser, nasjonal skolepolitikk og de lokale skoleforholdene (Beck, 2007:73). Hjemmeundervisning kan derfor ha *situasjonsbestemte motiver* og/eller *pedagogiske* - eller *livssynsmotiver*. Beck (2007) hevder at hjemmeunderviserne er i en handlingstvang. Motivet styrer faktiske og mulige handlingsvalg og det endelige valget av hjemmeundervisning er derfor også avhengig av de materielle og sosiale betingelser for den enkelte hjemmeunderviser.

Motiver for hjemmeundervisning uttrykker både hvilken undervisning hjemmeunderviserne ønsker for sine barn, hvilke valgmuligheter som foreligger og de sosiale gevinster og omkostninger de ulike valgene fører med seg. I forhold til sosiale gevinster og omkostninger for samfunnet anser Chris Lubienski (2000) hjemmeundervisningen som en trussel både mot skolen som en demokratisk institusjon og hele demokratiet. I følge Lubienski innebærer hjemmeundervisning utdanning som et privat gode i motsetning til en offentlig skole som er et offentlig gode. Hjemmeundervisning ansees som en trussel mot offentlige interesser som gjelder oss alle (Lubienski, 2000). Hjemmeundervisningens kritikk av den offentlige skolen kan være positiv, men løsningen må ligge innenfor rammen av utdanning som et offentlig gode.

For den enkelte hjemmeunderviser kan motivet for hjemmeundervisningen uttrykke hvilke hvilken undervisning foreldrene ønsker for sine barn og hvilke gevinster det fører med seg. Mitchell Stevens (2001:115 – 142) viser i denne sammenheng til motiver av prinsipiell, religiøs eller livsytorientert art på den ene siden (*himmelbaserte*), og situasjonsbestemte og spesifikke pedagogiske motiver (*jordbaserte*) på den andre siden.

Foreldrene jeg intervjuet opplyste at det først og fremst var nedleggelse av skolen i nærmiljøet og konsekvensen av dette, å sende 6-åringene sine på skolebuss, som var grunnen til at de valgte hjemmeundervisning. Denne ordningen var kun midlertidig i påvente av en ny skole i nærmiljøet.

Foreldrenes valg av hjemmeundervisning kan knyttes til sosiologen Max Webers skiller mellom ulike bestemmelsesgrunner for sosial handling. Sosial handling innebærer at aktørene søker å foregripe andres forståelse og forventninger. Av rasjonell handling skiller det mellom to hovedtyper; *formålsrasjonell* handling og *verdirasjonell* handling. En handling er formålsrasjonell når aktøren har en nokså klar målsetning, og så prøver å finne og bruke de midler som på beste måte leder fram til målet. Aktøren søker å kartlegge de fordeler og ulemper som valget av de forskjellige midlene kan føre med seg (Weber, 1999). En handling er verdirasjonell ansees som god i seg selv, uten å vektlegge de umiddelbare virkningene. En verdirasjonell handling er handlinger som er begrunnet ut fra religiøse, etiske og indre verdier (Weber, 1999). I forbindelse med hjemmeundervisning kan pedagogiske motiver for hjemmeundervisning i retning av å forbedre undervisning i fagkunnskap, forstås som formålsrasjonell hjemmeundervisning. Livssynsbasert hjemmeundervisning kan sees på som verdirasjonell. Imidlertid kan både pedagogiske, livssynsbaserte og situasjonsbestemte motiver ofte være en blanding av begge disse ideelle handlingstypene til Weber.

Alle foreldrene i undersøkelsen begrunnet deres valg av hjemmeundervisning først og fremst med lang skolevei. Deres valg og handling kan derfor sees på som situasjonsbestemt. De ønsket ikke at barna skulle sitte lenge på skolebuss, det hadde tilsammen blitt en lang skoledag. Foreldrenes hjemmeundervisning kan i første omgang sees på som en formålsrasjonell handling; foreldrene hadde en klar målsetning om at barna deres skulle få slippe å sitte lenge på buss hver dag, og hjemmeundervisningen blir på en måte det middelet for å nå fram til dette målet. I en eventuell verdirasjonell handling hadde målet for handlingen vært hjemmeundervisning i seg selv.

F4 fortalte at det var flere faktorer som påvirket hennes valg av hjemmeundervisning; nedleggelse av skole, dårlig transporttilbud, lite informasjon fra skolen og lite fleksibilitet fra kommunen sin side. F4 begrunner også valget med at hun ville beholde sønnen i det miljøet han skulle begynne på skole året etter hjemmeundervisningsåret. For F4 var ikke valget vanskelig siden de ikke tok sønnen ut av noen skole i og med at han aldri hadde begynt. Det kan se ut til at F4 nøye vurderte valget av hjemmeundervisning. Hjemmeundervisningen kan derfor se ut til å være en formålsrasjonell handling som var nøye kalkulert og overveid fordi målet for handlingen var ikke hjemmeundervisning i seg selv, men at sønnen skulle slippe den lange skoleveien på buss og forbli i miljøet han skulle begynne i 2. klasse.

F1 begrunnet sitt valg av hjemmeundervisning med lang skolevei og at hjemmeundervisning var en løsning inntil den nye nærskolen sto ferdig. Samtidig presiserte hun at det ikke hadde noe med hennes syn på det offentlige å gjøre, og at hun var stort sett fornøyd med skolen og det offentlige. F1 påpekte senere i intervjuet at hun også syntes at 6-åringene burde tilbake i barnehagen, og at man uansett tilbringer lang tid i det offentlige. Handlingen kan også sees på som verdirasjonell i den forstand at F1 mener at 6-åringene er for unge til å begynne i skolen og at man uansett tilbringer lang tid i det offentlige løp. Det kan her se ut til at handlingen er en blanding av formålsrasjonell og verdirasjonell.

F2 begrunnet hjemmeundervisningen med at det var en form for filosofi i forhold til at hun syntes at 6-åringer generelt er for unge til å begynne på skolen. Hun fortalte at hun mente at ett år hjemme kun hadde positive virkning i forhold til modning. Valget av hjemmeundervisningen kan også her se ut til å ha en blanding av formålsrasjonell- og verdirasjonell handling. I tillegg vektlegger F2 *hjemmets* positive effekt på modningen. Dette synet på *verdien av hjemmet* samsvarer med andre undersøkelser. Hjemmeverdier er et av motivene man på bakgrunn empirien kan si virker inn på valg av hjemmeundervisning (Beck, 2007, Rothermel, 2003). I en undersøkelse foretatt i England blir blant annet frihet og fleksibilitet i undervisningen (36 %), mulighetene for individualisert undervisning (30 %), og muligheter for tette relasjoner mellom foreldre og barn og mer tid sammen med barnet (25 %) oppnevnt som motiverende faktorer for hjemmeundervisning (Rothermel, 2003:79). Disse faktorene er de faktorene det er størst oppslutning om i denne undersøkelsen. Dette kan samsvare med F2's vektlegging av *hjemmets* positive effekt på modningen.

Himmelbaserte- og jordbaserte motiver (Stevens, 2001) kan knyttes til resultatene fra intervjuene i min undersøkelse. Situasjonsbestemt hjemmeundervisning kan ha en eksistensiell forankring og på den måten bli prinsipiell. Dette kan for eksempel skje som resultat av konflikter med skole og myndigheter. Foreldrene i undersøkelsen valgte hjemmeundervisning først og fremst på grunn av lang skolevei og motivet var derfor situasjonsbestemt. Etter at de meldte ifra til kommunen om hjemmeundervisningen, oppsto det konflikter med kommunen med trusler om politianmeldelse og barnevern. På grunn av konfliktene som oppsto, forandret motivet seg til å være av en mer prinsipiell art for noen av foreldrene. Det *kan* derfor se ut at, for noen av foreldrene, hjemmeundervisningen startet som situasjonsbestemt (jordbasert motiv) og utviklet seg til å bli prinsipiell (himmelbasert motiv) på grunn av disse konfliktene. Et eksempel som kan indikere på dette er at F3 forteller at først

var det den lange skoleveien som veide tyngst for valg av hjemmeundervisning. Da hun møtte motstand fra kommunen på dette valget fortalte hun at hun ble kamplysten og fikk enda større ønske om å få det til. F3 fortalte videre at hun så på det som positivt at datteren kunne få være hjemme og modne et ekstra år, og at hun som mor kunne få ta del i dette. Det kan derfor se ut som om F3 gikk fra å velge hjemmeundervisning for å slippe lang skolevei for 6-åringen sin, til å velge hjemmeundervisning fordi hun så det positive i at datteren skulle få være hjemme et ekstra år.

6.1.1 Kollektiv hjemmeundervisning

Det kan se ut til at den kollektive hjemmeundervisningen - det at foreldrene kunne samarbeide kollektivt om hjemmeundervisningen, var en faktor som senket terskelen for å begynne med hjemmeundervisning. Den kollektive hjemmeundervisningen ble organisert med årsplaner skrevet av F1 som var den forelderen som hadde pedagogisk utdannelse. I begynnelsen hadde foreldrene et felles nøytralt sted – et grendehus – hvor de møttes med barna sine og hadde undervisning. Av praktiske grunner, og av redsel for å bli stemplet som en skolevirksomhet, gikk de etter hvert bort fra denne ordningen og møttes deretter hjemme hos hverandre. De hadde ikke møteplikt, alt var frivillig og hvert foreldrepar hadde ansvar for sitt barn.

Foreldrene vektla viktigheten av at det var flere som gikk sammen om hjemmeundervisningen. Det var flere grunner til at foreldrene så på den kollektive hjemmeundervisningen som viktig. For F6 var det viktig at barna fulgte samme undervisningsopplegg, og understrekte at selv om foreldrene samarbeidet om hjemmeundervisningen, var det hver enkelt forelders ansvar å påse at deres barn lærte det som skulle læres. Vennskapsbånd og toleranse var fordeler F6 så med den kollektive hjemmeundervisningen.

For F3 var muligheten for å samarbeide kollektiv om undervisningen avgjørende for at hun valgte hjemmeundervisning. Grunnen til dette var først og fremst for at barnet til F3 på denne måten kunne være sammen med andre barn. F3 påpekte også fellesskapsfølelsen foreldrene i mellom, og at de fant støtte og trygghet i hverandre. Dette fellesskapet var spesielt viktig i konfliktene som oppsto med kommunen. F4 beskrev samarbeidet om hjemmeundervisningen

som noe positivt i forhold til konfliktene om skolenedleggelsen i forkant av hjemmeundervisningen. F4 understrekte også at den kollektive hjemmeundervisningen først og fremst var viktig for barna i forhold til at barna fikk et *miljø* og *sosial tilknytning*. Samtidig fungerte den kollektive hjemmeundervisningen som en god *støtte i konfliktene* med kommunen på grunn av hjemmeundervisningen.

Den kollektive hjemmeundervisningen ble først og fremst beskrevet som viktigst for barna i den forstand at barna skulle få et sosialt miljø med jevnaldrende. Samtidig er det interessant å se at den kollektive hjemmeundervisningen også hadde en betydningsfull *funksjon for foreldrene*.

Det kan se ut til at det oppsto en “*oss-*” og “*de andre-*” *mentalitet* i forhold til konfliktene som oppsto med kommunen, og at det sosiale fellesskapet og en følelse av gruppetilhørighet blant foreldrene var viktig og avgjørende for hjemmeundervisningen. En av foreldrene (F3) fortalte at dersom hun hadde måttet stått i konfliktene med kommunen alene, hadde hun ikke klart å gjennomføre hjemmeundervisningen.

Det paradoksale er at den kollektive hjemmeundervisningen, som foreldrene verdsatte høyt for både barna og seg selv, var en av grunnene til de mange konfliktene foreldrene hadde med skolemyndighetene. F3 fortalte at på et møte med skolemyndighetene i kommunen, la kommunen stor vekt på ulovligheten med kollektiv hjemmeundervisning. F1 kunne også fortelle at hun flere ganger hadde forsikret kommunen om at selv om de samarbeidet om hjemmeundervisningen skulle hvert foreldrepar ha ansvar for sitt eget barn.

I proposisjonen om Opplæringsloven står det at “*all organisert grunnskoleopplæring for andre enn egne barn må reknast som skoleverksemd etter lova og kan såleis ikkje drivast utan godkjenning*” og det blir vektlagt at hjemmeundervisning innebærer at foreldrene selv underviser egne barn (Ot.prp. nr. 46, 1997-1998). I denne sammenheng kan det vises til Vestre (2004:64) som mener at odelstingsproposisjonen representerer et brudd på norsk opplæringstradisjon (at foreldre fritt kan velge eller utpeke sine barns huslærer), og gir rom for tolkninger som kan bidra til en innskrenkning av foreldreretten. Vestre skriver at proposisjonen til opplæringsloven også har som konsekvens forbud for foreldre til å samarbeide om opplæringen av barna sine (Vestre, 2004:64). Dette kan se ut til å gjelde i min undersøkelse. Foreldrenes samarbeid om hjemmeundervisningen ble av kommunen sett på som en skolevirksomhet uten godkjenning. F5 fortalte at kommunen truet med rettssak på

grunn av dette, og at dersom det ble oppdaget at de drev privatskole uten godkjenning måtte foreldrene ta konsekvensene av dette. F3 fortalte at foreldrene benyttet seg først av grendehuset som møteplass for hjemmeundervisningen, men gikk bort i fra dette for å unngå at det skulle bli tatt for å være en skolevirksomhet.

6.2 Hjemmeundervisning og samfunnsfellesskap. Kommunens og nærmiljøets *holdning* til hjemmeundervisning

Diskusjonen blir her basert på foreldrenes synspunkter av hvordan de opplevde kommunen og nærmiljøet forholdt seg til hjemmeundervisningen før og under hjemmeundervisningsåret.

I enkelte hjemmeundervisningssaker i Norge i årene 1991 – 2000 har konfliktnivået vært svært høyt (Beck, 2007:106). Man kan skille mellom et realitetsnivå og et mer symbolsk nivå i hjemmeundervisningskonflikter, og dramatikken i hjemmeundervisningen blir dempet med konkretisering og tid. Det er en klar forskjell mellom det høye konfliktnivået i hjemmeundervisningssakene nasjonalt og prinsipielt, og i enkeltsaker i den første fasen på den ene, og et mye lavere konfliktnivå i de fleste konkrete hjemmeundervisningssaker etter en viss tid. Det kan se ut til at dette også er gjeldende i min undersøkelse. Konflikten mellom foreldrene og kommunen var meget opphetet før og under det første halve året med hjemmeundervisning. Dette i motsetning til det lave konfliktnivået det andre halvåret med hjemmeundervisning.

6.2.1 Kommunen som “renovasjonsetat” – hjemmeundervisning som noe “urent” i samfunnet?

Konflikter som oppstår mellom hjem og kommunen i hjemmeundervisningssaker kan føre til en segregering av hjemmeundervisere (Beck, 2007). Å holde barna hjemme fra skolen kan

sees på som en trussel først og fremst mot den norske enhetsskolen, men også mot det nasjonale fellesskap. Nasjonale fellesskapsfunksjoner er fremtredende i skolen. I Norge kan man se på enhetsskolen som en sentral institusjon for det nasjonale fellesskap. Enhetsskolen har ideelt sett blitt sett på som et middel til å fremme solidariteten og en gjensidig anerkjennelse mellom samfunnsmedlemmer (Telhaug, 1994:131). Telhaug framhever den sosiale-, kulturelle-, og ulikhetsdimensjonen som viktig i enhetsskoletanken. Enhetsskolens viktigste oppgaver er sosial utjevning og sosial integrasjon. Skolen skal være en møteplass hvor alle barn kan komme sammen og er åpen for alle. Enhetsskolen har en betydning for det nasjonale kulturelle fellesskapet i den forstand at barn og unge ikke bare skal møte hverandre i en skole, men de skal også tilegne seg en felles faglig kultur. Når noen bryter ut av denne skolen, blir det på grunnlag av enhetsskolens målsettinger, en trussel mot enhetsskolen og det nasjonale fellesskap.

Mary Douglas' hypotese om samfunnets arbeid for å oppnå kulturell renhet kan ha gyldighet for å forstå konfliktnivået mellom hjemmene og kommunen. Tilstedeværelsen av orden i samfunnet muliggjør uorden (Douglas, 1997). Hvis vi prøver å plassere skolen versus hjemmeundervisning i Mary Douglas' hypoteser om renhet og skitt, kan man se på den norske enhetsskolen som noe rent og som er en del av samfunnets system og orden.

Hjemmeundervisning kan sees på som uorden og urent/skitt. Skitt er noe som ikke er på sin rette plass. I hjemmeundervisningssituasjonen skjer ikke undervisning i skolen, men derimot i hjemmet, og er derfor ikke på sin rette plass i følge "normalen" i samfunnet. I følge Douglas kan man forholde seg til avvik (det som er urent) ved enten å ignorere det, fordømme det, eller skape et nytt virkelighetsmønster som har plass til avviket (Douglas, 1997). I hjemmeundervisningssituasjoner kan dette gjelde hvordan kommunen forholder seg til hjemmeundervisningen: om kommunen ignorerer, fordømmer eller godtar og gjør plass til hjemmeundervisningen.

De fleste hjemmeundervisere aksepterer betydningen av et felles kunnskapsgrunnlag i samfunnet, og slutter i stor grad opp om grunnleggende samfunnsverdier og om samfunnsinstitusjoner utenom skolen (Beck, 2007:122). Det kan se ut til at dette også gjelder for foreldrene som ble intervjuet. F1 presiserte at valget av hjemmeundervisning ikke hadde noe med hennes syn på det offentlige å gjøre. Det som ble oppfattet som trussel og førte til konflikter, hadde derfor antakelig ikke noe med at undervisningsinnholdet og metodene i

hjemmeundervisningen å gjøre. Foreldrene var jo interesserte i å følge samme årsplan og bruke de samme skolebøkene som ble brukt på skolen.

Det at foreldrene brøt ut av skolesystemet, og undervisningen fant sted med basis i hjemmet og ikke skolen, *kan* derimot ha blitt oppfattet som trussel av myndighetene. Gjennom Douglas' hypoteser kan man si at det var *plasseringen* av undervisningen (i hjemmet og ikke i skolen) som gjorde hjemmeundervisningen "skitten", ikke hjemmeundervisningen i seg selv. På denne måten kan hjemmeundervisningen med sin plassering ha blitt en trussel for enhetsskolen med dens nasjonale fellesskapsfunksjoner, og dermed også en trussel mot det nasjonale fellesskap. Grunnen til at hjemmeundervisningen kan ha blitt gjort "skitten" er for å beskytte det nasjonale fellesskap og skolen. Det blir viktig for begge parter å opprettholde og beskytte sine verdier og interesser, og fra myndighetenes side blir dette ofte gjort ved en negativ holdning og ved en uvilje mot løsninger som innebærer en viss aksept av hjemmeundervisningen, for eksempel med delt løsning med skole og hjemmeundervisning (Beck, 2007:123). Beck hevder at grensene mellom skoledeltakelse og hjemmeundervisning i forhold til å tillate delte løsninger er sterkere enn tidligere. Foreldrene som ble intervjuet, hadde ingen ønsker om en slik delt løsning. Dette kan skyldes at deres hjemmeundervisning var situasjonsbestemt i forhold til at de ikke ønsket at 6-åringene deres skulle sitte lenge på buss til og fra skolen. På en annen side kom det frem i intervjuet at foreldrene opplevde en negativ holdning og uvilje til løsninger fra kommunens side. F2 fortalte at hun så etter andre løsninger før hun bestemte seg for hjemmeundervisning, og kontaktet kommunen angående alternative løsninger på den lange skoleskyssen (om bussen kunne kjøre en kortere og sikrere rute, og om barnet kunne bli hentet ved døren istedenfor å gå ut på riksveien.) Kommunen viste liten velvilje til dette. F1 opplevde også kommunens reaksjon på meldingen om hjemmeundervisning som svært negativ i form av trusler, og at kommunen så på samarbeidet foreldrene hadde planlagt som ulovlig. F1 opplevde at kommunen motarbeidet hjemmeundervisningen og ikke hadde det som F1 definerte som "barnets beste" som fokus. F4 fortalte at også hun opplevde motarbeidelse fra kommunens side og at hun følte at kommunen prøvde å presse henne til å ikke ha hjemmeundervisning. F7 opplevde også motarbeidelse i form av trusler om barnevern og politianmeldelse fra kommunens side. F7 fortalte også at kommunen hadde varslet om mange tilsyn i løpet av hjemmeundervisningsåret og at kommunen hadde kommet på ett uvarslet tilsyn.

Disse eksemplene fra intervjuene kan belyse en kommunens og skolemyndighetenes bestrebelse om å beskytte skolen og det nasjonale fellesskap med å gjøre hjemmeundervisningen «skitten». Det kan her se ut til at ved motarbeidelsen av hjemmeundervisningen, har kommunen forsøkt å beskytte sine verdier og interesser med en negativ holdning til hjemmeundervisningen.

6.2.2 Nærmiljøets holdning til hjemmeundervisning

Konfliktene rundt hjemmeundervisning kan vise seg å ha en segregerende effekt for hjemmeundervisere. Siden hjemmeundervisning foregår utenfor skolen, kan man si at hjemmeunderviste elever og deres familier blir segregert i forhold til skolen. Michael Apple (2000) hevder at samfunnsfellesskap og skole svekkes når hjemmeundervisere isolerer seg i grupper. Som en målestokk for ulike grader av fellesskap hjemmeundervisere har med skole og samfunn kan man benytte seg av Mary Douglas sine begreper *group* og *grid*. (Wuthnow m. fl, 1984) Distinksjonene *group* og *grid* ble utviklet i den interesse av hvordan individer blir kontrollert av samfunnet. *Group* innebærer ytre grenser som en gruppe mennesker har mellom seg selv og omverdenen (Wuthnow m. fl, 1984:120). *Grid* innebærer alle andre sosiale grenser, distinksjoner, og indre moralske grenser som grupperer mennesker. Grid gjelder også delegering av autoritet og annet som begrenser menneskers oppførsel og handlinger i forhold til hverandre (Wuthnow m. fl, 1984:120, Beck, 2007:116). Man kan ved hjelp av begrepene *group* og *grid* si noe om i hvilken grad av integrasjon som foreligger mellom hjemmeundervisere og det øvrige samfunnet.

I Douglas' terminologi kan den offentlige skolen sees på som et sosialt fellesskap med høy grad av *group* og *grid*, både på nasjonalt og lokalt nivå. Dersom hjemmeundervisningen er verdi- og innholdsmessig lik skolen, kan man si det foreligger et sterkt *grid*. Dersom det motsatte gjelder kan man si det foreligger et svakt *grid*. Dersom hjemmeundervisningen er plassert som helhet utenfor skolen og kontakten mellom skolen og hjemmeunderviserne er fraværende, kan man si det foreligger en svak *group*. Hvis kontakten mellom skolen og hjemmeundervisere er god, kan man kalle dette for *sterkere group*. Det er viktig å merke seg at selv om begrepene *group* og *grid* kan angi ulike dimensjoner av integrasjon mellom hjemmeundervisere og samfunnet, er ikke sammenhengen mellom dem entydig.

Hjemmeundervisere kan for eksempel ha en liten “grid-avstand” til skolen, samtidig som de både kan ha stor eller liten “group-avstand” til skolen, og omvendt (Beck, 2007).

I følge Beck (2007:120) vil det være vanskelig å sette noen norm for hva som i et samfunn vil være den optimale integrasjon av hjemmeundervisere. På én side vil argumenter for *sosialitet* ønske å oppnå maksimal sosial integrasjon, mens på en annen side vil argumenter for *humanitet* vil trekke i retning av individuell frihet. Sosiale fellesskap på ulike nivåer (lokalt, nasjonalt, globalt) kan trekke i ulike retninger og påvirke hverandre når det gjelder det enkelte nivå's bidrag til helhetlig sosial integrasjon av hjemmeundervisere. Argumenter som “nasjonal nytte” og “nasjonalt fellesskap” er ofte begrunnelsen for økt styring og effektivisering av utdanningen. Samtidig er dette verdier som kan være i konflikt med lokale verdier og interesser, og som kan svekke sosial integrasjon på lokalt nivå.

Foreldrene som ble intervjuet kunne fortelle at grendeskolen i lokalsamfunnet ble nedlagt, og i stedet for å sende barna sine på en lang skolevei med buss valgte de hjemmeundervisning. Dette kan være et eksempel på at lokale verdier og interesser (grendeskolen) er i konflikt med ønsket om effektivisering og sentraliseringstendenser på nasjonalt nivå. Selv om et slikt hjemmeundervisningskollektiv kan bli oppfattet som en trussel mot den nasjonale enhetsskole, kan den på en annen side *styrke den sosiale integrasjon* i lokalsamfunnet.

Foreldrene opplevde både positive og negative reaksjoner på hjemmeundervisningen, og deres hjemmeundervisning engasjerte også lokalsamfunnet. F6 fortalte at han fikk mye kritikk fra folk i lokalsamfunnet som gikk ut på at hjemmeundervisning ikke var det beste for barna, og andre var redd for at kommunen på grunn av konfliktene ikke ville bygge den nye skolen nærmiljøet hadde blitt lovet. På en annen side var det ifølge F6 andre i lokalsamfunnet som på grunn av konfliktene rundt nedleggelsen av den gamle skolen, syntes at det var fint at de la press på skolekontoret ved å velge hjemmeundervisning. F4 kunne også fortelle at de negative reaksjonene hun fikk fra innbyggerne i nærmiljøet gikk ut på at de var redde for at hun med hjemmeundervisningen skulle ødelegge sjansen til å få ny skole i nærmiljøet. Nærmiljøets både positive og negative holdninger til hjemmeundervisning kan derfor ha bidratt til henholdsvis å styrke og svekke den sosiale integrasjonen i lokalsamfunnet.

6.3 Kommunens håndtering av hjemmeundervisningen – en form for disiplinering?

Andre medborgere i lokalsamfunnet fryktet altså for negative sanksjoner og en allmenn avstraffelse, å bli nektet ny skole, for noen foreldres valg av hjemmeundervisning. Dette kan sees i lys av Michel Foucaults hypoteser om disiplinering. Skolemyndighetens og kommunens håndtering av hjemmeundervisningen kan forstås som en form for en *normaliserende disiplinering*. Kommunens tilsyn med hjemmeundervisningen er en del av kommunens håndtering av hjemmeundervisningen, og er derfor underordnet dette kapitlet.

Foreldrene fortalte at de opplevde skolemyndighetenes og kommunens håndtering av deres hjemmeundervisning som maktbruk og trusler. Jeg ønsker å analysere foreldrenes opplevelser av kommunens håndtering av hjemmeundervisningen i lys av Michel Foucault sitt perspektiv på hvordan diskurser blir kontrollert og regulert og hvordan mennesket blir disiplinert inn i det moderne samfunnet. Moderne menneskebehandling fortøner seg som ulike former for disiplinering i følge Foucault, og ulike disiplineringsteknikker er en form for maktmekanisme som gjennomsyrrer store deler av samfunnet (Foucault, 2008). Makten kan snarere utøves enn eies, og gjennomsyrrer hele samfunnet slik at man ikke kan feste makten til en bestemt institusjon individ eller gruppe. Jeg ønsker *ikke* å feste det som foreldrene opplevde som maktutøvelse til kommunen spesielt, men vil heller analysere de ulike formene for maktutøvelse foreldrene opplevde de ble utsatt for.

Maktmekanismene skal virke normaliserende og sanksjonerende, og makt berører individer i samfunnet gjennom deres sosiale praksis. Makten er avpersonifisert og anonym, og styrer og gjennomsyrrer alle deler av livet til hver minste detalj (Foucault, 2008). Et eksempel på dette kan være at det er en allmenn oppfatning i samfunnet at det nærmest er en selvfølge å sende barnet sitt på skolen. Denne allmenne oppfatningen *kan*, sett i Foucault sitt teoretiske perspektiv, være en del av den makten som har gjennomsyret vår oppfatning av barnets oppvekst og læring og at skole en selvsagt del av dette. Det er det som blir ansett «normalen» i samfunnet.

Foreldrenes opplevelser av skolemyndighetenes håndtering av deres hjemmeundervisning vil i det følgende bli drøftet i forhold til de tre virkemidlene: *den hierarkiske bevoktning, den normaliserende sanksjon og eksaminasjon* (Foucault, 2008).

6.3.1 Kontroll med hjemmeundervisning

Den hierarkiske bevoktningen går ut på at alle har noen over seg som “bevokter” og observerer en i samfunnet (Foucault, 2008). I vårt samfunn er det vanskelig å “gjemme” seg unna, man blir oppført i registre den dagen man blir født. Når man nærmer seg skolealder får man brev om innskriving i skolen. Det er alltid noen som fører regnskap med deg. Man kan for eksempel se på kommunens tilsynsordning med hjemmeundervisning som et slikt virkemiddel. Kommunen *kan* kreve undervisningsplan for hjemmeundervisningsåret, fordi hjemmeundervisningen må følge den nasjonale læreplanen (Kunnskapsløftet).

I intervjuene kom det fram at kommunen svarte på meldingen om hjemmeundervisningen med å be om noe foreldrene oppfattet som meget detaljerte undervisningsplaner for hele året. Dette *kan* knyttes til det Foucault kaller den hierarkiske bevoktningen. F2 fortalte at hun ble bedt om å levere årsplaner for hjemmeundervisningsåret og redegjøre for sin pedagogiske kompetanse, og at hun reagerte litt negativt på dette siden hun følte at hun ikke gjorde noe ulovlig med å velge hjemmeundervisning. Det samme fortalte F4; hun fortalte at kommunen krevde å få tilsendt detaljerte planer for hjemmeundervisningsåret. I tillegg til dette fortalte F4 at planene også skulle inneholde *hvor hun og barnet skulle være til enhver tid*. F4 fortalte at hun tok dette ille opp fordi hun ikke følte at kommunen hadde rett til å vite hvor hun skulle være til enhver tid et helt år. F7 kunne fortelle at hun ble bedt om å redegjøre for sin pedagogiske kompetanse, hva hun arbeidet med og hva som gjorde at hun følte seg trygg seg selv som underviser.

Kommunen valgte å be foreldrene om å redegjøre for egen pedagogiske kompetanse, selv om det ikke er noen krav i loven til foreldrenes kompetanse for å gi hjemmeundervisning. Ved å kreve årsplaner for hjemmeundervisningen og redegjørelse av foreldrenes pedagogiske kompetanse, kan det se ut til at kommunen signaliserte at den vil holde øye med hjemmeundervisningen og også foreldrene som hjemmeundervisere. En av foreldrene (F4) fortalte at hun ble i tillegg til undervisningsplan for året også ble bedt om å redegjøre for hvor hun skulle være til enhver tid. Dette går ut over hva Opplæringsloven gir kommunen rett til å vite i forhold til hjemmeundervisningen og i dette tilfellet kan kommunen oppfattes som strengere enn loven. Dette kan være et godt eksempel på “bevoktningen” som Foucault beskriver.

En kontroll av hjemmeundervisningen kan være ønsket mål med denne handlingen. Foreldrenes rett til å drive hjemmeundervisning og skolemyndighetenes krav til kontroll kan se ut til å være i konflikt. Myndighetenes kontroll med hjemmeundervisning har historisk gått ut på at skolestyret skulle innhente dokumentasjon om hjemmeundervisningens kvalitet fra foreldrene, og vurderingen om den var god nok skulle være en realvurdering av faktisk dokumentert hjemmeundervisning (Vestre, 2007:117). Fra krav til foreldrenes dokumentasjon av faktisk gitt hjemmeundervisning, er oppmerksomheten i dag mer rettet mot kommunens plikt til å gjennomføre et tilsyn med hjemmeundervisningen (Beck, 2007:26). Beck viser til at utviklingen fra et historisk krav om realdokumentasjon fra foreldrene om hjemmeundervisningens kvalitet, til et kommunalt tilsynsregime, vitner om at hjemmeundervisningen i dag er på en annen måte enn tidligere underlagt en “systematisert offentlig kontroll” og at denne utviklingen er problematisk (Beck, 2007:26). I opplæringsloven står det:

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring. (Opplæringsloven, § 2-1).

Formuleringen om “*tilsvarende opplæring*” er ikke entydig, og er grunnlag for stor grad av skjønn (Beck, 2007). Skolemyndighetens utøvelse av dette skjønnnet ved kontroll av hjemmeundervisning kan derfor være problematisk og konfliktfylt. Det kan se ut til at dette var gjeldende for hjemmeunderviserne i denne undersøkelsen.

6.3.2 Sanksjoner

Foucault beskriver også et annet virkemiddel for å bevare disiplinen i det moderne samfunnet – *den normaliserende sanksjon* (Foucault, 2008). Dette er en form for et straffevesen for hverdagslivet som tar seg av ting som man ikke skal gjøre, men som ikke er forbudt å gjøre. Dette skal være en form for korreksjon for å redusere avvik. Foucault ramser opp eksempler

som tidsforsømmelser, fravær, virksomheter og så videre. Normaliseringen skal fremtvinge homogenitet i samfunnet (Foucault, 2008).

Hjemmeundervisning *kan* sees på en slik “virksomhet” som ikke er ulovlig, men ofte ikke sosialt akseptert. Hjemmeundervisning kan også sees på som et avvik fra majoriteten i samfunnet. Hjemmeundervisningen fører til et *fravær* fra skolen. Foreldrene jeg intervjuet fortalte at de ble møtt med trusler og avisoppslag da de meldte ifra om hjemmeundervisningen. Dette *kan* ha vært en sanksjon med hensikt å normalisere, for å forsøke å hindre hjemmeundervisningen.

F2 fortalte at brevet med melding om hjemmeundervisning ble besvart med et avisoppslag før de hadde fått noe formelt svar fra kommunen på melding om hjemmeundervisning. F6 fortalte også at svaret på brevet om hjemmeundervisning var et avisoppslag hvor hjemmeundervisningen ble proklamert, og at dette var det første de ble møtt med. F6 opplevde kommunens håndtering av hjemmeundervisningsmeldingen som provoserende, og så på truslene som et maktmiddel fra kommunens side. F3 beskrev det første avtalte møte hun hadde med skolemyndighetene i kommunen som en form for skremselspropaganda fra kommunens side. Det ble stilt mange inngående spørsmål om den planlagte hjemmeundervisningen og F3 opplevde trusler under møtet. F7 fortalte at kommunen gikk hardt ut i begynnelsen med å sende brev i trusselform, og si at de kom til å føre mange tilsyn i løpet av hjemmeundervisningsåret. F7 kunne også fortelle at kommunen kom på et uanmeldt og overraskende tilsyn. Disse eksemplene sees på som en form for disiplinering for å forsøke å forhindre at foreldrene valg av hjemmeundervisning.

Foreldrene følte at kommunen hadde en negativ innstilling til hjemmeundervisningen, og at de ble forsøkt motarbeidet av kommunen. Hensikten var tydelig å normalisere barnas undervisning ved å få stoppet hjemmeundervisningen og få barna inn i skolen. F1 fortalte at kommunen i første omgang hevdet at hjemmeundervisning var ulovlig i seg selv, og at kommunen brukte det hun kaller for “skremselspropaganda” i form av trusler for å skremme henne vekk fra hjemmeundervisningen og inn i skoleverket. Hun følte på en måte at hun måtte “spørre om å få låne barnet sitt tilbake”, og at når barnet begynner i skolen er det det offentlige som “eier” barnet. F4 følte at kommunen og skolemyndighetene prøvde å styre foreldreretten.

Noen av foreldrene fortalte i intervjuet at de hadde spurt om de kunne få tilsendt de planene skolen brukte og om de kunne få låne undervisningsmateriale av skolen. F6 kunne fortelle at de også på denne forespørselen fikk et svar gjennom en artikkel i lokalavisen der det sto at skolen ikke kunne hjelpe til med dette og at skolen ikke var noe servicekontor. F4 fortalte at skolen henviste foreldrene til skolens hjemmeside der planene angivelig skulle ligge, men at planene ble fjernet kort tid etter forespørselen. F4 fortalte at foreldrene på grunn av dette hadde blitt veldig mistenksomme og trodde at dette var en form for motarbeidelse. F1 hevdet at “barnets beste” ble tilsidesatt av kommunen, og at kommunen fokuserte lite på hva som kunne gjøres for at barnet skulle få et godt år med hjemmeundervisning. Dette påpekte også F3. Kommunen vektla ulovligheten med at foreldrene hadde hjemmeundervisning sammen som gruppe, og så helst at foreldrene skulle være hjemme hver for seg med barnet sitt. F3 syntes på sin side at den kollektive hjemmeundervisningen var til barnets beste. Ut ifra intervjuene kan det se ut til at kommunen hadde som fokus å gjøre en ende på hjemmeundervisningen, i stedet for å ta hensyn til det foreldrene mente var “barnets beste”. Grunnen til dette *kan* være at kommunen hadde størst interesse i å fjerne dette avviket/anomalien, jamfør Mary Douglas’ (1997) teori om kulturell renhet. Dette kan underbygges med hva F2 fortalte i intervjuet om at hun ble bedt av en politiker om å gå ut i avisen etter at hjemmeundervisningsperioden var over og fraråde og advare andre foreldre mot å velge hjemmeundervisning.

I denne sammenheng peker Beck på to måter nasjonalstaten påvirker mulighetene til å drive hjemmeundervisning på. På den ene siden kan nasjonalstaten gjennom lover bestemme at hjemmeundervisning skal være unntak fra en skoleplikt, og det må søkes om og gi tillatelse til hjemmeundervisningen. Nasjonalstaten kan også være mer liberale og sidestille hjemmeundervisningen med det offentlige og private skoler. Da er hjemmeundervisningen en rett som alle kan utøve uten tillatelse (Beck, 2004:20 -21).

På den andre måten kan staten på ulike måter bruke trusler om og gjennomføring av sanksjoner mot hjemmeundervisningen, og således føre kontroll (Beck, 2004:21). Overdreven og restriktiv bruk av lover og byråkratisk praksis er en sanksjon som kan gjøre hjemmeundervisningen vanskelig. Politianmeldelse, bøtelegging, rettssaker, bruk av barnevernet og trussel om å ta barna fra foreldrene er også en type sanksjon som kan bli brukt mot hjemmeundervisning. Dette kan være et forsøk på å gjøre hjemmeundervisningen mindre attraktiv for noen. En måte er at staten nekter sertifisering og vitnemål for gjennomført

hjemmeundervisning. Dermed kan myndighetene med legale midler å innskrenke retten til vitnemål med karakterer etter endt grunnskoleopplæring som hjemmeundervisning (Beck, 2004:21).

F2 fortalte at hun var meget urolig i forhold til om det hun gjorde var ulovlig på grunn av kommunens reaksjon på hjemmeundervisningen med trusler om barnevern. De andre foreldrene opplevde også dette. Sanksjoner som bruk av lover og byråkratisk praksis og trusler om politianmeldelse og barnevern ble brukt mot foreldrene.

6.3.3 Tilsynsordningen – eksaminasjon

Tilsynet skal *positivt* sørge for kvaliteten i hjemmeundervisningen og sørge for at hjemmeundervisningen får de best mulige vilkår. Samtidig er tilsynet også et kontrollmiddel. Den hierarkiske overvåkingen og den normaliserende sanksjon i det moderne samfunnet, er i følge Foucault to virkemidler som fremstår i kombinasjon med et siste virkemiddel: *eksaminasjon* (Foucault, 2008). Eksaminasjonen forbinder metodene til den normaliserende sanksjon og den hierarkiske overvåkingen, og er et normaliserende blikk som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe (Foucault, 2008). Gjennom eksaminasjon oppnås kunnskap om individene, og den/de som blir utsatt for denne maktutøvelsen blir synliggjorte objekter. Skriftmakten er sentral i dette disiplinerings-virkemidlet, og er skriftlige nedtegnelser av hvem du er, ferdigheter du har, og så videre.

Tilsyn med hjemmeundervisning kan sees på som et slikt virkemiddel. Barnas resultater *kan* gjennom tilsynet dokumenteres gjennom ulike kartleggingsprøver. F2 og F3 fortalte i intervjuene at de ytre ønske om hvem de ville ha som tilsynslærer for hjemmeundervisningen. Dette ønsket ble ikke imøtekommet. F2 oppfattet at kommunen ignorerte ønskene de framla.

F4 fortalte at for henne var det viktig å følge nøye med på tilsynet. Hun ville se hva det gikk ut på, og ha mulighet til å stille spørsmål dersom det var noe hun lurte på. F6 fortalte at foreldrene var litt engstelige for at tilsynet ikke skulle være nøytralt. Det kan her se ut til at foreldrene hadde en skeptisk holdning til tilsynet på grunn av konfliktene de hadde med kommunen.

Kommunen fører tilsyn med den pliktige opplæringa for barn og unge som ikkje går på skole, og kan òg kalle dei inn til særskilde prøver. Kommunen skal krevje at barnet eller den unge skal gå i skole dersom dei krava lova her med forskrifter stiller til heimeopplæringa, ikkje er oppfylte (§ 14–3, Opplæringsloven).

Kommunen var dermed i en maktposisjon til å kreve at barnet må gå i skolen dersom hjemmeundervisningene ikke oppfyller kravene. Dette kan være en grunn til en skeptisk holdning til tilsynet hos foreldrene.

F3 kunne fortelle at tilsynet gikk ut på å utføre noen kartleggingsprøver. Slike prøver kan i følge Opplæringsloven være det som blir kalt “*særskilde prøver*” for hjemmeundervisning. (Se sitat fra opplæringsloven ovenfor). Muligheten til slike prøver viser at hjemmeunderviste elever utsettes for et mer strammere prøveregime enn skoleelever. Dette kan tolkes som en form for eksaminasjon – “*et normaliserende blikk med, en bevoktning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe*” (Foucault, 2008:162).

For F5 var det viktig med en tilsynslærer som ikke kom fra “konfliktområdet”. F5 mente også at kommunens første tilsyn som var et uanmeldt hjemmebesøk skapte stor usikkerhet. F3 påpekte at tilsynet burde skje på barnets premisser og være positivt ladet. Samtlige foreldre så viktighetene med tilsynet i forhold til barnets beste, og syntes at tilsynet fungerte godt. Vestre (Vestre, 2004:65) argumenterer for at tilsynet både burde ha et *kontrollaspekt* og et *positivt bistandsaspekt*, og at konstruktivt tilsyn forutsetter samvirke mellom hjem og kommune. Dette må sies samsvarer med foreldrene i denne undersøkelsens syn på tilsynsordningen. F2 kunne fortelle at hun syntes tilsynsordningen var viktig for henne i forhold til at hun kunne få tilbakemeldinger på hvordan sønnen hennes lå an og som en bekreftelse på at det som ble gjort var riktig. F5 mente at tilsyn med hjemmeundervisning er en viktig kvalitetssikring. F4 så også muligheten til å stille spørsmål dersom det var noe hun lurte på. Det kan dermed se ut til at flere av foreldrene opplevde tilsynsordningen som positiv bistand og ikke bare som kontroll.

F7 fortalte at kommunen varslet i begynnelsen av hjemmeundervisningsåret at de kom til å utføre “mange tilsyn”. Flere foreldre fortalte i intervjuene at tilsynet forsvant nesten mot slutten av skoleåret. Det ble kun gjennomført ett tilsyn med hvert barn i løpet av hjemmeundervisningsåret. Man kan derfor undres om den disiplinerende funksjonen med

tilsynet var viktigere enn å skulle påse kvaliteten i hjemmeundervisningen. På en annen side kan grunnen til kun det ene tilsynet være at resultatene fra det første tilsynet var tilfredsstillende, og kommunen således lettere kunne godta hjemmeundervisningen.

6.4 Foreldrenes opplevelser av hjemmeundervisningen - sammenfattende konklusjoner

I denne undersøkelsen ble syv foreldre som har hatt hjemmeundervisning for sine barn intervjuet. Formålet med undersøkelsen var å få detaljerte beskrivelser av hvordan foreldre opplever det å ta sine barn ut av skolen til fordel for hjemmeundervisning, og hvilke motiver som ligger til grunn for dette valget. Det førte til hovedproblemstillingen *“Hvordan oppleves det som forelder å ta barnet sitt ut av skolen til fordel for hjemmeundervisning?”* og underproblemstillingene (1) *“Hvorfor velger foreldre hjemmeundervisning for sitt barn?”*, (2) *“Hvordan forholder kommunen og nærmiljøet seg til foreldrenes valg av hjemmeundervisning?”*.

6.4.1 Hvorfor velger foreldre hjemmeundervisning for sine barn?

Motivene for foreldrenes valg av hjemmeundervisning var for alle foreldrene først og fremst situasjonsbestemt og handlingen var formålsrasjonell. Valg av hjemmeundervisning var et veloverveid og nøye kalkulert, rasjonelt valg på bakgrunn av hva som var det beste for barnet. Foreldrene anerkjente skolen, og ville at undervisningen skulle være tilsvarende den barna på skolen fikk. Foreldrene hadde derfor ingen verdikonflikt med skolen. Lokalsamfunnets skole hadde blitt lagt ned, og i påvente av ny skole valgte foreldrene hjemmeundervisning. Foreldrene så ingen annen løsning som var gode for sine barn. Målet med hjemmeundervisningen var ikke hjemmeundervisningen i seg selv. Målet var for foreldrene å unngå lang skolevei på buss, og hjemmeundervisningen ble middelet for å oppnå dette.

Flere av foreldrenes motiver for hjemmeundervisning endret seg underveis fra jordbaserte/situasjonsbestemte motiver til himmelbaserte/prinsipielle motiver. Konflikter med skolemyndighetene så ut til å trigge denne motiv-endringen. Noen syntes det var for tidlig for 6-åringene å begynne på skolen, og ønsket at barnet skulle få ett ekstra år til hjemme. Andre opplevde at konfliktene med kommunen ga mer stå - på - vilje for å få til hjemmeundervisningen. Hjemmeverdier var et prinsipielt motiv som for flere av foreldrene ble tydeligere under året med hjemmeundervisning.

Disse funnene støtter seg til de to spesifikke norske motivene for hjemmeundervisning som belyser sammenhengen mellom valgfrihet generelt i utdanningssystemet og en ny alternativ pedagogikk: *hjemmeundervisning av 6-åringer* og *hjemmeundervisning i forbindelse med nedlegging av grendeskoler* (Beck, 2007:46).

Det at foreldrene kunne samarbeide kollektivt om hjemmeundervisningen så ut til å senke terskelen for å velge hjemmeundervisningen. For flere av foreldrene var muligheten for den kollektive hjemmeundervisningen avgjørende for at de valgte hjemmeundervisning. Kollektiv hjemmeundervisning hadde viktige funksjoner for *både* barn og foreldre: barna fikk et sosialt nettverk med andre barn og voksne. For foreldrene var den kollektive hjemmeundervisningen en god støtte i konfliktene med kommunen, og et godt nettverk som ga trygghet.

Kollektiv hjemmeundervisning var for kommunen i grenseland for hva opplæringsloven definerer som skolevirksomhet: all organisert grunnskoleopplæring for andre enn egne barn regnes som skolevirksomhet og kan derfor ikke drives uten godkjenning. Kommunen anså derfor den kollektive hjemmeundervisningen som ulovlig.

6.4.2 Hvordan forholder kommunen og nærmiljøet seg til foreldrenes valg av hjemmeundervisning?

Forholdet mellom hjem og kommune ble preget av et høyt konfliktnivå hvor hjemmet og kommunen hadde ulike oppfatninger om “barnets beste” og ulike tolkninger av lover og regler om hjemmeundervisning. Kommunens holdning til hjemmeundervisningen var negativ, spesielt det første halvåret. Kommunens reaksjon på hjemmeundervisning var negativ i form

av trusler om politianmeldelse og barnevern, og dette var ingen god opplevelse for foreldrene. Foreldrene opplevde kommunens håndtering av hjemmeundervisningen som maktmisbruk, og som en belastning, og en “vi-” og “dem-” mentalitet oppsto.

Hjemmeundervisningen ble stemplet som ulovlig. Først gikk foreldrene beskjed om at hjemmeundervisningen var ulovlig i seg selv, og deretter fikk de beskjed om at foreldresamarbeidet om undervisningen (kollektiv hjemmeundervisning) var ulovlig. Kommunen ba om undervisningsplaner for hjemmeundervisningsåret, men planen skulle også inneholde hvor foreldrene og barna skulle være til enhver tid. Dette tok flere av foreldrene ille opp. Selv om det ikke er noe kompetansekrav for foreldre som hjemmeunderviser sine egne barn, krevde kommunen likevel at foreldrene skulle redegjøre for sin pedagogiske kompetanse. Kommunen ville heller ikke bistå foreldrene med hjelp til undervisningsmateriale som lærebøker.

Kommunen varslet om mange tilsyn med hjemmeundervisningen, men gjennomførte kun ett tilsyn per barn i løpet av året. Foreldrene var skeptiske til tilsynet fordi de ikke hadde noe medbestemmelse i hvem som skulle være tilsynslærer, og fordi tilsynslæreren kom fra konfliktområdet. Noen av foreldrene var også engstelige for at tilsynet skulle komme for å kontrollere. Foreldrene var likevel fornøyde med tilsynet, og så på dette som en form for positiv bistand, og ikke som en kontroll som flere hadde fryktet.

Nærmiljøets positive og negative reaksjoner på hjemmeundervisningen kan ha bidratt til henholdsvis å styrke og å svekke den sosiale integrasjonen i lokalsamfunnet. Kritikken gikk ut på at hjemmeundervisning ikke var til barnets beste og at de ville bli isolerte. Andre i nærmiljøet var engstelige for at foreldrene ved å velge hjemmeundervisning og på grunn av det høye konfliktnivået med kommunen skulle ødelegge sjansene for en ny skole i nærmiljøet. Samtidig fikk de støtte fra nærmiljøet, og andre syntes det var fint at de “la press på” skolekontoret. Hjemmeundervisningen ble proklamert i lokalavisen, og således ble hjemmeunderviserne på en måte uthengt i lokalsamfunnet.

Foreldrene følte at kommunen hadde en negativ innstilling til hjemmeundervisningen, og at den ble forsøkt motarbeidet av kommunen. Foreldrene opplevde kommunens reaksjon og håndtering av hjemmeundervisningen som et forsøk på å få de “inn i rekken igjen” og sende barna sine på skolen. Noen av foreldrene beskrev dette som skremselspropaganda. Foreldrene følte at barnets beste ble tilsidesatt av kommunen. I følge foreldrene var det til barnets beste å

slippe lang skolevei på buss, og få være sammen med andre barn og ha kollektiv hjemmeundervisning.

Det ser ut til at det høye konfliktnivået mellom hjem og skolemyndigheter preget selve hjemmeundervisningen, og at myndighetene i begynnelsen hadde som mål å få barna inn i skolen. Hjemmeundervisning kan være ukjent for mange. I Norge råder en allmenn oppfatning at det nærmest er en selvfølge at barn skal få undervisningen i skolen. I hjemmeundervisning foregår denne undervisningen i hjemmet, og ikke i skolen. Hjemmeundervisning kan derfor stemples som avvik.

7 UTFORDRINGER VED HJEMMEUNDERVISNING

7.1 Konflikter

Selv om det er få hjemmeundervisere i Norge, er det viktig å vise hvor konfliktfylt hjemmeundervisningen kan være. Siden det er slik at hjemmeundervisning er et *lovlig* alternativ til skolen i Norge, bør kommunen i slike saker ikke stemple hjemmeundervisningen i seg selv som noe galt og ulovlig.

Roten til de mange konfliktene omkring hjemmeundervisning kan være uklarheter omkring hva loven sier om hjemmeundervisning. Loven kan være tvetydig, og skoleplikt og opplæringsplikt blir benyttet om samme sak. I Norge er det ikke mange hjemmeundervisere, og fenomenet kan derfor være ukjent for de kommunene som eventuelt skal håndtere det. Hjemmeundervisning kunne vært mer tjenlig for både hjemmene og kommunen dersom et godt samarbeid foreligger. *Barnets beste* er hos begge parter det viktigste, men foreldrene og kommunen kan ha forskjellig syn på hva som er til barnets beste.

Det viser seg ut i fra intervjuene at hjemmeundervisningen var en konsekvens av en lang strid om skolen i lokalsamfunnet familiene bodde i. Lave elevtall, dårlig kommuneøkonomi, og ønske om bedre ressursutnytting er i følge en rapport til Utdanningsdirektoratet av 22.04.2010 hovedårsakene til nedleggelse av skoler (Rapport til Utdanningsdirektoratet, 22.04.2010 – Nedleggelse av skoler 2007/08 – 2009/10). Dette kan skape konflikter i disse lokalsamfunnene fordi grendeskolene er en viktig del av lokalsamfunnet, og alternativene som blir tilbudt kan bli ansett som dårlige. Foreldrene som ble intervjuet søkte om privat grendeskole og fikk denne etter hvert innvilget, men det ville ta ett år før den skulle stå ferdig. Foreldrene valgte derfor hjemmeundervisning det ene året i påvente av den nye skolen, i stedet for å sende 6-åringene på det de anså som en lang skolevei med buss. Hjemmeundervisningen ble derfor en form for midlertidig løsning til den nye skolen skulle stå ferdig, og motivet for hjemmeundervisningen ble i første omgang situasjonsbestemt.

Siden hjemmeundervisning er et lite fenomen i Norge, kan én kilde til konflikt være kommunens *lite eller ingen erfaring* med hjemmeundervisning. Lovene og reglene omkring hjemmeundervisningen i forhold til opplæringsplikt og skoleplikt kan tolkes og forstås på forskjellige måter. Foreldrene oppfattet kommunens reaksjon på meldingen om hjemmeundervisning som svært negativ, og det oppstod konflikter om hvorvidt det var lov å bedrive hjemmeundervisning. Det kan derfor se ut til at konfliktene rundt hjemmeundervisningen i caset hadde sine forankringer i uklarheter omkring skoleplikt og opplæringsplikt. Norsk skoletradisjon er forankret i opplæringsplikten. Alle foreldre har plikt til å sørge for at deres barn får nødvendig opplæring i oppveksten, og denne plikten blir ofte omtalt som “skoleplikt” eller “skolepliktig alder” (Vestre, 2007:115). Vestre påpeker at skolepliktbegrepet har vært brukt nokså upresist både innen faglitteraturen og i lovgivningen, og viser til Grunnskoleloven av 1969 som bruker begrepet *opplæringsplikt* i § 12 (1), mens man i § 26 omtaler tilsyn med undervisning for skolepliktige som ikke går i den kommunale skolen. Folkeskoleloven av 1959 bruker derimot “*skoleplikt*” som begrep i § 10 nr. 3 om saksforhold som er identiske med 1969 – lovens § 12 nr. 3. Vestre konkluderer med at skolepliktbegrepet ser ut til å være brukt i samme reelle betydning som det nyere “opplæringsplikt” siden tidlig på 1800-tallet. Skolepliktbegrepet er videre blitt brukt inkonsekvent i lovgivningen blant annet i 1969-loven (Vestre, 2007). Det kan derfor være vanskelig for kommunene å sette seg inn i gjeldende lover om hjemmeundervisning.

Konfliktene mellom hjem og kommune utviklet seg etter hvert fra å gjelde “ulovligheten” om selve hjemmeundervisningen, til å dreie seg om ulovligheten av kollektiv hjemmeundervisning, og foreldrenes samarbeid om hjemmeundervisningen og til slutt om tilsyn. Samarbeidet mellom foreldrene kan se ut til å ha spilt en avgjørende rolle for foreldrenes valg av hjemmeundervisning. De ville at barna skulle få være sammen i et sosialt fellesskap. Samarbeidet hadde i tillegg også en viktig støttefunksjon for foreldrene i konfliktene med kommunen. Sammen følte foreldrene at de sto sterkere imot kommunens press på hjemmeundervisningen.

Det kan se ut til at konfliktene som oppsto stjal fokus fra selve undervisningen. Hvor viktig for foreldrene var et godt samarbeid mellom kommunen og hjemmet når hjemmeundervisning var valgt? Dette var et spørsmål som ble stilt foreldrene under intervjuet, og samtlige foreldre bedyret viktigheten av et godt samarbeid, og at konfliktene tok mye unødvendig tid og energi

fra selve hjemmeundervisningen. Foreldrene kunne også ønske at kommunen hadde vært en kanal de kunne kontakte i forhold til veiledning på det pedagogiske, samt faglig støtte.

7.2 Hjemmeundervisning som trussel mot samfunnsfellesskapet?

Hjemmeundervisningens kritiseres for å være en trussel mot samfunnsfellesskapet, både i skolen og ellers i samfunnet (Lubienski, 2000, Apple, 2000). I Norge hvor vi har en sterk enhetsskoletradisjon med vekt på fellesskapsfunksjoner kan derfor synet på hjemmeundervisning være negativt.

En vekst i hjemmeundervisningen kan tappe den offentlige skole, og trekker man ressurser inn i hjemmeundervisningen, kan dette gå utover materielle og menneskelige ressurser i den offentlige skole (Lubienski, 2000:223). Lubienski argumenterer for at hjemmeundervisningens utdanningsdiskurs i større grad handler om individuelle rettigheter og private gevinster, og i mindre grad om hva som er godt for samfunnet. Lubienski anser skolen for å være en grunnleggende fellesskapsinstitusjon, og at hjemmeundervisningen truer denne (Lubienski, 2000). Hjemmeundervisningen underminerer offentlige utdanningsinteresser ved at den for det første trekker tilbake både eleven og sosial kapital fra den offentlige skolen, og på denne måten er til skade for de elevene som forblir i skolen. For det andre underminerer hjemmeundervisere den offentlige utdanningens evne til å bli bedre og bli mer mottagelig som demokratisk institusjon (Lubienski, 2000:207).

Selv om Lubienskis kritikk av hjemmeundervisning refererer til USA, kan man trekke paralleller til norske forhold og norske skolemyndigheters syn på hjemmeundervisning. Enhetsskolen har tradisjonelt hatt en viktig fellesskapsfunksjon i det norske samfunnet. Hjemmeundervisningen med sitt brudd med denne skolen kan derfor oppfattes som en trussel mot fellesskapet og kan på denne måten være et godt eksempel på at hjemmeundervisning også her i landet blir ansett som en trussel mot samfunnsfellesskapet i skolen og ellers i samfunnet.

På en annen side er ikke skolen kun en fellesskapsfunksjon. Skolen skal også ivareta individuelle verdier og utdanningsoppgaver, utvikle selvstendige mennesker, eleven skal kunne tilegne seg kunnskap individuelt, få individuelt tilpasset opplæring og få individuelle vitnemål. Skolens individuelle oppgaver skal også bli ivaretatt.

7.3 Sosialisering

En annen kritikk av hjemmeundervisningen går mer på barnas eventuelle manglende sosialisering ved ikke å gå på skolen. På mikronivå kan hjemmeundervisningen sees på som en begrensning i forhold til barn – og unges sosialisering. Det er ingen tvil om at skolen kan ha en god sosialiseringseffekt. I skolen er barn sammen med andre barn og voksne, mens i hjemmeundervisningssituasjoner er barn ofte alene med en forelder. Det er klart at det hviler et større ansvar på foreldrene som velger hjemmeundervisning i forhold til å oppsøke sosiale begivenheter der barnet kan samhandle med andre barn. Det kan være tvil om hjemmeunderviste elever blir tilstrekkelig sosialisert inn i samfunnet fordi mange er av oppfatning om at skoleinstitusjonen er en uunnværlig arena for barns- og ungdoms utvikling av sosialkompetanse (Reich, 2005). Er hjemmeundervisning, i tillegg til å ta elevene ut av skolen, med å isolere barnet fra samfunnet? Hva sier empirien om dette? Det ble av Ingunn Langlo (2004) gjort en undersøkelse av sosialiseringssituasjonene i norsk hjemmeundervisning. Resultatene av denne kvalitative undersøkelsen er positive, spesielt i forhold til kvaliteten i hjemmeundervisningens én – til én- relasjoner, og et bredere spekter av sosiale relasjoner i hjemmeundervisningen enn i skolen (Langlo, 2004:129-130).

Richard Medlin (2000) trekker flere konklusjoner på grunnlag av den forskningen som foreligger i forhold til sosialisering av hjemmeunderviste elever. Hjemmeunderviste elever tar del i det daglige liv i de familier og nettverk de tilhører og er i, og de er ikke isolerte fra samfunnet. Hjemmeunderviste elever assosierer seg og føler seg nær alle slags mennesker, og har god selvfølelse. De blir oppmuntret av foreldrene til sosial kontakt utenfor familien, og ser ut til å fungere godt som medlemmer i voksensamfunnet (Medlin, 2000). På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at synlig hjemmeundervisning med tilsyn vanligvis ikke gir sosialiseringproblemer.

I min undersøkelse har foreldrene vært meget bevisste på sosialiseringproblematikken rundt hjemmeundervisning, og den kollektive hjemmeundervisningen hadde de blant annet på grunn av barnas sosialisering. Det var viktig for foreldrene at barna kunne lære sammen med andre barn, og at de kunne skape et sosialt miljø siden deres barn ble holdt hjemme fra skolen.

7.4 Hjemmeundervisning og mangel på skoler

Hjemmeundervisning har historisk vært akseptert fra den første skoleloven i 1739 på grunn av for få skoler, spesielt i bygde-Norge. Det samme fenomenet kan vi se i dag i forbindelse med nedlegging av grendeskoler.

I Norge øker søknader om private grendeskoler i takt med nedlegging av de offentlige grendeskolene. På 1800-tallet var høyest antall skoler i Norge på 6397 i 1875 (Dokka, 1967:207). I følge Statistisk Sentralbyrå er det i løpet av skoleåret 2011/12 3000 skoler i alt. Antall private grunnskoler har de siste årene har omtrent fordoblet seg fra 88 private grunnskoler i skoleåret 2000/01 til 172 private grunnskoler i 2011/12. Antall elever i private grunnskoler har økt betraktelig fra skoleåret 2000/01 til 2011/12 (SSB, 2011).

Nedleggingstruede skoler ligger ofte i små lokalsamfunn som befinner seg på et kritisk punkt i sin utvikling, og lokalsamfunnene trues med fraflytting og stagnasjon. I Norge blir skolenedlegging først og fremst vært økonomisk begrunnet (Rapport til Utdanningsdirektoratet, 22.04.2010). Denne utviklingen kan ha negative konsekvenser for lokalsamfunnene. Utgangspunktet for den offentlige skolen er konsensus om likhets- og fellesskapsprinsipper (Telhaug, 1994). Grendeskoler spiller ofte en viktig rolle i lokalsamfunnet. Skolen gir sosialisering, kontakt med lokalsamfunnet og hjem, og kan bidra til å opprettholde bosettingen. I økonomisk forstand gir skolen de ansatte inntekt som igjen blir lagt igjen i lokalsamfunnet, og har således positive økonomiske ringvirkninger (Beck, 2008). Grendeskoler har også blitt et ideal også for barneskoler i byene.

I forbindelse med nedlegging av grendeskoler mangler det skoler i bygdene. Hjemmeundervisning kan, i hvert fall i en periode, være en løsning foreldre og kommunene kan samarbeide om, også i dag slik som det historisk sett har blitt gjort.

7.5 Hjemmeundervisning i framtiden

I Norge er det opplæringsplikt og ikke skoleplikt. Man kan stillespørsmålsteget ved i hvilken grad opplæringen av barn og ungdom i opplæringspliktig alder er et ansvar foreldrene skal ivareta, og i hvilken grad opplæringsplikten er et samfunnsansvar som først og fremst er ivaretatt av offentlige myndigheter. Dersom all undervisning hadde blitt overlatt av samfunnet til foreldre, ville ingen kontrollert om foreldrene faktisk gav den undervisningen som alle barn har rett til å få. På en annen side ville man fått et statlig opplæringsystem som tilsidesetter grunnleggende menneskerettigheter i et demokratisk samfunn dersom foreldre retten fullstendig annulleres. En balansegang mellom disse ytterligheter er derfor en nødvendighet.

Hjemmeundervisning kritiseres for å svekke skole- og samfunnsfellesskap, og kan derfor ha en segregerende effekt (Apple, 2000). Dersom hjemmeundervisere isolerer seg fra resten av samfunnet kan det i sterk grad svekke samfunnsintegrasjonen og føre til segregering. Myndighetenes ofte negative tilnærming til hjemmeundervisningen kan også forsterke denne segregeringen av hjemmeundervisere. Åpenhet rundt hjemmeundervisningen, og skolemyndighetenes kontroll og tilsyn med hjemmeundervisning kan derfor være avgjørende for samfunnsintegrasjon. Alle barn har rett på opplæring og undervisning, og det er primært foreldrenes oppgave å sørge for dette. Foreldrene påtar seg hele ansvaret for barnets opplæring ved å velge hjemmeundervisning. I ytterste negative konsekvens oppfyller ikke foreldrene som har tatt barnet sitt ut i hjemmeundervisning denne opplæringsplikten, og barnet får ikke den opplæringen det har krav på. Kontroll og tilsyn med hjemmeundervisning er derfor viktig for å sørge for at barna får den opplæringen de har krav på.

På en annen side kan hjemmeundervisningen være samfunnsdifferensiering i positiv og utviklende forstand. Hjemmeundervisning kan være viktig for fornyelse og mangfold av kunnskapsgrunnlaget i samfunnet og for utvikling av nye sosiale fellesskap (Beck, 2007:111). Selv om hjemmeundervisningen kan avvike fra den nasjonale læreplan, kan også hjemmeundervisningens innholdsmessige forskjeller supplere undervisningen med annen kunnskap (Beck, 2007:130). Hjemmeundervisning gir muligheter til alternativ opplæring og eksperimentering. Foreldrene har førsteretten til og ansvaret for å velge hvilken oppdragelse og undervisning deres barn skal få (Hagesæther, 2008). Retten og plikten til å bestemme over barnet blant annet når det gjelder opplæring, tilkommer foreldrene til barnet har fylt 15 år. Foreldre retten omfatter også ansvar for hvordan man tillater andre, også skolen, å påvirke

barna (Straume, 2004:32). Hjemmeundervisningens lovlighet kan derfor sees på som en positiv respekt for foreldreretten som i Norge er vernet gjennom menneskerettskonvensjoner.

Hjemmeundervisning kan *positivt* være et supplement for å erstatte manglende undervisningsmuligheter, som ved for eksempel i bygde-Norge hvor grendeskoler blir lagt ned. Nedleggelse av skoler har i følge Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2011) økt i de senere årene, og dersom denne utviklingen fortsetter, *kan* hjemmeundervisning bli et alternativ for flere foreldre enn tidligere.

Litteraturliste

Apple, Michael W. (2000): The Cultural Politics of Home Schooling. I: *Peabody Journal of Educational Research*. S. 256 – 271. Volume 75, numbers 1 & 2, 2000.

Beck, Christian W. (2004): Hjemmeundervisning i Nord-Europa. I: Beck, Christian & Straume, Marta (Red.): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske Forlag, 2004.

Beck, Christian W. (2007): *Alternativ pedagogikk. Om moderne hjemmeundervisning*. Oslo: Didakta Norsk forlag AS.

Beck, Christian W. (2008): Private grendeskoler – etablering av en ny pedagogisk diskurs? I: Beck, Christian & Vestre, Svein Egil (Red.): *Skolen i Aftenlandet?* Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Blok, Henk & Karsten, Sjoerd (2011): Inspection of Home Education in European Countries. I: *European Journal of Education*, Vol. 46, No.1, 2011, Part 2. S. 138-152.

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dokka, Hans-Jørgen (1967): *Fra Almueskole til Folkeskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Douglas, Mary (1997): *Rent og urent. En analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu.* Oversatt av Kåre A. Lie. Oslo: Pax forlag AS.

Foucault, Michel (2008): *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie.* Oversatt av Dag Østerberg. 4. opplag, 2008. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hagesæther, Gunhild (2008): Barns rett – voksnes ansvar. Om menneskerettighetene og kristendommens særstilling i barnehage og skole. I: Beck, Christian & Vestre, Svein Egil (Red.): *Skolen i aftenlandet?* Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kleven, Thor Arnfinn (2002): Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, Thorleif (Red.): *Innføring i Forskningsmetodologi.* Oslo: Unipub AS.

Langlo, Ingunn (2004): «Sosialkompetanse» - et forsømt felt ved heimeundervisning? I: Beck, Christian & Straume, Marta (Red.): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske Forlag, 2004.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic Inquiry.* Sage Publications, Inc, 1985.

Lubienski, Chris (2000): Wither The Common Good? A Critique of Homeschooling. I: *Peabody Journal of Education.* Volume 75, numbers 1 & 2. S. 207 – 232.

Mayberry, Maralee (1988): Home-based Education in the United States: Demographics, motivations and educational implications. I: *Educational Review*, Volume 41, Issue 2.

Medlin, Richard G. (2000): Home Schooling and the Question of Socialization. I: *Peabody Journal of Education*. Volume 75, nr. 1 & 2. S. 187 – 206.

Petrie, Amanda J. (1995): Home Educators and the Law Within Europe. I: *International Review of Education*, Vol. 41, No. 3/4, 1995. S. 285 – 296.

Reich, Rob (2005): Why Home Schooling Should Be Regulated. I: Cooper, Bruce (Red.): *Home Schooling in Full View. A Reader*. Greenwich: Information Age Publishing Inc. 2005.

Rothermel, Paula (2003): Can We Classify Motives for Home Education? I: *Evaluation & Research in Education*. Volume 17, 2 & 3, 2003. S. 74 – 89.

Stevens, Mitchell (2001): *Kingdom of children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton: Princeton University Press.

Straume, Martha (2004): Mosviksaka og den nye hjemmeundervisninga i Noreg. I: Beck, Christian & Straume, Marta. (Red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske bokforlag. Vallset.

Straume, Martha (2007): Tankar etter 15 år som tilsynslærer. I: Beck, Christian & Straume, Marta (Red.): *Unntakstilstand i Skole-Norge. Kildesamling fra norske hjemmeundervisningssaker*. Didakta Norsk Forlag AS.

Telhaug, Alfred Oftedal (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. 1. utgave. Didakta Norsk Forlag AS.

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og Innlevelse: Innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget, 2009.

Tveit, Knut (1991): The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Historical Study. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 35, nr. 4, s. 241 – 252.

Van Galen, J.A. (1988): Ideology, Curriculum and Pedagogy in home education: Parents who teach their children at home. I: Galen, J.A og Pitman, M.A. (Red.): *Homeschooling: Political, Historical and Pedagogical Perspectives*. Ablex Publishing. Norwood N J.

Vestre, Svein Egil (2004): Rettslige utgangspunkt for hjemmeundervisning. I: Beck, Christian & Straume, Marta (Red.): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske Forlag, 2004.

Vestre, Svein Egil (2007): Spørsmål om skoleplikt/ opplæringsplikt. I: Beck, Christian & Straume, Marta (Red.): *Unntakstilstand i Skole-Norge. Kildesamling fra norske hjemmeundervisningssaker*. Didakta Norsk Forlag AS, 1. utgave, 2007.

Weber, Max (1999): *Verdi og handling*. Oversatt av Helge Jordheim. Pax Forlag AS. Oslo 1999.

Wuthnow, R.; Hunter, J.D.; Bergesen, A. & Kurzweil, E. (1984): *The Cultural Anthropology of Mary Douglas. I: Cultural Analysis. The Work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault and Jurgen Habermas.* 1984, Routledge.

Yin, Robert K. (2009): *Case Study Research. Design and Methods.* Fourth Edition. Sage Publications, 2009.

Lover og andre offentlige dokumenter/publikasjoner

Brev fra Skolekontoret i Skaun Kommune (1993). I: Beck, Christian & Straume, Marta (Red.): *Unntakstilstand i Skole – Norge. Kildesamling fra norske hjemmeundervisningssaker.* 2007, Didakta Norsk Forlag AS.

Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett – *Menneskerettsloven* (1999): <http://www.lovdatab.no/all/nl-19990521-030.html> (15.04.2012)

Odelstingsproposisjon nr. 46 for 1997 – 1998:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-/31.html?id=159012> (15.04.2012)

Opplæringsloven (1998): <http://lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#map001> (15.04.2012)

Rapport til Utdanningsdirektoratet av 22.04.2010, «*Nedleggelse av skoler 2007/08 – 2009/10*» (18.04.2012):

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/nedleggelse-av-skoler-200708--200910.html?id=601451

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Skulenedleggelse%202007_2010.pdf

Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2011): *Elevar i grunnskolen og grunnskolar, etter eigarform.*

Skoleåra 2000/01 – 2011/12: <http://www.ssb.no/utgrs/tab-2011-12-15-04.html> (18.04.2012).

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 1:

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er en student ved Universitetet i Oslo som studerer pedagogikk. Jeg skal skrive en masteroppgave om hjemmeundervisning. I den forbindelse ønsker jeg å intervju et utvalg foreldre som har hatt hjemmeundervisning for sine barn. Jeg ønsker å finne ut av hvorfor man velger hjemmeundervisning for sine barn og foreldrenes opplevelser og erfaringer med hjemmeundervisning. Jeg ønsker også å fokusere på forholdet mellom hjem og kommune når hjemmeundervisning er valgt, og hvordan kommunen/skolemyndigheter og nærmiljøet forholder seg til valget av hjemmeundervisning. Undersøkelsen vil være under faglig veiledning av min veileder Christian W. Beck ved Universitetet i Oslo.

Intervjuet vil vare ca. en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen dersom du ønsker det. Jeg ønsker å benytte meg av båndopptak under intervjuet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i endelig oppgave. Lydopptak slettes og opplysningene anonymiseres når prosjektet er ferdig, innen 1. juni 2012.

Dersom du har spørsmål angående undersøkelsen, ta kontakt med meg enten per telefon eller e-post.

Telefon: 905 28 531

Epost: kjerssha@student.uv.uio.no

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Kjersti S. Hansen

Pedagogisk forskningsinstitutt

Universitetet i Oslo

Veileder: Christian W. Beck, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo

Samtykke:

Jeg samtykker herved på å være deltaker i prosjektet som intervjuobjekt.

Underskrift:.....

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Hjemmeundervisning – et likeverdig opplæringsalternativ?

Bakgrunnsspørsmål:

Alder

Yrke/utdanningsbakgrunn

Kan du fortelle meg kort om bakgrunnen for valget av hjemmeundervisning?

Hva visste du om hjemmeundervisning fra før?

Har du noen pedagogisk erfaring fra tidligere yrker, utdanning?

Motiv for hjemmeundervisning:

- 1) Kan du forklare meg hva som var grunnen til at du valgte hjemmeundervisning?
 - Hva skjedde?
- 2) Hva gjorde dere da dere hadde bestemt dere for hjemmeundervisning?
 - Hvordan gikk dere fram?
- 3) Hvordan opplevde du at valget ble mottatt av kommunen, fylket, skolen, nærmiljø?
- 4) Var det viktig for deg at dere var flere foreldre som valgte hjemmeundervisning?
Eventuelt hvorfor?
- 5) Hadde du valgt hjemmeundervisning dersom det *ikke* hadde vært flere foreldre om det?
- 6) Rådførte du deg med noen før du bestemte deg for hjemmeundervisning?
Hvem, og hva fikk du evt. ut av det?
- 7) Hvordan opplevde du det som forelder å ta barnet ditt ut av skolen?
(Vanskelig/lett valg? Usikkerhet? Osv.).

- 8) Har du fått noen reaksjoner på valget fra nærmiljøet? Hvordan opplevde du dette?
- 9) Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserte hjemmeundervisningen?
- 10) Har barnet ditt deltatt på noen sosiale aktiviteter i fritiden? Hvis ja, var dette et bevisst valg?

Forholdet mellom hjem og kommune:

- 11) Hadde du dialog/rådførte du deg med kommunen før du bestemte deg for hjemmeundervisning for ditt barn?
- 12) Hvordan var responsen fra kommunen da du meldte ifra at barnet skulle få hjemmeundervisning?
- 13) Hvordan har kommunen forholdt seg til hjemmeundervisningen?
- 14) Hvordan har samarbeidet mellom hjemmet og kommunen fungert?
- 15) Har kommunen samarbeidet eller motarbeidet hjemmeundervisningen?
- 16) Fikk du noen form for materiell støtte fra kommunen? (For eksempel; undervisningsmateriale)
- 17) Oppstod det noen konflikter mellom dere og kommunen?
 - Hvordan har utviklet disse konfliktene seg?
 - Hvordan opplevde du disse konfliktene?
 - Hva mener du om disse konfliktene?
 - Hvordan bedømmer du konflikten/konfliktene i dag?
- 18) Utnevnte kommunen en tilsynslærer?
 - Hvordan har tilsynet fungert?
 - Hva synes du om at kommunen fører tilsyn med hjemmeundervisningen?
 - Hvordan opplevde du tilsynet?

19) Hvor viktig er det med et godt samarbeid mellom hjem og kommune når hjemmeundervisning er valgt? (Hvorfor?/hvorfor ikke?)

- Hva er eventuelt viktig for deg i et slikt samarbeid?

20) Dere ville samarbeide om hjemmeundervisningen, altså ha "kollektiv hjemmeundervisning". Hvordan opplevde dere kommunens reaksjon på dette?

21) Hva slags form for samarbeid om hjemmeundervisningen ble det mellom foreldrene?

- Hvordan har samarbeidet mellom foreldrene vært dette året? (Mye/bra – Lite/dårlig).

Avsluttende spørsmål:

- Hvilke fordeler mener du at hjemmeundervisning har i forhold til skole?
- Ulemper?
- Kunne du tenke deg å fortsette å ha hjemmeundervisning for ditt barn?