

Skole og hjem

Ledelsesutfordringer i samarbeidet

Guro Gustavsen



Mastergradsoppgave ILS

UNIVERSITETET I OSLO

08.05.2009

Forord

Så var den dagen kommet, som jeg tidvis aldri så der fremme foran meg. Endelig kan jeg få skrive de siste ordene på denne oppgaven. Bak meg ligger en vei av engasjement, fortvilelse, nytenkning og produksjon, men ikke minst en solid faglig utvikling.

Jeg er takknemlig til alle som har bidratt på veien til at denne oppgaven er et faktum. Takk til rektorene som villig delte av sine erfaringer og tanker om samarbeid og skole. Takk til gode forelesere og et faglig engasjerende miljø ved ILS ved Universitetet i Oslo gjennom fire år. En spesiell takk til Charles Hammersvik som har støttet, utfordret, satt ned foten og veiledet på en praktfull måte i et til tider vanskelig terreng. Det har vært en veileder som engasjerer til egen tenkning, hjelper å se linjer når veiene er mange, og tålmodig følger med der oppgaven har tatt form.

De som videre trenger en spesiell takk i denne oppgaven er min gode venn, kollega og langt på vei medstudent Ole Petter. Dette hadde aldri blitt et faktum om vi ikke hadde startet reisen sammen, og det er med en stor ydmykhet og sorg over sykdommen som har rammet deg at jeg har skrevet denne oppgaven alene. Videre hadde dette aldri gått uten en grunnleggende støtte og kraft fra min nærmeste familie og spesielt kjæresten min gjennom disse årene. Tusen takk!

Oslo, mai 2009

Guro Gustavsen

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 HVA ER TEMA.....	6
1.2 UTDANNINGSPOLITISK BEGRUNNELSE	6
1.3 PERSONLIG BEGRUNNELSE	8
1.4 RELEVANT FORSKNING I FELTET	8
1.5 BEGREPSAVKLARING.....	9
1.6 PROBLEMSTILLING	10
1.7 FORMÅL MED OPPGAVEN.....	12
1.8 OPPGAVENS OPPBYGNING	12
2. TEORI	13
2.1 INNLEDNING.....	13
2.2 MANDAT	13
2.3 SAMARBEID.....	23
2.4 MAKT.....	28
2.5 SAMMENFATNING OG MODELL	35
3. METODE	37
3.1 DESIGN.....	37
3.2 UTVALG	39
3.3 DATAINNSAMLING.....	41
3.4 VALIDITET.....	42

3.5	ANALYSE OG TEORIUTVIKLING	44
3.6	FORSKERROLLEN	46
3.7	METODEKRITIKK	47
4.	ANALYSE	49
4.1	INNLEDNING	49
4.2	BEARBEIDING AV EMPIRI	50
4.3	MANDAT	51
4.3.1	<i>Innledning</i>	<i>51</i>
4.3.2	<i>Funn relatert til kategoriene</i>	<i>51</i>
4.3.3	<i>Videre drøfting</i>	<i>54</i>
4.3.4	<i>Sammenfatning</i>	<i>57</i>
4.4	SAMARBEID	58
4.4.1	<i>Innledning</i>	<i>58</i>
4.4.2	<i>Funn relatert til kategoriene</i>	<i>58</i>
4.4.3	<i>Videre drøfting</i>	<i>64</i>
4.4.4	<i>Sammenfatning</i>	<i>68</i>
4.5	MAKT	69
4.5.1	<i>Innledning</i>	<i>69</i>
4.5.2	<i>Funn relatert til kategoriene</i>	<i>70</i>
4.5.3	<i>Videre drøfting</i>	<i>72</i>
4.5.4	<i>Sammenfatning</i>	<i>77</i>
5.	KONKLUSJONER	79
5.1	OPPSUMMERING	79
5.2	KONKLUSJON	80

5.3	IMPLIKASJONER FOR LEDELSE	84
6.	FORSKNINGENS GYLDIGHET OG AKTUALITET	89
	KILDELISTE.....	90
	VEDLEGG	94

1. Innledning

1.1 Hva er tema

Tema for oppgaven er hvordan skoleledere legger til rette for at foreldrene skal kunne involvere seg i utviklingsarbeid i skolen. Med oppgaven ønsker jeg å kunne bidra inn i forskningsfeltet om lederens rolle i forhold til skole – hjem samarbeid. Dette samarbeidet er solid hjemlet i dokumenter som styrer skolens virksomhet. Gjennom oppgaven vil det komme frem hvordan samarbeidet er forankret i gjeldende lover, forskrifter og lærerplaner, og fokuset vil bli hvordan skoleledere oppfatter dette mandatet og handler etter det. Gjennom analysen vil jeg se på hvordan skolelederens holdning til mandatet kan være en indikator for ulike måter å lede på og bruk av makt. I denne oppgaven har jeg avgrenset meg til å se på samarbeid om utviklingsarbeid i skolen. Dette for å ha et bakteppe for min analyse av ledelse. Oppgaven vil ta for seg hvilke holdninger skoleledere har, og hvordan de forholder seg til mandatet som er gitt om samarbeid med hjemmet.

1.2 Utdanningspolitisk begrunnelse

I nyttårstalen 2008 talte Statsminister Jens Stoltenberg om viktigheten av å bruke foreldrene som ressurs i skolen. Han hadde i mai 2008 også møte med Foreldre Utvalget for Grunnopplæringen (FUG), hvor betydningen av engasjerte foreldre i barns hverdag ble diskutert.

Vi vet at foreldre har betydning for barns læring og læringsutbytte, og vi vet også at foreldrene har ulike forutsetninger. Derfor er det viktig å ha foreldrene med på laget. (Stoltenberg, J. 2008)

Statsminister Stoltenbergs tale kan sees i en større kontekst av de nasjonale styringsdokumenter som omtaler samarbeid mellom skole og hjem. I Opplæringsloven står det at det skal legges til rette slik at foreldre og foresatte skal få nok informasjon til å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen (Opplæringsloven§1-2). I Læringsplakaten, som er en del av lærerplan for Kunnskapsløftet, poengteres det at det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for at foreldre/foresatte får medansvar.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, legger vekt på at mange foreldre er usikre på hvordan samarbeidet med skolen skal foregå og at det er uvisst hva en skal samarbeide om. Dette gir skoleledere en ekstra utfordring i å legge til rette for et konstruktivt og godt samarbeid med hjemmet. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) hevder at foreldre som støtter skolen i forhold til barna sine, fremmer faglig og sosial utvikling hos barna.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *....og ingen stod igjen*, er ”hjem-skole samarbeid” et av innsatsområdene. Der blir det poengtert at skolen ikke må ha uavklarte forventninger som foreldregruppen ikke er i stand til å fange opp. Det blir slått fast at skolen har ansvaret for å informere om et entydig ansvarsforhold i forhold til hva som forventes av foreldrene i et skole-hjem samarbeid, og hva foreldrene kan forvente av skolen. Kunnskapsløftets (K06) generelle del fastslår at det er foreldrene som har hovedansvar for oppfostringen av barna sine, men at dette skal skje i samarbeid mellom skole og hjem.

Læringsmiljøet favner også foreldrene (...) Skolen må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (K06:18).

I kapittel 5 i K06 poengteres det at en forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. Det påpekes at samarbeidet er et gjensidig ansvar, men at skolen har ansvaret for å ta initiativet og legge til rette for samarbeid.

1.3 Personlig begrunnelse

Min egen interesse for temaet har kommet til gjennom flere års erfaring som lærer i skolen. Gjennom min tid som lærer har jeg jobbet under forskjellige ledere, og erfart at skoleledere har vektlagt ulike strategier overfor foreldre. Det er i den sammenheng også viktig å nevne at mine personlige erfaringer i stor grad er hentet fra skoler der foreldrene i hovedsak er ressurssterke og hvor foreldre i stor grad ønsker å være i tett dialog med skolen. Dette gjelder også de skolene jeg har valgt ut i oppgaven og kan muligens være en svakhet ved oppgaven, fordi hverdagen til mange skoleledere og lærere kan være av en helt annen karakter enn den jeg har erfart. Denne oppgaven er ikke en analyse av min egen virksomhet, men basert på en analyse fra samarbeidet skole – hjem på to skoler. Fokuset i oppgaven er hvordan ledere forholder seg til foreldregruppen som ressurs og støttespillere i kunnskapssamfunnet.

1.4 Relevant forskning i feltet

Tidligere forskning om temaet skole – hjem har i stor grad hatt fokus på foreldrenes grad av tilfredshet. Gjennom 1990-årene og de første årene av 2000-tallet er det gjennomført diverse undersøkelser om foreldrenes tilfredshet med skolen og deres innstilling til samarbeid med skolen¹. Det er i langt mindre grad forsket på resultater av samarbeid om innholdet i skolen. Ut fra de tidligere undersøkelser som er gjort ser det ut til at foreldrene er mest opptatt av barnas sosiale liv og trivsel på skolen, og i mindre grad opptatt av det pedagogiske arbeidet. I den tidligere forskningen kommer det også frem at foreldrene opplever at de i liten grad blir trukket med i bestemmelser rundt undervisning og regler i skolen. Thomas Nordahl påpeker i sin forskning at foreldrene i liten grad er i dialog med skolen om opplæringen, og at innflytelsen rundt det som har med undervisning å gjøre er svært lav (Nordahl, 2000).

¹ Feedback Research for KUF 1998, Nordahl og Sørli 1996, Vestre 1995.

1.5 Begrepsavklaring

Alle skoler skal ha en leder, rektor, som sitter med det overordnede ansvaret for at skolen drives etter de forskrifter som er bestemt av kommune og stat, mandatet.

Ledelse henspiller på den formelle ledelsen ved skolen og omfatter i de fleste tilfeller flere personer, men det er rektor som har det øverste ansvaret for at mandatet som er gitt blir fulgt opp. Denne oppgaven har fokus på rektor som den pedagogiske lederen, og det er samhandling mellom de ulike aktørene som er grunnlaget for analysen.

Hovedfokuset i denne oppgaven er skole-hjem samarbeid ut fra lederens perspektiv.

Foreldresamarbeid og skole- hjem samarbeid er i denne oppgaven betegnelser på samme fenomen. Det vil senere bli redegjort for samarbeid og at dette kan foregå i ulike former. Skole – hjem samarbeid kan foregå på flere nivå i skolen, men her vil det bli sett nærmere på samarbeidet mellom rektorer og enkelte foreldre som representerer hele foreldregruppen. Nordahl definerer foreldrene som den tause majoritet i skolen, og sier dermed noe om hvor stor, men lite kraftfull denne aktøren er i skolesamfunnet (Nordahl, 2007). Jeg har valgt å bruke betegnelsen foreldre der det er snakk om både foreldre og foresatte.

Oppgaven har et bakteppe i samarbeid i forhold til utviklingsarbeid. Dette for å avrense innholdet av hva skole og hjem skal samarbeide om. For å kunne analysere rektorenes uttalelser, holdninger og for å ha noe konkret å sammenlikne de to intervjuobjektene med, har jeg valgt å se på hvordan skolelederne tilrettelegger for at foreldrene skal kunne involvere seg i utviklingsarbeid. Med utviklingsarbeid menes arbeid som er satt i gang for å utvikle og endre praksis ved skolen. Motivasjonen for å starte med et nytt arbeid er ofte å forbedre resultater av faglig og sosial art. For at resultater på en skole skal kunne bedres og for at skolen skal holde tritt med samfunnsutvikling trengs det stadig fornying og nytenkning. Gjennom Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, er det også påpekt at foreldrene skal bidra i utviklingsarbeidet i skolen.

Jeg ser det derfor som spennende å undersøke hvordan rektorer oppfatter sitt mandat til å involvere foreldrene i utviklingsarbeid. Stortingsmelding nr. 30 legger også vekt på hvordan kunnskapssamfunnet er i stadig endring og at behovet for endring, derfor også er gjeldende i skolen. Det er derfor interessant å kunne knytte foreldrenes involvering i sterkere grad inn mot skolen, fordi de er en del av den raske samfunnsutviklingen. Problemstillingen søker å finne svar på rektorenes holdninger. Holdninger kan være en ubevisst forståelse av de verdier og normer en har. Jeg har derfor valgt ulike grep for å forsøke å analysere meg frem til hvilke holdninger som er gjeldende. Særlig undersøker jeg rektorrollen relatert til makt, og jeg har derfor valgt å analysere rektorenes bruk av makt ut fra de uttalelser de kommer med. Det er i oppgaven referert til ulike former for makt, men jeg har valgt å todele maktbegrepet for å se om makt skiller seg fra hverandre ut i fra ulike holdninger.

På bakgrunn av gjeldende utdanningspolitiske forskrifter, samt egen interesse og tidligere forskning, har jeg derfor kommet frem til tre nøkkelbegreper som jeg ønsker å se nærmere på i oppgaven. Disse nøkkelbegrepene er: **Mandat, samarbeid og makt**. I forhold til problemstillingen er alle disse tre begrepene sentrale og relevante, selv om de ikke er en del av ordlyden i problemstillingen. I forskningsspørsmålene er de derimot tatt med, og jeg mener de ligger til grunn for utarbeidelsen av problemstillingen.

1.6 Problemstilling

Målet med oppgaven er å undersøke hvilken holdning skoleledere har til å tilrettelegge slik at foreldre kan involvere seg, utover sitt enkelte barn, i utviklingsarbeid ved skolen. Hvordan forstår rektorene sitt mandat tilknyttet samarbeid med foreldrene? Hvilke holdninger har dermed rektorene til foreldrene? Hvordan legger de til rette for at foreldrene skal kunne ha en stemme i de korridorer der beslutningene tas for skolens retning og utvikling?

Jeg tar sikte på å styre forskningstiltakene inn mot problemstillingen gjennom intervjuer og dokumentanalyse. Siden det er rektors forståelse jeg er interessert i å undersøke, har jeg avgrenset informantene til å omfatte to rektorer og en dokumentanalyse av de forskrifter som gjelder for samarbeid mellom skole og hjem. Forskningsproblemet blir fulgt opp og utdypet gjennom forskningsspørsmål, men det er problemstillingen som til enhver tid er styrende for de prioriteringer som er tatt i valg av metode.

Problemstillingen for oppgaven bygger på de tre nøkkelordene mandat, samarbeid og makt.

Hvilke holdninger viser skoleledere til at foreldre skal kunne involveres i utviklingsarbeid ved skolen?

På grunnlag av problemstillingen har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er myndighetenes **intensjon med mandatet** for samarbeid mellom skoleledere og foreldre?
2. Hvilke tanker har skoleledere om hva som er et **hensiktsmessig samarbeid** mellom skoleledelsen og foreldrene?
3. I hvor stor grad **involverer skoleledelsen** foreldrene i pedagogisk utviklingsarbeid?
4. Hva skjer med **maktbalansen** i skolen når foreldrene får delta i utviklingsarbeid?

For å gjøre intervjuene mer konkret ønsket jeg i utgangspunktet å se på utviklingsarbeid ved to skoler. Intensjonen var å intervjuer to rektorer som hadde det samme utviklingsarbeidet, for å se om det var ulikheter i metodevalgene deres. Begge skolene jeg valgte hadde nylig satt i gang med utviklingsprosjektet LeseUtviklingsSkjema (LUS). LUS er et anerkjent kartleggingsverktøy som gir svar

på hvilket nivå elever leser på. Det viste seg likevel lite hensiktsmessig å se på rektorenes svar i forhold til dette spesielle utviklingsprosjektet, fordi den ene skolen ikke brukte kartleggingsverktøyet i særlig grad. Jeg mener likevel at svarene som intervjuene gav i forhold til utviklingsarbeid generelt, var gode nok til min forskning.

1.7 Formål med oppgaven

Hensikten med oppgaven er å bidra til å belyse hvordan rektorer forstår mandatet knyttet til samarbeid skole – hjem, og hvordan de gjennom ledelse bidrar til slik samarbeid. Med refleksjonen vil jeg forsøke å se om det er noen forskjell på den måten lovverket mener rektorer skal involvere foreldre, og hvilken holdning rektorene selv har for å tilrettelegge slik at foreldrene kan bidra i utviklingsarbeid i skolen. Oppgaven vil trolig i noen grad kunne belyse skolelederens dilemma i balansen mellom egen makt og avkall på makt for å kunne bruke foreldrene som ressurs i skolen.

1.8 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Etter denne innledningen følger teorikapittelet, hvor jeg redegjør for de ulike delene analysen skal foregå etter. Disse delene består av mandatet som skolelederne har, ulike former for samarbeid og forskjellige former for makt. I metodekapittelet redegjøres det for den kvalitative metoden som er valgt. Analysekapittelet er delt inn i de tre hoveddelene: Mandat, samarbeid og makt. Hvert av disse temaene er igjen delt inn i funn jeg har gjort i datamaterialet, drøftinger i forhold til empiri og teori, og en sammenfatning av hva jeg mener er relevant i forbindelse med funnene jeg har gjort. Deretter følger et oppsummerings-konklusjonskapittel hvor jeg prøver å trekke slutninger på grunnlag av de tre kategoriene jeg har valgt; **mandat, samarbeid og makt**. Jeg setter disse inn i en ramme av ledelsesteori for å se om funnene gir implikasjoner for ledelsesstrategi. Avslutningsvis trekkes noen linjer i forhold til gyldighet og aktualitet i de funn jeg har gjort.

2. TEORI

2.1 Innledning

I dette kapittelet har jeg til hensikt å skape en oversikt over temaer og perspektiver som skaper den analytiske rammen for oppgaven. Mandatet for samarbeid mellom skole og hjem blir redegjort for gjennom de gjeldende lover, forskrifter og læreplan. Videre vil jeg ta for meg samarbeid som fenomen og redegjøre for ulike typer samarbeid mellom skole og hjem. Makt er et bærende bakteppe i problemstillingen, og jeg vil derfor utdype dette begrepet. Disse tre hoveddelene, mandat, samarbeid og makt vil samles i en felles analysemodell.

2.2 Mandat

Gjennom mange års skoleutvikling har samarbeidet mellom skole og hjem fått et solid fundament. Det er ivaretatt gjennom forskrifter og lover, og det er eleven som står i et sentralt fokus i samarbeidet. Det er skolen som gjennom lovverket er gitt et ansvar for at samarbeid med hjemmet skal fungere. Jeg vil redegjøre for sentrale nasjonale styringsdokumenter og lovverk som angår samarbeid mellom skole og hjem, fordi dette anses å være avgjørende for å kunne besvare problemstillingen for oppgaven.

Norge har sluttet seg til FNs menneskerettighetserklæring. Artikkel 26 sier at: *alle barn har rett på skolegang og at det er foreldrene som fortrinnsvis har rett til å bestemme hva slags opplæring barna skal ha*. Dette gir foreldrene en viktig posisjon i samarbeidet med skolen. Foreldrenes stemme må høres ut fra at de er en samarbeidspartner som har fortrinnsrett til å velge hvordan barna skal oppdras. Denne posisjonen gjelder ikke bare i forhold til valg av skole, men også i viktige spørsmål om hva slags undervisning barna skal få.

I FNs barnekonvensjon artikkel 3 slås det fast at:

”ved alle handlinger som vedrører barn og som foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal det først og fremst tas hensyn til hva som gavner barnets best.”

Det er altså barnets beste som skal være siktemål i samarbeidet mellom hjem og skole. Selv om det i mange sammenhenger kan være uklart hva som er barnets beste, så er fokus for samarbeidet fastsatt, elevens beste.

Foreldrenes ansvar kommer tydelig fram i §30 i Barneloven. Her heter det:

”Barnet har krav på omsut og omtanke frå dei som har foreldreansvaret. Dei har rett og plikt til å ta avgjerder for barnet i personlege tilhøve innanfor dei grensene som §§ 31 til 33 set. Foreldreansvaret skal utøvast ut frå barnet sine interesser og behov. Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad.”

Skolen skal hjelpe foreldrene i å ivareta dette ansvaret, og skolens forpliktelser kommer til uttrykk i sentrale lover og forskrifter som regulerer skolens virksomhet.

Opplæringsloven regulerer grunnopplæringen i Norge og formålet med loven uttrykkes allerede i den første paragrafen hvor det heter:

”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (...) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.” (Opplæringsloven § 1-1)

I Utdanningsdirektoratets informasjon heter det:

Det må også leggjast til rette for at foreldre og føresette får nødvendige opplysningar for å kunne delta i reelle drøftingar om utviklinga av skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Skolens virksomhet skal altså utøves i forståelse og samarbeid med hjemmet. Dette innebærer at det må legges til rette for et omfattende samarbeid, og skolens ledelse

har et overordnet ansvar for at dette skjer i henhold til lovens bestemmelser. Foreldrene har en plikt til å sørge for utdanning til sine barn, men de har også rett på innflytelse i hvordan denne utdanningen skal være.

Samtidig som menneskerettighetserklæringen slår fast at barn og unge har rett til skolegang, er skolen pålagt av samfunnet å påvirke barn og unges utvikling og læring. Skolen er tildelt myndighet til å drive undervisning, mens det er foreldrene som har hovedansvaret for å oppdra barna. Det betyr at samarbeidet skal praktiseres i et rom med minst tre selvstendige aktører, eleven, foreldrene og skolen. Hver og en av disse har sine rettigheter og plikter.

Foreldre ble i NOU 2003:16: *I første rekke*, omtalt som en gruppe med høy kulturell kapital. Det kommer frem av rapporten at foreldrenes utdanningsrolle har blitt styrket. I rapporten blir det videre poengtert at dette innebærer en økt forpliktelse fra begge parter. Gjennom Kunnskapsløftet (K06) blir dette videreført og konkretisert ytterligere. I den generelle del av lærerplan for K06 fastslås det at det er foreldrene som har primæransvaret for oppdragelsen av sine barn, men at dette skal skje i samarbeid mellom skole og hjem.

Læringsmiljøet favner også foreldrene (...) Skolen må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (K06:18).

Skolens læringsmiljø angår også foreldrene. Dersom skolen skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at foreldrene kjenner hverandre og hverandres barn. Videre står det i kapittel 5 i K06 at god kommunikasjon er en forutsetning for godt samarbeid. FUG henviser til prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet og uttaler:

”Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt.”

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, legger vekt på at mange foreldre er usikre på hvordan samarbeidet med skolen skal foregå, og at det er uvisst hva en skal samarbeide om. I samme stortingsmelding kommer det frem at dersom foreldre støtter skolen i forhold til barna sine, fremmer dette faglig og sosial utvikling hos barna.

”Et godt hjem-skole samarbeid” er et eget innsatsområde i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *....og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Der blir det poengtert at skolen ikke må ha uavklarte forventninger til foreldregruppen. Det blir slått fast at skolen har ansvaret for å informere om et entydig ansvarsforhold i forhold til hva som forventes av foreldrene i skole- hjem samarbeidet.

Disse Stortingsmeldingene kan sees i en historisk sammenheng med mange års utvikling av samarbeid mellom skole og hjem. I NOU 1995:12 var det synspunkter på hvordan tilpassingen av et flerkulturelt Norge skulle gjøres i forhold til skole- hjem samarbeid.

”Grad av mestring av kulturelle koder og kunnskaper og ferdigheter som eksisterer i majoritetssamfunnets (norske) institusjoner (skole/barnehage) innvirker ... sterkt på enkeltindividets muligheter. ... Minoritetsmedlemmer må altså lære seg å håndtere majoritetens ’språk’. Med dårlig kjennskap til slike dominante kulturelle koder kan individet komme til å oppleve at aktivitetene i skole og barnehage blir helt uforutsigbare – og at alt det man har lært som verdifullt, ’ikke virker lenger’”. (NOU 1995:37)

Hjemmene representerer et tverrsnitt av befolkningen, og alle skal samarbeide med skolen. I tillegg til at elevene er ulike med hensyn til evner og forutsetninger for skolefaglig utbytte av undervisningen, vil det være grupper av foreldre som skolen trenger både kunnskap og innsikt fra, for å kunne samarbeide med etter de forutsetninger som er trukket opp i styringsdokumentene. Forventningene og kravene til skoleledere som er ansvarlig for at skole-hjem samarbeidet blir gjennomført i henhold til de lover og forskrifter som er gjeldende, er mange. Videre vil jeg redegjøre for de rammene som er gitt for de formelle organene hvor dette samarbeidet skal foregå.

De formelle organer for foreldre

Lovverket setter rammer for å sikre foreldre deltakelse i skolen. Det er lovfestet organer som skal arbeide opp mot hver enkelt skole. Disse bindeleddene mellom foreldre og skoleledere er Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Driftsstyret eller samarbeidsutvalg og Foreldrerådets Arbeidsutvalg (FAU). Under vil det bli redegjort for hvert enkelt av dem.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) ble opprettet i 1976 og er en nasjonal interesseorganisasjon for foreldre som har barn i grunnskolen. FUG er hjemlet i opplæringsloven § 11-9. FUG oppnevnes av Kongen i statsråd for perioder på fire år og består av leder, nestleder, 5 medlemmer og to varamedlemmer. Medlemmene kommer fra ulike deler av landet og har barn i grunnskolen. Fra mai 2008 har de også rett til å uttale seg i saker som dreier seg om videregående opplæring, og endret derfor navn fra grunnskolen til grunnopplæringen. Deres visjon er: *Alle foreldre anerkjennes som ressurs i samarbeidet med skolen om barns læring og utvikling.*

FUG er et rådgivende organ for Kunnskapsdepartementet i saker som angår samarbeidet mellom hjem og skole. FUG driver utadrettet virksomhet overfor foreldre med barn i grunnskolen og ivaretar foreldrenes interesser i skolesammenheng. De har likevel ikke noe juridisk mandat til å kunne virke inn mot en enkelt skole. De kan derfor brukes som rådførende organ og til støtte for foreldre, men de kan ikke stille krav til skolen.

I denne oppgaven er FUG blitt brukt som kilde til å finne linker til forskning som er gjort på feltet. Gjennom oppgaveprosessen har jeg også vært i samtaler med representanter fra FUG og fulgt deres engasjement i samfunnsdebatten.

Samarbeidsutvalg eller driftsstyret

Opplæringsloven pålegger skolene å ha samarbeidsutvalg eller driftsstyre.

Samarbeidsutval ved grunnskolar. Ved kvar grunnskole skal det vere eit samarbeidsutval med to representantar for undervisningspersonalet, ein for andre tilsette, to for foreldrerådet, to for elevane og to for kommunen. (Opplæringsloven § 11-1)

Samarbeidsutvalg (SU) er skolens øverste organ og består av representanter for elever, foreldre, undervisningspersonale, andre tilsatte og kommunen, hvor en av kommunens representanter skal være rektor.

SU har rett til å uttale seg i alle saker som gjelder skolen og kan få delegert styringsoppgaver fra kommunen, og kommunen kan oppnevne samarbeidsutvalget som styre for skolen (Kommuneloven §11). Da vil samarbeidsutvalget få avgjørelsesmyndighet i de saker som kommunen delegerer. Der hvor dette ikke skjer, er SU et rådgivende og samordnende organ. SU kan uttale seg om saker som: Forslag til budsjett, virksomhets- og utviklingsplaner for skolen, plan for hjem- skole samarbeid, skolevurdering, planer for ombygging og vedlikehold av skoleanleggene, skolens informasjonsvirksomhet, prinsipper for valg av bøker til skolebiblioteket, fritidsaktiviteter, skoleskys, trafikkforholdene og hvordan skoleveien kan sikres. De kan også uttale seg om ordensreglementet.

I 20 % av landets kommuner er det i stedet for samarbeidsutvalg innført driftsstyre. De har i motsetning til SU beslutningsmyndighet, etter mandat fra kommunen. Kommunene ønsker på denne måten å øke det lokale selvstyret ved å gi ansvar og myndighet til den enkelte skole. I begge styringsformene har foreldrene to representanter. I denne oppgaven har utvalget av rektorer vært fra skoler med driftsstyre. Oppgaven vil kanskje i noe grad kunne gi svar på om og eventuelt hvordan driftsstyrets mandat og rektors makt kan forenes i forhold til det jeg skal undersøke.

Det er den enkelte kommune som utarbeider mandatet til driftsstyret. Det er derfor noe variasjon i de ulike driftsstyrenes oppgaver. Vanlige oppgaver er imidlertid:

Å behandle og vedta skolens budsjett, vedta skolens virksomhetsplan, se til at skolen driver skolevurdering, behandle saker angående skolens fysiske og psykososiale miljø, være høringsinstans. (Foreldreutvalget, 2006)

De to rektorene som er intervjuet, jobber begge i Osloskolen hvor det er driftsstyre ved den enkelte skole. Driftsstyre ble innført i Oslo i 1998/99 og har etter å ha vært prøveordning i tre år, fått en fast plass i det kommunale styringssystemet (fig 1).

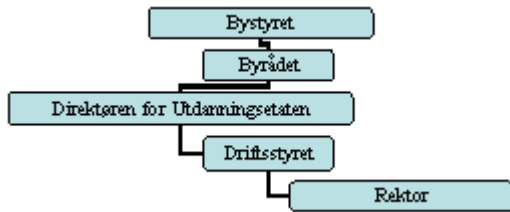


Fig 1: Beslutningsorganet i Osloskolen. (Utdanningsetaten, 2005)

Målene med ordningen er:

- *Styrke det lokale selvstyret ved å overføre ansvar og myndighet til den enkelte skole.*
- *Legge forholdene til rette for optimal bruk av skolens samlede ressurser.*
- *Gi brukerne og de ansatte reell innflytelse på skolens samlede virksomhet.*
- *Legge forholdene best mulig til rette for å nå målene i læreplaner og annet planverk. (Utdanningsetaten, 2005)*

Foreldrerådet - foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)

Alle som har barn i skolen, er automatisk medlem av skolens foreldreråd.

Foreldrerådet har et styre, foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), som skal tale foreldrenes sak. De er et rådsorgan som skal jobbe for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole. FAU er hjemlet i opplæringsloven § 11-4.

Foreldrerådet skal fremme fellesinteressene til foreldre og medverke til at elever og foreldre tek aktivt del i arbeidet for å skape godt skolemiljø. Foreldrerådet skal arbeide for å skape godt samhold mellom heimen og skolen, leggje til rette for trivsel og positiv utvikling hjå elevane og skape kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet.

Det er ikke lovbestemt hvordan dette samarbeidet skal være og det er tidligere vist at det er skolens ansvar at et slikt samarbeid finner sted. I motsetning til driftsstyret som

har beslutningsmyndighet, er FAU kun rådende for rektors avgjørelser. En kan derfor si at rektor har et mandat til å sørge for at det er FAU ved skolen, men han plikter ikke å følge deres råd.

Ut fra det mandatet som er gitt ser det ut til at samarbeidet med foreldrene skal være bredt, forpliktende og en må forstå foreldrene som en viktig ressurs i skolen. Med bakgrunn i denne formelle redegjørelsen for skole – hjem samarbeid vil jeg redegjøre for noen teoretiske perspektiver knyttet til hvordan selve mandatet kan forstås.

Sosial eller systemisk integrasjon

Erling Lars Dale greier i sin litteratur ut om ulike motiv for å koordinere handlinger hos de ulike aktørene i utdanningssystemet (Dale, 2008). Han drøfter i sin litteratur integrasjon av handlinger i utdanningssystemet i tilknytning til mandatet som er gitt, med utgangspunkt i Jürgen Habermas begreper sosial integrasjon og systemisk integrasjon. Med utgangspunkt i Dales teori skal analysen forsøke å belyse motivet for å samarbeide med hjemmet. Slik jeg forstår Dale mener han at i enhver interaksjon i utdanningssystemet kan en etterspørre motivene om å samordne ulike handlinger. Det kan se ut til at interaksjonen, skolens samarbeid med hjemmet, kan forstås på to ulike måter.

På den ene siden er samarbeidet mellom skole og hjem tuftet på de lover og bestemmelser som er gitt gjennom mandatet i opplæringsloven, et lovregulert samarbeid, slik det er beskrevet over. Dette kan sees som et strukturelt samarbeid som har en *instrumentell rolle*. Strukturelt samarbeid kan forstås slik at det følger gitte retningslinjer som gir føringer for når skoleledere må være i dialog med foreldrene. Et eksempel på dette kan være driftsstyremøtet. Instrumentell rolle kan i den forstand forstås som at skolelederne har en autonomi i relasjon til forvaltningen, men gjennomfører en pedagogisk praksis eller et samarbeid med hjemmene i overensstemmelse med statens verdistyring. Skolen er statens lange arm og styrer på grunnlag av det oppdrag som er gitt og med en autonomi overfor de som blir styrt. Interaksjon mellom skolelederne og foreldrene kan være knyttet til anseelse og

prestisje som skolelederne har i kraft av det mandatet som er gitt fra staten (Dale, 2008). Den systemiske integrasjonen virker derfor gjennom handlingsorienteringer den selv ikke har skapt, men på grunn av de rammene som er lagt av andre.

Lovregulering ligger som en forutsetning for handlingene, interaksjonen, samarbeidet. (Dale, 2008). Fordi samarbeid ut i fra et slikt systemisk perspektiv bygger på de lover som er satt for samarbeid, mer enn på det rektorene opplever som meningsbærende kan dette føre til instrumentalistisk mistak (Dale, 2008). Dette kan skje fordi de fysiske møtene mellom foreldre og skole skjer fordi det er lovbestemt, men uten et meningsdannende innhold. Mistaket oppstår dersom integrasjonen skjer fordi den må etter loven, men ikke for å gi mening for deltakerne. Det andre perspektivet tar derimot høyde for det mer meningsbærende og tradisjonsbunnede i samarbeidet mellom hjem og skole.

Den andre dimensjonen av samarbeid mellom hjem og skole bygger på de sosiale systemene som allerede finnes i skolen. Det er et sosialt system, hvor samarbeidet er kvalitativt integrert i skolens virksomhet. Samarbeidet vil i et slikt perspektiv være en integrasjon av handlinger som bygger på en moralsk-praktisk ledelse. Et eksempel på dette vil være dersom rektor velger å samarbeide med foreldrene fordi dette virker som en naturlig samarbeidspartner for at rette avgjørelser skal kunne tas. Tilliten er altså rasjonelt motivert i den forstand at samarbeidet med foreldrene foregår fordi en har tro på at samarbeidet er tjenelig. Begge parter har en felles forståelse av hva som bør gjøres og dersom denne forståelsen ikke er tilstede har de likevel en tiltro at de kan komme til enighet gjennom kommunikasjon. Innenfor et slikt syn på samarbeid vil det også være et poeng at nytt samarbeid eller integrasjon mellom ledelse og foreldre vil åpne seg når det er behov for det, uavhengig av hvilke rammer loven har satt for dette. *Sosial integrasjon av handlinger fordrer nye situasjonsdefinisjoner, når tidligere praksis ikke holder mål* (Dale, 2008:57).

Slik jeg forstår Dale må de profesjonelle, i dette tilfellet skolelederne, stå til ansvar dersom samarbeidet ikke holder rettslig mål. Det er skolelederne som de profesjonelle som har det samfunnsmessige ansvar i å ivareta og påse at samarbeidet med hjemmet

fungerer. Verdispørsmålet om et godt samarbeid knytter samfunnsmandatet og det profesjonelle ansvar sammen. Dette bryter i følge Dale med den tidligere etablerte utdanningsdiskursen, som skiller mellom byråkratisk resultatkontroll på den ene siden og profesjonell autonomi på den andre siden. Ansvaret for å realisere samfunnsmandatet ligger hos de profesjonelle, og dette vil sikre systemforsvarlighet. Skoleledernes kvalitetsansvar for samarbeid mellom skole og hjem fordrer interaksjon i hele utdanningssektoren fra minister til elev. Det kan se ut til at samhandling er avgjørende for å lykkes (Dale, 2008).

For at et samarbeid mellom skole og hjem skal være sosialt integrert, må det, i følge Dale, ligge tre ressurser til grunn: Kunnskapsforråd, tilhørighet mellom medlemmene i gruppen og språk og kompetanse om det de skal samarbeide om. Her kan en si at det som foreldrene vet om sine barn, er deres kunnskapsforråd og foreldrenes oppfatning av sin rolle i samarbeidet med skolen kan være et eksempel på tilhørighet. Språket og fagterminologien som velges i møtene mellom skole og hjem må være av en slik art at det inkluderer foreldrene. Den personlige kompetansen foreldrene innehar kan være avgjørende for hvordan samarbeidet kan fungere. Likevel vil alle foreldre være ekspertene på sitt barn og på den måten ha høy kompetanse på det skole og hjem skal samarbeide om. I denne oppgaven har jeg valgt å se på samarbeidet mellom ledelsen og hjemmet. I et slikt samarbeid vil ikke kompetanse om det enkelte individ være av like stor betydning. Forståelse av elevgruppen som helhet vil være av større verdi. Dersom partene får et snevert syn på det enkelte individ, vil dette kunne være et hinder for god integrasjon i samarbeidet om skolen som helhet.

For at foreldre og skoleledere skal kunne ha god integrasjon, trengs det språk og handlingskompetanse som gjør dem i stand til å hevde sin identitet, si sin mening og kunne delta med ansvar i samarbeidet mellom skole og hjem.

Dersom en skoleleders vilje til å følge lovverket er sterkere enn personens egen tro på samarbeid, vil resultatet fort bli samarbeid for samarbeidets skyld. Rektor kan samarbeide med foreldrene, ikke fordi en selv har tro på et slikt samarbeid, men fordi loven pålegger en slik systemisk integrasjon. Det er en gjensidig rettslig pålagt

relasjon, og det er den ytre lovinstans som er grunnlag for at handlingen finner sted. Samarbeidet finner sted på en slik måte at det rettslig kan etterprøves at det faktisk har funnet sted.

Det er viktig at foreldrene opplever et verdifelleskap med skolen. Dersom motsetningene er harde og økende må en i større grad samordne handlingene gjennom å øke styrken på en systemisk integrasjon. Det kan en gjøre ved å øke maktens styrke. Dersom foreldrene er svært uenig med ledelsen kan derfor ledelsen igjen holde en hardere hånd over samarbeidsformene og hvilken innflytelse foreldrene har. Dette kan føre til at skolen beholder sin makt, og foreldrenes mening blir mindre avgjørende for skolens virke. Maktbegrepet vil jeg komme nærmere tilbake til både her i teorien og i analysen.

Ut fra denne teorien mener jeg det er grunnlag til å kunne utarbeide to ulike analysebegrep i møte med motivet for å gjennomføre mandatet. En kan velge å se rektorenes samarbeid med foreldrene som sosial integrasjon, hvor motivasjonen for samarbeidet er den sosiale tilhørigheten skole og hjem har til hverandre, og hvor en både historisk og kulturelt ser på samarbeidet som en nødvendighet. På den andre siden kan en se samarbeid som en systemisk integrasjon, hvor motivene for samarbeidet bygger på de lover og forskrifter som ligger til grunn for samarbeidet.

Denne modellen vil jeg komme tilbake til i analysedelen av oppgaven, med da er den blitt en del av en større analysemodell. For å kunne danne et bredt grunnlag for analysen vil jeg derfor videre redegjøre for teori som omhandler mer det konkrete samarbeidet og hvordan det foregår.

Mandat

- Systemisk integrasjon
- Sosial integrasjon

2.3 Samarbeid

For å kunne analysere meg frem til hvordan foreldre blir involvert i utviklingsarbeid i skolen, må jeg nødvendigvis gjøre en analyse av ulike former for samarbeid. Det finnes ulike typer av samarbeid, og kvalitet er ikke alltid forenelig med en type. Et

godt samarbeid kan også være et samarbeid med mindre samspill, men hvor begge parter er fornøyd med hvordan det samarbeides. Definisjonen av et godt samarbeid er avhengig av om begge parter er enig i hva det samarbeides om.

Det finnes ulike grader av samarbeid, og det er derfor hensiktsmessig å klargjøre ulike former for samarbeidsstrategier, for å kunne utarbeide en modell til analysen. De formene for samarbeid det her blir redegjort for, er hentet fra ulike deler av Thomas Nordahl sin forskning på samarbeid mellom skole og hjem².

Det representative samarbeidet, hvor enkelte foreldre blir valgt for å representere andre, kan også beskrives som at disse foreldrene har en administrativ rolle. Fokuset i denne oppgaven er ikke på det individuelle planet, men på foreldrene som en kollektiv gruppe. Det er det representative samarbeidet som er aktuelt i denne oppgaven. Dette er valgt fordi oppgaven har fokus på samarbeidet ut fra et ledernivå, og rektor i sitt arbeid i forhold til de foreldrene som er valgt inn i FAU og driftsstyret. Nordahl redegjør videre for to andre former for samarbeid.

Det direkte samarbeidet er de konkrete møtene ledelsen og lærerne har med hele foreldregruppa i form av foreldremøter og andre typer informasjonsmøter. Dette samarbeidet angår alle foreldrene, men er i hovedsak viet utveksling av informasjon mer enn et reelt samarbeid. Den andre formen for direkte samarbeid er det som ivaretar hver enkelt elev. Dette er i hovedsak kontaktlærer sitt ansvar, og ledelsen griper i dette arbeidet bare inn i spesielle tilfeller.

Den tredje formen for samarbeid er **det kontaktløse samarbeidet**. Dette er den tause formen for samarbeid, som omhandler måten det snakkes om skolen i hjemmene. Nordahl mener at denne formen for samarbeid er neglisjert i forskningen, men at den er av stor betydning for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal fungere (Nordahl, 2007).

² Thomas Nordahl: i NOVA 13:2003 *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*.

For å kunne svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen i oppgaven har jeg begrenset meg til å analysere samarbeidsformene i lys av **den representative samarbeidsformen**, hvor noen foreldre er valgt til å representere hele foreldregruppen. Dette har jeg valgt fordi skolelederens holdning til samarbeid i forhold til utviklingsarbeid i hovedsak ikke dreier seg om den enkelte elev, men om større elevgrupper. Det er tatt utgangspunkt i strategiene til Nordahl i NOVA 13:2003: *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Videre redegjøres det for noen av de typene samarbeid som er omtalt der.

Tilfeldig samarbeid kan defineres som en form for samarbeid som er sporadisk og foregår med tilfeldig kontakt i uformelle fora. I en slik form vil ledelsen sjelden forholde seg til foreldrene som gruppe, fordi den i stor grad dreier seg om kontakt etter behov når lærer eller foresatte føler de trenger det. Dersom den eneste formen for samarbeid er tilfeldig samarbeid mellom ledelse, FAU og driftstyret, vil det være uklart om dette er i henhold til gjeldende lovverk. De forskriftene som er kommentert i oppgaven viser at skolelederne plikter å ha et tettere samarbeid enn tilfeldig samarbeid i enkeltsaker. Tilfeldig samarbeid kan likevel komme som et tillegg til de mer formelle foraene som ledelse og hjem samarbeider i. Nordahl har andre steder i sin litteratur kategorisert et slikt samarbeid som *gjensidig informasjon* (Nordahl, 2007).

Gjensidig tilpasning har flere felles formaliteter og kriterier for mål og beslutninger. I et slikt samarbeid vil en ha fokus på å løse de konfliktene som kommer opp underveis, men ikke bygge en fast ramme rundt klassen og skolen. I en slik form for samarbeid vil skoleledere og lærere måtte gi slipp på deler av sin autonomi ved å gi foreldrene noe innflytelse. Hvilke mål og beslutninger foreldrene har mulighet til å mene noe om, vil være avgjørende for i hvor stor grad ledelsen gir slipp på sin

autonomi. *Dialog og drøfting* har Nordahl også brukt for å betegne samarbeid av denne typen (Nordahl, 2007).

Partnerskap er en måte å ordne samarbeidet i mer autonome allianser med mer forpliktende samarbeid med formelle regler og retningslinjer. Det kan forstås som at samarbeidet mellom skole og hjem er et partnerskap. I et slikt samarbeid vil det være kollektive mål og større bruk av felles ressurser. Samarbeidet vil være basert på dialog og ikke på informasjon. Skole og hjem vil være likeverdige parter og foreldrene vil ha reell medbestemmelse. På den måten må skolen se på foreldre som samarbeidspartnere og ikke som klienter. Det er viktig at partene har kjennskap til hverandres verdier, interesser og handlingsmønstre. Det må gis rom til drøftinger og diskusjoner, og avgjørelsene kan ikke være den ene parts alene. Maktbalansen og beslutningsprosessene vil ved et slikt samarbeid være annerledes enn i de overnevnte samarbeidsformene. I stor grad kan en si at et partnerskap er en samordning mer enn et samarbeid. Nordahl vil benevne en slik form for samarbeid som *medbestemmelse og medvirkning* (Nordahl 2007).

Innlemmelse vil forutsette en overgripende struktur med felles regler og plass i organisasjonens ledelse. Her vil skoleledelsen selv gå aktivt inn å styre samarbeidet eller samordningsprosessen. Et slikt samarbeid vil også innebefatte et samarbeid om de økonomiske ressursene. Denne type samarbeid vil i hovedsak ikke være konstruktivt i skolen, fordi det da ville medføre at skolen også i stor grad skulle kunne ha innvirkning på familiene. Denne samarbeidsformen vil derfor ikke bli videre kommentert i oppgaven.

Informasjon eller samordning

Samarbeid defineres i NOU 13:2003 som felles arbeid mellom to eller flere parter i enkeltsaker. En slik form for samarbeid vil derfor ofte være tidsbegrenset. Et eksempel på slikt samarbeid er informasjon. Samordning defineres i samme rapport som i større grad av felles arbeid mot et felles mål i et større perspektiv med større forpliktelse og medansvar. Samhandling og dialog er kjennetegn på samordning.

Samordning er et mer formelt forum enn samarbeid, som i mindre grad har lover og regler som skal følges. I denne sammenheng vil samarbeid i form av informasjon mellom skole- hjem være mindre forpliktende og mer tilfeldig kontakt mellom partene enn en samordning. I en samordning hvor dialog er i fokus, vil det være viktig å definere målet for arbeidet i fellesskap, og det vil styrke samarbeidet betraktelig der en er enig om et felles mål for oppgaven. Dersom begge parter føler seg forpliktet etter de vedtak som er tatt i fellesskap, vil også dette styrke samarbeidet. Samarbeid kan være mer personavhengig enn en samordning vil være (Nordahl, 2003).

Der det er en ledelse som prioriterer tid og ressurser til samarbeid med hjemmene, vil det få betydning for skolens resultater mener Nordahl (2003). Rektor må gi mandat og mulighet til medbestemmelse for at det skal kunne være et nyttig samarbeid. En kan på den måten si at samarbeid er personavhengig. Rektor må gi avkall på noe av sin egen makt eller autonomi, for at samarbeid skal kunne finne sted. Dersom foreldrene skal kunne involveres i utviklingsarbeid, må det være rom til dem. Det blir dermed en delegering av makt og beslutningsmyndighet. Ut fra denne forståelsen av begrepet kan det se ut til at samarbeid har en mildere grad av forpliktelser enn samordning. For at det skal være et reelt samarbeid, vil det etter det Nordahl redegjør for, se ut til at lederskapet må ha fokus på samordning, slik at samarbeidet blir satt mer i system og blir forpliktende. Ut fra hvordan samarbeidet er omtalt i opplæringsloven, ser det ut til at det er en samordning man ønsker at skal finne sted, med tydelige mål og felles forpliktelser til arbeidet. En slik samordning vil kreve en helt annen innsats fra skoleleder enn et tilfeldig samarbeid, og vil kunne føre til at man må gi avkall på noe av egen autonomi.

Samarbeid

- Informasjonsorientert
- Samordning og dialog

Ut fra de overnevnte hovedtypene av samarbeid vil det kunne være kjennetegn og analysekriterier som finner sted i de ulike nivåene for samarbeid. Det er graden av formalisert samarbeid, hvor mange felles mål de ulike partene har, grad av forpliktelser og felles beslutninger som avgjør samarbeidet. Ut fra de nasjonale føringene som er gitt eksisterer det, slik

jeg forstår Nordahl, tre ulike nivåer i samarbeid. Det er informasjon, dialog og medbestemmelse. Til min analyse ser jeg det som hensiktsmessig å samle data fra informantene i to av disse typene. Jeg vil velge å bruke informasjonsorientert samarbeid som det ene analysebegrepet. Med dette begrepet forstår jeg da samarbeid med hovedvekt på informasjonsutveksling mellom skole og hjem. I følge Nordahl er det det laveste nivået for samarbeid. Til det andre analysebegrepet velger jeg å tillegge samordning og dialog. Det innebærer at både hjem og skole skal være likeverdige parter, og at de begge skal ha innflytelse på det som foregår i skolen. I denne typen samarbeid vil jeg i analysen plassere utsagn som vitner om drøfting og noe grad av medbestemmelse. Fordi problemstillingen søker å finne svar på skoleleders holdninger til foreldrenes medvirkning, mener jeg det vil være nyttig å plassere rektorenes svar etter hvilken type samarbeid de ut fra empirien har ved sine skoler. Dette kommer jeg tilbake til i analysen. Her vil jeg presentere den delen av modellen jeg nå har argumentert frem.

Videre vil jeg ta for meg siste del av det teoretiske bakteppe for analysen. Den vil også være med på å danne grunnlag for modellen jeg har utviklet. Denne siste delen av teorien vil ta for seg makt i forhold til samarbeid, og jeg vil her også forsøke å finne frem til hovedkategorier jeg mener er hensiktsmessig i forhold til empirien.

2.4 Makt

I skolen er det en hårfin balanse mellom makt og tillit (Møller, 2004). En leders maktgrunnlag må rettferdiggjøres og det forutsetter at det er tillit i organisasjonen. Denne tillitten må i følge Møller stadig reforhandles, fordi det er samhandlingen mellom mennesker som etablerer strukturer og kulturer for makt(Møller, 2004). Makt er ifølge Nordahl en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe (Nordahl, 2003). Slik jeg forstår Nordahl kan en systematisk skille mellom to ulike typer for makt; Institusjonell og kommunikativ makt. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepene **ekspertmakt** og **legitim makt**. Ekspertmakt kan forstås som en

underkategori av institusjonell makt, mens legitim makt er en form for kommunikativ makt. Denne avgrensningen vil jeg nå redegjøre nærmere for.

Institusjonell makt.

Institusjonell makt er noe en organisasjon, i dette tilfellet skolen, har i form av sin stilling som institusjon i samfunnet. Makten ligger i skolen og de som jobber der (Nordahl, 2007). I litteraturen ser det ut til at begrepene institusjonell og strukturell makt brukes om samme fenomen.

Skolen har institusjonell makt gjennom det ansvaret som skolen forvalter fra staten som institusjon i samfunnet. Staten påvirker skolen både juridisk, økonomisk og ideologisk. Som skoleleder må en innordne seg i det hierarkiske systemet hvor den enkelte skole er en del av et større utdanningsbyråkrati. Det settes sentrale rammebetingelser for utøvelse av skoleledelse. Den formelle maktposisjonen til skoleledere er satt både i forhold til politikere, ansatte, elever og foreldre. Dette utgjør i følge Weber (1990), det legale grunnlaget for maktutøvelse. En rektors handlingsrom får grenser etter de politiske føringene som er satt for maktutøvelse. Gunnar Berg betegner dette som de indre grensene av en skoleleders handlingsrom (Berg, 1995). De ytre grensene for handling er begrenset av utdanningspolitikk som: Økonomisk politikk, statlige og kommunale avtaler, regler, lærerplaner og satsingsområder.

Makten er også tuftet på de regler og rettigheter som er gitt den enkeltes posisjon i organisasjonen. På den måten kan vi si at makten kommer fra de normer, oppfatninger og tradisjoner som gjelder, men også de rettigheter og plikter som er gitt skoleledere og lærere (Nordahl, 2007).

Skolen som organisasjon vil likevel ikke alene kunne styres med institusjonell eller strukturell makt. I følge Nordahl (2007) vil den også trenge anerkjennelse og legitimitet. Denne legitimiteten vil bli dannet gjennom symbolske forhold som statusindikatorer. Denne legitimiteten må kontinuerlig reforhandles, og i følge Nordahl opprettholder skolen sin status eller befester sin makt ved gjentatte

handlingsmønstre som gir denne legitimiteten. Et eksempel på dette kan være hvordan rektor leder foreldremøter eller hvordan foreldrene blir møtt av kontaktlærere. Skolen tilskrives også makt gjennom samfunnsdebatten, der politikere og andre snakker om skolens viktige plass i samfunnet. Skoleledere og lærere har makt i form av sin posisjon, uavhengig av foreldres innblanding. Dette er det legale spillerommet skolen har i kraft av sin posisjon (Berg, 1996). Ut fra en reproduksjonsmodell mener Nordahl at det kan være et motiv for lærere og skoleledere å bruke denne makten strategisk, for å beskytte og forsterke den posisjonen og det hegemoniet de har i skolen (Nordahl, 2000). De ønsker altså å beholde den strukturelle makten som er tildelt dem gjennom samfunnet for å styre sin egen profesjon. Foreldre vil på sin side ikke kunne gjøre noe med denne posisjonen, og det minker deres innvirkning at skoleledere og lærere vil ha denne makten, uavhengig av om foreldre blander seg inn i skolen eller ikke. Ut fra det Nordahl utreder om makt, er det derfor grunn til å kunne si at det er en sammenheng mellom sterkt fokus på den institusjonelle makten i skolen og at foreldrenes rolle svekkes.

Kommunikativ makt

I følge Habermas vil det være makt i måten et budskap blir kommunisert på i den overbevisende argumentasjonen (i Møller, 1996). Den kommunikative makten kommer til syne gjennom dialogen mellom to eller flere parter. Makt kan altså komme til uttrykk mellom skole og hjem gjennom hvordan de kommuniserer med hverandre.

Realiseringen av kommunikativ makt bygger, i følge Nordahl på gjensidig forståelse av en bestemt situasjon (Nordahl, 2007). I utøvelsen av en slik makt blir det derfor viktig at begge parter har noenlunde samme oppfatning av hva som foregår i skolen (ibid). Kommunikasjonen mellom skole og hjem bør ut fra dette bygge på frivillighet og tillit. Dersom begge parter kan være sannferdige og ærlige på hva de opplever som viktig, vil dette kunne gi skolen mulighet til å bygge sin kommunikative makt (ibid). Gjennom et samarbeid vil skolen kunne komme til enighet med hjemmet gjennom en overbevisende dialog i stedet for å tvinge gjennom sin mening. På denne måten vil enigheten, eller den normative enigheten, i neste ledd gi skolen makt. Gjennom en

slik prosess kan en si at hjemmene er enig med skolen, de er ikke tvunget. Dette kan i noen grad defineres som foreldres involvering i skolen. I følge Habermas (1999) vil dette gi økt makt fordi makten økes når mennesker handler sammen. Søkelyset på den kommunikative makten vil ut fra Webers teorier om herredømme falle i kategorien som karismatisk herredømme (Nordahl, 1990). Det er lederens evne til å ha ordet i sin makt, til å overbevise, gi tillit og gi andre følelsen av å være noe verdt, som gir autoritet. Gjennom samtalen med foreldrene vil det blir krevd av lederskapet å gi foreldrene følelse av medbestemmelse for å holde på tilliten og dermed autoriteten. Faller troen på skolelederen bort, faller også autoriteten og det meningsbærende for begge parter bort (Møller, 1996).

Møller skiller mellom tillit og tiltro (Møller, 2004). Hun definerer tiltro til det som bygger på erfaringer fra fortiden. I møte med foreldrene er derfor tiltro noe en har, ikke i form av sin person, men i form av sin stilling, det vil si legal makt (Møller, 2004). Tiltro til skoleleder kan foreldrene ha bygget på sin egen erfaring fra skole, og det er derfor grunn til å tro at tiltroen kan være forholdsvis sprikende blant foreldre. Slik jeg forstår Møller vil det derfor være viktig for skoleledere å hige etter foreldrenes tillit og med dette bygge legitim makt. Dersom foreldrene har tillit til skolen bygger dette på en tro og et håp om at skolen vil innfri deres forventninger. Dersom en har tillit vil en være lojal overfor de valg som tas. Tillit er en ressurs som skoleledere ikke i utgangspunktet kan regne med å ha, men som de må gjøre seg fortjent til. Dersom usikkerheten øker, kan tilliten forsvinne eller forvitte (ibid). Tillit vurderes og revurderes hele tiden og er en dynamisk prosess. En leder må derfor alltid være bevisst sine handlinger. Rektors framturen symboliserer ofte inngangen til skolesystemet. Den framturen som han eller hun velger, vil ofte være adgangsporten til om foreldrene opplever skolen som åpen eller lukket. Møller påpeker at ledelsen ofte er foreldrenes første møte med skolen, og at leders adferd derfor er avgjørende for å bygge den første tilliten til foreldrene. Tilliten er avgjørende for at skoleledere kan få større handlingsrom, og dette handlingsrommet kan være avgjørende i forhold til hvilken retning skolen tar og hvor utviklingsorientert skolen kan være (Berg, 1996).

På den annen side er tillit i stor grad knyttet til makt der en ser makt som en karismatisk evne (Weber i Nordahl, 1990). Dersom en i hovedsak har herredømme gjennom tradisjonelt eller legalt perspektiv, vil slike egenskaper som tillit ikke være prioritert. En vil da bygge sin makt på helt andre prinsipper, som tradisjon, lover og regler. Mange skoleledere vil tradisjonelt sett, likevel i følge Møller, oppleve det som et nederlag å eksplisitt måtte ta i bruk styringsretten (Møller, 2004). Bruk av styringsretten er likevel blitt mer anerkjent blant noen ledere. Fordi kravene til lederne øker, tvinger dette frem hyppigere bruk av styringsretten. De fleste er imidlertid opptatt av å bygge gode tillitsrelasjoner innad i skolen. Slike tillitsforhold krever kontinuerlig arbeid som involverer mye empati. Denne empatien kan i stor grad komme på kollisjonskurs med bruk av styringsrett. Disse dilemmaene kan sees i sammenheng med det Dale betegner som sosial og systemisk integrasjon (Dale, 2008). Dette er omtalt tidligere i teorien og jeg kommer mer tilbake til det i analysen.

Dersom en leder har legitimitet, er det tuftet på de normer og forventninger som folk har (Nordahl, 2007). Lærere kan være med på å gi legitimitet ved å følge de beskjeder som blir gitt, fordi en ser seg selv som brikke i et større spill. Dersom foreldre viser legitimitet overfor skolen, anerkjenner de skolen. Denne anerkjennelsen er med på å gi skolen makt (ibid), og den gir forholdet mellom foreldre og skoleledelse en grunnleggende tillit til å kunne diskutere eventuelle endringer i skolen. Foreldrenes anerkjennelse danner grunnlaget for en åpen dialog der foreldrene har tro på at skolen gjør det beste for barna. Det handler, slik jeg forstår Møller (2005), om tillit og aksept av de handlinger og normer som finner sted. Lojalitet kan sees som trofasthet mot organisasjonen og tro på at de valg som er tatt, er de rette (Nordahl, 2007). Dersom foreldre kun er lojale, kan de være uenige, men velge å ikke si fra eller gjøre opprør, fordi det er utenfor deres mandat. De kan se skolens avgjørelser som absolutte, og registrere at det ikke er rom for deres mening. Ved å være lojal, eller lydige, har man tillit til de valg som blir tatt og handler etter dem. I forhold til oppgavens problemstilling vil det ikke være tilstrekkelig at foreldrene er lojale overfor skolen. De må også ha et relasjonelt forhold bygget på legitimitet.

Det er grunn til å tro at en leders effektivitet i noe grad hviler på den grad av makt lederen har (Martinsen, 2007). Skoleledere har makt i form av sin stilling, men det er grunn til å klargjøre ytterligere andre typer makt. I forhold til foreldrenes involvering vil det være viktig å kunne analysere i forhold til hvordan rektorene argumenterer for foreldrenes deltakelse. Videre vil jeg derfor redegjøre for noen kategorier av makt som vil kunne brukes som en del av et større analyseverktøy.

Makt kan defineres som en aktørs evne til å endre andres atferd (Martinsen, 2007).

Det er evnen til å få andre til å utføre en handling som de ellers ikke ville ha gjort.

Alle aktører i en organisasjon kan utøve makt, men ofte er de ulike varianter. I tillegg til makt kan personer også ha autoritet. Autoritet skiller seg fra makt ved at den i hovedsak gjelder evnen til å påvirke andre på veien mot et felles mål (ibid).

Innflytelse er en mildere grad av makt og er mindre forutsigbar. Innflytelse er i utgangspunktet en svakere form for påvirkning og er ofte mer gjensidig (ibid).

Innflytelse krever mer bruk av taktikk. I denne oppgaven hvor det er foreldres involvering som er fokus, er det viktig å klargjøre hvilken rolle og evne foreldrene har til å påvirke, eller hvilken rolle de blir tildelt av leder. Når en vektlegger at foreldre har innflytelse i beslutningsprosessene, kan dette være et uttrykk for i hvilken grad foreldrene er involvert.

Dersom en leder nyttiggjør seg **belønningsmakt**, er dette en form for formell makt.

Lederen kan ha tilgang på belønningsformer som penger. I denne oppgaven hvor det dreier seg om leders makt i forhold til foreldrene, er dette mindre aktuelt fordi det ikke er noen klare belønningssystemer mellom disse gruppene i organisasjonen.

Belønningen vil i så fall defineres som i hvilken grad foreldrene blir involvert.

Tvangsmakt er en form for formell makt som ledelsen kan yte overfor foreldrene.

Denne maktypen skaper frykt hos andre og fremkaller føyelighet. Kritik og mangel på emosjonell støtte og vennskap er i utgangspunktet en effektiv form for makt (ibid).

Den rutinemessige føyeligheten i organisasjonene ligger under denne typen makt, og det er en mulig maktform for rektor å bruke overfor foreldrene.

Legitim makt er basert på andres vilje til å bli ledet av en bestemt person og bygger på to kilder. På den ene siden lar foreldre skolen bestemme fordi det er allment akseptert at det er skolen som leder læringsvirksomheten. Det er en allment akseptert makt. På den andre siden forholder foreldrene seg til rektor gjennom den tittel og stilling hun eller han har. Dersom det er aksept for at det er skoleleder som bestemmer alt, vil ønsket om å involvere seg i prosessen også trolig minke.

Referansemakt henviser til en persons evne til å tiltrekke seg oppmerksomhet, og kan i noen grad sammenliknes med Jorunn Møllers karismatiske lederskap (Møller, 1996). Det er personens evne til å få andre til å følge seg ved hjelp av utstråling og karisma. Det kan være vanskelig å definere hva som gir slike personer makt, men det kan ha med den autoriteten som kommer til uttrykk i personligheten. Personer som har mer energi og fremstår som vellykkede kan fungere som forbilder, og andre kan ha et ønske om å kunne identifisere seg med personen. I denne oppgaven vil referansemakt være knyttet til lederpersonens overbevisning om sitt syn, og evnen til å få andre med i diskusjon og overbevise om at de avgjørelser ledelsen har tatt er gode. Referansemakt utelukker ikke evnen til likevel å lytte til andres mening, men man kan også ha tro på egne avgjørelser.

En leder kan også fremstå som så kunnskapsrik og talentfull, at andre underordner seg vedkommende bare av den grunn. En slik form for makt kan defineres som ekspertmakt (Martinsen, 2007). En forventer at sjefen vet best og mest om det som skal tas opp, og at det derfor ikke er grunn til å involvere seg i prosessen. Dersom ledere fremstår som eksperter på skole med tydelige svar på de fleste spørsmål vil dette kunne påvirke samarbeidsprosessen med foreldrene (ibid).

Ut fra denne korte klargjøringen av ulike typer makt mener jeg det likevel er grunnlag for å kunne bygge opp en modell med ulike typer makt. De tre første kategoriene formelle maktformer påvirker adferd umiddelbart, men fører ikke nødvendigvis til

enighet. De er knyttet til stillingen lederen har. Nordahl definerer dette som institusjonell makt (Nordahl, 2003). Jeg har valgt å bruke analysebegrepet **ekspertmakt**, for å fange opp informantenes svar som kan gå i retning av makt som er bundet til stillingen rektorene har.

De neste to kategoriene det er redegjort for er mer uformelle former for makt og berører trivsel og yteevne i større grad. Disse maktkategoriene er mer knyttet til et relasjonelt perspektiv. Nordahl definerer dette som kommunikativ makt (Nordahl,



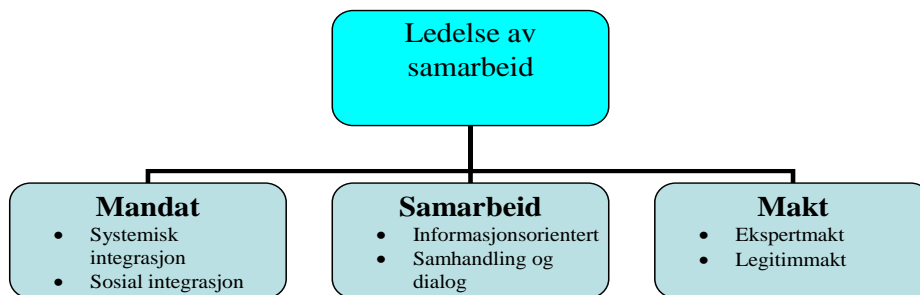
2003). I analysen har jeg valgt å bruke betegnelsen legitim makt om de utsagnene som er treffende for beskrivelsene ovenfor. Ut fra dette har jeg derfor konstruert den tredje og siste kategorien av analysemodellen. Jeg vil komme

nærmere inn på kjennetegn ved de to kategoriene og utdype dette nærmere i analysen. Ut fra teori som nå er presenter ønsker jeg å sammenfatte grunnlaget for analysen.

2.5 Sammenfatning og modell

På grunnlag av den teori som er beskrevet, vil jeg sammenfatte det hele til en modell som vil kunne være hensiktsmessig i forhold til å besvare problemstillingen i oppgaven. Fordi hensikten med problemstillingen er å finne holdninger hos skolelederne, har jeg gjennom prosessen måtte endre kategorier og analysebegrep underveis. Jeg erfarte etterhvert hva som var hensiktsmessig i forhold til empirien. Den største utfordringen har likevel vært å avgrense teorien slik at den ble tjenelig i forhold til å finne svar på hvordan skolelederne forstod mandatet sitt, hvordan de utøvde samarbeid og hvilken maktbalanse som oppstod i dette. På grunnlag av problemstillingen har jeg derfor kommet frem til følgende modell som jeg vil benytte videre i analysen:

Modellen vil bli ytterligere utdypet, og jeg vil komme nærmere tilbake til dynamikken mellom de ulike kategorien i analysen. Innenfor hvert enkelt analysebegrep er det



gjort avgrensninger til to underkategorier. Dette utvalget er gjort for å forsøke å finne ulike profiler hos skolelederne, som igjen kanskje kan gi svar på hvordan de involverer foreldrene i utviklingsarbeid ved skolen, og hvilke holdninger skolelederne har til samarbeidet.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valg som er gjort for å kunne svare på problemstillingen. Først vil jeg redegjøre for oppgavens design og drøfte det utvalget som er gjort. Deretter vil jeg ta for meg utviklingen av analysemodellen jeg har konstruert, og drøfte teorigrunnlaget oppgaven bygger på. Avslutningsvis vil jeg se på min rolle som forsker, drøfte etiske dilemmaer ved oppgaven og ha et kritisk blikk på metoden som er valgt.

3.1 Design

Problemstillingen i oppgaven søker å belyse skolelederens holdning og arbeid for å involvere foreldre i utviklingsarbeid i skolen. Utgangspunktet for et kvalitativ casestudie er å utforske et problem i sin dybde (Johannessen, 2006), og for denne oppgaven vil det være å undersøke rektorers holdninger og arbeid med foreldre ved to skoler. Målet er å få en dypere forståelse av hvorfor rektorene mener og handler som de gjør. Jeg har derfor gjort dybdeintervju med to rektorer ved to skoler, og i tillegg gjort en dokumentanalyse av de forskrifter som gjelder for samarbeid mellom hjem og skole. Oppgavens analyse bygger på fortolkning og forståelse av hvilke meninger som er knyttet til ulike handlinger, og aktørens oppfattelse av virkeligheten. Denne oppgaven kan derfor defineres som et fenomenologisk studie (Grønmo, 2004).

For å studere både ulikheter og nyanser i aktørens betraktninger har jeg valgt en fenomenologisk innfallsvinkel for analysen av datamaterialet mitt (Grønmo, 2004). Fenomenet skole – hjem samarbeid har jeg analysert ut fra rektorens egen forståelse av sine handlinger og holdninger til samarbeid. Videre forsøker jeg å skape en forståelsesramme gjennom relevant teori som empirien speiles mot underveis. Jeg har valgt å drøfte resultatene i en samfunnsvitenskapelig teoriramme for å studere informantens svar og mandatet som er gitt for samarbeid. På den måten vil rektorens uttalelser gi mening til teori og danne grunnlaget for utviklingen av

analysemodellen og også kanskje kunne skape nye forståelsesrammer for rektorers holdninger til samarbeidet mellom skole og hjem.

Casestudie fordrer forskjellige datainnsamlingsmetoder og typer av data (Johannessen, 2006). I denne oppgaven er det valgt flere analyseenheter, men ett enkelt casedesign i form at to rektorer som intervjues om samme emne. I tillegg har jeg foretatt en dokumentanalyse av lover og forskifter. Dokumentanalysen er begrunnet i teoriutvikling i teorikapittelet. På begge skolene har jeg intervjuet rektor alene. Jeg valgte å bruke opptaksutstyr under intervjuet og transkriberte dette i etterkant. De to transkriberingene ble så samlet i ett dokument, og kunne på denne måten i noen grad analyseres opp mot hverandre. Fordi jeg valgte et fenomenologisk perspektiv er det intervjuene som har dannet grunnlag for oppfattelsen av rektorenes holdninger.

Forskningsintervjuet er en samtale mellom to parter om et tema eller et fenomen, der det er om å gjøre å få fram intervjupersonens verden (Kvale, 2008). Målet var at intervjuet skulle foregå som en vanlig dialog, men ha et bestemt formål og en struktur. Ut fra nøkkelbegrepene, forskningsspørsmålene og problemstillingen i oppgaven kom det frem et hovedmål med intervjuet: *Å innhente empirisk informasjon om hvilke holdninger skoleledere har og hvordan de arbeider for å involvere foreldre i utklingsarbeid i skolen.* Den samme intervjuguiden ble brukt i begge intervjuene.

I et intervju kan det være varierende fokus på *utforskning* versus *hypotesetesting* (Kvale, 2008). Det er mulig å innhente nye *beskrivelser* om fenomenet i problemstillingen, eller å *tolke* oppfatningene sammen med den intervjuede. I forkant av intervjuene i dette prosjektet ble intervjupersonen kun informert om temaet for intervjuet. Under intervjuet var det mer fokus på å være utforskende kontra å teste hypoteser. Det var samtalen rundt utsagnene fra læreplanen og de betraktningene intervjupersonene hadde om disse, som hadde fokus. De to rektorene forholdt seg til utsagnene både gjennom beskrivelser i forhold til hvordan de fulgte opp det som stod i K06, men også tolkende i form av å analysere deres holdninger til utsagnene fra K06.

Analysefasen besto først i at jeg plasserte informantenes svar i tabeller og kategoriserte svarene slik at de meningsbærende utsagnene kom tydeligere frem. I denne fasen var det intervjuene som gav analysegrunnlaget. Dokumentene av forskrifter og lover ble brukt senere i analysen for å speile informantenes svar. I hele analysefasen gikk kategorisering av utsagn og begrepsdannelse side om side. Gjennom analysen av hva informantene uttrykte om samarbeid med foreldrene, utviklet det seg tre hovedbegreper som igjen gav grunnlag for de tre hovedkategoriene; **mandat, samarbeid og makt**. Disse tre hovedkategoriene har jeg gjennom arbeidet med analysen funnet underkategorier til og gjort utvalg i teori, som jeg mener kan støtte opp under de funn jeg har gjort. For å tydeliggjøre de kategoriene jeg har kommet frem til har jeg avsluttet hver analysedel med en oversikt, hvor jeg konkret har funnet sitater fra informantene. På denne måten har jeg forsøkt å gjøre det enklere å se sammenhengen mellom empirien opp mot de teoretiske perspektivene. Analysemodellen har derfor til hensikt å perspektivere holdningene til rektorene mot teorien og være en hjelp til refleksjonen. Prosessen med oppgaven har fulgt en induktiv metode, og kan plasseres innenfor en hermeneutisk tradisjon der analysebegreper og teoriutvalg har kommet til gjennom en prosess fra empiri til teori, og der målet har vært å finne frem til det meningsbærende i fenomenet ut fra sin sammenheng (Johannessen, 2006).

3.2 Utvalg

Med strategiske utvalg menes utvalg som gjøres ut fra teoretiske og analytiske formål, slik at analysen blir mest mulig relevant og interessant (Grønmo, 2004). Ut fra problemstillingen kunne hvilke som helst rektorer blitt valgt, fordi fenomenet som skal undersøkes finnes ved alle grunnskoler.

På forhånd hadde jeg likevel satt opp kriterier for utvalg av skoler. Det var særlig viktig å velge skoler som drev med utviklingsarbeid, og skolene måtte ha forholdsvis homogen foreldregruppe (dette blir kommentert senere). Jeg valgte tidlig i prosessen

et spesifikt utviklingsarbeid, LeseUtviklingSkjema (LUS), som jeg ville sette opp som et kriterium. Selv om LUS var avgjørende for det utvalget som ble gjort, var ikke dette utviklingsarbeidet sentralt i intervjusituasjonen og analysen. Det viste seg gjennom prosessen at dette utviklingsarbeidet ikke var godt nok implementert ved begge skolene, og det ble derfor mindre vektlagt i analysen og jeg valgte i større grad å knytte studiene opp mot skoleutvikling generelt. De kriteriene jeg satte opp for valg av rektorer var:

1. Rektor ved en grunnskole.
2. Driver med minst en form for utviklingsarbeid.
3. Skolene bør ligge i noenlunde samme område.

For oppgavens validitet var det et mål å finne to rektorer med erfaring, slik at gyldigheten av informantenes svar var så høy som mulig (Kvale, 2008). For å validere intervjupersonene må en ta et valg i om en ser informantene som et vitne, eller som en representant, et analyseobjekt. I denne oppgaven er intervjupersonene å betrakte som representanter, og de er analysert ut fra sin egen rolle og ikke som vitne til en prosess.

Til undersøkelsen var det ønskelig å ha to skoleledere som jobbet i noenlunde samme type skolekrets. Grunnen til dette var at dersom de hadde jobbet i områder med svært ulik samfunnsbakgrunn, ville dette kunne svekke muligheten til å treffe slutninger i oppgaven. Forutsetningene for at rektorene kunne handle likt ville da vært redusert, ut fra de omgivelsene de jobbet i. Målet med utvalget var derfor å kunne generere overførbar kunnskap og få utfyllende informasjon om samme fenomen av de to rektorene som ble valgt. Metoden vil kanskje kunne avdekke eventuelle felles eller ulike erfaringer i forhold til samarbeid skole - hjem. Utvalget i denne oppgaven er relativt homogent og har liten variasjon ut fra kjennetegnene utviklingsarbeid, sosial tilhørighet og yrkeserfaring. I følge Johannessen vil dette kunne kalles et strategisk utvalg av informanter (Johannessen og Tufte mfl, 2006). Det kan betegnes som *kriteriebasert utvalg*, ut fra de overnevnte kjennetegn (ibid). Det er også grunn til å slå fast at den ytre validiteten i oppgaven er begrenset fordi antall informanter er lavt.

Det taktiske utvalget var å gjennomføre intervjuene innenfor et forholdsvis avgrenset tidsrom. Det ble derfor avtalt to intervjuer med mindre enn en ukes mellomrom. Det var likevel satt av nok tid i mellom, slik at endringer i intervjuguiden kunne bli gjort dersom det trengtes. Begge informantene jobbet i samme by og avstand var derfor ikke noe problem. Rekrutteringen ble gjort via e-post og en oppfølgende telefon. Flere informanter ble kontaktet, men de to som ble intervjuet var positivt innstilt og svarte raskt både på e-post og telefon.

Caset i denne undersøkelsen er skole- hjem samarbeid ved en barneskole og en ungdomsskole i samme by og i noenlunde samme område. Begge skolene mener selv de er utviklingsorientert. De to rektorene er benevnt som Rektor 1, han og rektor 2, henne. Dette for å lette flyten i teksten. Oppgavens begrensninger har gjort at kjønn ikke er en dimensjon av analysen. Begge rektorene har lang erfaring som skoleledere. Foreldregruppen til skolene kan karakteriseres slik en av informantene gjorde: ”*Fra møblerte hjem*”.

3.3 Datainnsamling

Det er som tidligere nevnt anbefalt å nyttiggjøre seg flere datakilder når en studerer ett case. Siden jeg skulle forske på egenhånd valgte jeg derfor å begrense meg til to kvalitative intervjuer og en dokumentanalyse av forskrifter og lover. Jeg vil nå først kort redegjøre for dokumentanalysen, og deretter se på intervju som metode.

En dokumentanalyse vil gi innsikt i de formaliserte beslutninger som gjelder i forhold til samarbeid mellom skole og hjem. Jeg ønsket å se på hvilket mandat som var gitt gjennom nasjonale føringer for samarbeidet. Relevansen av å analysere disse dokumentene er svært høy i forhold til videre å kunne analysere informantenes holdninger til samarbeid. I denne oppgaven har sitater fra K06 blitt brukt som grunnlag for intervjuene og vært en verdifull hjelp for å analysere meg frem til rektorenes holdning til samarbeid med foreldrene.

Gjennom dokumentanalysen fikk jeg en beskrivelse av fenomenet samarbeid og innblikk i hvilke utfordringer dette kunne medføre. Intervjuene blir på den andre siden en utfyllende beskrivelse av hvordan mandatet blir oppfattet og gjennomført i det daglige. Ved å søke etter de begrunnelser og holdninger som informantene har til fenomenet, opplevde jeg at dokumentene fikk en ny posisjon. Videre var det gjennom arbeidet med intervjuene stadig nødvendig å gå tilbake for og se på de tolkninger som allerede var gjort, og utdype analysen ytterligere. Fokuset var å finne holdningene til rektorene, og derfor måtte forståelsen av dokumentene stadig prøves på nytt. I et fenomenologisk perspektiv er utgangspunktet hvordan aktørene selv opplever et fenomen (Grønmo, 2004). Her er det derfor skoleledernes egen oppfattelse og holdning til begrepet og fenomenet *samarbeid* som er interessant for oppgaven.

Strukturen jeg valgte for intervjuene var semistrukturert. Jeg valgte et semistrukturert intervju framfor et strukturert, for å kunne få informantene til å reflektere mer over de ulike utsagnene fra K06, og for at intervjuet skulle ha en mer naturlig flyt. Intervjuene ble gjennomført etter en intervjuguide, men hvor det ble stilt oppfølgings spørsmål underveis og hvor det ble hoppet litt frem og tilbake i intervjuguiden (Johannesen, 2006). Se vedlegg 1.

3.4 Validitet

Som forsker har jeg et etisk ansvar for å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Validitet knytter seg til spørsmålene om hvor gyldig resultatene i undersøkelsen er, altså hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke (Kvale, 2008). Reliabilitet handler om hvor pålitelig og nøyaktige resultatene er. Høy reliabilitet garanterer ikke for høy validitet, men høy validitet forutsetter høy grad av reliabilitet. Validitet og reliabilitet er derfor avgjørende for i hvilken grad et arbeid er vitenskapelig og kvalitativt holdbart (Roald, 2000). Jeg vil

nå forsøke å vise til hvordan jeg har etterstrebet en forsvarlig høy validitet i oppgaven.

Spørsmålet om validitet kan knyttes til hvor relevant data er i forhold til problemstillingen, altså *innholdsvaliditet*. I denne studien er derfor innholdsvaliditeten knyttet til om resultatene av dataanalysen gir grunnlag for å si noe om rektorenes holdning til samarbeid mellom skole og hjem. Jeg har valgt å se på validiteten gjennom hele prosessen, men avgrenset meg til å se på validitet ut fra tre kategorier: *Håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet* (Roald, 2000).

Validitet som *håndverksmessig kvalitet* tar høyde for tre forhold. For det første må hele forskningsprosessen kontinuerlig kontrolleres med tanke på feilkilder og om datainnsamlingsteknikken som er valgt gir svar på det jeg ønsker å finne ut. For det andre må det stilles spørsmål til innholdet og formålet med undersøkelsen. For det tredje må det ligge et teoretisk bakteppe til grunn, som verifiserer det som skal undersøkes (Roald, 2000). Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven forsøkt å ta høyde for disse delmomentene, og har vært bevisst min egen rolle i forskningsprosessen (Se kapittel 3.6). Innholdet og formålet med undersøkelsen har vært grunnlaget for utformingen og gjennomføringen av intervjuene og dokumentanalysen. Fordi utgangspunktet var basert på begge disse metodene kunne jeg undersøke det sammen fenomenet, men fra ulike vinkler (Kvale, 2008). I mitt tilfelle analyserte jeg derfor fenomenet samarbeid mellom skole og hjem ut fra intervjuene og dokumentanalysen. Jeg har også tatt høyde for dette gjennom strukturering og analyse av datamaterialet. Det teoretiske bakteppet er omhandlet i teorikapittelet. Møte mellom empiri og teori er i fokus i kapittel fire.

Kommunikativ validitet innebærer at resultater og konklusjoner som blir trukket, er gjort på grunnlag av den kvalitative undersøkelsen som er gjennomført (Roald, 2000). Kommunikativ validitet omhandler forskerens evne til å kommunisere hvordan

forskningsprosessen har påvirket forskningens gyldighet, altså hvem som har forsket (Kvale, 2008). Min forforståelse for emnet og erfaring fra feltet ble derfor kommentert i innledningen av oppgaven. Kommunikativ validitet består dernest av å beskrive hvordan datainnsamlingen har foregått (ibid). Utvalget må beskrives og begrunnes. I intervjusituasjonen var jeg derfor bevisst på å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet informantene rett. Intervjuene ble derfor semistrukturert, fordi jeg stilte oppfølgingsspørsmål av ulik karakter til de to informantene. Jeg viser i denne sammenheng til de foregående delene av metodekapittelet, hvor dette er beskrevet. I analysen har jeg forsøkt å ivareta den kommunikative validiteten ved å vise til *hvordan* datainnsamlingen har foregått, og stadig brukt eksempler fra informantene underveis i argumentasjonsrekkene. Som tidligere nevnt har jeg avsluttet hver analysedel med tabeller hvor typiske eksempler på relevant empiri blir presentert. Dette kommer jeg tilbake til i innledningen av analysekapittelet.

Den pragmatiske validiteten legger vinn på at resultatene skal kunne resultere i endret adferd (Roald, 2000). Denne oppgaven har ikke hatt som hensikt å endre adferd hos informantene, men det er likevel grunn til å tro at de lederprofilene som jeg har kommet frem til i min konklusjon kan være tankevekkende, og på den måten kunne påvirke eventuelle lesere og deres holdninger til samarbeid. Funnene kan i noen grad kunne bidra til å gi utdypende forståelse for de ledelsesutfordringer som er knyttet til samarbeid med foreldre.

3.5 Analyse og teoriutvikling

I dette kapittelet vil jeg forsøke å vise til hvordan analysemodellen er blitt utviklet og hvordan teorien har vært i en induktiv prosess. Jeg har stadig måttet gjøre nye søk, for tilslutt å finne frem til kategorier og begreper jeg mener har vært hensiktsmessige i analysen. Jeg vil derfor først redegjøre for den analytiske modellen jeg har kommet frem til, og deretter gi en kortfattet presentasjon av den induktive prosessen jeg har hatt med teorien.

Arbeidet med analysen har foregått som en veksling mellom å studere teorier, utvikle kategorier og betrakte datamaterialet. Etter at empirien var samlet inn brukte jeg tid på å bearbeide materialet gjennom å kategorisere intervjuene. Her begynte jeg å se etter rektorenes holdning til det å samarbeide med foreldrene og finne eksempler de brukte, som igjen kunne symbolisere ulike holdninger til samarbeid. Ut fra dette arbeidet var det klart at jeg måtte finne noen hovedbegreper å strukturere empirien etter, og teorigrunnlaget til oppgaven måtte utvides, men også spisses ytterligere. Å ta i bruk kategorisystemer for å strukturere og systematisere beskrivelser er en kjent metode i etnografiske studier (Johannessen, 2006).

Modellen som jeg valgte å basere analysen på er et eksempel på en slik struktur. Den gir en overordnet ramme for hvilke fenomen jeg har sett etter i mitt materiale og skiller mellom ulike kategorier innenfor hvert av disse fenomenene igjen. I utgangspunktet hadde hver av de tre hovedkategoriene mange flere underkategorier, men det var i møte med empirien at jeg mente å finne grunnlag for å kunne gjøre de utvalg av kategorier som modellen nå har (se side 36). Jeg er derfor klar over at det i min oppgave er gjort radikale begrensninger i et bredt teoretisk felt. Dette kommer jeg tilbake til under kapittelet om metodekritikk.

Jeg hadde på forhånd forsøkt å orientere meg i teorifeltet som omhandler samarbeid mellom hjem og skole, ledelse og makt. For å sikre validitetsgrunnlaget for oppgaven er teoriutvalget av avgjørende betydning, og en nødvendighet for å kunne utlede logiske linjer fra forskningsspørsmål til teori (Kvale, 2008). Teorigrunnlaget til oppgaven har vært knyttet til de tre underkategoriene i forhold til samarbeid mellom skole og hjem. Omfanget av teori på feltet om lederskap og skoleledelse er enormt, og i utvelgelsen av dette arbeidet måtte jeg etter hvert gjøre svært så selektive utvalg for ikke å skulle gripe over et for stort felt. Det opplevdes derfor som et radikalt arbeid å begrense et så vidt felt, og ende opp med så kraftige forenklinger og få kategorier. Jeg er oppmerksom på at teorien derfor tidvis kan virke svært forenklet og snever i forhold til det mangfold og kompleksitet som feltet innehar. Det ble derfor en hermeneutisk prosess i å finne den teorien jeg mente var best egnet for å kunne tolke

det mangfold av betydninger som lå i informantenes svar og for å kunne svare på problemstillingen. Det gav mening å gjøre begrensninger i forhold til kategoriene, for å kunne vise til de funn jeg mener det er mulig å finne innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale, 2008).

Kvalitativ metode syntes mest hensiktsmessig for å eksplorere temaet om holdninger til samarbeid mellom skole og hjem. Resultater fra denne studien kunne eventuelt danne grunnlag for videre kvantitative studier på temaet. Arbeidet med sammenhengen mellom analysemodellen og betraktningene av empirien gjorde at analysen, kategoriene og problemstillingen forandret seg underveis. Kapittel fire og fem er resultater av dette induktive arbeidet.

Validering handler altså i hovedsak om forskningens gyldighet, og avhenger av den håndverksmessige kvaliteten i undersøkelsen (Kvale, 2008). Det er viktig å kontinuerlig sjekke at funnene er tolket teoretisk korrekt. Videre vil jeg kommentere min rolle som forsker, og hvilke utfordringer dette kan ha for validiteten og oppgavens troverdighet.

3.6 Forskerrollen

Jeg har selv vært delaktig i datainnsamlingen, og min rolle som forsker har vært intervjuer og observatør i intervjusituasjonene. Det er jeg som forsker som har funnet frem til og lest dokumentene om samarbeid. Jeg mener dette har vært et viktig bakteppe for å kunne forstå fenomenet på en best mulig måte. Beskrivelsene av de to informantene baseres på de transkriberte intervjuene og de betraktninger og de systematiske analysene jeg har gjort i rollen som forsker.

I en hermeneutisk forskningstradisjon vektlegges det at de studier en gjør tilhører en større kontekst av forståelse og forforståelse. Ingen fenomen kan forstås uavhengig av den helheten de er en del av (Grønmo, 2004). Jeg er derfor klar over at min egen forforståelse for tema er med og former de resultater, slutninger og analyser som jeg

gjør av forskningsmaterialet. Jeg som forsker har sikkert også blitt preget av det utvalget av litteratur og teori jeg har som bakgrunn til prosessen. Det er derfor viktig å være klar over at tolkningen av de svarene som fremgår av prosessen, er preget av min egen forforståelse for temaet. Den forståelsen som utvikles gjennom prosessen med oppgaven er avhengig av den forforståelsen jeg har for emnet, men vil også bli preget av den teorien jeg tilegner meg gjennom prosjektet. På den måten vil tolkninger og drøftinger av samme emnet kunne gjøres i flere lag av forståelse. I dette tilfelle kan dette synes gjennom hvordan analysen er delt inn i drøftinger relatert til kategoriene og deretter videre drøftinger, hvor jeg har valgt å se funnene i en dypere kontekst.

Forskning er i følge Lund (2002) en interaksjon mellom fenomenet og forskeren, og forforståelse vil derfor kunne få innvirkning på tolkninger og forståelse av materialet i analysen. Analysearbeidet av materialet bygget på en stadig større forståelse av deler og helhet i intervjuene og sammenhengene i intervjuene fikk nye perspektiv for meg gjennom prosessen med analysen av bitene. Det var en vekselvirkning mellom helhet og del som var avgjørende for å kunne oppnå en grundigere forståelse av empirien. En slik prosess kan forstås som en hermeneutisk sirkel (Grønmo, 2004). Det var et samspill mellom del og helhet, tekst og meg som forsker og min forståelse.

Jeg vil også legge til at jeg som forsker her kan defineres som deltakende observatør, fordi jeg selv jobber i skolen og er en del av det samme stormiljøet som informantene (Kvale, 2008). Samtidig kan dette være en viktig indikator til feilkilder og forutinntatte meninger, fordi det er utfordrende for meg som forsker å være nøytral i forskingsøyemed.

3.7 Metodekritikk

Det innsamlede datamaterialet er et bilde av virkeligheten, og et av mange uttrykk for virkeligheten. Data utgjør et bindeledd mellom virkeligheten og analysen av den (Johannessen, 2006). I dette tilfellet hvor to rektorer intervjues om deres holdning,

men også om deres reelle arbeidssituasjon, er dette viktig å være klar over. Det er rektorenes bilde av virkeligheten som analyseres, og ikke virkeligheten i seg selv.

Oppgaven kan plasseres under en kvalitativ forskningstradisjon, og fordi det er intervjuet kun to personer er det grunn til å tro at oppgaven ikke i særlig grad er generaliserbar. Den er i bestefall gyldig for de to skolene som er analysert.

Det er grunn til å sette spørsmålsteget ved om det er et skjevt utvalg, fordi undersøkelsen baserer seg på frivillig deltakelse. Rektorene som var med har frivillig sagt ja til å delta. De kan ha sagt ja til å delta fordi de har spesielt gode erfaringer med samarbeid, og en kan stille spørsmål ved om dette kan ha formet resultatene.

Gjennom teorien som var lest på forhånd er det fare for at intervjuguiden var preget av ønsket om å få svar på de teoretiske perspektiver som lå til grunn, og at dette tok fokuset fra hva skolelederne hadde å fortelle om emnet skole- hjem samarbeid.

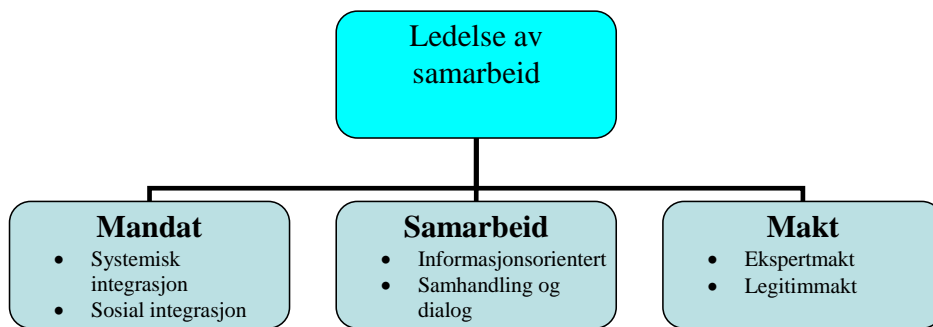
Dersom analysen hadde blitt diskutert med intervjuobjektene kunne en ha testet om den analysen som var gjort samsvarte med deres erfaringer og oppfatninger, og om de var forstått rett. Dette igjen kunne ha formet konklusjonen på oppgaven.

Transkriberingen av intervjuene skal gjøre de tilgjengelige for analyse. Denne prosessen er grunnlag til en feilkilde i oppgaven, fordi transkriberingen i seg selv er en tolkningsprosess (Kvale, 2008). Prosessen kan betraktes som selve intervjuet, men er likevel ikke urokkelige data, fordi det ligger mye mellom linjene. I intervjusituasjonen skjer det mye som var vanskelig å få gjengitt korrekt i transkriberingen (ibid). Videre er det et dilemma at intervjuobjekter i muntlig form ofte uttaler seg mer bombastisk og løssluppent enn de ville gjort skriftlig. Dersom de derfor blir referert direkte på hva de sier kan dette virke voldsomt, og kanskje ikke slik det var ment fra deres side. Kvale trekker det så langt at han beskriver at et transkribert intervju kan se ut som lavt intellektuelt nivå (Kvale, 2008). Det var derfor viktig for meg å teste intervjuets pålitelighet og gyldighet etter transkribering, for å sikre at arbeidet er gjort så korrekt som mulig. Informantene har likevel ikke fått lese det ferdig transkriberte intervjuet, og fått mulighet til å korrigere sine svar.

4. ANALYSE

4.1 Innledning

Gjennom det induktive arbeidet med teori, data og analyse, har jeg gjort et utvalg av analysebegrep til denne oppgaven. Dette er omtalt tidligere i oppgaven, og de tre sentrale begrepene er: **Mandat, samarbeid og makt**. Ut fra den modellen som er konstruert er disse tre begrepene igjen satt opp med underkategorier. I analysen vil det være fokus på å plassere rektorenes svar innenfor disse ulike kategoriene for å kunne ha mulighet til å skape lederprofiler knyttet til skole – hjem samarbeid.



Gjennom disse profilene vil jeg igjen forsøke å finne svar **på hvilke holdninger skoleledere har til samarbeid mellom skole og hjem**. Deretter vil jeg forsøke å **se om lederprofilene kan gi implikasjoner for ledelse**. Det sistnevnte blir tema for oppgavens nest siste kapittel. Der vil jeg også vurdere om dette kan innebære noen implikasjoner for ledelse i mitt materiale.

Nå vil jeg først redegjøre for hvordan jeg har valgt å bearbeide empirien i oppgaven, for deretter å presentere de funn, drøftinger og sammenfatninger jeg har gjort under hver enkelt kategori i modellen.

4.2 Bearbeiding av empiri

Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg bearbeidet mine data fra de transkriberte intervjuene og til det kategoriserte materialet som var grunnlag for analysen.

Intervjuene ble samlet i et dokument som jeg i første omgang kategoriserte under de utsagn fra K06, som jeg hadde valgt som utgangspunkt for begge intervjuene.

Deretter ble det gjennom en lang prosess og mange ulike modeller skapt tre hovedkategorier som er oppgavens søyler i dag; mandat, samarbeid, makt. I starten av prosessen forsøkte jeg derfor å lete etter det meningsbærende innholdet i utsagnene slik at jeg kunne plassere svarene i hovedkategoriene, men også med indikatorer på hvor de skulle plasseres videre. Tabellen så eksempelvis slik ut:

Makt		
Sitat:	Ekspert makt	Legitim makt
Sitat (Rektor 1): <i>Foreldrene skal ikke få definere kvalitetsstandard i skolen og innhold</i>	X	
Sitat (Rektor 2): <i>Foreldrene er en stor bidragsyter i forhold til hvordan barna trives på skole. De er viktige i det samarbeidet og det er viktig at vi inspirerer de til det. Vi har noen systemer for hvordan de kan bidra for at det skal bli gode grupper.</i>		X
Sitat:		
Sitat:		

Tilsvarende tabeller laget jeg for de andre analysekategoriene, samarbeid og mandat, og systematiserte empirien i disse. Videre bestod arbeidet i å se etter trekk hos de to lederne som gav en indikasjon på om de kunne plasseres mer under den ene enn den andre underkategorien. Dette arbeidet kunne virke noe bombastisk, men jeg mener likevel at utsagnene var av en slik karakter, at det er mulig å forsvare de plasseringene jeg gjorde. Dette har jeg vist til senere i analysekapittelet ved å benytte tabeller hvor

utsagn er plassert. Jeg vil nå presentere arbeidet med empirien i forhold til de tre hovedkategoriene.

4.3 Mandat

4.3.1 Innledning

Som nevnt i innledningskapittelet ønsker jeg å se på samarbeidet mellom skole og hjem fra ulike perspektiv. Her vil jeg analysere empirien mot det mandatet som er gitt til samarbeid. Jeg vil forsøke å gjøre rede for hvilken holdning de to skolelederne har til det mandatet som er gitt til å samarbeide med foreldrene. Svarene er kategorisert etter *sosial og systemisk integrasjon* og disse vil ligge til grunn for analysen (Dale, 2008). Deretter drøfter jeg erfaringene fra intervjuene med de faglige betraktningene. Avslutningsvis vil sammenfatte empiri i en tabell hvor jeg forsøker å vise til eksempler fra intervjuene som bygger opp under de antagelser jeg har gjort.

4.3.2 Funn relatert til kategoriene

I intervjusituasjonen valgte jeg å bruke sitater fra generell del i læreplanen for Kunnskapsløftet (K06). Samtalen tok utgangspunkt i rektorenes kommentarer til utsagnene. Gjennom disse utsagnene dannet jeg meg et bilde av rektorenes holdning til det rammeverk som er gitt.

Et av forskningsspørsmålene i oppgaven er: *Hvilke tanker har skoleleder om hva som er hensiktsmessig samarbeid mellom skoleledelsen og foreldrene?* Med dette spørsmålet er jeg selv med å stille et dilemma, fordi det som oppleves som hensiktsmessig ikke behøver å samsvare med det mandatet som er gitt. Sagt på en annen måte: Det som oppleves som et hensiktsmessig samarbeid, behøver nødvendigvis ikke samsvare med det som er mandatet til samarbeid med hjemmet. Et slikt fokus kan derfor tillegge rektorene en større grad av konflikt mellom mandatet og deres holdninger. Når en ser på hva de opplever som hensiktsmessig, er det likevel

mulig å kunne finne indikasjoner på hvilke tanker de gjør seg om samarbeidet på egen skole. Innledningsvis vil jeg derfor ta for meg sitatet om likeverd som er hentet fra K06, for å vise til hvilke holdninger de to lederne har til dette grunnleggende synet på foreldrenes plass i skolen.

Foreldrene må involveres i et likeverdig samarbeid rundt eleven, er utsagnet fra K06. Rektor 1 la i sin forklaring vekt på at likeverd kunne mistolkes og at det var viktig å poengtere at skolen ikke skulle være en serviceinstitusjon som skulle serve foreldrene. Det sentrale i samtalen var mer hvordan foreldrene tolket det og om de mente at likverdig samarbeid gav dem rett til like mye makt som skolen. Ordet likeverdig ble derfor mer et grunnlag for maktfordeling enn til hvordan samarbeidets form skulle være. Dette kommer jeg mer tilbake til i kapittelet om makt. Den andre rektoren la i sitt svar vekt på at likeverdet var i forhold til barna, at det var foreldrene som kjente barna best, og at skolen som institusjon kjente kravene fra samfunnet best. Likeverdig ble derfor en dimensjon av å få til et mest mulig hensiktsmessig samarbeid rundt hvert enkelt barn. De to rektorene viser her indikasjoner på at likeverd kan sees ut fra to ulike ståsteder. Rektor 1 viser raskt til den instrumentelle rollen som samarbeid skal ha, og at det er viktig å finne riktig form i forhold til hvem som har makt. Rektor 2 viser i større grad til det sosiale rundt hver enkelt elev, og hvilket samarbeid som er hensiktsmessig i forhold til eleven.

Det neste utsagnet fra læreplanen som rektorene skulle kommentere, var at *foreldrene skulle få større medvirkning i skolen*. Slik jeg har henvist til tidligere, er dette bestemt ved lov, og rektorenes oppgave er i størst grad å finne ut hvordan dette skal gjøres. Rektorene gav likevel svar som tydet på at dette også kunne mistolkes og var en trussel mot lærernes og skoleleders profesjonalitet. Rektor 2 mente at det var viktig å se på hva de skulle ha medvirkning på, og at det ikke måtte være på innholdet i skolen, men på formen. Foreldrene kunne ha medvirkning i forhold til eget barn, men ikke i forhold til hele klassen eller skolen. Dersom dette er en felles holdning blant skoleledere, er det grunn til å tro at samarbeidet med foreldrene i liten grad kan dreie

seg om utviklingsarbeid ved skolen. Dette vil gi svar på forskningsspørsmålet: ”I hvor stor grad involverer skoleledere foreldrene i pedagogisk utviklingsarbeid?”

På spørsmål om hvordan medvirkning kan bli større, svarte Rektor 1 at foreldrene ”ikke kan overta jobben vår, men at de kan hjelpe oss der vi ser det er hensiktsmessig”. Rektor 2 la vekt på at ”samarbeidet rundt den enkelte elev sikkert kan bli bedre, men utover dette er ikke et økende samarbeid hensiktsmessig for skolen”. Det argumenteres her, slik jeg ser det, ut fra et instrumentelt plan i den forstand at samarbeidet skal holdes på et lavt nivå for å være tjenelig. På den andre siden kan disse utsagnene brukes til å forsvare mangel av sosial integrasjon, fordi det ikke er hensiktsmessig for partene å ha et slikt samarbeid

På sitatet fra K06 om at foreldrene skal brukes som en ressurs i forhold til skolens utvikling, gir rektorene tydelig uttrykk for vanskeligheten ved å få til dette. Rektor 1 mener at det er gjennom FAU og driftsstyret at foreldrene skal kunne påvirke eller godta de planene som skolen har satt. Det kan virke som det er den instrumentelle integrasjonene som styrer samarbeidet. Rektor 2 skiller seg i noen grad fra Rektor 1, fordi hun poengterer at foreldre kan ha fagkunnskap som skolen kan benytte seg av, og derfor at det har en nytteverdi å samarbeide. I den forstand er det sosial integrasjon. De er velkomne til å bidra med sin ekspertise dersom skolen ber om det sier Rektor 2. Dette skiller seg i noen grad fra Rektor 1 som mener at foreldrene ikke skal ha noe å si om det som foregår i klasserommet.

Hva mente rektorene om at foreldrene kunne stille krav til skolen, når det gjaldt skole – hjem samarbeid? Til dette svarte begge to at foreldrene har rett til å stille krav til kvalitet. De skal kunne stille krav om at det foreligger planer og at undervisningen blir godt gjennomført. Ingen av dem sa noe om at de kan stille krav til samarbeid.

Informasjon og foreldres krav på informasjon ser ut til å ha en sentral plass i rektorenes tanker om samarbeid. Dette vil jeg kommentere nærmere i kapitlene om både samarbeid og makt. Nå vil jeg likevel ta tak i den delen av temaet informasjon, som gjelder rektorenes plikt til å gi informasjon til hjemmet. I denne delen av

intervjuet virket det i begge tilfellene som om det var enklere å svare, og at det å gjengi i hvor stor grad og på hvilken måte foreldrene fikk informasjon, ikke var noe problem. Begge rektorene kunne vise til at de fulgte de retningslinjer som er gitt i form av å informere foreldrene via FAU, driftsstyret, på foreldremøter og via internett. Det kan virke som den instrumentelle integrasjonen er enklere å ivareta enn den sosiale. Rektor 2 forsøkte likevel å vise til samtalen med foreldrene i FAU og hvordan det var viktig å bygge på felles forståelse i disse møtene.

De beste eksemplene i forhold til skillet mellom instrumentell og sosial integrasjon, mener jeg likevel kom i rektorenes svar på hvordan de forholder seg til foreldrene i møtesituasjonen, det vil si innenfor rammene av instrumentell integrasjon. I de lovpålagte møtene er det et samspill som rektorene beskrev svært ulikt. Rektor 1 vektla i stor grad hvordan møtene er til for å fatte vedtak, og at det er skolen som i størst grad informerer på disse møtene. Det ble poengtert at viktige avgjørelser må opp i driftsstyret, men at driftsstyret gjør som skoleledelsen vil dersom de har forberedt seg godt. Dette vitner om liten grad av kommunikasjon. Rektor 2 var derimot mer opptatt av at sakliste og hva som skulle tas opp, måtte diskuteres med representanter fra foreldrene på forhånd, slik at møtesituasjonene ble god for alle parter og at det kunne tas beslutninger som alle kunne være inneforstått med. På grunnlag av de funn jeg har vist til vil jeg nå drøfte dette i lys av teorien om mandat.

4.3.3 Videre drøfting

Utgangspunktet for denne teoretiske betraktningen er at svarene fra de to rektorene tvang frem et søk etter en forståelse av hvordan en leder oppfatter lover som er gitt, og velger strategi ut fra hvordan han eller hun tolker mandatet. Jeg vil derfor gjøre videre drøftinger i lys av ny teori. Det var antydninger i empirien til at tolkningen kan ha en sammenheng med skolekultur og lederstrategi. Dette skal jeg nå utdype nærmere.

Informasjon er som nevnt i teorien, på mange måter den enkleste form for samarbeid. Det er likevel ikke en fullverdig form for samarbeid ifølge de forskrifter som er gitt

om hvordan skole og hjem skal samarbeide. Ser vi på de to rektorene som er intervjuet i denne oppgaven, er likevel informasjon en viktig del av samarbeidet. Slik jeg ser det, informerer begge rektorene foreldrene på en slik måte at det faller i kategorien av systemisk interaksjon. De er klar over de lover og regler som gjelder om informasjon, og de gir dette. Det å informere er her en måte å følge loven på. Ikke fordi foreldrenes tilbakemeldinger nødvendigvis er av interesse, slik jeg forstår svarene de gav, men for å slippe spørsmål og mas fra foreldrene. Rektor 2 forteller at foreldrene blir informert om de planer skolen har på foreldremøtene, og at de kan finne frem til de ulike planene for hvert enkelt fag på internett. Rektor 1 legger stor vekt på at driftsstyret har beslutningsmyndighet, og at foreldrerepresentantene her er med på å bestemme. Rektor 1 påpeker at det driftsstyret bestemmer må han følge, men samtidig indikerer han at avgjørelsene som er tatt i driftsstyret er svært preget av ønsker fra ledelsen. Den samme rektoren er også tydelig på at FAU er et rådgivende organ, og at de ikke har krav på å få bestemme noe. Den viktigste oppgaven han som rektor har overfor FAU er å informere. Dette mener jeg er gode eksempler på systemisk integrasjon, altså samarbeid for samarbeidet skyld.

Rektor 2 beskriver en form for samarbeid som Rektor 1 ikke har. Det hun her beskriver, mener jeg det er grunnlag for å si er spor av sosial integrasjon:

Vi i ledelsen har møter med FAU-leder og nestleder hvor de kommer med ting de ønsker å ta opp i FAU, og om dette er noe som vi skal jobbe med eller som det er viktig for skolen å drive med. Og så kommer vi med de tingene som vi ser at er viktige. På den måten kan vi foreslå ting for FAU-styret og drøfte det med de først. Sånn sett det blir jo en slags drøfting oss imellom hva vi mener, hva de ønske og hvilke tanker de har rundt utvikling av skolen vår.

Målet med disse formøtene hos Rektor 2 var å klargjøre hva som skulle tas opp på FAU møtene, å høre hva styret i FAU mente i ulike saker. Dette er ikke et lovpålagt samarbeid, men noe rektor velger å gjøre for å samarbeide med foreldrene. Dale omtaler i sin litteratur at mandatet kun kan oppfylles via forståelsesorienterte handlinger, og at det er forpliktende normer som er med på å styre handlingene til individet (Dale, 2008). Det kan se ut til at Rektor 2 i noen grad styres av slike sosiale

interaksjoner, og at verdifelleskapet med leder og nesteleder i FAU er viktig for rektoren.

I teorien ser det ut til at skole- hjem samarbeid kan ha ulike motiver. Grunnen til at handlinger blir gjennomført kan ha indre motivasjon i organisasjonens kultur, eller det kan være lojaliteten til lovverket som er grunnlaget for handlingen mer enn at en selv har tro på samarbeidet.

Integrasjon er en samordning av handlinger som kan skje ut fra et sosialt eller et systemisk motiv. Denne integrasjonen er nært knyttet til anseelse og den prestisjen som den ansvarlige part har for at handling skal finne sted. For at samarbeidet mellom hjem og skole skal kunne finne sted, må den samordnes ut fra et relasjonelt motivert perspektiv hvor integrasjon er målet med interaksjonen.

Dersom handlingsorienteringen til partene som er delaktige kan vektlegges, bygges det en sosial integrasjon. Dersom det er den systematiske integrasjonen som vektlegges, er det resultatet som er fokuset, og der settes den funksjonelle betydningen i sentrum. Det kan arte seg slik at en handler uten å etterspørre gyldigheten av det som blir sagt eller gjort. I dette tilfellet kan en se på samarbeidet mellom hjem og skole som noe som blir gjennomført fordi en må, og gyldigheten i form av om det er et reelt samarbeid, er mindre fokusert. Det er samarbeid for samarbeidets skyld og kvaliteten på samarbeidet er mindre viktig.

På den andre siden kan skoleledelsen ut fra et moral-praktisk lederskap ta initiativ til samarbeid med hjemmene, hvor kombinasjonen av verdibinding og faglig prestisje er grunnlag for handlinger. Ved at skoleledere kommuniserer med foreldrene, bygger de opp en relasjonelt motivert tillit. Denne tilliten bygger altså ikke bare på de forskrifter som gjelder for samarbeid mellom hjem skole, men i den integrerte normen av at et slikt samarbeid vil kunne tjene alle parter. Å forene handlinger og meninger er et kjennetegn på sosial integrasjon. Dersom skolelederne klarer å formidle en normativ konsensus og en felles språklig forståelse med foreldrene, vil et slikt samarbeid bygge

på en felles forståelse. Dale poengterer at stigende risiko for uenighet øker behovet for å koordinere handlingene gjennom språklig kommunikasjon.

4.3.4 Sammenfatning

Ut fra de overnevnte drøftinger mener jeg det kan være grunnlag for en forsiktig antagelse av at de to rektorene har svart slik, at det er mulig å se svarene plassere seg i to ulike profiler. For å underbygge denne antagelsen har jeg derfor satt opp noen eksempler på svar rektorene gav ut fra de analysebegrepene som er valgt.

mandat	
Systemisk integrasjon	Sosial integrasjon
R1: <i>Mer ansvar til foreldra kan være en trussel mot profesjonaliteten til lærere og skoleledere. De har sine formelle organer.</i>	R2: <i>Vi bruker foreldrene i det samarbeidet sånn at ungene skal utvikle seg i forhold til det sosiale plan, for hvordan de skal være på skolen. Foreldrene er jo en ressurs i forhold til kompetansen som de kan bidra med.</i>
R1: <i>I FAU har jeg en informasjonsrolle og en lyttende rolle, men jeg er ikke med på hele møtet og diskusjonene har de når vi fra ledelsen har gått. Jeg leser referatet.</i>	R2: <i>Vi har formøter med FAU-styret for å diskutere det som skal opp i FAU, og få deres syn på hva vi skal ta opp på møtene.</i>

Handlinger kan bygge på sosiale eller systemiske integrasjoner, men utgangspunktet må være at det er en grunnleggende tillit mellom de involverte parter. Denne grunnleggende tilliten opplever jeg som noe manglende i mine data. Når uttalelser som *"trussel mot profesjonen"* til stadighet forekommer, er det grunn til å anta at samarbeid har et vanskelig utgangspunkt. Dette kommer jeg nærmere tilbake til. Dersom foreldre skal involveres i utviklingsarbeid og rektorene svarer at dette er en trussel mot skolen som profesjon, vil det i ytterste konsekvens bli at involvering fra foreldrene svekker skolens utvikling. Dette vil i så fall være en radikal slutning som strider mot mandatet i stor grad. De to neste kapitlene vil trolig modifisere antagelsene noe.

4.4 SAMARBEID

4.4.1 Innledning

I forrige kapittel ble samarbeid mellom skole og hjem diskutert i lys av det mandatet som er gitt om at samarbeid skal finne sted. Jeg forsøkte å vise hvordan rektorene velger å løse denne utfordringen. Skoleledernes holdninger til samarbeid vil jeg nå forsøke å finne ved å analysere hvordan de samarbeider med foreldrene. Jeg vil derfor først konkretisere hvordan de to rektorene beskriver samarbeidet med hjemmet ut fra de funn jeg gjorde i intervjuene. Disse funnene vil bli satt i sammenheng med de to hovedkategoriene for samarbeid som jeg har valgt å bruke i oppgaven, informasjonsorientert samarbeid og samordning -dialogsamarbeid. Drøftingen vil ha fokus på hvordan datamaterialet speiler de ulike formene for samarbeid som det er redegjort for. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte empirien i en tabell hvor jeg forsøker å vise eksempler fra teksten som bygger opp under antagelsene.

4.4.2 Funn relatert til kategoriene

Det finnes ikke noen entydige kriterier for hva et godt samarbeid betyr. Det finnes heller ingen faste formler for hvor stor grad av kvalitet ulike parter kan oppleve i et samarbeid. Denne analysen er et forsøk på å tydeliggjøre noen kjennetegn ved samarbeid mellom skole og hjem, å se i hvilken grad foreldrene involveres i utviklingsarbeid. Slik det er redegjort for i teorien har jeg derfor gjort et utvalg av to ulike former for samarbeid. Den ene, og enkleste, formen er informasjon. Ifølge Nordahl er denne formen ikke god nok til å følge de forskrifter og lover som gjelder for samarbeid, men informasjon kan være en del av helheten. Den mer avanserte formen for samarbeid som jeg har valgt å ha fokus på, er samordning og dialog. En slik form for samarbeid vil trolig kreve mer innsats av skoleleder for å gjennomføre, men vil i større grad ivareta foreldrene som en likeverdig part i skolen.

Den formelle formen for samarbeid er samarbeid som er nedfelt i forskrifter og har rammer for sitt virke. En formell form for samarbeid kan være det representative samarbeid, der enkelte blir valgt til å representere flere. Eksempel på dette kan være foreldre som er valgt til å representere en større gruppe foreldre i et formelt organ som FAU eller driftsstyret. Begge intervjupersonene bekreftet at de hadde en slik form for samarbeid.

Rektor 1 sa at det var en god dialog med FAU;

Jeg er veldig for at skolens ledelse har en god dialog med FAU, og selvfølgelig også med foreldre i driftstyret. Det skulle bare mangle.

Rektor 1 fokuserer altså på en god dialog innenfor de formelle organene. Et annet sted i intervjuet sier han likevel at hans viktigste oppgave i FAU er å informere. Han skal lytte og informere, men diskusjonen i FAU skal han ikke delta i. Slik jeg ser det svarer han derfor motstridende på spørsmålene, og det er grunn til å stille spørsmål om hva han mener med dialog. Rektor 2 uttalte seg på et punkt om hennes inntrykk av kvaliteten på hennes samarbeid med FAU:

(...) mesteparten av det er informasjon fra meg eller fra skolen side til FAU (...) Det er jo helt opplagt at det er den veien det er mest...

Det kan altså se ut til at det er en stor grad av informasjonsstrøm i disse formelle organene. FAU har som tidligere nevnt ingen beslutningsmyndighet overfor skoleledelsen, men har som sitt viktigste mandat å være en medspiller for rektor. Det ville derfor være grunn til å tro at rektors mål med FAU skulle være å få innspill til sitt virke, mer enn bare å informere. Begge rektorene gav uttrykk for at de mente det var viktig å delta på FAU møter og driftsmøter. Samtidig påpekte Rektor 1 at dette ikke nødvendigvis gjaldt hele møtet. De informerte om de sakene de skulle og deretter kunne FAU få diskutere på egen hånd. Dersom en skulle ha et mål og et ønske om å involvere foreldre i et utviklingsarbeid ved skolen, ville det være grunn til å tro at rektors rolle i FAU med fordel kunne ha vært større. I intervjusituasjonen forsøkte jeg derfor videre å få svar på hvordan de tenkte om arbeidet med FAU, eller om de så muligheter for annen type samarbeid med dem. Det er jo grunn til å tro at dersom

saker kom til FAU på et tidligere stadium i beslutningsprosessen, så hadde deres meningsytring også blitt mer interessant.

Rektor 2 kunne beskrive en ordning de hadde med formøter med FAU-styret, før FAU-møtet (se drøfting av mandat s.55). Gjennom disse møtene ble det skapt enighet om saksliste til FAU-møtet, og temaer ble diskutert. På denne måten er det grunn til å tro at de to rektorene skiller seg vesentlig fra hverandre, fordi den ene velger å involvere foreldrene i forberedelsene til møtene. Det kan se ut til at det formelle samarbeidet er bedre ivaretatt hos den ene rektoren. Rektor 1 var også i mye større grad enn Rektor 2 tydelig på at rektors rolle først og fremst var å informere. Denne delen av samarbeidet er også kommentert under sosial integrasjon i mandatkapittelet.

Samarbeid med driftsstyret er den andre formen for formelt samarbeid som skoleledere er forpliktet til å gjennomføre. Begge rektorene poengterte at det som bestemmes i driftsstyret må følges opp av dem, og at driftsstyret har myndighet til å bestemme over de avgjørelser som tas av rektorene. Jeg ba rektorene om å kommentere utsagnet: *"Foreldrene skal brukes som ressurs for skolens utvikling"*, som er hentet fra K06. Til dette svarte Rektor 1:

Jeg mener at de gjør det allerede gjennom FAU og driftsstyret. De har jo sine organer. Selv om ikke FAU er noe besluttende organ så har de jo foreldrerepresentanter i driftsstyret og det er ofte de som er ledende i det som foregår i driftsstyret. I tillegg syns jeg det er veldig ålreit å invitere foreldrene til samarbeid rundt klassemiljø. Til alternative ting som vi gjør. Det kan være hva som helst, men IKKE inn i fag. Det syns jeg blir galt. Selyfølgelig kan de bidra der også, men da blir de brukt av skolen. Altså har du en mor som er professor i informatikk som vil bidra, er det bare hyggelig. Men du kan ikke legge om undervisninga eller endre undervisninga ved å legge om på en årsplan. De skal ikke bidra på den måten.

Rektor 2 var mer opptatt av hvilken ressurs foreldrene var i forhold til at de kjente sine egne barn best:

Foreldrene er ressurs i forhold til at de kjenner barna sine, de er også en ressurs i forhold til at de er med å oppdra barna, og de er sterke støttespillere i den kontakten mellom skole og hjem. Det er jo en veldig oppdragende del av skolen hvor foreldrene er viktig. I tillegg er det jo noen foreldre som kan bidra som ressurs i forhold til undervisningen, og det er jo klart at det benytter vi. Men det er ikke sånn at foreldrene er inne og har noen føringer på hva som skal undervises, hvis de da ikke har sånne personlige ressurser eller sånn kompetanse. Det må jo være et ønske fra foreldrene også da.

Det er grunn til å tro at det er nyanseforskjeller mellom hvilke holdninger disse to rektorene har til samarbeid gjennom driftsstyret og FAU. Det kan ha en betydning at Rektor 2 jobber på barneskole og Rektor 1 er på ungdomsskole, men det er likevel to ganske ulike utgangspunkt for samarbeid. Rektor 1 kommenterte flere ganger gjennom intervjuet at det er en fare for profesjonene og for skolens rolle dersom foreldrene skal få mene noe om undervisningen. Det er grunn til å tro at et samarbeid om utviklingsarbeid vil bli vanskelig å gjennomføre dersom det ikke er rom for diskusjon rundt den undervisning som allerede finner sted.

Det samarbeidet rektorene har med foreldrene utover de to lovpålagte organene er uformell kontakt, ofte i forbindelse med enkeltsaker. Den enkelte lærer har kontakt med foreldrene til elevene i sine grupper, men dette er ikke noe ledelsen ved skolen i utgangspunktet har noe med. Annet samarbeid med foreldrene kunne ingen av rektorene vise til. For at samarbeidet skal være av høy kvalitet påpeker Nordahl at det må ligge fire kriterier til grunn: **Formaliseringsgrad, felles mål, forpliktelser og felles beslutninger** (Nordahl, 2007). Jeg vil gjøre kort rede for disse, og se om det er spor av disse kriteriene også i mitt materiale.

Ved å sette samarbeid inn i **faste formelle rammer** tvinges det frem et samarbeid som ellers kan bli utelatt. På denne måten kan en ivareta kvaliteten på samarbeidet ved å ha faste møtepunkt med foreldrene. Samtidig må møtene mellom foreldre og lærere være formalisert på en slik måte at det foreligger klare regler for informasjonsutveksling og hva som skal diskuteres. Med det menes at informasjonen og temaene som diskuteres skal oppfattes som gjensidig interessante for begge parter, og ha nytteverdi både for skolen og foreldrene (Nordahl, 2007). Formøtene med FAU

som Rektor 2 har, viser at formaliseringsgraden på denne skolen er til stede utover det som er bestemt gjennom lovverket. Jeg vil se nærmere på hvilken grad av kvalitet de formelle møtene har. Det er grunn til å presisere at møtene i seg selv har liten verdi dersom innholdet ikke er av interesse for begge parter. Alles stemme må bli hørt og tatt med i betraktning når avgjørelser skal tas.

Nordahl betegner denne verdien som at det må det foreligge noen **felles mål** for at kvaliteten på samarbeidet skal bli høy (Nordahl, 2003). Det handler om det kontaktløse samarbeidet, men også at lærere og foreldre sammen er enige om hvilke mål de skal realisere. Forutsetningen for å utvikle slike mål handler om dialog og medbestemmelse fra lærere og foreldre, skriver Nordahl (Nordahl, 2007). I mitt datamateriale har jeg lett grundig for å finne slike felles mål mellom skoleledere og foreldre. Det kan se ut til at Rektor 2 hadde noen tanker om felles mål i den forstand at skole og foreldre skal arbeide sammen om å skape gode miljø i klassene. Foreldregrupper og sosiale tiltak er felles mål for det ansvaret de har i oppdragelsen av barna. Dette er likevel ikke å regne som utviklingsarbeid av pedagogisk karakter. Rektor 1 presiserte tydelig at målet er at foreldrene må støtte skolens arbeid. De tiltak som må gjennomføres er mye informasjon, og den måten foreldrene skal involveres på, er å godkjenne det skolen allerede har bestemt. Rektor 1 sa eksplisitt, som eksempelet over viser, at de ikke skal ha noe med fagene i skolen å gjøre.

Det neste kriteriet for høy kvalitet på samarbeid er i følge Nordahl **forpliktelser** (Nordahl, 2007). Graden av samarbeid vil være avhengig av de forpliktelsene som er lagt mellom skole og hjem. Rektor 1 sa i intervjuet at foreldrene må komme med innspill og ta ansvar for opplæringen;

Og da kan selvfølgelig foreldra komme med innspill, men de skal ikke styre det. Men de kan hjelpe til. La oss si at det er lesing det skorter på da. Det er klart foreldre kan hjelpe til med det. Det er alt for mange foreldre som abdiserer og overlater det til skolen. Det står helt klart det i loven at opplæringa er foreldras ansvar. Det er den som liksom er vridd litt i Stortingsmeldinga, ikke sant? Ansvar er ikke å gå inn å gjøre jobben for noen, ansvar er å være der og hjelpe til.

Rektoren henviser til loven der det står at opplæringen er foreldrenes ansvar. Det står skrevet i den generelle delen i Kunnskapsløftet at; *Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem.* De skal ikke gjøre jobben for lærerne, men ansvaret for elevene skal foregå sammen med foreldrene. Som eksempelet over også viser, er det ikke lett å lage en formalisert forpliktelse som er konkret nok. Jeg velger å tro at forpliktelse slik Nordahl har utredet, har å gjøre med mer med forpliktelse i forhold til oppfølging av de avgjørelser som er tatt i fellesskap. Ledelsen har ansvar for å følge opp det som er bestemt og har ansvaret for at vedtak blir realisert. På den måten har skolen ansvaret for å følge opp de bestemmelser som er tatt i dialog med foreldrene. Det er vanskelig å si om de to rektorene i dette datamaterialet ser forpliktelsene til å følge opp i like stor grad som foreldrenes ansvar. Det kom ikke godt nok frem i de spørsmålene som ble stilt.

Det siste kriteriet som Nordahl (2007) bruker for å analysere om samarbeidet er kvalitativt godt, er forholdet mellom beslutninger og autonomi. Hvis det utarbeides **felles beslutninger**, så innebærer det at partene må gi avkall på noe autonomi. Med autonomi menes her makt eller selvstyre.

Det var jo ikke sånn at foreldrene fikk lov å bestemme om vi skulle gjøre dette eller ikke. Det var skolen som bestemte at dette skulle vi bruke som metode for å sjekke ut hvor elevene var i skriveutviklingen. (Rektor 1)

I noen av uttalelsene kan det virke som om Rektor 1 faktisk forsøkte å bortforklare at foreldrene i det hele tatt har noen de skulle sagt om undervisningen og utviklingsarbeid. Rektor 1 var positiv til at foreldrene kunne arrangere sosiale aktiviteter utenfor skolen og bidra til å skape et godt miljø rundt elevene, men foreldrene skulle ikke blande seg inn i skolens arbeid. Rektor 2 brukte også en del tid i intervjuet til å fortelle om hvordan de bruker foreldrene på dette området;

Vi bruker foreldrene til å få klassen til å fungere sosialt. Vi bruker foreldrene både med vennskaps gruppe og for at klassen skal fungere best mulig.

De fleste beslutninger fattes av skolen, og prosessen kan bære preg av at skolen ikke vil gi slipp på den autonomien de har. Samtidig er det et svakt samarbeid også her ut fra de kriteriene som er utarbeidet av Nordahl. Jeg vil nok en gang presisere Opplæringsloven som sier at: *Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling - og den må trekke foreldrene med i utviklingen(...)*. Dette kan forstås dit hen at skolene har plikt til å involvere foreldrene i skolens planer og utvikling.

Et av forskningsspørsmålene er: *Hvilke tanker skolelederne har om hva som er hensiktsmessig samarbeid mellom skoleledelsen og foreldrene?* Rektorene svarte at direkte samarbeidet i formelle møter i noen grad er en hensiktsmessig måte å samarbeide med foreldrene på. Det vil for eksempel si foreldremøter hvor rektorene leder møtet og alle foreldrene kan være representert. Begrunnelsen er at på slike stormøter får alle den samme informasjonen samtidig. Det er grunn til å tro at spørsmålene om dette emnet ble stilt på en uklar måte til rektorene, men likevel svarte de at informasjon til alle er en form for samarbeid. Dette i seg selv mener jeg kan være et interessant funn. Rektor 1 gav også uttrykk for at foreldrene er veldig sultne på informasjon. Jo mer en informerer, desto mindre intervernerer foreldrene. Er det grunn til å tro at informasjon blir en forsvarsmekanisme mot involvering, eller er det en misoppfatning at informasjon er godt samarbeid? Rektor 1 sa:

(...) altså det er ikke noe begrensing om hvor mye informasjon. De skal ha skriftlig informasjon om enkelte ting, informasjon i Fronter, de skal ha informasjon i hjemmesida, gjerne dokumentasjon om skolens policy og den type ting. Og det er min erfaring at de er utrolig sultne. Hvis man gir god og suksessiv informasjon som kommer regelmessig gjennom hele året for eksempel, fra trinn, fra klasser, fra ledelsen så minker foreldrenes behov for å intervenere.

4.4.3 Videre drøfting

I de offentlige styringsdokumentene ser det ikke ut til at man frykter at et samarbeid med hjemmet vil svekke skolens profesjon, heller tvert i mot. Det at skolen i større grad heller øker samarbeidet og inviterer til dialog, en å holde den tause majoriteten

nede, kan være et tegn på at det er en lærende organisasjon (Nordahl, 2007). Dette gir skoleledere en ekstra utfordring i å legge til rette for et konstruktivt og godt samarbeid med hjemmet. Jeg vil nå drøfte de funn jeg har gjort videre i lys av ny teori.

I min empiri kan det virke som om foreldrenes støtte til skolen regnes som en form for samarbeid, av rektorene. Dersom foreldrene støtter barna, men også støtter skolen, vil dette kunne defineres som godt samarbeid? Dersom skoleledere mener at å involvere foreldrene er å ha dem på lag, vil de trolig velge andre strategier for samarbeid enn en åpen dialog hvor utfallet er mer usikkert.

I intervjuet la Rektor 1 stor vekt på at det skjulte samarbeidet med foreldrene var viktig. Foreldrenes støtte til skolen var for han en viktig del av å samarbeide. En slik type samarbeid blir i litteraturen også benevnt som det kontaktløse samarbeid.

Ifølge Nordahl er det kontaktløse samarbeid undervurdert i forskningen mellom skole og hjem (Nordahl, 2007). Det er en form for et skult samarbeid som vektlegger hvordan foreldrene omtaler skolen og viser interesse for skolen overfor barna sine. Det kan se ut til at Rektor 1 har et svært bevisst forhold til denne formen for samarbeid og han uttalte; *Unga trives på skolen så sant foreldrene støtter skolen*. Hans refleksjon rundt foreldrenes oppgave får støtte i NOU 2003:16 hvor en av konklusjonene er: *Den støtte foreldre gir sine barn ser ut til å være viktig for hva barna presterer i skolen*. Det kontaktløse samarbeidet er i så måte viktig, men gir ikke et tilfredsstillende svar på hvordan foreldre skal involvere seg.

Rektor 2 støtter seg også til dette kontaktløse samarbeidet og uttalte: *Foreldrene er en stor bidragsyter i forhold til hvordan barna trives på skolen og at de er viktige i samarbeidet*. Rektor 2 redegjorde senere for hvordan foreldrene skal være opptatt av sitt eget barn og de aktivitetene klassen til barnet har. Dette er helt i tråd med den generelle delen i K06 hvor det står: *Dersom skolen skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn*.

Skolen har en oppgave i å bevisstgjøre foreldrene om det skjulte samarbeidet, og hvor viktig det er for barnas trivsel og prestasjoner. Samtidig er det i følge Nordahl en viktig nøkkel til å øke kvaliteten og den positive holdningen til samarbeid mellom hjem og skole. Det er derfor grunn til å tro at det skjulte samarbeidet er en bidragsyter på veien mot at foreldrene skal kunne involveres i skolen, men at det ikke alene skal defineres som samarbeid.

Hvilke oppfatninger og innstillinger skole og hjem har til hverandre, vil være vesentlig å avklare i starten av et samarbeid. Det er viktig at skolen myndiggjør foreldrene og viser dem tillit og ansvar. For at foreldrene skal kunne engasjere seg må de også oppleve samarbeidet som nyttig. Dersom de profesjonelle, i dette tilfellet skolen, kan vise åpenhet til medbestemmelse og dialog, vil dette kunne styrke profesjonen mer enn å svekke den. En kan se at det viser større trygghet i en rolle som leder ved å også åpne for andres meninger, mer enn å være sikker på at du selv vet best til enhver tid (Folkesson, 1996). Det er grunn til å tro at ros og oppmuntring til foreldrene vil fungere bedre enn moraliserede ord og ekspertråd fra skolen.

Det er ikke nok med tilfeldig samarbeid, men det må også ligge grunnleggende demokratiske premisser for samarbeid til grunn, mener Davis (Davis, 1999). Han vektlegger at det er lærerne som sitter med nøkkelen til god kommunikasjon. De kan videreføre den tradisjonen som finnes i skole- hjem samarbeid, eller de kan lukke eller åpne for nye muligheter. I følge Davis vil det derfor bli svært viktig å se på hvilken rolle skolelederne har til å motivere sine lærere til samarbeid, men også hvilken type samarbeid de skal drive. I skolen vil et godt samarbeid være avhengig av skriftlig dokumentasjon som sier noe om retningslinjer og aktiviteter i samarbeidet. Disse strategiene må ha hjemmel i opplæringsloven, men må også være grunnfestet i skolens virksomhetsplan om en skal kunne forvente at de blir fulgt. Dersom skolen legger opp til en samarbeidsform som i utgangspunktet dreier seg om å ha foreldrene på lag og informere dem, vil dette være et informasjonsorientert samarbeid. Ledelsen vil ut fra et slikt mål med samarbeidet gjøre en tilfredsstillende jobb dersom de

informerer godt. Retningslinjer og ordninger for hvordan foreldrene skal få informasjon fra skolen blir på den måten et mål for grad av måloppnåelse.

Forskning³ har vist at det ofte er et stort sprik mellom det ideelle samarbeid og virkeligheten i samarbeidet mellom skole og hjem. Det er ofte forskjell på hvor godt foreldrene er informert, og hvor mye de har å bidra med i dialog omkring undervisningen. Foreldrene har i følge denne forskningen nesten ingen reell medbestemmelse. Unn-Doris Bæch poengterer i sin forskning at mange foreldre har rollen som mottakere og tilhørere for skolens informasjon (Bæch, 2007). Hun redegjør for at mange foreldre opplever at det er en ensidig informasjonsstrøm fra skole til hjem, og at økt kontakt i form av mer informasjon og flere foreldresamtaler ikke behøver å føre til mer reell kommunikasjon mellom partene. Jeg mener å ha funnet indisier på dette i mitt materiale. Rektor 1 uttalte: *Hvis man gir god og suksessiv informasjon minker foreldres behov for å intervenere*. Intervenere, som betyr å mekle eller gripe inn, ville i beste fall kunne tolkes som å være i dialog om skolen og dens utvikling. Rektor 2 forsøkte derimot å vise til hvordan hun prøvde å oppnå dialog. Hun påpekte også at dette er vanskelig å få til, men innstillingen og ønsket om å ha foreldrenes mening hadde hun grunnleggende i bunn av sitt arbeid.

For at et samarbeid skal fungere, må hensikter, holdninger og kunnskap om samarbeid være tilstede. Skoleledere har i denne sammenheng en svært viktig oppgave i å motivere sine lærere til å være et godt forbilde for hvordan en skal forholde seg til foreldrene. Det er grunn til å tro at dersom skoleledere ikke ser foreldre som en ressurs i skolen, skal det vanskelig gjøres at lærerne gjør det.

Samarbeidet skal være tuftet på likeverd og gjensidighet, og er slik det er redegjort for tidligere i oppgaven lovfestet i opplæringsloven. Skolen er ikke gitt forrang foran foreldrene av de styrende myndighetene. Foreldrene er likevel helt avhengig av at skolen er villig til å trekke dem inn i samarbeidet, og at skolen evner å innlemme dem

³ Forskningen som ligger til grunn for NOVA 13:2003:Vestre, 1995; Lidèn, 1997; Nordahl 200a; Nordahl og Skilbrei 2002.

i et konstruktivt samarbeid mener Nordahl (2007). Skolen må motivere foreldrene inn i samarbeidet, vise at det er plass og at de trengs for å lage en best mulig ramme rundt barna. I følge Nordahl (ibid) skal foreldrene kunne engasjere seg både i den sosiale, pedagogiske og administrative delen av skolens virksomhet. Samarbeidet blir en forutsetning for å kunne ivareta foreldrenes plikt til å oppdra sine barn, men også for at skolen skal kunne gi de beste rammer for barnas utvikling og læring.

4.4.4 Sammenfatning

Teorikapitlet har vist at det finnes mange ulike former for samarbeid. Det er ikke riktig her å skulle trekke slutninger på hva som er rett og gal form for samarbeid. Jeg vil likevel, med bakteppe i teorien, forsøke å vise eksempler på hva slags samarbeid som foregår ved de to skolene jeg har undersøkt, og ut fra de overnevnte drøftninger mener jeg det nok en gang er mulig å forsiktig anta at de to ledernes svar kan plasseres i to ulike profiler. Jeg vil vise dette ved en systematisk oppstilling av noen av svarene rektorene gav:

Samarbeid	
Informasjonsorientert	Samordning og dialog
R1: <i>Det var jo ikke sånn at foreldrene fikk lov å bestemme om vi skulle gjøre dette eller ikke...</i>	R2: <i>Det er jo en veldig oppdragende del av skolen hvor foreldrene er viktig. I tillegg er det jo noen foreldre som kan bidra som ressurs i forhold til undervisningen, og det er jo klart at det benytter vi. Det må jo være et ønske fra foreldrene også da.</i>
R1: <i>Hvis man gir god og suksessiv informasjon... minker foreldrenes behov for å intervensere</i>	
R1: <i>Noen skoler har foreldre som gjerne vil, som på en måte presser seg på, men som ikke lykkes. Å drive med tjenesteytende næring når jeg driver med skole det blir galt. Det fratar oss en profesjonalitet som lærere, som vi er helt avhengig av å ha også i skolen</i>	R2: <i>Foreldrene er en stor bidragsyter i forhold til hvordan barna trives på skolen. Foreldrene er viktige i det samarbeidet og vi må inspirere de til å delta. Vi har noen systemer for hvordan de kan bidra for at det skal bli gode grupper.</i>
R1: <i>Foreldra kjenner barna best. Det skal vi ha respekt for, men de kan ikke komme her å bestemme hva vi skal undervise. Det kan ikke foreldra bestemme.</i>	R2: <i>Jeg drøfter sakslister med lærerne på trinnet før foreldremøtene, og dersom foreldrene har ting de vil ta opp formidler lærerne dette til meg. Så hvis det er ting som er viktig for foreldrene så har de meldt det på forhånd</i>

Ut fra denne tabellen kan en forsiktig anta at Rektor 1 i større grad er opptatt av å informere foreldrene, mens Rektor 2 ønsker å gå i dialog med foreldrene. Begge rektorene har en oppfattelse av at de samarbeider med foreldrene, men dersom en tar i betraktning det mandatet som er gitt for samarbeid, er det grunn til å anta at den informasjonsorienterte samarbeidsformen ikke er tilstrekkelig for å kunne være en utviklingsorientert skole.

4.5 MAKT

4.5.1 Innledning

I de to foregående kapitlene har jeg forsøkt å vise til hvilket mandat som er gitt og hvordan det faktiske samarbeid mellom hjem og skole arter seg. I dette kapitlet forsøker jeg å se på helheten i lederstrategien. Jeg vil først redegjøre for ulike former for maktbruk som jeg har funnet tegn på i mitt materiale. Videre vil jeg sette disse funnene i sammenheng med de to hovedkategoriene for makt som jeg har valgt, ekspertmakt og legitim makt. Drøftingen vil ha fokus på å speile utsagnene fra rektorene mot den teorien som er presentert tidligere. Deretter vil jeg, på samme måte som tidligere, drøfte dette i lys av den teorien som tidligere er presentert.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg forsøke å sammenfatte empirien i en tabell hvor jeg viser til eksempler fra teksten som bygger opp under antagelsene.

Empirien som blir presentert skal forsøke å vise til hvordan makt kommer til uttrykk. Det vil derfor kunne forekomme sitater fra rektorene som allerede er presentert og brukt i oppgaven, men her skal disse elementene forsøke å speile andre dimensjoner og samme kommentar kan derfor bli satt under et nytt analytisk blikk enn tidligere.

Problemstillingen i oppgaven stiller spørsmål om *hvilke holdninger skoleledere har til å legge til rette for at foreldrene skal kunne involveres i utviklingsarbeid i skolen.*

I dette kapitlet forsøker jeg å finne svar på hvorfor de legger til rette som de gjør, og om de holdningene de viser kan være et uttrykk for makt. Dette for å få en dypere

forståelse av de bevisste eller ubevisste handlingene rektorene gjør. Jeg ønsker å se etter eksempler på legitim makt og ekspertmakt.

4.5.2 Funn relatert til kategoriene

Et av forskningsspørsmålene som har ligget til grunn i arbeidsprosessen er: *Hva skjer med maktbalansen i skolen når foreldrene får delta i utviklingsarbeid.* Svaret på dette spørsmålet gir i seg selv ikke svar på problemstillingen, men det er etter min mening helt avgjørende å ha forståelse av hvordan rektorer opplever maktbalansen i forhold til hvordan de velger å tilrettelegge for samarbeid. Derfor vil jeg nå forsøke å se elementer av datamaterialet i lys av makt.

Legitim makt bygger på den makt en person har ut fra sin stilling (Nordahl, 2007). Denne institusjonelle makten gir rektorene handlingsrom og et legalt grunnlag for maktutøvelse. I intervjuene kom begge rektorene stadig tilbake til at handlingene deres var styrt av den legetime makten de hadde til å styre. Rektor 2 uttalte:

*Vi skal kjenne til læreplanverket og vite akkurat hva barna skal lære.
Det er skolen og den profesjonelle delen som skal kunne dette.
Foreldrene er eksperter på barna.*

Hun viser med dette en bevisst holdning til at skolen skal ha en grad av legitim makt, men at den skal settes i sammenheng med foreldrenes kunnskap. Rektor 1 var i større grad opptatt av å vise at denne legitime makten kan bli svekket. ”*Svekke vår profesjon*” var et stadig tilbakevendende argument for de valg som ble tatt i forhold til hvordan foreldrene skulle bidra i skolen hos han. Det virker som han er redd for at foreldrenes innblanding kan få konsekvenser for det handlingsrommet han som rektor har, og for at autoriteten hans kan svekkes.

Det kan virke som at skolens indre handlingsrom kan bli truet av foreldrenes holdning, mer enn det kan gi større handlekraft for skolen. I følge Nordahl (2007) er legitim makt dannet gjennom symbolske forhold. I datamaterialet er det stadige eksempler på at Rektor 1 opplever sin status som truet av foreldrene. På sitatet fra K06 om at foreldrene må få større medvirkning i skolen svarte Rektor 1:

FUG har merka seg akkurat det der ganske tydelig. Jeg synes det kan misbrukes til å gå løs på profesjonaliteten til lærere og pedagoger. Når FUG mener at de skal inn i klasserommet og ha meninger om det som foregår der, så mener jeg det er fundamentalt galt. Det minsker legitimiteten til lærerne og fratrar de profesjonaliteten.

I følge Habermas er det makt i måten et budskap blir kommunisert på, og det kan virke som at rektors evne til å tale overbevisende til foreldrene er et virkemiddel i maktutøvelsen. Selv om kommunikativ makt i utgangspunktet bygger på en lik forståelse av en sak og tillitt mellom partene, vil en overdreven bruk av kommunikasjon også kunne gi den ene parten makt i form av å være den som sitter på informasjon. Rektor 1 uttalte: ”at jo mer de informerer foreldrene jo mindre intervenerende er de”. Her bygger dermed ikke kommunikativ makt på felles forståelse, men på et ønske om å slippe innblanding. Rektor 2 utviste en annen form for kommunikativ makt, ved å ha møter med FAU-styret. Disse møtene har som hensikt å skape dialog, og vil trolig kunne gi Rektor 2 større makt gjennom en felles forståelse med foreldrene, slik Habermas (1999) vektlegger at makten økes når de ulike partene handler sammen.

I teorien er det redegjort for forskjellen mellom tillit og tiltro. I Rektor 1 sine svar kan det se ut til at han håper at foreldrene i utgangspunktet skal ha en slik tillit til skolen, at det å samarbeide ikke skal være nødvendig. Ved to anledninger kommenterte han at ”så lenge foreldrene har tillit til skolen og støtter skolen har unga det bra”.

Sammenhengen mellom tillit og samarbeid ser ut til å være fraværende. Foreldrene skal ha tillit til at skolen gjør sin jobb med elevene, og et samarbeid utover det sosiale er derfor ikke nødvendig. Det kan virke som at dette da er en trussel mot profesjonaliteten. I følge Møller (2004) vil dette være et eksempel på en misforståelse av makten en skoleleder har. Dersom en bygger foreldrenes tillitt på dialog vil dette kunne gi større handlingsrom for rektorene, og handlingsrommet vil gi større grunnlag for utviklingsarbeid ved skolen.

Når foreldre velger å ikke si fra, kan dette føre til at skolen får økt makt fordi foreldrene ikke går i dialog med skolen. I stor grad ser det ut til at det er en

misoppfatning om foreldrenes lojalitet i skolen. Det kan virke som om lojalitet er en form for samarbeid som vil være hensiktsmessig kun der det relasjonelle samspillet med foreldrene ikke er ønskelig. Det er grunn til nok en gang å poengtere det ansvaret skolen har for at samarbeidet fungerer, utover å ha lojale foreldre som har tillit til at skolen gjør en god jobb for deres barn. Fordi det er skolen som har den institusjonelle makt har de også ansvaret for oppfølgingen av samarbeidet.

4.5.3 Videre drøfting

I denne videre drøftingen vil jeg først gå inn og se på begrepet makt og de to kategoriene av makt jeg har valgt, ekspertmakt og legitim makt. Jeg mener det er viktig å avklare at rektorenes svar og bruk av begreper ikke til enhver tid samsvarer med de definisjonene for makt som jeg har lagt til grunn. Dette gjelder spesielt begrepet legitim makt, som Rektor 1 brukte om sin egen form for makt, men som jeg mener å ha grunn til å anta er ekspertmakt.

Ekspertmakt er slik jeg har redegjort for en form for makt som bygger på en persons makt i form av sin stilling. Ved å fremstå som kunnskapsrik og talentfull i forhold til de oppgaver en skal løse, skal andre få tillit og respekt (Vecchio, 2007). I møte med foreldrene vil en slik form for makt vanskeliggjøre et samarbeid i dialogens form. Dersom rektor til enhver tid vet best og ubetinget ønsker støtte, mer enn felles enighet og dialog, vil det vanskeliggjøre et samarbeid hvor foreldrene har en reell medvirkning på utviklingen av skolen. Dersom en skoleleder i utgangspunktet tenker at makten en har i organisasjonen kun er styrt av egen posisjon og den ekspertrollen en har som pedagog, vil det vanskeliggjøre prosessen. I teorien er det også redegjort for foreldrenes kapital. Dersom foreldrene innehar høyere ekspertise på ledelse eller pedagogikk enn det rektor selv har, vil maktbalansen raskt være truet. Med en slik holdning skulle en tro at det ville være hensiktsmessig å bygge sin maktstilling på andre premisser enn å mene at en selv vet best og at profesjonen er truet av at andre mener noen om det som foregår i skolen.

I teorien er referansemakt plassert som en kategori under legitim makt, slik forstått at en har evne til å lede andre med sin utstråling, overbevisning og karisma. Slik jeg tolker Rektor 1 sine svar er det ikke referansemakt han utøver overfor foreldrene, men mer en ekspertmakt fordi han vil fremstå som så kunnskapsrik og talentfull at andre underordner seg han av den grunn.

Rektor 2 påpekte flere ganger i intervjuet at foreldrene er eksperter på sitt barn. Hun viste en ydmykhet overfor foreldrenes kompetanse og viktigheten av dialogen som verktøy for å finne gode løsninger for barna. Hun brukte som eksempel hvordan foreldrene har vært med i dialog rundt utforming av klasseromstørrelser og gruppesammensetninger. Hun sa om foreldrene ”*De er en ressurs i forhold til samhandling med lærerne*”. Rektor 2 mener altså at utviklingsarbeid kan starte med et foreldreengasjement der hvor de har ideer rundt hvordan et problem kan løses. Hun sa likevel at dette ikke skjer så ofte, men at hun var åpen for det. Hun påpekte at dette ikke var noe hun oppfordret foreldrene til, men at hun lytter til dem når de kommer med forslag.

Gjennom intervjusituasjonen stilte jeg spørsmål for å trigge frem svar om makt: *Hva er best for deg som leder? Hva slags FAU er det du liker å samarbeide med?* Til dette svarte Rektor 2 at hun likte at FAU var engasjert i forhold til noen saker, for eksempel det med undervisningsrommene. I det tilfellet hadde foreldrene kommet med innspill de ikke hadde tenkt på og måtte ta opp til ny vurdering. Da hadde også skolens romløsning blitt diskutert på klassenivå og hun opplevde dermed et økende engasjement fra foreldrene. Jo nærrere det enkelte barn diskusjonen var, desto mer engasjerte foreldrene seg.

Informasjon gir ikke grunnlag for kommunikativ handling, hevder Nordahl (2007). Han mener at kommunikativ handling bygger på dialog og reell medvirkning. Informasjon er et budskap fra en sender til en mottaker, uten mulighet til å påvirke. Dersom kommunikasjonen med hjemmet i hovedsak bygger på informasjon, vil dette derfor ikke kunne regnes som samarbeid fordi det i utgangspunktet ikke er en samhandling. Dersom skolen bare informerer hjemmet er det heller ikke snakk om

kommunikativ makt, fordi det ikke er kommunikasjon i den forstand. Ut fra denne tankerekken kan en derfor si at Rektor 1 ikke utøver en legitim makt når han mener at mye informasjon gjør at foreldrene ikke blander seg inn. Han utviser en ekspertmakt der strømmen av informasjon blir en metode for å holde foreldrene på avstand.

Makt kan dannes gjennom felles forståelse og rammer, og vil gjøre skole og foreldre sterke i et felles arbeid mot at barna skal oppleve utvikling og mestring. Gjennom de møtene skolen har med foreldrerepresentanter i FAU og driftsstyret, legger de grunnlaget for slikt samarbeid. Det er derfor viktig at disse møtene er preget av mer enn utveksling av informasjon, og skal foreldre involveres i utviklingsarbeid kan de derfor ikke bare informeres.

Ifølge Dale er en persons relevante kjennetegn på prestisje for eksempel makt og tiltrekningskraft. Makt tilsier at personen har råderett over straff og belønning. I dette tilfellet blir derfor en rektors prestisje høy, fordi han eller hun har råderett over tillokkelser og avskrekkelser i skolesystemet. På den andre siden vil ikke rektorene kunne straffe eller belønne foreldrene på noe vis, men indirekte kan de i noe grad kontrollere, fordi de har makten over deres barn, elevene. Når foreldrene vil følge de avgjørelser skolelederne tar, er dette også et eksempel på at de har tillit til skolelederne. Denne tilliten kan blant annet bygge på den ansvarlighet rektor har gjennom sitt mandat. Troverdigheten til skolelederen kan bygge på den rollen han innehar og den ansvarligheten som ligger i rollen som rektor. Gyldigheten er til stede i det en rektor sier og mener på grunn av rollen personen innehar. Foreldrene kan ha en grunnleggende tillit til at skoleledere har den kompetanse og utdanning som skal til for å ta rette avgjørelser for skolen og deres barn. Tillit til rektorene kan være rasjonelt motivert ut fra hvordan de fremstår overfor foreldregruppen. Ansvarligheten som rektorene har for å følge forskrifter og lover gjør dem tilregnelige, og foreldrene kan ha en grunnleggende tillit.

Ut i fra de to maktkategoriene jeg har valgt mener jeg det likevel i grunn til her å utdype og nyansere maktbegrepet noe. Jeg vil derfor redegjøre for flere nyanser innen de maktbegrepene jeg forholder meg til i analysen. Ifølge Bourdieu (i Møller, 1994)

kan en person være i besittelse av ulike former for kapital. Kapital defineres ikke bare som økonomisk kapital, men også som kulturell eller sosial kapital. Kapitalen kan samlet sett bli forstått som et sett av relasjoner, som muliggjør og innebærer ulikheter, makt og dominans (Nordahl, 2007). Denne kapitalen kan sees i sammenheng med den ekspertmakten og den legitime makten en leder har, og hvordan andres kapital kan true eller styrke ens egen maktposisjon.

Den økonomiske kapitalen omhandler den tilgang en person har til økonomiske goder som inntekt, eiendom, kapital i bank og summen av materielle verdier. Den økonomiske kapital kan gi muligheter til å hevde seg i samfunnet og gi grunnlag i sosiale fellesskap. Foreldres økonomiske kapital kan gi skoleledere og lærere innstillinger og oppfatninger av ulike grupper av foreldre. I noen grad mener jeg dette er å finne hos mine informanter fordi de omtaler foreldrene som ressurssterke. I utgangspunktet virker det ikke som om foreldrenes økonomiske kapital er truende for skolen, men den blir et symbol på den makt foreldrene kan sitte med.

Den kulturelle kapitalen kan forstås som evnen en har til å beherske ulike former for sosiale fellesskap eller kulturforståelse. Den kulturelle kapitalen en har, gir rammer for hvilke kulturelle sammenhenger en har tilgang på. Foreldre som for eksempel ikke vet hvordan en skal diskutere ting på et foreldremøte, kan risikere å ikke bli hørt fordi han eller hun ikke er en del av den kulturelle konteksten en diskuterer temaer i. Det er derfor grunn til å tro at det er foreldre som innehar nettopp denne kulturelle kapitalen som også kan involveres i utviklingsarbeid i skolen. I intervjuene av rektorene kan det være tegn på at de selv er klar over hvilken funksjon kulturell kapital kan ha i møte med foreldrene. Ved å informere og snakke til foreldrene mer enn å snakke med dem, kan en hevde sin egen kulturelle kapital og skape avstand også i de situasjonene hvor samarbeid skulle finne sted.

Den sosiale kapitalen kan ha sammenheng med de sosiale nettverk en deltar i. Dette er en viktig faktor der foreldre for eksempel kan delta i lokalpolitikken eller påvirke nærmiljøet rundt skolen på annen måte. Den sosiale kapitalen kan også dreie seg om

foreldrenes evne til å kommunisere med hverandre og delta i fora hvor skolehverdagen blir diskutert.

Den samlede kapitalen blant foreldre vil altså være svært ulik også innenfor samme gruppe i skolen. Kapitalen foreldrene besitter vil være avgjørende for hvilken posisjon de har og hvilke evner de har til å påvirke og involvere seg og den samlede kapitalen vil også kunne være avgjørende for hvilket ønske de har om å bli involvert. Ut fra materialet som foreligger her, er det grunn til å tro at dersom foreldrene ikke etterspør utviklingsarbeid, vil de ikke bli involvert i dette. Med tanke på det ansvaret skoleledere har til å involvere foreldrene, er det derfor grunn til å anta at de i noe grad ikke følger det mandatet som er gitt.

Davis (1999) påpeker viktigheten av at samarbeidet mellom skole og hjem går på tvers av foreldrenes samlede kapital. Et samarbeid med hjemmet vil være spesielt viktig der foreldrene selv har negative erfaringer fra sin egen skolegang. Den samlede kapitalen blir omgjort til symbolsk kapital som ikke er en bestemt form for ressurs, men som er en sosial praksis der en del normer er gjeldende for hvilke symboler som gir makt. De ulike formene for kapital blir gjenkjent og anerkjent som symbolsk kapital. I følge Nordahl har , den kulturelle kapitalen en stor plass i den samlede symbolske kapital i skolen, fordi denne ofte gjenspeiler utdanningsnivå og evner som er verdsatt i skolen. Dersom skolen skal ha en rolle eller delta i utjevningen av sosiale ulikeheter, er det spesielt viktig at lederne er bevisst hvilken rolle symbolsk kapital har i møte med foreldrene. Slik jeg forstår Bourdieu, mener han at skolen framhever og belønner de herskende klassers kultur, og at dette reproducerer den sosiale ulikheten i samfunnet gjennom utdanningssystemet (Bourdieu,1995). Ser vi dette i sammenheng med de svarene spesielt Rektor 1 gav, er det grunn til å tro at foreldrene ved skolen innehar en så stor grad av samlet symbolsk kapital at Rektor 1 ser dem som en trussel mot sin egen makt og integritet.

4.5.4 Sammenfatning

Tidligere har jeg sett på hvordan samarbeid mellom skole og hjem kan løses og hvilken kvalitet samarbeidet har. Her vil samarbeidsformene bli speilet mot teorien om hvordan de kan være uttrykk for ulike bruk av makt. Denne prosessen har vært svært interessant, og jeg minner meg selv stadig på at det her ikke må trekkes for bombastiske slutninger om utøvelse av ledelse og bruk av makt. Dette er kun en liten del av hele skolehverdagen, og det er heller ikke grunn til å tro at informantene til enhver tid har kunnet svare helt i tråd med virkeligheten. Jeg vil derfor påpeke at de refleksjoner jeg gjør meg, er antydninger til funn og ikke en screening av de faktiske forhold på de to skolene.

En nærmere analyse av foreldremøter om høsten ville kanskje gitt flere svar på i hvilken grad seremonier eller store happeninger er med på å si noe om leders rolle i en kunnskapsorganisasjon. Ut fra hvordan en leder fremstår på høstens første foreldremøte vil han eller hun danne grunnlaget for hvilket forhold foreldrene får til skolen som organisasjon. Det vil derfor bli kun ut fra intervjuene jeg med belegg kan trekke antagelser av lederskikkelser. Jeg har ikke grunnlag til å trekke eventuelle slutninger om hvordan lederne fremstår overfor foreldrene. Til det er materialet for lite. Likevel ser det ut til at jeg ut fra intervjuene kan gjøre noen antagelser om hvilke lederstrategier de to rektorene velger. Rektor 1 virket svært selvsikker gjennom hele intervjuet, likevel kommer han stadig tilbake til ”*Vi som profesjon*”, ”*detta kan vi best*”, ”*det er vi som veit hvordan skole skal drives*”. Alle disse utsagnene danner til sammen en følelse av ekspertmakt som søker en bekreftelse av sin rolle som makthaver gjennom sin profesjon. Rektor 1 kan derfor i noen grad fremstå som en karismatisk leder som i stor grad hviler seg på den politiske ledelsesformen.

Rektor 2 viste gjennom hele intervjuet en mer moderat holdning til sin egen stilling som leder. Rektor 2 virket mer imøtekommende mot foreldrene, men hadde likevel en svært begrenset ramme for hva foreldrene skulle bidra med. Deres arbeid var i hovedsak knyttet til eget barn. Det kan virke som Rektor 2 forklarte mange av sine handlinger og holdninger ut fra en sosial relasjon.

For å kunne sammenligne profilene til de to rektorene mot hverandre, har jeg nok en gang valgt en systematisk oppstilling av noen av deres utsagn. Dette kan nok virke svært bombastisk, i hvert fall hvis sitatene som var valgt er tatt ut av sin sammenheng og satt sammen igjen mot hverandre. Jeg mener likevel det er grunnlag til å anta at det er en markant forskjell i hvordan de to rektorene utøver ledelse, og at en slik skjematisk oversikt derfor kan forsvares.

Makt	
Ekspertmakt	Legitim makt
R1: Foreldrene kan stille resultatkrav. Det må vi leve opp til.	R2: Foreldrene er en stor bidragsyter i forhold til at elevene trives på skolen.
R1: Foreldra må være enig med skolen, støtte skolen, bygge opp under skolen, så trives unga på skolen.	R2: Foreldrene kan jo kreve at undervisningen er i tråd med lærerplanverket og at de får informasjon.
R1: Hvis foreldra kommer og sier at vi kan gjøre det SÅNN, da blir det krig i stedet for samarbeid.	R2: Det kommer an på type utviklingsarbeid, men før det settes i verk så drøftes det da i FAU og driftstyret. Alle ting blir jo drøftet i driftstyret og da blir jo foreldrene tatt med i dialog på en måte...
R1: Hvis foreldra kommer og krever, da har vi tapt ansikt.	
R1: Vi må fremstå som profesjonelle og de må være så trygge på den rollen vi har at de ikke har behov for å komme inn å ha medbestemmelse og behov for kontroll.	R2: Vi har ålreite resultater, og det tror jeg foreldrene er fornøyde med. Det kan hende det er derfor de ikke kaster seg over meg.. jeg vet ikke.

5. KONKLUSJONER

Avslutningsvis vil jeg trekke noen hovedlinjer fra arbeidet mitt i forhold til hvilke holdninger skoleledere har til samarbeid, og hvordan de legger til rette for at foreldrene skal kunne delta i utviklingsarbeid i skolen. Problemstillingen som har styrt prosessen og som denne oppgaven er et produkt av har vært:

Hvilke holdninger viser skoleledere til at foreldre skal kunne involveres i utviklingsarbeid ved skolen?

5.1 Oppsummering

Proessen med oppgaven har i sin helhet dreid seg om å finne ut hvilke holdninger rektorene har til samarbeid, og hvordan foreldre er involvert i skolen. Jeg hadde som utgangspunkt at problemstillingen var aktuell og reell i forhold til det mandatet skoleledere har til å samarbeide med foreldrene. Jeg opplevde likevel gjennom prosessen at skoleledere i stor grad har behov for å forsvare det de gjør, og å forklare det de ikke gjør og hvorfor. Der intervjuene dreide seg om sitater fra K06 og Opplæringsloven var rektorene opptatt av å forklare hvordan dette kunne misforstås, feiltolkes av foreldre og at de som skoleledere måtte holde fast på prinsipper slik at profesjonen ikke ble svekket. Dette gjorde at problemstillingen tidvis opplevdes mindre aktuell og kanskje provoserende på rektorene som ble intervjuet. Jeg valgte likevel å holde fast på problematikken om hvordan foreldre skal involveres og hvilke holdninger rektorene har til samarbeid. Arbeidet med oppgaven ble mer induktiv enn først tenkt, fordi måten empirien talte til meg gjorde det nødvendig å reformulere og utvikle nye analysebegrep.

Problemstillingen, forskningsspørsmålene og dataen gjorde det relevant å se på samarbeid i ulike dimensjoner. Det ble for oppgavens validitet og aktualitet viktig for meg å se på hvilke føringer og retningslinjer som faktisk er gitt for samarbeid. Det er

ingen tvil om at foreldrene gjennom Opplæringsloven og læreplaner skal ha en plass i utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Videre ble det naturlig å se på hvilke former for samarbeid som finnes, hvilke kjennetegn og hvilken kvalitetsstandard en kan forvente seg å finne i skolen.

Etter å ha vært i prosess med datamaterialet over en periode, var det også nødvendig å se på samarbeid som et resultat eller et uttrykk for makt. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg forholdt meg til et datamateriale som tidvis har vært kontroversielt og bombastisk. I hvilken grad samarbeid er et uttrykk for makt, ble en viktig observasjon. For selv om foreldrene kan ha en grunnleggende tillit til at skoleledere har kompetanse og er kvalifisert til å ta rette avgjørelser for skolen og deres barn, er ikke dette ensbetydende med at skolelederne kan bruke tilliten til å la foreldrene delta i diskusjonen rundt undervisningsopplegg og utviklingsarbeid.

5.2 Konklusjon

På grunnlag av dokumentanalysen av K06 og Opplæringsloven, mener jeg å se at hensikten med samarbeid mellom skole og hjem er at foreldrene skal kunne være i dialog om den utdanning deres barn får. De skal kunne få informasjon om hvordan skolen driver, men de skal også ha mulighet til å mene noe om innholdet og rammene det undervises i, og hvordan skolen arbeider med utviklingsarbeid.

De to rektorene som er analysert ser ut til å utøve ulik form for makt, og dette får følger for hvordan de velger å samarbeide, som igjen gir seg uttrykk i holdninger til samarbeid. For å kunne trekke en konklusjon ut fra de drøftinger jeg tidligere har gjort, har jeg derfor valgt å sammenfatte de tre kategoriene og de seks underkategoriene i en egen tabell. Her har jeg tatt utgangspunkt i de to rektorene, og satt inn de analytiske kategoriene slik jeg mener de beskriver dem best.

Tabellen viser en oversikt over hvordan underkategoriene av de ulike begrepene er med på å skape en form for lederprofil for hver av informantene. Det er en forsiktig antagelse av lederprofiler, som begge kan beskrives ut fra den teoretiske

Kategorier	Rektor 1	Rektor 2
Mandat	Instrumentell integrasjon	Sosial integrasjon
Samarbeid	Informasjons - samarbeid	Samordning og dialog
Makt	Ekspertmakt	Legitim makt

referanserammen i oppgaven. Rektor 1 fremstår som en leder som er opptatt av å følge de føringer som er gitt i mandatet. Han støtter seg i stor grad på den instrumentelle integrasjonen i forhold til å samarbeide innenfor de rammene som er fast bestemt, nemlig FAU og driftstyret. Videre er Rektor 1 bevisst den rollen informasjon kan ha, både som en metode for å holde foreldrenes engasjement nede på, men også fordi han tilsynelatende mener dette er en hensiktsmessig form for samarbeid. Han uttaler i sterk grad av vi som profesjon ikke må trues, og uttrykker flere ganger i intervjusituasjonen at det er skolen som er ekspertene og at påvirkning fra foreldrene kan svekke denne rollen. Rektor 2 uttrykker et ønske om et samarbeid med foreldrene som er konstruktivt, og hvor begge parter i større grad kan komme med sine meninger. Hun har laget arenaer utover de lovpålagte, fordi hun opplever behovet for samhandling større enn det som er pålagt. Dette opplevde behovet for samarbeid er det grunn til å anta har sammenheng med hennes holdning til at foreldrene er en ressurs som kan bidra til utvikling i skolen, eksempelvis formøter med FAU-styret. Dette kan være en indikator på sosial integrasjon. Videre er hun opptatt av å ha dialog med foreldrene slik at sakslister til foreldremøtene skal bli interessante, og at det skal tas opp temaer som er meningsfulle og viktige for foreldrene. Hennes makt er knyttet til den posisjonen hun har, men ikke minst til tilliten hun har i organisasjonen. Det virker ikke som hun føler at hennes posisjon er truet av foreldrene fordi hun har legitim makt. Begge profilene bygger på analyser av intervjuene, og er derfor kun en indikator på det reelle bildet av lederne.

Begge lederne er bevisst på hva læreplaner og lovverk sier om samarbeid med hjemmet, men de prøver på ulike måter gjennom intervjuet å argumentere for hvorfor

dette samarbeidet ikke finner sted slik det er tenkt. De mener at deres egne tolkninger av læreplaner er mer rett enn den foreldrene eller andre måtte ha. Samtidig kan det virke som de skifter ledelsesgrep etter hva som passer best til enhver tid. En leder som benytter situasjonsbetinget ledelse, endrer stil etter brukernes behov, og det kan virke som om lederne i dette tilfellet endrer sin stil etter hva som gagner dem best i forhold til å involvere foreldre.

Tilliten til rektorene kan være rasjonelt motivert ut fra hvordan de fremstår overfor foreldregruppen. Ansvarligheten som rektorene har i forhold til å følge forskrifter og lover gjør dem forutsigbare, og foreldrene kan ha en grunnleggende tillit. For at samarbeidet mellom hjem og skole skal kunne finne sted, har jeg vist at den må samordnes ut fra et relasjonelt motivert perspektiv hvor integrasjon er målet med interaksjonen.

Sosial integrasjon bygges dersom det er handlingsorienteringen til de ulike partene som har fokus. Dersom det er den systemiske integrasjonen som vektlegges er det resultatet som er fokuset, og det er den funksjonelle betydningen som settes i sentrum. Makt kan utøves uten at en etterspør gyldigheten av det som blir sagt eller gjort. I dette tilfellet kan en se på samarbeidet mellom hjem og skole som noe som blir gjennomført fordi en må, og gyldigheten i form av om det er et reelt samarbeid er mindre i fokus. Det tenderer da mer mot samarbeid for samarbeidets skyld, og kvaliteten på samarbeidet er mindre viktig. Dette kan defineres som ekspertmakt, hvor skolen har fordel av å kunne gjennomføre samarbeidet med foreldrene ut fra den kvalitet skolen ønsker.

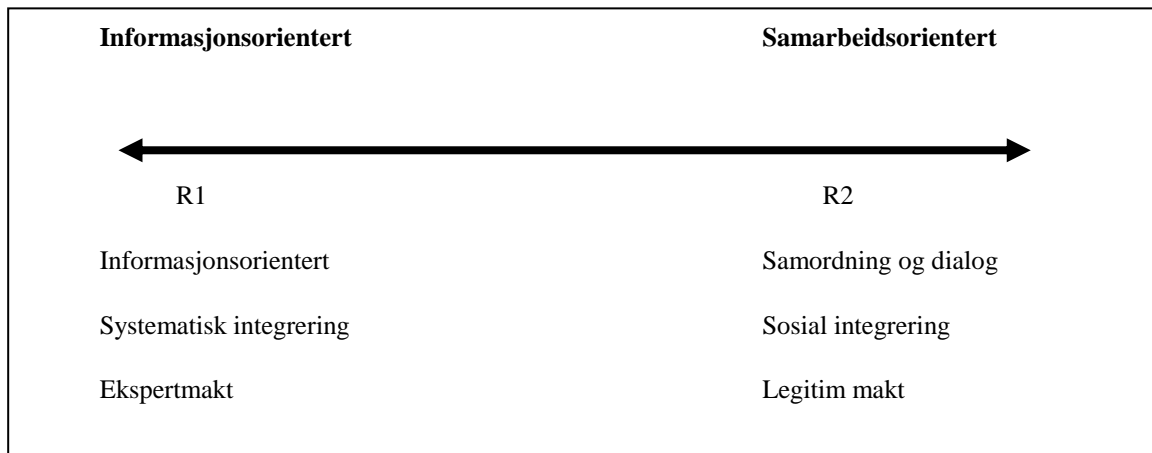
På en annen side kan skoleledelsen ut fra et moral-praktisk lederskap ta initiativ til samarbeid med hjemmene, hvor kombinasjonen av verdibinding og faglig prestisje er grunnlag for handlinger. Ved at skoleledere kommuniserer med foreldrene, bygger de opp en relasjonelt motivert tillit. Den bygger altså ikke bare på de forskrifter som gjelder for samarbeid mellom hjem og skole, men i den integrerte normen at et slikt samarbeid vil kunne tjene alle parter. Slik jeg forstår Dale, kan det å forene handlinger og meninger være et kjennetegn på sosial integrasjon (Dale, 2008).

Dersom skolelederne klarer å formidle en normativ konsensus og en felles språklig forståelse med foreldrene, vil et slikt samarbeid bygge på en felles forståelse. Dale poengterer at stigende risiko for uenighet øker behovet for å koordinere handlingene gjennom språklig kommunikasjon. Denne risikoen er stadig mer fremtredende i et postmoderne samfunn hvor endringene er raske og grunnlaget for en felles forståelse fort kan glippe.

Verdispørsmålet om et godt samarbeid knytter samfunnsmandatet og det profesjonelle ansvaret sammen. Dette bryter ifølge Dale med den tidligere etablerte utdanningsdiskursen, som skiller mellom byråkratisk resultatkontroll på den ene siden og profesjonell autonomi på den andre siden. Ansvaret for å realisere samfunnsmandatet ligger hos de profesjonelle, og dette vil sikre systemforsvarlighet. Skoleledernes kvalitetsansvar for samarbeid mellom skole og hjem fordrer interaksjon i hele utdanningssektoren fra minister til elev. Med dette som utgangspunkt kan en derfor si at samhandling er avgjørende for å lykkes, og at skole –hjem samarbeid er en vesentlig dimensjon.

Avslutningsvis vil jeg forsøke å vise hvordan disse to lederne skiller seg fra hverandre på en dikotomisk skala. De har tydelige forskjeller i ledelsesprofil, men kan likevel ikke plasseres i to ytterkanter. Jeg har derfor laget en samarbeidsprofil som tar utgangspunkt i de underkategoriene jeg har brukt i analysen. Skalaen viser hvordan de to, med utgangspunkt i min empiri, plasserer seg i forhold til holdningen de har til grad av samarbeid med foreldrene. Slik jeg ser det er det grunn til å tro at Rektor 2 faller mer mot en samarbeidsorientert profil, mens Rektor 1 er mer informasjonsorientert.

Det er en intuitiv plassering i den forstand at jeg plasserer rektorene mer mot den ene siden i forhold til den andre.



For å kunne gjøre en mer nøyaktig plassering av informantene måtte det ha ligget mer data til grunn. Det er grunn til å tro at en kvantitativ undersøkelse blant foreldrene ved de to skolene kunne vært med på å skape et mer nøyaktig bilde av hvor de to lederne sto i forhold til samarbeid. Jeg vil nå vise hvordan disse plasseringene på en dikotomisk skala for samarbeid kan settes i sammenheng med ledelsesprofiler, og være implikasjoner for ulik ledelse.

5.3 Implikasjoner for ledelse

Min agenda i denne oppgaven har først og fremst vært å forstå og avdekke skolelederens holdning til samarbeid med foreldrene i lys av utviklingsarbeid ved skoler. Disse resultatene vil jeg nå sette inn i en ledelseskontekst, for å vise hvordan jeg forstår skole – hjem samarbeid i et ledesperspektiv. På denne måten vil jeg vise til at resultatene av min undersøkelse kan gi implikasjoner for ulike perspektiver på ledelse.

Den moderne sjef er plassert i et nettverk av gjensidig avhengige relasjoner, og koordinering av oppgaver handler om å kunne håndtere den gjensidige avhengigheten mellom de ulike aktivitetene som omfatter personer, ressurser, læringsbaner, oppgaver og resultater (Møller, 2006). Disse aktivitetene er distribuert i organisasjonen, og arbeidsdelingen handler om makt og ansvarliggjøring. Ledelse dreier seg derfor om retten til å pålegge og fordele oppgaver.

Ledelse kan forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom ulike aktører. Ved å holde fast på at det er relasjonene mellom de ulike aktørene som skaper ledelse, kan en kalle dette for et **distribuert perspektiv** på ledelse (Ottesen og Møller, 2006). Fokuset vil være mer på samhandlingen enn på lederen spesielt, fordi ledelse som praksis er noe som vokser frem gjennom interaksjonen mellom aktører og kontekst. Det er derfor grunn til å tro at hvordan en velger å samarbeide på i organisasjonen sier noe om form for lederskap. Det er da viktig å merke seg at det foregår mange former for samspill i en og samme organisasjon på samme tid. Slik sett er det mange former for ledelse på mange nivåer som utøves samtidig. Det er også viktig å merke seg at dette er en teori for å forstå hvordan ledelse arter seg som aktivitet, mer enn en oppskrift på hvordan ledelse bør være i hvert enkelt tilfelle (ibid). I denne oppgaven er det samarbeidet mellom ledelsen og foreldrene som aktivitet som diskuteres. Det er visse likhetstrekk mellom distribuert lederskap og relasjonelt perspektiv på ledelse, fordi det er en forståelse av ledelse som relasjoner til andre. Distribuert ledelse er et analyseperspektiv, som blant annet omfatter relasjonell ledelse, og som utspiller seg både i formelle og uformelle situasjoner. Dette vil jeg nå redegjøre for.

I Stortingsmelding nr.30: (2003-2004): *Kultur for læring*, blir det brukt begreper om ledelse som *føyelig, kraftfull og tydelig*. Wadel nyanserer i sin teori disse begrepene i kontekst av **relasjonell ledelse** (Wadel, 2002). Han mener at relasjonell ledelse utvikles over tid, og at det ikke er noe en kan si at man har oppnådd og som vil vedvare av seg selv. Relasjonell ledelse er en krevende prosess som fordrer både selvinnsikt og sosial kompetanse. Wadel understreker behovet for egenskaper som å kunne bruke makt og vise tillit i prosessen mot relasjonell ledelse (Wadel, 2002). En leder må derfor kunne være både ydmyk, men samtidig også autoritær, for å kunne vise vei i organisasjonen og for å kunne samarbeide med foreldrene. Dette har sammenheng med at makt ikke bare er knyttet til posisjon, men også til relasjoner til andre i organisasjonen. Makt og kontroll innenfor de rammene som er bestemt av organisasjonen gir ikke et fullt bilde av hvordan makt er tilstede i organisasjonen. Dette fordi det i enhver organisasjon eksisterer flere former for makt (Ottesen & Møller 2006). Noen viktige former for makt er helt basert på andres tillit og

distribuert mellom aktørene på skolen. For å oppnå denne formen for makt er personlige egenskaper viktig (ibid). Ut fra et slikt perspektiv kan en se at ledere konstant må reforhandle sin makt i organisasjonen og finne metoder til å vinne andres tillit, både internt men også eksternt i forhold til foreldrene.

Sluttmålet med opplæringen er: *”Å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre menneskelighet for et samfunn i utvikling* (K06:50). Elevene skal ikke bare lære om demokrati, men også få **erfare demokratiske prosesser. Demokratisk ledelse** bygger på grunnprinsippet om likhet, likeverd, solidaritet og sosial rettferdighet, slik som i samfunnet for øvrig. I dette ligger det en forpliktelse til å vise omsorg for andre, og å vise moralsk ansvarlighet som skoleleder.

Demokrati er først og fremst en styringsform og en måte å utøve makt på (Møller, 2006). Slik jeg forstår Møller handler det om å basere samhandling på et bestemt verdigrunnlag som kan forsåes som en plattform for kollektiv meningsdannelse og beslutningsfatning. På denne plattformen er det ikke nødvendigvis stemmestyrken eller posisjonen som er avgjørende, men argumentenes overbevisningskraft. Slik jeg forstår Møller er det viktig at de demokratiske prosessene gjennomsyrrer hele organisasjonen, også forholdet til foreldrene. Dette vil være et eksempel for elevene og en metode for å ivareta de demokratiske prinsippene på, som gjelder for alle i skolesamfunnet. Møller poengterer videre viktigheten av å etablere rettferdige prosedyrer som kan være i alles likeverdige interesser. Eksempler på dette vil mellom skole og hjem være møter og treffpunkt hvor partene kan diskutere aktuelle problemstillinger i en herredømmefri samtale.

Demokratisk ledelse kan forstås som en prosesskvalitet ved skolen, som ikke kan sees uavhengig av strukturkvaliteten i skolen fordi utøvelse av ledelse på skolen påvirker hvordan ressurser fordeles og organiseres ved skolen. I følge Møller er en arbeidsplass som er preget av demokratisk praksis opptatt av møtестrukturer (Møller, 2006). Skoler som vektlegger å finne strukturer slik at dialogen med foreldre blir ivaretatt vil dermed kunne ha en demokratisk praksis. Dette fordi de lager rom for

dialog slik at demokratiske prinsipp blir ivaretatt. Videre må de være bevisst på strukturer som sikrer informasjonsflyt i organisasjonen utover de fastsatte møtene. I denne sammenheng er det relevant at skoleledere etablerer formelle arenaer som kan skape samhandling med foreldrene. For at dette skal bli godt ivaretatt må det fra ledelsens side være en systematikk i de prioriteringene de gjør. Ledelsen må planlegge møter og formelle arenaer slik at de demokratiske verdiene blir ivaretatt. De må også tilpasse strukturen og innholdet i sitt arbeid slik at det kan omfatte skole – hjem samarbeid på en tilfredstillende måte. Verdigrunnlaget på en skole med demokratisk praksis må være tuftet på likhet, likeverd og sosial rettferdighet.

Ut fra de to ovenfor nevnte perspektiver på ledelse mener jeg min analyse er relevant i forhold til å trekke antagelser om hva slags ledelse de to rektorene utøver. Ut fra kategoriene og underkategoriene jeg har valgt å analysere rektorenes holdninger på, mener jeg at de to profilene viser klare indikasjoner på ulik grad av relasjonell- og demokratisk ledelse.

Lederprofilen til Rektor 1 vektlegger sterk tro på **informasjon** i samarbeid med foreldrene. Analysen viser videre at lederprofilen vektlegger høy grad av **systemisk integrasjon** for å imøtekomme mandatet som er gitt om samarbeid med foreldrene. Ut fra empirien ser jeg også tydelige argumenter for at skolen kan og skal utøve **ekspertmakt**, noe som gjør at foreldrenes deltakelse ikke i særlig grad er av avgjørende betydning for skolens utviklingsarbeid. Rektor 1 er svært opptatt av hvilke **relasjonelle forhold** som er til stede mellom ledelsen og foreldrene. Han poengterer stadig at avstanden til foreldrene er en fordel for skolen. Slik jeg forstår det ut fra de retningslinjer som er gitt i lærerplanen og lovverket, vil derfor denne lederprofilen ha et mindre potensial til å lykkes i forhold til at foreldrene skal delta i utviklingsarbeid i skolen.

Lederprofilen til Rektor 2 viser i større grad et ønske om **dialog** med foreldrene. Hun poengterer viktigheten av at foreldrene må oppleve **samhandlingen** med skolen som meningsfull. Rektor 2 har derfor lagt til rette for funksjonell deltakelsesstruktur, og har gjort strukturelle grep for å ivareta dialogen mellom skole og hjem. Disse grepene

er gjort ut fra et behov for **sosial integrasjon** hvor de formelle møtene mellom skole og hjem ikke er tilstrekkelig for å ivareta samarbeidet. Hennes utøvelse av makt støtter seg i stor grad på **legitim makt**, som er gitt gjennom den rollen hun har som rektor og den tilliten hun har opparbeidet. Rektor 2 ivaretar dermed de **demokratiske prinsippene** i organisasjonen. Slik jeg ser det, vil Rektor 2 ha et større potensial til å lykkes i å oppfylle mandatet om deltakelse fra foreldrene, og å kunne bruke dem som ressurs.

6. Forskningens gyldighet og aktualitet

Min forskning tar ikke mål av seg på å komme frem til kunnskap av generell overførbar verdi. Til det har selve undersøkelsen for lite omfang. Imidlertid tror jeg oppgaven kan bidra til å belyse og sette fokus på temaet om samarbeid mellom skole og hjem. Siden forskningen er basert på kun to intervjuer, kan ikke mine betraktninger overføres direkte til andre skoler. Likevel er det grunn til å tro at mange av dilemmaene og problematikken er kjennbar for andre skoleledere, og at de vil kunne ha nytte av de funn som her er gjort. Med oppgaven har jeg fått utvidet kunnskap som kan være et konstruktivt bidrag for skoleledere til å bli mer bevisst i sine handlinger. Det er et ønske at oppgaven kan gi skoleledere tanker om hvordan de møter foreldrene, og hvordan de inkluderer disse i sitt arbeid.

Det er også grunn til å anta at resultatene fra denne oppgaven kan være et utgangspunkt for videre forskning på feltet. Det hadde vært interessant å speile denne undersøkelsen mot foreldres oppfatning av samarbeid med skolen. Videre kunne det vært fruktbart å se på hvordan rektors forhold til foreldrene styrer lærernes forhold til den samme gruppen. Det kunne også vært spennende å se på samarbeidet med foreldrene i spennet mellom bidrag og trussel. Da ville en kunne stille spørsmål om: Bidrar samarbeid mellom partene i skolen til et konstruktivt utviklingsarbeid?

Kildeliste

- Barne- og likestillingsdepartementet (2008). *Lov om barn og foreldre* (barnelova).
- Berg, G. (1995). *Skolekultur*. Oslo: Gyldendal.
- Bolman, L. & Deal, T. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse, struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen - en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax Forlag.
- Bæck, U.K. (2007). *Lærere holder foreldre på avstand*. Lastet ned 10.10.08 fra: <http://www.forskning.no/Artikler/2007/august/1187600829.4>
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Davis, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I Nordahl, T (Red.). *Synteserapport til Norges Forskningsråd: Evaluering av Reform 97*. Lastet ned 10.10.08 fra: <http://www.forskningsradet.no>
- Eriksen, E.O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FNs barnekonvensjon (1989). Lastet ned 12.10.08 fra: <http://www.reddbarna.no>
- Foreldreutvalget for Grunnsopplæringen, (2006). Lastet ned 02.12.08 fra: <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32322>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (ss.73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

-
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1997). *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1998). *Undersøkelse om samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Feedback Research.
- Lund, T. (Red.) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lærerplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (2005). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (ss.139-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. & Presthus, A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I O.L. Fuglestad (Red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (ss.214-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). *Ledelse som demokratisk praksis*. Lastet ned 01.05.09 fra:
<http://www.utdanningsledelse.uio.no/skoldag/2006/presentasjoner/Moller.ppt>
- Møller J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1996). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform97*. Lastet ned 10.10.08 fra:
http://www.nova.no/asset/2835/1/2835_1.pdf

NOU 1995:12. *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo, Statens forvaltningstjeneste.

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Opplæringsloven (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.). *Utdanningsledelse*. (ss.136-146). Oslo: Cappelen Forlag.

Sivesind, K.H. (1996). Sortering av kvalitative data. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (ss. 240-273). Oslo: Universitetsforlaget.

Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (2006) *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelen.

Stoltenberg, J. - *Viktig å ha foreldrene med på laget*. Lastet ned 12.09.08. fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/nyheter/2008/--viktig-a-ha-foreldrene-med-pa-laget.html?id=513789>

Stortingsmelding nr.30. *Kultur for læring (2003-2004)*. (2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr.16. *...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007)*. (2006). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 31: *Kvalitet i skolen (2007-2008)*. (2008). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet*. Lastet ned 01.12.08 fra: <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/>

Utdanningsetaten i Oslo. (2005). *Driftsstyrehandbok*. Lastet ned 01.02.09 fra:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskolen/brukermedvirkning/driftsstyre/>

Vecchio, R. (2007). Makt, politikk og innflytelse. I Martinsen, Ø.L. (Red.). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wadel, C.C. (2004). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek.

Wadel, C.C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (ss 39-58). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

- *Foreldre må involveres i et likeverdig samarbeid* – hvordan samarbeider dere med foreldrene din skole?

- *De må få større medvirkning i skolen* – på hvilke områder er det hensiktsmessig å gi de større medvirkning?

- *Foreldre er en ressurs for skolens utvikling.* - betyr det at foreldrene skal være med å bestemme skolens retning og utvikling? På hvilken måte mener du at de kan være en ressurs?

- *Deres engasjement er avgjørende for barnas trivsel og motivasjon* – Kan dette sees i sammenheng med hvordan en velger å presentere resultatene av for eksempel LUS?

- *Foreldre må kunne stille krav til skolen* – Hvilke krav er rimelig at foreldrene stiller? Kan de trigge frem et utviklingsprosjekt?

- *De må få informasjon* – Hvilke kanaler egner seg best for å informere foreldrene? I hvor stor grad skal foreldre informeres om utviklingsprosjekter? Skal de være med å bestemme hva som skal igangsettes, informeres underveis eller bare få resultatene til slutt.

- Hvilke rolle har du som skoleleder i forhold til prosjektet LUS?
Hvor i prosessen ble foreldrene tatt med i arbeidet? Ble de tatt med på råd eller bare informert?

- Hvordan jobber andre i ledelsen med foreldrene?
Hvordan og hvorfor motiverer du lærerne til å bruke foreldrene som ressurs?