

## ”De positive foreldrene sier unnskyld”

En kritisk studie av skole- hjemmsamarbeid basert på deler av Michel Foucaults maktanalyse med hovedvekt på styringsbegrepene dominans, strategi og regjering.

**Julie Endresen Østrem**

**Veileder**

Professor Gjert Langfeldt

***Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.***

Universitetet i Agder, 2011

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



## **Forord**

Denne masteroppgaven er resultatet av flere måneders skriving, forkastede ideer, morsom fordypning og ikke minst, en bratt læringskurve på slutten. Nå sitter jeg med den gode følelsen av takknemlighet.

En takknemlighet over å ha lært noe nytt. En takknemlighet over å være prisgitt uvurderlig veiledning og støtte underveis. Jeg har sluppet å forfølge den kompliserte Foucault alene. Behovet mitt for å takke dem som holdt ut med meg og den obsternasige Foucault, er stort.

Jeg vil først takke veilederen min i arbeidet, professor Gjert Langfeldt ved Universitetet i Agder. Jeg har hatt stor glede av våre samtaler og din kunnskap. Din tålmodighet med mine ideer og troen på at disse ideer var mulige å satse på, har vært svært viktig for meg.

Deretter vil jeg takke min Ellen. Uten din støtte, språklige kunnskap og tålmodighet med mine altfor rare setninger hadde oppgaven sett en smule annerledes ut. Uten deg Ellen, har jeg vanskelig for å tro at denne oppgaven hadde sett dagens lys.

Mine vidunderlige Nora og Christine. Nå har dere kommet til dag null i nedtellingen av hva som gjenstår av mammas oppgave. Tusen takk for dere har klart å holde ut med en stressa mamma som skriver og skriver.

Min kjæreste Svenn, når vi begge har vært lei av oppgaven, har du likevel ordnet opp og støttet meg. På tide at vi får noen turer i seilbåten uten å ofre Foucault en tanke.

Endelig så må jeg takke besteforeldre som har stilt opp som barnevakt og Ole-Christoffer for kunnskap og faglig hjelp. Tusen takk.

Julie, Grimstad 15. november 2011.



## Sammendrag av studien

Denne masteroppgaven er en kritisk studie av ”skole- hjemssamarbeid” basert på deler av Michel Foucaults maktanalyse, med hovedvekt på styringsbegrepene dominans, strategi og regjering.

Dominant styring innebærer at A styrer B for å få B til å gjøre noe A vil. Med strategi menes at A og B prøver å styre hverandre. Regjering har man når A styrer B til å styre seg selv, gjennom å styre C, en relasjon B er delaktig i.

Hensikten med studien har vært, ved hjelp av Gadammers hermeneutikk, å utarbeide og klargjøre et analyseverktøy basert på Foucaults maktanalyse. Deretter har jeg vurdert om Foucaults maktanalyse har vært tjenlig til dette. Målet med analysen har vært å besvare følgende problemstilling:

*Kan skole- hjemssamarbeid ses som en styringsmåte skolen bruker til å styre foreldrene med og kan Foucaults forståelse av styring være nyttig i analyse av dokumenter fra skolen i kommunikasjon med foreldrene?*

Med bakgrunn i en hermeneutisk tilnærming til Foucaults tekster, basert på Gadammers teori, har jeg prøvd ut Foucaults teori gjennom å analysere de tre typiske skoledokumentene *ukeplan, forventningsavklaring og meldingsbok*. Arbeidet har avdekket flere interessante funn. Også disse drøftes i studien.

Skolens skriftelige kommunikasjon med foreldrene fremstår som lukket og lite meddelsom når det gjelder faglige forhold, mens den synes å være langt mer åpen når det gjelder elevenes sosiale forhold. Denne åpenheten uttrykkes ved at skolen knytter meldinger som omhandler elevenes negative oppførsel til elevenes og foreldrenes ansvar. Skolens meldinger om sosiale og hyggelige aktiviteter knyttes derimot til skolens ansvar.

Studien viser at skolens sentrale forventning til foreldre, uttrykt i den skriftlige kommunikasjonen, er at foreldrene forventes å være positive til, og lojale mot, skolen. Samtidig viser studien at foreldre synes å ha behov for å unnskyldes seg i sine skriftlige beskjeder til skolen når de opplever å ikke leve opp til skolens forventninger til dem som foreldre.

Jeg har i studien avdekket resultater som indikerer at skolen, ved hjelp av den skriftlige kommunikasjonen i skole – hjemsamarbeid, styrer foreldrene til å oppføre seg etter skolens anvisninger.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG AV STUDIEN</b> .....	<b>I</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 STUDIENS PROBLEMOMRÅDE .....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.3 SKOLE- HJEMSAMARBEID – ET MOTSETNINGSFORHOLD .....	3
1.4 FORELØPIG PROBLEMSTILLING OG PROBLEMOMRÅDE .....	4
1.5 HENSIKT MED STUDIEN .....	5
<b>2 TEORI</b> .....	<b>6</b>
2.1 INNLEDNING.....	6
2.2 MICHEL FOUCAULTS MAKTPERSPEKTIV.....	6
2.2.1 MAKTENS MÅTE Å SKAPE VERDEN PÅ .....	7
2.3 MAKTFORHOLDET – EN DEL AV MELLOMMENNESKELIGE FORHOLD .....	7
2.3.1 DISTINKTIV STYRING .....	7
2.3.2 ORD HAR EN STYRENDE FUNKSJON OG ER UTTRYKK FOR DISTINKTIV MAKT .....	8
2.3.3 DISTINKTIV MAKT KAN UTTRYKES GJENNOM LOVER.....	9
2.4 KUNNSKAPSSTATUS PÅ OMRÅDET .....	11
2.5 SENTRALE BEGREPER I FOUCAULTS TEKSTER.....	14
2.6 ”MAKT ER NAVNET MAN SETTER PÅ EN KOMPLEKS SITUASJON I ET GITT SAMFUNN” .....	15
2.7 FOUCAULTS STYRINGSPERSPEKTIV .....	17
2.7.1 DOMINANS .....	17
2.7.2 STRATEGI.....	18
2.7.3 REGJERING.....	19
2.8 DET DOMINANTE STYRINGSREDSKAPET OPPLÆRINGSLOVEN.....	20
2.9 SKOLE- HJEMSAMARBEID SOM EN FORM FOR STYRING .....	21
2.9.1 ENDELIG PROBLEMSTILLING.....	22
<b>3. METODE</b> .....	<b>23</b>

<b>3.1 INNLEDNING.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 DEN VIDERE GANGEN I OPPGAVEN .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 DEN HERMENEUTISKE TILNÆRMINGEN I OPPGAVEN .....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 GADAMERS "FORDOMSFULLE" HERMENEUTIKK .....</b>	<b>26</b>
3.4.1 EN ITERATIV OG VEKSELVIS LESNING AV FOUCAULT .....	28
<b>3.5 AVGRENSING AV UNDERSØKELSESOMRÅDE I STUDIEN .....</b>	<b>29</b>
3.5.1 HVORDAN KOMMUNIKASJON KAN BRUKES TIL Å SPEILE EN MAKTRELASJON.....	30
<b>3.6 PRESENTASJON AV DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN AV ANALYSEN .....</b>	<b>31</b>
<b>3.7 PRESENTASJON AV STUDIENS DATAGRUNNLAG .....</b>	<b>31</b>
<b>3.8 INNHENTING AV DATAGRUNNLAGET .....</b>	<b>34</b>
<b><u>4 RESULTATER.....</u></b>	<b><u>38</u></b>
<b>4.1 INNLEDNING.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2 UKEPLANENE.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2.1 EN HERMENEUTISK ANALYSE AV UKEPLANEN.....</b>	<b>41</b>
<b>4.3 FORVENTNINGSAVKLARINGENE .....</b>	<b>46</b>
<b>4.3.1 EN HERMENEUTISK ANALYSE AV FORVENTNINGSAVKLARINGENE .....</b>	<b>47</b>
<b>4.4 MELDINGSBØKENE.....</b>	<b>54</b>
4.4.2 EN HERMENEUTISK ANALYSE AV MELDINGSBØKENE.....	55
<b><u>5 DRØFTING .....</u></b>	<b><u>61</u></b>
<b>5.1 INNLEDNING.....</b>	<b>61</b>
<b>5.2 PRESENTASJON AV UTFORDRINGER I STUDIEN OG HVORDAN DISSE ER LØST.....</b>	<b>63</b>
<b>5.3 BRUKEN AV GADAMER OG FOUCAULT SAMMEN I OPPGAVEN .....</b>	<b>65</b>
<b>5.4 PRESENTASJON AV STUDIENS MULIGE BRUKSOMRÅDER.....</b>	<b>65</b>
<b>5.5 FORSKNING VIDERE PÅ OMRÅDET .....</b>	<b>66</b>
<b><u>LITTERATURLISTE.....</u></b>	<b><u>68</u></b>



# 1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens problemområde og bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt dette området. Deretter presenteres studiens foreløpige problemstilling samt studiens teori og metodiske tilnærming. Videre introduserer jeg hva som er nåværende kunnskapsstatus på området skole- hjemssamarbeid, noe som også utdypes nærmere i studiens teoretiske kapittel.

## 1.1 Studiens problemområde

Da jeg skulle velge et tema for oppgaven, så jeg muligheten til å fordype meg i et tema jeg hadde interesse for og praktisk erfaring med fra før. Fra jobben som førskolelærer og som mor til to barn i skolen har jeg erfaring med samarbeid i tilknytning til en pedagogisk institusjon. Jeg har vært pedagogen som skulle ivareta samarbeidet på en faglig og profesjonell måte. Samtidig er jeg mor til barn i skolen, og dette innebærer at jeg skal følge opp skolens beskjeder som ligger i ranselen, følge opp leksene til mine barn og hvis mine barn er forhindret fra å komme på skolen, skal jeg gi beskjed om dette. Erfaringene har gitt meg forståelse og innsikt i hvordan det er å være en fagperson i et pedagogisk samarbeid, og hvordan det er å være en forelder. Slik har jeg fått et todelt innsyn i forholdet mellom en pedagogisk institusjon og et privat hjem. Av den grunn var dette et faglig problemområde jeg fattet ekstra interesse for i masterprogrammet, og jeg ble inspirert til å undersøke dette nærmere i en empirisk studie.

Jeg har ønsket å få kunnskap om hvordan den skriftlige kommunikasjonen kommer til uttrykk i dokumenter som anvendes i skole- hjemssamarbeid. Dette har jeg valgt å gjøre gjennom en hermeneutisk tilnærming til et datagrunnlag. Et datagrunnlag bestående av dokumenter man til daglig anvender i skole - hjemssamarbeid. Altså; med min studie ville jeg ta sikte på å undersøke samarbeid, og hvordan dette kommer til uttrykk mellom skolen og hjemmet, gjennom å undersøke *skriftlig tekst*. Jeg har valgt å studere typiske skoledokumenter som anvendes i samarbeid mellom skole og hjem. Disse dokumentene er meldingsboka, ukeplanen og den skriftlige forventningsavklaringen ( skolens og foreldrenes forventninger til hverandre) De to førstnevnte er velkjente og mer tradisjonelle, mens sistnevnte er et moderne dokument som har blitt innført i senere tid. Datamaterialet undersøkes i studien ved hjelp av

Michel Foucaults maktanalyse, avgrenset til hans syn på makt og styring gjennom begrepene dominans, strategi og regjering.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som jeg allerede har vært inne på, har jeg erfaring med samarbeid som førskolelærer i barnehage og som mor til barn i skolen. I jobben som førskolelærer var ansvaret mitt blant annet[...] å fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling *i samarbeid og forståelse med hjemmet*(Barnehagelova,2005). Som mor har jeg flere plikter i forhold til deres skolegang. Først en plikt til å sørge for at de får utdanning (Barnelova,1981). Deretter må jeg påse at de oppfyller kravet om grunnopplæring(Oppføringsloven, 1998 § 2-1). Dette kravet etterkommes gjennom undervisning ved den lokale skolen i nærområdet. En undervisning de har rett på i følge juridiske føringer(Oppføringsloven ). Slik blir jeg lovpålagt å samarbeide med skolen i nærområdet(Oppføringsloven 1998). Med andre ord, erfaringene mine med samarbeid er forankret i et lovverk.

Masterprogrammet i pedagogikk ved Universitetet i Agder har dreid seg først og fremst om opplæring og undervisning i skolen. Dette har medvirket til at jeg valgte å skrive om et skolerelatert samarbeid i oppgaven, og ikke undersøke samarbeidsformer i barnehage. Dessuten er jeg ekstra interessert i skole- hjemmsamarbeid fordi dette, til forskjell fra barnehagesamarbeid, er et statlig lovpålagt forhold; foreldres relasjoner med skolen *er underlagt statlig styring*.

Til forskjell fra det frivillige samarbeidsforholdet man per i dag har i barnehagen(det er frivillig å ha barn i barnehage i Norge), er samarbeid mellom skole og foreldre et statlig lovpålagt arbeidsområde. Når foreldre velger offentlig godkjent grunnskoleopplæring for sine barn, blir foreldrene forpliktet gjennom Oppføringsloven til å samarbeide med skolen. Riktignok kan foreldre velge å undervise sine barn selv, men denne undervisningen må være i samsvar med hva som er nåværende utdanningspolitiske føringer på grunnopplæring av barn og unge i Norge. Hjemmeundervisning er noe de fleste foreldre velger vekk, og for mange er ikke slik hjemmeundervisning et reelt valg. For mange handler dette om økonomi, mens andre har personlige eller faglige grunner. Altså; de fleste foreldre velger å etterkomme kravene de er lovpålagt gjennom Barne- og Oppføringsloven, ved å la barna få undervisning i en offentlig godkjent utdanningsinstitusjon. Dette betyr at foreldre må overlate barnas

grunnopplæring til skolen og de må overlate sine barn til personer de ikke kjenner. For at foreldrene skal kunne påse at undervisningen skjer i samsvar med de krav som stilles i Barneloven og i Opplæringsloven, er de avhengige av god informasjon fra skolen.

I jobben som førskolelærer registrerte jeg at foreldre i barnehagen behøvde informasjon om sine barn. Nok informasjon til å bli trygg på at barna hadde det godt i barnehagen. Å fortelle dem om barnas hverdag og hva de hadde gjort, var derfor en viktig del av jobben. Foreldre ønsket å få vite hvordan barna hadde hatt det. Om barnet hadde spist nok eller sovet, eller hadde sagt noen nye ord. Min jobb var å fortelle dem nettopp dette. Disse samtale mellom oss, gjorde at foreldrene fikk tilgang på barnas liv i barnehagen. Nettopp slik fikk de også ”delta” i barnets erfaringer; erfaringer de ellers gikk glipp av. Jeg ser ingen grunn til å tro at dette ikke også gjelder for foreldre med barn i skolen. Jeg vil anta at behovet for informasjon angående barnas hverdag også gjelder her.

### **1.3 Skole- hjemssamarbeid – et motsetningsforhold**

Gjennom denne fordypningen har jeg registrert at samarbeid mellom et privat hjem og en pedagogisk institusjon er forbundet med utfordringer. Det er interessant å spørre om hvorfor dette er vanskelig. Skyldes dette at foreldre og skolen har for høye forventninger til hverandre? Er foreldre for selvopptatte og forventer for mye, eller er lærerne for sutrete og burde forstå at de må skjerpe seg? Eller handler det om at de er så forskjellige at de ikke er i stand til å forstå hverandre? Sist men ikke minst, hva sier forskning på området? Jeg vil si noe om de to siste spørsmålene i teksten under:

Skolen og foreldrene representerer to ulike læringsmiljø; den institusjonelle skolen og elevens hjem. Elevens læring skal skje i deres samarbeid med hverandre (Opplæringsloven, 1998). Den ene representanten er læreren og hans faglige perspektiv på elevens læring. Denne representanten er en lønnet arbeidstaker i skolen. Derfor kan læreren beskrives som den profesjonelle representanten i samarbeidet. Den andre representanten er foreldrene som skal gi omsorg og kjærlighet til barnet sitt. Disse er ulønnede deltakere med plikt til samarbeid med læreren angående utdannelsen til sine barn. Derfor kan foreldrene beskrives som de følelsesmessige og private representantene i skole-hjemssamarbeidet. Læreren og foreldrene møtes i samarbeidet med forskjellige forventninger

til hverandre, og ikke minst med forskjellig ansvar og følelser. Læreren skal samarbeide om en elev, foreldrene skal samarbeide om sitt barn.

Også vitenskapelige undersøkelser av skole- hjemssamarbeid skisserer et bilde av at samarbeidet er utfordrende. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt.

## **1.4 Foreløpig problemstilling og problemområde**

Min utarbeidelse av den foreløpige problemstillingen tar utgangspunkt i det jeg opplever som en motsetning mellom intensjonene i Opplæringsloven, Barneloven og St. Meld. 31 og St. Meld 30 og den praktiske gjennomføringen av skole- hjemssamarbeid i de lokale skolene.

Opplæringsloven slår fast at barn og unge har plikt til grunnopplæring og rett på offentlig grunnskoleundervisning. I følge §1-1 skal undervisningen skje i samarbeid med barnas hjem(Opplæringsloven, 1998). Barneloven § slår fast at foreldre skal sørge for at barna får en utdanning(Barneloven). St. Melding 31 legger vekt på å skissere hva som er foreldrenes og hva som er skolens ansvar i grunnopplæringen.

Ved gjennomgang av en rekke forskningsartikler fant jeg flere resultater som var relativt gjensidige i forhold til sin beskrivelse av kommunikasjonen mellom skole og hjem. Her er noe av det jeg fant:

Foreldre føler de har et distansert forhold til skolen og at læreren holder dem på avstand (Bæck , 2009). Skolen bruker foreldrene som et middel til å oppnå disiplin i klasserommet (Knudsen, 2009) og foreldre er samvittighetsfulle og vil gjerne delta mer i livet i skolen, mens lærerne er av den oppfatning at da må de ikke ha for sterke meninger om det faglige, men vise støtte slik at skolen selv kan utøve sitt mandat(Bæck ). Med andre ord, nyere empiriske resultater gir grunnlag for å hevde at i flere skoler foregår ikke samarbeidet så ”samarbeidende” likevel. Denne forskningen avdekker behovet for flere undersøkelser. Kontrasteres disse resultatene mot de politiske normative nedfellingene i Opplæringsloven og andre relevante direktiver for skolen, understøtter resultatene antakelsen i studien om at relasjonen ”skole- hjem” ikke er preget av et samarbeid basert på likverdighet og forståelse. Resultatene gir derimot inntrykk av et samarbeid preget av styring og makt. Av den grunn kan forholdet mellom skolen og hjemmet beskrives som en maktrelasjon hvor makt utøves gjennom en kommunikasjon de ulike parter har med hverandre.

Med bakgrunn i foranstående forklaring kan det hevdes at følgende spørsmål er relevant i undersøkelse av skole- hjemssamarbeid:

Hvordan foregår den skriftlige kommunikasjonen mellom skolen og hjem? Hvordan kommuniserer foreldre med skolen når de skal henvende seg til skolen, utenom foreldremøter? Hvordan kommer skolens makt til uttrykk i skolens typiske måter å informere foreldre på? Hvordan informerer skolen og hva informeres det om? Får foreldre nok informasjon for å ta ansvar og plikter som er pålagt dem i skolen? Disse spørsmålene sammenfattes i oppgavens overordnede forskningsspørsmål:

***Kan skole- hjemssamarbeid ses som en styringsmåte skolen bruker til å styre foreldrene med?***

## **1.5 Hensikt med studien**

Hensikten med denne studien er å plassere skole- hjemssamarbeid i et kritisk fokus ved at jeg undersøker og utdyper styringsaspektet til denne sosiale praksisen i skolen. Som kunnskapsstatus viser, er samarbeid i skolen forbundet med utfordringer. Oppgaven er skrevet ut fra et ønske om å gi noen mulige svar på hva disse utfordringer skyldes. Samtidig vektlegger studien at det kritiske blikk har en egenverdi, som med fordel kan benyttes i større grad i utdanningsforskning.

Ettersom skolens samarbeid med foreldre er en *statlig påkrevd* relasjon mellom to grupper i samfunnet vårt, er dette et område som det kan være aktuelt å se i et makt- og styringsperspektiv. I tillegg dreier temaet seg om institusjonell opplæring. En teori som inneholder alle disse elementene er Foucaults makt- og styringsanalyse. Denne prøver jeg ut i studien på et datagrunnlag for å se om den er fruktbar i forhold til å belyse skole- hjemssamarbeids styrende sider. I neste kapittel vil jeg presentere Foucaults teori og knytte denne opp mot skole- hjemssamarbeid.

## 2 TEORI

### 2.1 Innledning

I mitt arbeid med denne studien har jeg brukt Foucaults tekster og annen relevant sekundærlitteratur (Schaanning, Neumann, Mathiesen), samt andre tematisk relevante styringsdokumenter for norsk grunnopplæring. Den praktiske gjennomføringen av analysen baseres på en hermeneutisk tolkning av Michel Foucaults kritiske teori; en tolkning basert på Hans Georg Gadammers hermeneutikk. Jeg har først og fremst valgt å konsentrere meg om å bruke Foucaults maktanalyse, samt deler av Foucaults begrepsapparat; et begrepsapparat som ytterligere avgrenses til Foucaults syn på makt og de tre måtene å styre på: dominans, strategi og regjering. Relevant teori på området har vært benyttet til klargjøringen av studiens teoridel.

### 2.2 Michel Foucaults maktperspektiv

Avsnittet presenterer min analyse av Foucaults maktbegrep og hvordan dette kan forstås og settes i sammenheng med skole- hjemmsamarbeid.

Viktigst i Foucaults makt og styringsanalyse, er at *makt er overalt*<sup>1</sup> og at den utøves gjennom styring. En styring utøves med ulike styringsinstrumenter. Når makt er overalt, kan det tenkes at makt er inni og rundt mennesker som utøver den. Når makt er inni oss, blir vi selv utøvere av makt. Når makt er rundt oss, blir vi styringsredskaper den bruker for å styre utøvelsen. Slik blir vi mennesker maktens styringsinstrumenter, instrumenter den tar i bruk for å styre oss i styringen av den verden vi mennesker utvikler. Av den grunn bruker makt oss til å skape, og vedlikeholde, verdens ulike samfunnsordninger. Et eksempel på en slik samfunnsordning er skole- hjemmsamarbeid.

Slik kan Foucaults maktbegrep sammenfattes; makt er materialet samfunnet er bygd opp av, de ulike styringsmåtene er midlene makten anvender og vi mennesker er maktens primære styringsredskaper.

---

<sup>1</sup> Det framgår senere i oppgaven at Foucault sier også at makt finnes ikke der det ikke er motstand. Etter min oppfatning, er dette også et eksempel på at Foucaults maktanalyse er tvetydig. Fra et analytisk ståsted kan det stilles spørsmål om hvordan kan makt ikke finnes der det ikke er motstand, samtidig som den er overalt? Betyr dette at motstand finnes overalt siden makt finnes overalt?

### **2.2.1 Maktens måte å skape verden på**

Verden og dennes innhold er ”limt” sammen med makt. Delene som ”limes” sammen består av makt. Når de enkelte deler i verden er så forskjellige som de er, tar makten i bruk forskjellig ”lim” til dette: nemlig tre typer styring. Makt utøver styring ved hjelp av styringsredskaper; redskaper tilpasset maktens interesse. I min studie fokuserer jeg på maktens styring av skolen, maktens styring av skole- hjemssamarbeid og maktens styringsinstrumenter skolen og foreldre. skole- hjemssamarbeid. I studiens empiriske undersøkelse avgrensers jeg dette fokuset ytterligere til å gjelde maktens styring av skolens og foreldres forhold, uttrykt som maktens styring av deres skriftlige kommunikasjon med hverandre i typiske skoledokumenter.

### **2.3 Maktforholdet – en del av mellommenneskelige forhold**

Foucault gir i sin tenkning uttrykk at verden består av makt; holdes sammen og drives fram av makt. Dette betyr at den er vanskelig å få øye på fordi den er iboende tingene selv; ting som for eksempel relasjoner vi mennesker har med hverandre:

Magtforholdene er ikke rent ydre med hensyn til andre typer forhold( økonomiske prosesser, erkjendelsesforhold, seksuelle relationer), men immanente heri; de er de umiddelbare virkninger av oppdeling, likevekt og ulikevekt, som skapes i disse forhold, og de er omvendt de indre betingelser for disse differensieringer; magtforholdene finnes ikke i overbygningen og spiller ikke forbuddets eller oppholdelsens enkle roller; de har, der hvor det spiller inn, en direkte producerende rolle(Foucault,2006 s.99-100)

I sitatet over sier Foucault at maktforholdene befinner seg ikke utenfor andre typer forhold. Maktforhold befinner seg derimot immanent i dem. Her forstås immanent som inni. Eksempler på slike relasjoner i skolen er relasjonene; foreldre- barn, foreldre- elev, foreldre- lærer, lærer- elev, elev- lærer, og ikke minst relasjonen lærer- elev- foreldre. Nettopp slike relasjoner er i følge Foucault *oppholdsted* for makt, makt er del av en relasjon. Altså; noe av det mest sentrale i Foucaults maktanalyse er at makt eksisterer i, og kommer til uttrykk i forhold vi har med hverandre

#### **2.3.1 Distinktiv styring**

Av Foucaults sitat framgår hans påstander om at maktforhold er umiddelbare virkninger av en oppdeling, og at maktforholdene er umiddelbare virkninger av likevekt og ulikevekt i disse oppdelingene. Dette kan settes i sammenheng med skole- hjemssamarbeid på denne måten:

En oppdeling er det samme som en distinksjon. En distinksjon kan beskrives som et slags abstrakt gjerde i et ellers uklart landskap. Med andre ord; en distinksjon har egenskap til å angi en tydelig retning innenfor et utydelig område. Den er som Foucault sier; en oppdeling. Det finnes flere eksempler på slike distinktive oppdelinger i skole- hjemssamarbeid. Noen kommer til uttrykk i samtaler, mens andre kommer til uttrykk i dokumenter. Disse uttrykksmåtene viser hvilke normer og regler som gjelder, samt gir uttrykk for hvilken bestemt oppførsel man bør/skal ha i et skole- hjemssamarbeid.

I samtaler vises normene og reglene gjennom meningsutvekslinger, forventninger og måten man snakker til hverandre på. Foreldremøter og konferanser er typiske eksempler på muntlige normuttrykk.

I eksemplet med dokumenter, vises normene og reglene også gjennom meningsutvekslinger, forventninger og måten man snakker til hverandre på, men da i skriftlig form. Beskjeder i meldingsbøker, lekser i ukeplanen, skriftlige forventninger til forventet oppførsel i skole- hjemssamarbeid er alle eksempler på skriftlige normuttrykk.

Normuttrykkene i skole- hjemssamarbeid kommer altså til uttrykk gjennom ulike kommunikasjonsmåter, muntlige som skriftlige. I min studie har jeg valgt å konsentrere meg om noen av de skriftlige distinksjonene og å se nærmere på hvilke normer de uttrykker i skole- hjemssamarbeid.

### **2.3.2 Ord har en styrende funksjon og er uttrykk for distinktiv makt**

Ord som uttales og skrives ned kan kalles for et materielt uttrykk for makt. Dette betyr at ord som blir uttalt, skiller seg fra de som ikke blir uttalt. I det vi velger å la tankene komme til uttrykk gjennom å snakke, blir våre tanker og ord til materielle uttrykk, uttrykk vi bruker til å formidle et budskap. Når vi velger ut noen tanker som såpass viktige at de bør komme til uttrykk slik at andre kan lytte til dem, skjer denne utvelgelsen ved hjelp av *styring*. Vi styrer når vi velger ut tankene, når vi skal "sende dem ut" i form av språket vårt. Akkurat den samme utvelgelsen skjer når vi skal bestemme oss for hvilke ord og setninger som skal skrives ned: vi velger ut meningsfulle ord til å beskrive hva vi tenker og føler. Slik formidler vi våre budskap ut til dem som leser dem.

Et muntlig formidlet budskap kan inneholde mye makt. Det finnes flere kjente eksempler på taler og talere som har ført til store forandringer i verden. Når jeg derimot velger å se nærmere på skriftlige formidlet budskap, så er det av flere grunner.



Først sikrer skriften ordenes holdbarhet. Altså; deres meningsinnhold bevares. Dermed kan også skriftlige ord ”brukes” på nytt neste gang vi trenger dem. De har en repeterbar materialitet (Schaanning, 1997, s. 194) Slik fungerer skriftlige ord også som huskelapper: meningsinnholdet i dem blir arkivert og derfor ikke glemt. Videre er skriftlige ord ”vikar” for dem som har skrevet dem ned. Når læreren skriver en ukeplan, ”forteller” ukeplanen eleven lærerens beskjeder. Slik formidler ukeplanen lærerens meninger; i fraværet av lærerens nærvær. Avslutningsvis fungerer ukeplanen som *styringsverktøy* for elevens lekselesing hjemme. Dette gjør at ukeplanen styrer elevens oppførsel uavhengig av om læreren er i samme rom som eleven eller ikke. Eleven vil via ukeplanen styres til å oppføre seg i tråd med lærerens anvisninger.

Foucault gir uttrykk for at makt har en direkte produserende rolle. Det vil si makt skaper og utvikler noe annet, enn bare å representere seg selv. Makt generer ny makt (Nilsson, 2008). Det betyr at distinktive oppdelinger er styrt og styrer selv- også etter at de er skrevet ned av lærere eller foreldre.. Derfor er også skriftlige ord produkt og ”produsenter” av maktutøvelse. På denne måten viser foranstående sitat fra Foucaults tekst, at praksisen med at skoler og foreldre gir uttrykk for sine distinktive normer i skolehjem samarbeidet, blant annet gjennom skriftlige forventningsavklaringer – er en produksjon av makt og styring.

### **2.3.3 Distinktiv makt kan uttrykkes gjennom lover**

Foucault beskriver maktforholdene slik: *er umiddelbare virkninger av oppdeling, likevekt og ulikevekt, som skapes i disse forhold* (Foucault, 2006). Likevekt og ulikevekt kan oversettes med -balanse og -ubalanse. Slik er maktforhold umiddelbare virkninger av en oppdeling; en oppdeling som er både balansert og ubalansert. Oppdeling har blitt forklart som distinksjon. Med andre ord, maktforhold er konsekvenser av en grensesettende distinksjon uansett om den er i balanse eller ikke. Dette betyr at makt skapes uansett. I det en distinksjon er skapt, så skapes makt. Derfor betyr dette at når distinksjoner finnes, blir makt til en del av oss. Altså; maktforhold skapes umiddelbart i det øyeblikket en distinksjon kommer til uttrykk. En distinksjon skapes i det øyeblikket makt kommer til uttrykk.

Schaanning (1999) argumenterer for at lovens makt får vi kun kjenne på, ved å bryte den. Derfor kan lovens fravær bare erfares i ”overskridelsen”. Den som overskrider loven bekrefter den herved som lov (1999, s52). Dersom loven ikke overskrides, blir den heller ikke bekreftet. Ut fra det Schanning sier, vil vi kun forstå hva som er galt og riktig, hva det innebærer å bryte

den og om loven virker – hvis vi bryter den. Ikke før vi begår kriminelle handlinger vil vi ha begrep om hva samfunnet anser som kriminell oppførsel.

Altså; gjennom en oppførsel som tilsvarer ”lovens fravær”, vil lovens budskap tre frem for oss. Jeg vil gjøre dette klarere med et eksempel:

En jente som liker å tegne, får det for seg at hun skal tegne på stueveggen. Hun har nettopp lært å tegne ”øye- nese- munn” i barnehagen. Dette vil hun også gjøre i stua si hjemme. Ettersom hun ikke finner noen ark, begynner hun å tegne på veggen. Det jenta ikke vet, er at det er forbudt å tegne her. Derfor fortsetter hun å tegne. Dette er i følge husets regler ikke lov, og derfor samsvarer hennes oppførsel med å være i ”lovens fravær”. Hun blir først klar over det å tegne her er ulovlig, når foreldrene hennes sier i fra. Eksemplet med barnet forklarer at loven kan kun erfares i ”overskridelsen”. Altså, loven fremkalles kun ved å bryte den.

På den annen side, er det jo nærliggende å si at hvis huset ikke har regler mot tegning på vegger, kan jo ikke jenta ”arresteres” for ulovlig oppførsel? Dersom foreldrene oppmuntrer jenta til å tegne på veggen, oppfører hun seg ikke i ”lovens fravær” siden lovbrytere ikke eksisterer i et lov- og regelløst samfunn. Med andre ord; det er lovene og hvordan de kommer til uttrykk blant samfunnets medlemmer som gjør det mulig å påvise kriminalitet. Ikke oppførselen i seg selv. Derfor kan man si at i det et samfunn praktiserer å bruke et lovverk, å bruke dokumenter med regler og gi uttrykk for dem, er selve avgjørelsen om å bruke normer og regler som styringsverktøy, tegn på en form for maktutøvelse.

På den annen side er loven kun et uttrykk for en kriminalitet i befolkningen, uavhengig av lovverk; Foucault(1999) argumenterer for at når noe først uttales, så er uttalelsene bare et uttrykk for en mening man alltid har hatt: *kommentarens funksjon på den annen side kun å endelig utsi det som der ble sagt i det stille* (Foucault, 1999, s 17). Overføres dette på skolehjem samarbeid, så vil man med Foucaults argumentasjon forklare at skolens behov for å tydeliggjøre regler og forventninger til foreldrene, springer ut fra skolens antagelse om at foreldre i utgangspunktet er i stand til å utøve oppførsel i ”fravær av loven”. Med andre ord, skolen må nødvendigvis ha en mistanke og mistro til foreldres oppførsel når den har behov for å tydeliggjøre regler for foreldrene. Dermed er det skolen selv som omformer sitt forhold til foreldrene til en maktrelasjon, ettersom skolen benytter seg av loven og dens egenskaper til vise at foreldre kan være kriminelle. Nettopp slik bruker skolen sine regler som et styringsredskap til å vise hvordan foreldrene skal og ikke skal oppføre seg i skole –

hjemssamarbeid, skolen sørger for de ikke har mulighet til å oppføre seg i ”fravær av loven” ved å tydeliggjøre denne.

## 2.4 Kunnskapsstatus på området

I dette avsnittet vil jeg presentere forskning innenfor oppgavens problemområde, skole - hjemssamarbeid. Tilslutt i dette kapitlet viser jeg til hvor i dette empiriske landskapet denne oppgaven kan plasseres.

Professor Thomas Nordahl er sentral i forskning på skole- hjemssamarbeid. Han har kartlagt samarbeidsforhold, blant annet presentert i NOVA- rapporten 13/03: ”*Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*”. Rapporten bygger på en evaluering av et utviklingsprosjekt om foreldremedvirkning i skolen som ble gjennomført av foreldrerådet(FUG). I evalueringen av dette prosjektet ble det foretatt en kartleggingsundersøkelse av både det formelle og uformelle samarbeidet mellom hjem og skole ved 35 grunnskoler i åtte prosjektkommuner i Nordland og Oppland(Nordahl 2000 og Nordahl, 2003, s. 14). Nordahl bruker Bourdieu maktteoretiske perspektiv i undersøkelsene som blant annet går ut på følgende: makt og klasseforskjeller og makt i form av forskjellig kapital. Videre viser Nordahls undersøkelser at foreldre føler avmakt i sitt forhold til skolen og foreldrene gir uttrykk for: *at skolen og lærerne har stor makt, og at de bruker denne til å bestemme på en rekke områder* (Nordahl, 2003, s. 89). I følge Nordahl uttrykker ei positivt erfarende mor seg slik: *Nei, makten ligger hos læreren, det er deres scene kan man si* (2003, op.cit).

Forskeren Unn –Doris K. Bæck arbeider med lignende ting som Nordahl. Hun har anvendt samme maktteoretisk perspektiv på tema som Nordahl, og har stått i spissen for forskningsprosjektet ”*Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school*”. Hun har tatt for seg landsomfattende undersøkelser blant foreldre og lærere ved 7 skoler i Norge. Undersøkelsene viser at foreldre ofte er misfornøyd med sitt forhold til skolen; forholdet er preget av distanse og foreldre blir utmanøvrert av skolen (Bæck, 2009). Videre viser Bæcks undersøkelser at foreldre med høy utdannelse, blir holdt på avstand av lærere selv om de ønsker å delta mer (Bæck, 2009). Foreldre opplever sjelden å få

gjennomslag for det de sier, når de gir tilbakemeldinger til skolen(Bæck, 2010). Altså, foreldre føler ikke de har reelle muligheter til å påvirke det som skjer i skolen(op.cit).

Bæcks undersøkelser sier også noe om læreres oppfatning av samarbeidet. En holdning blant lærere som kommer fram, er at foreldre ikke skal ha for sterke meninger om karaktersetning eller pedagogiske spørsmål. Også lærere holder fast på at det er dem som er den profesjonelle parten i samarbeidet (Bæck, 2009). Foreldre holdes på avstand gjennom at lærere holder fast på at de er de profesjonelle av disse to, og det kan se ut som at dette får størst konsekvenser for høyt utdannede foreldre (Bæck, 2009). Dette kan hevdes å være motstridende til hva lærerne selv sier om foreldrenes deltagelse. (Bæck, 2009). I følge lærere skal foreldre støtte skolens mandat i samfunnet, gjennom å gi uttrykk for sin støtte til skolen. På den ene siden er foreldrene samvittighetsfulle og stiller opp på foreldremøter og konferanser<sup>2</sup>. På den andre siden viser lærerne en oppførsel som peker i retning av å ikke slippe dem til diskusjoner angående det faglige.

#### Dansk skole- hjemsamarbeidsforskning

Hanne Knudsen forsker ved Århus Universitet i Danmark. Hennes undersøkelser har blant annet dreid seg om den danske utgaven av ”Foreldreskolen”. Jeg antar dette er aktuelt i forbindelse med forskning på norske forhold, ettersom vi også i Norge har igangsatt en liknende ordning. I sammenheng med dette kan det være interessant å trekke frem Bæcks forskning. Jeg tilføyer også at Knudsen har vært interessant for min studie, da også hun anvender Foucaults styringsbegrep regjering i arbeidet sitt.

I følge Knudsen inviterer familieskolen foreldre til å ta ansvar for barna sine når barna er elever i skolen (Knudsen, 2009). Den danske familieskolen har sin egen pedagogiske agenda som går ut på selv- refleksjon, relasjoner og forskjellige tolknnger(op.cit). I følge Knudsen gjennomfører ikke skolene dette opplegget i samsvar med denne hensikten. Knudsen(2009) argumenterer for at lærere og rektor bruker foreldreskolen som et verktøy, et verktøy som samsvarer med Foucaults styringsmåte regjering. Ettersom foreldre gjennom foreldreskolen blir invitert til å reflektere over sin rolle og sin mangel på autoritet, blir foreldreskolen også et verktøy lærerne bruker til å sikre disiplin i klasserommet(Knudsen,2009). Knudsen sier selv:

With Foucault the family class can be regarded as a self technology. It offers the child and the parent the special subject posititon “weak position in need to help to become strong”, and it invites the parents to reflect

---

<sup>2</sup> 77% oppga at de alltid kom på foreldrekonsferanser. 85% oppga at de sa seg villige til å hjelpe til med praktisk arbeid og 73% sa at de var positive til å være foreldrekontakter (Bæck U.-D. K., 2010, s. 553)

themselves as someone in lack of authority and someone who should see themselves as responsible regarding their child's behavior in school (Knudsen, 2009, s. 161).

Anne Dorthe Tveit

Tveit har i sin doktoravhandling forsket på den formelle delen av skole-hjemsamarbeid i Norge. I avhandlingen hennes: ” *Challenging and dilemmatic dialogues - A study of conversations between teacher(s) and parents* ”, undersøker hun hvordan samarbeid kommer til uttrykk både i lærerplaner i et historisk perspektiv, samt hvordan lærere og foreldre oppfatter og gjennomfører foreldremøter og foreldrekonferanser i grunnopplæringen i Norge, hvor hun bruker et teoretisk perspektiv hovedsakelig basert på Habermas dialogperspektiv. Undersøkelsene hennes viser at lærere og foreldre strever med å realisere målet idealet om dialog sine samtaler med hverandre (Tveit, 2010 s. 7).

Tveit (2007) sier også at noen lærere fokuserer mer på det positive kontra å gi uttrykk for et realistisk perspektiv på eleven, i samtalen med foreldrene (Tveit, 2007). Noen lærere er opptatt av å si ting som de er, men flere lærere ser ut til å vektlegge å snakke på en diskret måte til foreldrene (Tveit, 2007).

Mitt arbeid med både teorien fra Foucault og den praktiske gjennomføringen av analysen, har foregått i samsvar med Hans Georg Gadamer's ”fordomsfulle ” hermeneutikk. Studien kan plasseres i forskningsfeltet som en kritisk studie på skole- hjemsamarbeid, basert på en kvalitativ metodisk tilnærming. Studien vil kunne plasseres innenfor ulike typer forskning med makt som overordnet tema. Ettersom jeg anvender Foucaults kritiske teori i sammenheng med Gadamer's metodiske tilnærming, er studien også et resultat av et forsøk på å kombinere forskjellige idehistoriske motsetninger innenfor idéhistorisk tenkning. Mitt arbeid med denne studien er gjennomført med ønske om å presentere et litt annerledes perspektiv på skole – hjemsamarbeid. Et perspektiv som skiller seg ut fra hva vi ellers forbinder med det å samarbeide; nemlig et styringsperspektiv. I arbeidet med å tydeliggjøre dette har jeg tatt utgangspunkt i hva relevant lovverk slår fast om skole- hjemsamarbeid og grunnopplæring, og jeg har speilet dette i aktuelle forskningsresultater. Ved at jeg kontrasterer på denne måten avdekkes en motsetning mellom det normative og det deskriptive nivået i skole- hjemsamarbeid.

## 2.5 Sentrale begreper i Foucaults tekster

Foucaults begrepslære kan hevdes å være flersidig. I følge Åkerstrøm(1999) er Foucaults begrepslære polyvalent. Altså Foucaults begrepsapparat består av begrep som hver for seg inneholder opptil flere ulike meninger.

Jeg har valgt å bruke Foucaults teori tematisk og teoretisk- refleksivt (Nilsson, 2008). Jeg undersøker temaet makt og styring i hans tekster, deretter konstruerer jeg et analyseverktøy for å prøve dette ut på skole- hjemsamarbeid.

Foucaults tekst, ”Diskursens Orden” er et skriftlig referat av hans berømte innsettelsesforelesning ved det franske universitetet; College du Paris, i 1974. Foucault forelesning handler om diskursen og hvordan denne regulerer oss mennesker, de temaer vi snakker om og hvordan vi snakker om dem. Foucault (1999) argumenterer under forelesningen med at dette gjør diskursen ved hjelp av regler, taktikker og ritualer. Videre ordner den og organiserer ved hjelp av ulike styringsmetoder, noen tilfeldige og noen planlagte metoder. Alt i alt regulerer diskurs gjennom sin strenge diskursive styring ved at den gjengir uformelle og formelle kriterier for hvem som ”slipper” gjennom diskursens strenge krav.

Også slik styrer makt: *diskursen kan nok fremtre som ubetydelig, men de forbudene som den rammes av, avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og makten* (Foucault, 1999 s. 9). På bakgrunn av dette, kan det argumenteres for at Foucaults to analyser av makt og diskurs, må ses som et eksempel på den polyvalente måten å tenke på hos Foucault.

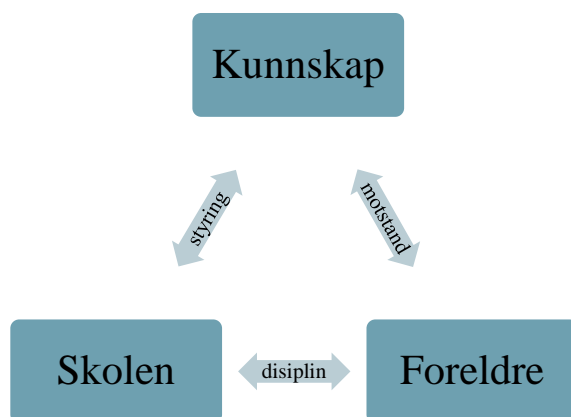
Kunnskap og makt er uløselig knyttet til hverandre i Foucaults teori. Ettersom Foucaults arbeid går ut på å avsløre hvordan oppfatningen av hva som er ”sann” kunnskap, dannes i forbindelse med makt, er skolen et egnet forskningsområde. Skolens fremste mål er undervisning og opplæring av barn og unge i samfunnet. En opplæring og undervisning som foregår ved hjelp av lærerens metodiske styring. Skolen eger seg som et sted for styring, da skolens fremste mål er undervisning og opplæring av barn og unge i samfunnet. En opplæring som skjer med lærerens styrende undervisning.

Foucault sier følgende om makt: *Der det ikke finnes kapabilitet til å nekte eller å gjøre opprør, finnes det ikke makt* (Foucault, 2006 s.114). Her argumenterer Foucault for at makt og motstand er gjensidig bundet sammen. Uten makt ingen motstand. Uten motstand ingen makt.

Dette betyr at når Foucault binder sammen kunnskap med makt, må vi undersøke makt i tilknytning til kunnskap og motstand.

Et annet begrep som gir uttrykk for både motstand og makt, er begrepet –disiplin. Dette er et annet sentralt begrep i Foucaults begrepsapparat, ettersom han forklarer disiplin som en del av maktens styringsteknologi. Sånt sett vil kunnskapssamfunnet *skolen* ses som en kunnskapsprodusent som bruker motstand som styringsverktøy i sin produksjon av kunnskap. Dette er med på å skape skolen og de relasjoner skolen har med elever og foreldre om til maktrelasjoner. Jeg har utarbeidet en modell som illustrerer dette.

Modellen viser at foreldrene er uløselig knyttet til skolens kunnskapsproduksjon og til skolens styring av elevens læring. På denne måten vil også skole- hjem samarbeid bli en del av skolens maktteknologi for å utøve styring i henhold til undervisningen.



Figur over skolen som maktsentrum som bruker kunnskap og elevenes læring som et maktmiddel

## 2.6 ”Makt er navnet man setter på en kompleks situasjon i et gitt samfunn”

Foucault sier følgende: ”Makten er ikke en institusjon og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn (Foucault, 1999, s. 104). Et annet sitat av Foucault er :Makten er ikke annet enn en særegen type relasjoner individer imellom, og disse relasjonene er spesifikke. (Foucault, 2002, s. 113). Disse sitatene setter jeg i sammenheng med skole- hjem samarbeid:

Skolen kan ses som det gitte samfunnet. Skole –hjem samarbeid kan ses som den komplekse situasjonen i dette gitte samfunnet. Med bakgrunn i denne tolkningen av Foucaults sitater kan man si at makt situerer skolehjem samarbeid når den skaper en relasjon mellom skolen og foresatte, og dette arbeidet går ut på å bruke ”verdien” elevens kunnskap som et styringsredskap. Dette styringsredskapet bruker makt i utarbeidelsen av sine andre styringsverktøy. Disse andre styringsredskaper er lærerne og foreldrene. Slik fremstår foreldrene og lærerne, arbeidsområdet skole- hjem samarbeid som vilkår for makten.

På bakgrunn av foranstående forklaring argumenterer jeg i samsvar med Foucaults teori følgende:

Makt sørger for å skape situasjonen skole- hjem samarbeid. Til denne situeringen bruker makten Opplæringsloven som krever at barn og unge har rett på grunnopplæring. Dermed blir barnet/skoleeleven et indirekte styringsredskap. Dette fokuserer makten på gjennom den distinktive Opplæringsloven. Av den går det frem at skolen og foreldregruppen skal møtes da Opplæringsloven slår fast at elevens opplæring skal skje i samarbeid med skole og foreldre.

På denne måten kan Foucaults maktforståelse belyse hvordan makt bruker Opplæringsloven, barnet/eleven samt lærerne og foreldre som styringsredskaper.

Når vi deltar i et spesielt samfunn, påvirkes vi av normer og verdier som måtte tilhøre dette samfunnet. Av den grunn er det nærliggende å hevde at hvis verdiene ”lojalitet” og ”kunnskap” gjelder i ”samfunnet” skolen, påvirker disse verdiene dem som befinner seg i skolen. I følge Foucault skjer denne påvirkningen på en forvirrende måte. Som jeg allerede har vært inne på, så gir Foucault uttrykk for at: *[...]maktutøvelse skjer ut fra utallige punkter*(Foucault, se side 13). Slik kan det antas at makt alltid vil styre oss, da den skjer ut fra utallige punkter. Dette kan sammenliknes med når vi mennesker blir styrt og påvirket av de normene vi er ”utsatt” for når vi befinner oss i et samfunn; samfunnets normer styrer oss fordi normene etter hvert blir til en del av oss.

Etter min oppfatning skiller ikke Foucault mellom de meningene vi mennesker måtte ha og de normene som befinner seg i samfunnet. Foucaults tekster gir uttrykk for at normer og verdier som er fra før i et samfunn, vil før eller siden inkorporere seg i samfunnets medlemmer. Dermed blir vi mennesker ikke en suveren styrer som tar i bruk et maktmiddel. Vi blir derimot et styringsredskap makten tar i bruk.



## 2.7 Foucaults styringsperspektiv

Foucault sier at kunsten å utøve makt, er kunsten å utøve styring(Foucault). I følge Neumann (2002) opererer Foucault med tre måter å styre på: dominans, strategi og regjering. Studien tar utgangspunkt i at maktfenomenet styres og utøves gjennom disse tre ulike måter for styring. Som nyttig hjelp har jeg anvendt sekundærlitteratur som handler om Foucaults ulike identifikasjoner av styring.

### 2.7.1 Dominans

A styrer B til å adlyde B, det er dette som er dominant styring. Herskeren gir ordre, hans tjener adlyder denne. Dominans er målrettet og setter i fokus As behov og vilje, samt Bs ansvar for å imøtegå A. Slik styring tar ikke hensyn til B, den tar utelukkende hensyn til A. Hensikten med dominans er å få B til å oppføre seg etter A sin vilje, og selvfølgelig uten diskusjon av dette. Når skolen uttaler at foreldre skal være lojale, er det i samsvar med en setning som dette: foreldre skal ikke være illojale. Det vil si at det er forbudt å ikke være lojal, der det heter seg at foreldre skal være lojal mot skolens regler. Foucaults tekster sier også noe om dette: *Det subjektet som konstituerer seg som undersått overfor lovens makt- det subjektet som er "underkastet" – er et subjekt som adlyder.* ( Foucault, 1999:96 ).

Ut fra Foucaults sitat vil dette bety at hvis foreldrene følger skolens anvisning om å være lojal mot skolens regler, så gjør de heller ikke protest mot reglene. De blir subjektet som adlyder skolens regler. Signalet skolen sender ut, er at skolens regler er suverene. I følge Neumann kjennetegnes dominans av at:[...]*det ikke hersker tvil om hvem som er herre* (Neumann, 2002 s .11). Ettersom skolen legger føringer om at foreldre skal følge regler, være lojale til dem, kan det hevdes at skolen er ikke i tvil om hvem som skal være sjefen i samarbeidet; skolen er suveren når den har myndighet til å styre dominant.

Denne måten å styre på er handlingsorientert og ikke prosessorientert. Dominant styring uttrykkes ikke i vage ord som – *burde* og – *ønske*. Den uttrykkes i –*skal* og –*vil*. Når makt bruker ord som dette, blir hensikten å få noen til å oppføre seg på en måte som samsvarer med den dominantes anvisninger, anvisninger som kun tar hensyn til den dominantes perspektiv. Derfor skal de som underlegger seg dominant styring ikke ha mulighet til å stille spørsmål. Når skolen styrer med dominant styringsmåte, tar ikke skolen hensyn til foreldrenes vilje i samarbeidet. Dominant samarbeid til skolens fordel, innebærer at foreldres perspektiv på samarbeidet blir irrelevant for skolen. Med andre ord, foreldre skal være lojale mot skolens

regler og følge disse. Typiske styringsredskaper som brukes i dominans, kan hevdes å være planbaserte styringsdokumenter som juridiske lover, planbaserte dokumenter som læreplanen med flere. Også elevenes ukeplan vil kunne ses som et slikt dominant styringsdokument.

### 2.7.2 Strategi

Neumann(2002) argumenterer for at styringsmåten *strategi* er en løpende forhandling der det ikke på forhånd er avgjort hvem som skal ta styringen over den andre. Dette tilsvarer en styring som i A og B prøver å styre hverandre. Altså, ingen av dem er på forhånd gitt å bestemme, slik det er gitt herskeren å befale sin tjener. I samarbeidet mellom skolen og foreldrene vil begge parter starte med ”blanke ark” første skoledag, ettersom ingen av dem er kjent med hverandres svake og sterke sider. Dermed vil de begge ha lik forutsetning for å hevde seg i samarbeidet.

Denne styringsmåten kan beskrives en ”løpende forhandling(Neumann), men dette betyr ikke at det foregår en dialog. Dialogen er ikke en løpende forhandling, men kjennetegnes av at begge parter opplever felles forståelse hos hverandre og fravær av å ha herredømme over den andre. Strategi har ikke disse elementene i seg på samme måte. Det som partene i styringsmåten strategi ”forhandler” om, er å få den andre til å overgi seg, og med dette ha krav på å bestemme/ ta den endelige avgjørelsen i en sak. Jeg har valgt å illustrere dette ved hjelp av følgende inndeling:

Fase 1: likeverdige suverene parter kommer sammen

Strategi er alltid tilstede i menneskelig samkvem (Neumann, 2002). Dette betyr at strategi er tilstede når foreldre og lærere møtes. Et eksempel på strategisk styring er formålsparagrafen i Opplæringsloven: *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*(Opplæringsloven, §1-1). ”. I utgangspunktet er derfor foreldre og lærere positive til samarbeid når barna begynner på skolen. Læreren vet at foreldrene har mye å bidra med. Foreldrene på sin side, vet at barna trenger lærerens undervisning på veien mot en utdanning. Ettersom læreren er fagutdannet, kan foreldre føle seg trygge på at barna får god grunnopplæring. Alt i alt er det å samarbeide for foreldre og lærere, forbundet med goder og noe positivt. Endelig når de ulike parter får rettigheter og plikter, utløser dette ulike aktualiseringer av ansvar og plikter hos den enkelte. Det i denne makten oppstår og derfor utøver styring.

Fase 2: de suverene hevder seg i ”duellen” med hverandre

Et skolehjemsamarbeid som ikke inneholder motstand, inneholder ikke maktutøvelse. Ettersom de begge er bevisste på at de er suverene, vil det i med Foucaults perspektiv være nettopp deres evne til å gi motstand til hverandre være det midlet makten trenger for å skape skolehjemsamarbeid om til et maktforhold. På denne måten blir skole- hjemsamarbeid en mulighetsbetingelse for maktutøvelse i skolen. Foreldrene er lovpålagt å sørge for sine barns utdannelse, at barna må etterkomme kravet om grunnopplæring, er de fullstendig klar over at læreren er en nøkkelperson i alt dette. Da de ikke underviser sine barn selv, er de avhengig av lærerens undervisning. Dersom læreren er samarbeidsvillig, er det viktig å huske på at han har mye han skal gjøre. Foreldre som stiller opp som leksehjelp, vil også avlaste for noe av hans arbeidsbelastning. Enda viktigere er at både foreldrene og lærerne er selv klar over dette. På denne måten er de klar over at de har makt over hverandre.

Fase 3: den ene suverene får overtak og vinner over den andre.

Fase 4: den ene suverene har blitt degradert til å være den andres tjener.

### **2.7.3 Regjering**

Mens dominans og strategi kan beskrives som tydelige måter å styre på, kan regjering beskrives som en mer diffus styringsmåte; den er uklar og den kan ha mange forgreninger:

Styringsmåten regjering kommer til uttrykk i at A styrer B til å styre B. Altså er målet med regjering å få B til å styre seg selv, uavhengig av A. Dette er mulig fordi A styrer B med et spesielt styringsredskap som har egenskap til å få B til å styre seg selv. Dette styringsredskapet er C. Altså kan regjering forklares ved at A styrer B ved å bruke C.

Neumann sier følgende om regjering: Den er knyttet til det refleksive - til hvordan selvet regjerer seg selv (Neumann, 2002, s. 14). Når makt styrer skole- hjemsamarbeid med regjering, spiller makt på begges evne til å regjere seg selv. Ettersom de skal samarbeide med hverandre, styrer også makt deres evne til å regjere hverandre. Når makt skal styre foreldrenes oppførsel, bruker makt foreldres refleksjoner som styringsredskap.

Når foreldre deltar i et skole –hjemsamarbeid, er det naturlig at foreldre reflekterer rundt sin oppførsel og sitt ansvar i forhold til grunnopplæringen til sitt barn. Ettersom barnet tilhører foreldrenes familie, dreier denne seg også om hvordan foreldrene selv håndterer organiseringen av familien. Når makt skal styre lærerens oppførsel, bruker makt lærerens refleksjoner som styringsredskap. Når læreren skal samarbeide med foreldrene, er det naturlig

at han reflekterer rundt sitt forhold til eleven og elevens læring. På denne måten bruker begge parter eleven som styringsredskapet C, for å styre hverandre i skole- hjemssamarbeid. Regjering tvinger dem til å oppføre seg på forskjellige måter, og bruker de dette\_ tvinger de hverandre å oppføre seg deretter(Schaanning, 2007 s.40).

## **2.8 Det dominante styringsredskapet Opplæringsloven**

I dette avsnittet vil jeg presentere det juridiske lovverket som det fremste dominante styringsverktøyet makten anvender. Av teksten under vil det fremgå at gjeldende lovverk ikke bare er en mulighetsbetingelse for de rettigheter barn og unge har til grunnopplæring, loven er også en mulighetsbetingelse for forpliktelser i skolen.

Det kan hevdes at barn og unge har en sterk posisjon i nåværende grunnopplæring. Retten og plikten til undervisning regnes som sentrale menneskerettigheter (Rauggland, Næsheim, & Johansen, 1999, s. 55). I Opplæringsloven er retten og plikten formulert på denne måten: *Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter* (Rauggland, Næsheim, & Johansen, 1999, s. 55). Altså, i følge Opplæringsloven har barn og unge rett til en plass i offentlig grunnskole. I Norge er denne rettigheten verifisert gjennom lover som Opplæringsloven ved sentrale forskrifter og menneskerettsloven, samt FN-konvensjonen (Rauggland, Næsheim, & Johansen, 1999, s. 55).

Vi har altså en opplæringsplikt i Norge. Dermed handler ikke opplæring og undervisning kun om at befolkningen har tilgang på et gode i et godt utviklet velferdssystem. Det handler også om at befolkningen er underlagt en statlig styring, og denne er forankret i vårt juridiske lovverk. Makten bruker altså Opplæringsloven som et modalt styringsverktøy for å styre livet i skolen. I Norge er opplæring og undervisning både en mulighet og en nødvendighet. Dette sier også Foucault noe om: *[...]systemet med binær oppdeling mellom det tilladte og det forbudte, og en kobling, som udgjør loven, en kobling mellom en type forbudt handling og en type straff* (Foucault, 2008, s. 11). Også slik blir loven et dominant styringsredskap i skolen, ettersom lovverkets styrende funksjon samsvarer med Foucaults styringsmåte dominans: *den felles nytte, almennyttan, er under alle omstendigheter intet annet enn fullstendig underkastelse*(Foucault,2002).

På bakgrunn av Foucaults argumentasjon kan Opplæringsloven hevdes å være det viktigste styringsredskapet makt bruker for å få foreldrene til å underkaste seg og sende avsted sine egne barn til fremmede i institusjonell opplæring. Slik styrer skolen de opprinnelig suverene foreldrene.

Barn som fyller 6 år og har vært bosatt i Norge i minst tre måneder har rett på offentlig grunnopplæring, samt plikt til å følge en undervisning i tråd med gjeldende lover og forskrifter.

På den måten vil det også være foreldrene som har det overordna ansvaret for at barna er til stede i minst 38 skoleuker i løpet av året (190 dager), jfr. Oppl. § 2-2 tredje ledd. Dersom ikke barnas opplæringsplikt etterleves, er det foreldrene og ikke elevene som må stå til ansvar: *Dersom ein elev uten å ha rett til det har fråvære frå den pliktige opplæringa, kan foreldra eller andre som har omsorg straffast med bøter dersom fråværet kjem av at dei har handla forsettelig eller aktaust.[...]*(Opplæringsloven § 2-1 femte ledd). Altså, foreldre kan ikke gjøre som de vil i løpet av barnas grunnopplæring, ettersom loven også tydeliggjør en trussel om straff. Dermed er Opplæringsloven ved sentrale forskrifter et viktig styringsredskap makt tar i bruk i skole- hjemmsamarbeid.

## **2.9 Skole- hjemmsamarbeid som en form for styring**

Når lærerne og foreldrene går ut i fra at de er likeverdige, altså at de har like mye de skulle ha sagt når de kommer sammen, møtes de med en forestilling om seg selv som en suveren og likeverdig part. De er altså klar over at de har en suveren posisjon angående elevens opplæring. Dermed vil dette møtet aktualiseres på bakgrunn av at det er to suverene som er lovpålagt å samarbeide med hverandre. Et aktuelt spørsmål vil da være: *hva skjer når to dominante aktører "tvinges" til å samarbeide?*

Makt styrer på forskjellige måter: *Vi må forstå mangfoldet av de styrkeforholdene som er immanente i det feltet hvor de utvies og som er konstitutive for deres organisering* (Foucault, 1999:103). Altså må vi være klar over at det finnes et mangfold av styrende relasjoner og handlinger i ulike samfunn. Også i samfunnet skolen. Videre framgår det av Foucaults sitat at selve organiseringen av samfunnet er ordnet ved hjelp makt. Makt virker styrende i alle sammenhenger, også i de sammenhengene vi ikke er den bevisst i skole - hjemmsamarbeid.

Fra et analytisk ståsted kan det se ut som Foucault skisserer et kritisk bilde av de handlinger vi andre omtaler som samarbeid og ”gjensidig dialog”. Hans maktanalyse kan synes som et kritisk perspektiv på det vi ellers forstår som koselige og hyggelige virksomheter når han sier at alt og alle møter hverandre i en verden som er basert på makt. Med bakgrunn i et slikt kritisk perspektiv, vil jeg forsøke å undersøke virksomheten skolehjemssamarbeid ved å prøve ut Foucaults kritiske perspektiv på dette.

Jeg vil skissere tre mulige stadier av skolehjemssamarbeid med bakgrunn i foranstående redegjørelse:

1. Dominant samarbeid, der de suverene møtes for samarbeid.
2. Strategisk samarbeid, der de suverene møtes for å prøve å overstyre hverandre. Den sterkeste vinner, og dermed blir samarbeidet et møte mellom en dominant og en underlegen aktør.
3. Regjerende samarbeid, der begge anerkjenner hverandre, men styrer hverandre gjennom en tredje part: *elev*.

På denne måten vil vi se at Foucaults kritiske forståelse, vil det være mulig å se på skolehjemssamarbeid som en styrende virksomhet. Dette er utgangspunktet for den videre gangen i oppgaven, og er medvirkende til oppgavens endelige problemstilling:

### **2.9.1 Endelig problemstilling**

Med bakgrunn i denne klarleggingen av skole- hjemssamarbeid og Foucaults kritiske teori på makt og styring, skisseres det et undersøkelsesopplegg i den empiriske delen der følgende to spørsmål forsøkes besvart:

- ***Kan skole- hjemssamarbeid ses som en styringsmåte skolen bruker til å styre foreldrene med?***
- ***Kan Foucaults forståelse av styring være nyttig i analyse av dokumenter fra skolen i kommunikasjon med foreldrene?***

## 3. METODE

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem metodisk i studien. Først presenteres den teoretiske delen og de sentrale avgjørelsene jeg har tatt i arbeidet med denne. Deretter presenteres den praktiske gjennomføringen av studien og de grep jeg har gjort her. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til Foucaults komplekse tekster og til studiens datagrunnlag, og dette redegjør jeg for her. Dette til tross for at Foucault selv tok avstand fra hermeneutikken. Allerede her fremgår det at jeg ikke følger hans metodiske anvisninger, jeg har valgt å i stedet supplere Foucaults teori med Hans Georg Gadamer's "fordomsfulle hermeneutikk".

Den teoretiske delen følger temaet samarbeid og styring i grunnopplæringen, slik det går frem av Opplæringsloven med sentrale forskrifter. Dette gjennomføres med en hermeneutisk tilnærming av Foucaults tekster, som deretter avgrenses til å gjelde hans makt og styringssyn. Med dette teoretiske grunnlaget undersøkes videre dokumenter som skoler bruker når de skal kommunisere med sine elevers foresatte. Under presenteres en skjematisk tabell over oppgavens to deler, den teoretiske og den empiriske delen, da det kan være til nyttig hjelp for leseren før videre lesning.

Foran i oppgaven vil det framgå at jeg har et komplisert forhold til Foucault. Jeg ble og blir inspirert av hans teori, og av den måten å se på verden hans tekster viser. På den andre siden synes jeg Foucaults måte å forske på, og som ligger bak teksten, er vanskelig å tilegne seg. Kanskje den også er uklar. Min situasjon er også ulik Foucaults: som student må jeg lytte og lære, og det har ført til at jeg i oppgaven i mindre grad prøver å være en "mini-Foucault" som bruker mesterens metode. Erkjennelsen av at jeg lytter etter hvordan jeg kan bruke Foucault har åpnet for å bruke hermeneutisk metode, en metode som gir rom for mine behov. Slik har kombinasjonen av Foucault og Gadamer blitt løsningen på hvordan de valgte problemstillinger er besvart.

Oversikt over oppgavens to deler:

	Den teoretiske delen	Den empiriske delen
Problemområde	Hensikten er å klargjøre et vitenskapelig teoretisk grunnlag, og vurdere om Foucaults maktanalyse er tjenlig til dette i forsøket med å besvare oppgavens problemstillinger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan skole- hjemssamarbeid ses som en styringsmåte skolen bruker til å styre foreldrene med?</li> <li>• Kan Foucaults forståelse av styring være nyttig i analyse av dokumenter fra skolen i kommunikasjon med foreldrene?</li> </ul>
Metode	Foucaults maktanalyse avgrenset til hans syn på makt og styring gjennom begrepene dominans, strategi og regjering	Iterativ gjennomgang av analyseenheter, Gadamer hermeneutikk, Foucaults forståelse av styring, casebasert praktisk gjennomføring
Materiale	Foucaults tekster og annen relevant sekundærlitteratur (Schaanning, Neumann, Mathiesen) og andre tematiske relevante styringsdokumenter for norsk grunnopplæring.	Uke/lekseplaner 1.trinn i norsk grunnopplæring, forventingsavklaringer 10 stk vilkårlige skoler, private meldingsbøker i grunnopplæring
Analytiske konsepter	Kommunikasjon og styring. styring i relasjonen skole-foreldre. Makt er overalt i et samfunn. Skole- foreldre er maktrelasjon. Skole- foreldre er styringsredskaper til makt. Makt uttrykkes i styring: 3 styringsmåter: dominans, strategi og regjering.	Kommunikasjon i skole-hjemssamarbeid, styring, makt i språk, statlig føringer for skole-hjemssamarbeid, plass i kommunikasjon. åpning/lukning av kommunikasjonen.
Resultater	Det kan synes som om Foucaults maktanalyse og styringsbegreper kan være tjenlig til å plassere skole-hjemssamarbeid i et kritisk søkelys. Hans trefoldige styringssyn er såpass avansert at den kan avdekke skjult og subtil styring i virksomheter og relasjoner vi ellers ikke forbinder med makt og styring. Utprøvingen av Foucaults teori på skole-hjemssamarbeid har vært fruktbar i den forstand at den har påvist hvordan skolens kommunikasjon med foreldrene kan hevdes å være i samsvar med Foucaults tre styringsmåter dominans, strategi og regjering.	<p><b>FORVENTNINGSAVKLARINGENE:</b> Skoler bruker et dominant språk når de formidler sine forventninger til foresatte. De primære forventninger skolen har til foreldre er at foreldrene skal være positive og lojale mot skolen.</p> <p><b>UKEPLANENE:</b> I ukeplanene var timeplanen den minst informative. Beskjeder til hjemmet den mest informative, og lekser til barna og foreldrene begge deler. Beskjeder til hjemmet ble formidlet gjennom et dominant språk og et regjerende språk.</p> <p><b>MELDINGSBOKA:</b> Foreldre bruker meldingsboka som et verktøy til å unnskyld sin dårlige oppførsel. Foreldre "arresterer" seg selv gjennom å gjøre rede for sine grunner for hvorfor de ikke har tatt ansvar etter skolens anvisninger. selvarrestering, som samsvarer med selvstyring.</p>
Drøfting	Fremstår Foucault's begreper som analytisk fruktbare?	Fungerte metoden? Kan mine funn brukes videre?



### 3.2 Den videre gangen i oppgaven

Jeg har valgt å først presentere den teoretiske delen av mitt arbeide i metodekapittelet, deretter vil jeg presentere den praktiske delen. Hensikten med denne rekkefølgen er å få frem at arbeidet med studien har vært en todelt prosess, hvor jeg først har tolket teori og undersøkt denne med mål å reise et fruktbart analyseverktøy, og deretter har prøvd ut dette praktisk. Samtidig gir denne inndelingen av metodekapitlet en struktur og oversikt over fremdrift i arbeidet mitt med studien.

Først vil jeg si litt om hermeneutikk og Gadammers forståelse av dette. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg har brukt og anvendt Foucaults tekster og teori og vise hvordan jeg har satt Foucault i sammenheng med Gadamer. Avslutningsvis presenterer jeg den praktiske delen av mitt arbeid med studien og undersøkelsene.

### 3.3 Den hermeneutiske tilnærmingen i oppgaven

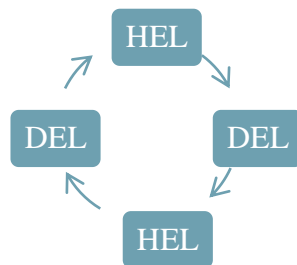
Tilnærmingen til Foucault og til hvordan hans teori kan brukes i skole- hjemsamarbeid, er basert på Hans Georg Gadammers hermeneutikk. Hermeneutikk kan forklares som forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2006, s. 214).

Hermeneutikk er et knippe med teorier om fortolkning og forståelse, og har åndsvitenskapelige røtter langt tilbake i antikken (Krogh m.fl, 1996, s. 215). I følge Krogh (1996) betyr *hermeneuein* tre forskjellige verb i gresk. Disse er verbene – å uttrykke, - å utlegge og -å oversette. Krogh (1996) argumenterer for at dette gjøres når vi taler (uttrykker), fortolker (utlegger) og oversetter et språk til et annet (oversetter) (Krogh m.fl, s. 216). Derfor handler hermeneutikk og tolkningslære om noe mer enn bare å oversette og tolke tekst eller språk, ettersom leseren ikke bare undersøker og oversetter. Han utlegger også sin fortolkede versjon. Nettopp dette kommer fram i ordet *fortolkning*; leserens oppfatning kommer foran/før teksten selv; altså tekstforfatterens originale versjon /tolkning av seg selv.

I hermeneutikken er leseren aktiv ved at hn aktiviserer selve teksten, når han tolker denne. Leserens møter teksten og bærer den videre gjennom sin egen fortolkning, og slik blir den virkeliggjort og aktivisert. Leserens fortolker teksten ved at han plasserer den aktivt i sammenheng med seg selv og resten av tekstens omkringliggende verden. Slik kan teksten også leve videre og forstås fordi leseren gjennom sin personlige fortolkning gir den originale teksten ”nytt liv”.

Det er mange som har tolket hermeneutikk og hva dette er, følgelig finnes det flere retninger innenfor denne måten å forske og observere på. Paul Riceaur, Schleiermacher, Heidegger og Gadamer er sentrale representanter for hermeneutisk forståelse. At det finnes flere hermeneutiske retninger, betyr ikke at disse er totalt ulike.

Det er en ting som er felles for dem alle: en modell som illustrerer den hermeneutiske prosessen. Denne modellen er kjent som *den hermeneutiske sirkelen*. Den hermeneutiske sirkelen er en enkel modell som illustrerer hvordan tekst tolkes ved at den settes i sammenheng med en større helhet. Her betegnes teksten leseren skal tolke som – del, og det som denne skal settes i sammenheng med, betegnes som -helhet. Under vises et eksempel på en hermeneutisk sirkel i figur 1:



Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen

### 3.4 Gadamers ”fordomsfulle” hermeneutikk

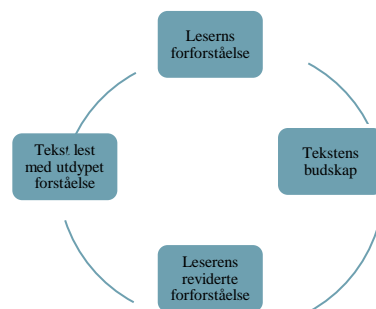
Gadamers hermeneutikk er ikke en metode, men en filosofisk teori som fremsetter påstanden om at menneskets evne til å forstå sine omgivelser, er selve grunntrekket ved oss mennesker (Krogh, 1996, s. 240) Det særegne med oss mennesker er at vi har evne til å tolke hverandre og hverandres oppførsel, samt evne til å forstå hva ting eller handlinger betyr. Slik tar vi til oss ny kunnskap og ved at vi forandrer våres oppfatning av verden i møte med ny kunnskap om denne verden, forandrer og utvikler vi oss:

Vi tolker og iakttar, og oppfører oss i samsvar med disse fortolkningene og iakttagelsene. Akkurat som barn lærer gjennom å se, høre og gripe i nye ting. På denne måten lærer vi mennesker stadig nye ting om oss selv og den kontekstuelle verden vi befinner oss i. Ettersom vi mennesker er i stand til å tolke verden og tilpasse vår oppførsel i samsvar med våre fortolkninger, blir vi også en del av den verden vi søker å forstå; en forståelse som gjør at vi

settes i sammenheng med det som er utenfor oss selv. Dette gjør at vi gjennom en slik hermeneutisk prosess også kan forstå oss selv.

Vi mennesker forsøker å forstå den historiske og sosiale verden, den kultur og de tradisjoner det er preget av (Krogh & m.fl., 1996, s. 240). Når vi prøver å forstå, tolker vi. Dette betyr at Gadamer's hermeneutikk ikke er en avgrenset fortolkningsmetode, men en filosofisk betraktning av forståelsen som det sentrale ved all menneskelig handling og utvikling. For å forstå en tekst, må vi tolke den. Vi er ikke teksten selv. Denne tolkningen skjer på bakgrunn av våre forutsetninger til å forstå hva teksten sier til oss. Folk med erfaring i tekst vil på et tidligere tidspunkt forstå enn jeg hvilken mening den representerer. Ifølge Grimen (1993) forstår vi på grunnlag av våre forutsetninger- og møter aldri verden uten disse (1993, s. 148).

Dette betyr at hvis jeg skal bruke Foucault, må jeg først tolke hans tekster, og for å gjøre det må jeg ha et grunnlag for å begynne på dette. Da er jeg, i følge Gadamer, avhengig av mine tidligere erfaringer og den kunnskapen disse har gitt meg. Dette betyr at for å forstå Foucaults tekster er jeg avhengig av *mine forutsetninger* for å påbegynne denne forståelsen. Jeg må ha et minimum av kunnskap som å forstå bokstaver og lese disse. Jeg bør også ha noen tanker om makt og styring. Disse forutsetningene kaller Gadamer *forforståelse* eller *for-dommer* (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).



Figur 2: Hermeneutisk sirkel etter Gadamer's hermeneutiske perspektiv

Her viser jeg en figur av den hermeneutiske sirkelen i tråd med Gadamer's hermeneutikk. Jeg vil forklare dette videre i teksten.

Først plasserer Gadamer leseren inn i den hermeneutiske sirkelen. Her blir det klart at Gadamer anerkjenner leserens erfaringer/fordommer som et grunnlag når han skal tolke

teksten. Dette grepet gjør at leseren selv blir et tolkningsverktøy i arbeidet med å fortolke og forstå tekst. Hvis leseren har oppnådd forståelse, det vil si ervervet seg kunnskap om teksten, kan leseren se på tekstene på nytt. Dermed er leseren i stand til å trenge dypere ned i tekstene og oppnå det som kjennetegner den hermeneutiske sirkelens prinsipp:

Teksten gir ny forståelse/kunnskap, denne ”smelter” sammen med gammel forståelse/opprinnelige fordommer. Slik revideres den gamle kunnskapen/ gamle fordommer. Når leserens kunnskap forandrer seg, forandres også leseren selv. Dermed forandrer leseren synet sitt på de tekster han leser og tolker. En slik sirkulerende måte å tolke på gjør at leseren ”nøster” opp nye momenter.

Denne foranstående beskrivelsen av den hermeneutiske prosessen med å tolke tekster, samsvarer med hvordan jeg har arbeidet med Foucaults tekster.

Gjennom at jeg speiler eller sammenligner tekstene opp mot min forforståelse, skjer det en bearbeiding. Når tekstenes iboende mening kommer til syne for meg, revideres forforståelsen den speiles i mot. Jeg er jo ikke Foucault selv, men en leser av hans tekster. Jeg har derfor forsøkt å få kunnskap om hva Foucault mener ved å forsøke å forstå hans tekster ut ifra mine forutsetninger til å forstå hans tekster.

### **3.4.1 En iterativ og vekselvis lesning av Foucault**

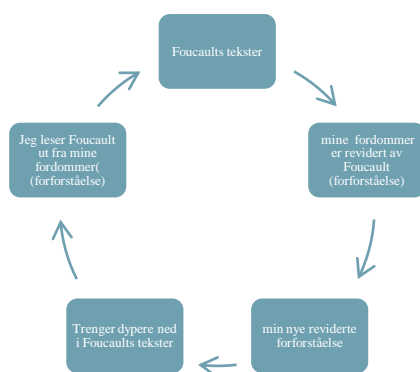
Foucaults maktanalyse er ikke en samlet analyse vi kan lese i en bok. Den kommer til uttrykk på flere steder i hans tekster. Den er til stede som fragmenter vi lesere kan sette sammen. Disse fragmentene enten gjentas eller uttrykkes på ulikt vis av Foucault. Derfor framstår Foucaults maktanalyse som uoversiktlig og kryptisk. Jeg fant det nødvendig å vandre i tekstene, og ikke holde meg til en tekst av gangen. Slik samsvarer også min måte å tolke og tilnærme meg Foucaults tekster på, med måten jeg har gått frem i den praktiske undersøkelsen av studiens datagrunnlag. Dette oppdaget jeg tidlig i arbeidet med å utarbeide et teoretisk analyseverktøy i studien. Analyseverktøyet har et meningsinnhold av diskursiv karakter, som jeg har tilnærmet meg på et hermeneutisk vis. Samlet har denne måten reist et analyseverktøy som fungerer på tvers av sine to teoretiske retninger.

Som jeg allerede har vært inne på fremstår Foucaults tekster som uoversiktelige og vanskelige å trenge igjennom. Jeg har derfor funnet det nødvendig å anvende sekundærlitteratur om Foucault. Dette har hjulpet meg i utarbeidelsen av en helhetlig forståelse av Foucaults tekster. Hans skrivestil og måten han ordlegger seg på har utfordret mine evner til å sortere og isolere

meningsbærende budskap fra hans tekster. Ettersom Foucault etter min oppfatning har en tendens til å mene mye på en gang, har jeg tatt til meg hva sentrale Foucaulttolkere tenker om Foucault og hans tekster. Dette har foregått på denne måten:

Først leste jeg store deler av Foucaults tekster og så sekundære tekster. Deretter har jeg gått tilbake til Foucault på nytt. Underveis har jeg hele tiden vært opptatt av om jeg kunne dra kjensel på mening og innhold som kunne relateres til skolehjemsamarbeid.

For å klargjøre, fremstiller jeg arbeidet mitt med Foucault i en skjematisk figur. Denne er i samsvar med den hermeneutiske sirkelen jeg allerede har vist i forrige avsnitt. Til forskjell fra de mer generelle fremstillingene som de hermeneutiske sirklene i 3.3 og 3.4 gjengir, spesifiserer denne sirkelen hvordan jeg har brukt og tatt til meg kunnskap fra Foucaults tekster:



*Figur 3: Hvordan jeg har tatt til meg kunnskap fra Foucaults tekster(etter modell av Gadamer).*

### **3.5 Avgrensning av undersøkelsesområde i studien**

I følge Foucault tar institusjoner i bruk makt, og makt utøves ut fra utallige punkter og i et vekselspill av ulike forhold (Foucault, 1999 og 2008). Ettersom det er umulig å undersøke maktens ”utallige punkter” og de mange vekselspill den utøves fra, har jeg valgt å konsentrere meg om en avgrenset del av maktutøvelse innenfor et spesifikt område som avgrenses til temaet ”kommunikasjon” i skole – hjemsamarbeid. Siden det finnes mange typer kommunikasjon i skole- hjemsamarbeid vil jeg utdype at jeg har valgt deler av den skriftlige kommunikasjonen i skole- hjemsamarbeid. Samtidig vil jeg redegjøre for hvorfor nettopp kommunikasjon kan være egnet til å speile en maktrelasjon.

Først kan man skille mellom kommunikasjonen som er planlagt, og den som ikke er det. Begge består av to typer uttrykksformer, muntlig og skriftlig. Muntlig når foreldre og skolen snakker sammen på møter med hverandre, skriftlig når kommunikasjonen foregår ved hjelp av dokumenter.

Den muntlige kommunikasjonen som skapes på foreldremøter arrangeres som regel av skolen selv. Møtene er enten lagt opp som individuell konferanse hvor foreldrene til hver enkelte elev møter lærer, utviklingssamtale hvor foreldre, lærer og elev snakker sammen eller som foreldremøter i plenum hvor alle foreldre i klassen deltar.

Den planlagte skriftlige kommunikasjonen i dokumenter, er verktøyet skolene bruker for å ivareta kommunikasjon som ikke passer til foreldremøtene. Jeg har valgt å konsentrere meg om deler av den planlagte skriftlige kommunikasjonen i skole- hjemssamarbeid, avgrenset til tre typiske dokumenter som jeg antar vil inneholde kommunikasjon av en styrende karakter.

### **3.5.1 Hvordan kommunikasjon kan brukes til å speile en maktrelasjon**

Etttersom jeg har basert meg på å undersøke kommunikasjon ved hjelp av Foucaults teori, vil jeg si noe om hvordan kommunikasjon kan brukes til å speile en maktrelasjon.

Når to eller flere personer snakker sammen, vil deres samtale med hverandre påvirkes av en rekke faktorer; personenes følelser for hverandre, deres hensikter med å snakke til hverandre og ikke minst hva samtalen dreier seg om. Derfor er det naturlig at kommunikasjon mellom to venner forløper annerledes enn en kommunikasjon som foregår mellom to fiender. Dersom man er så heldig å få audiens hos kongen, er det nærliggende å tro at måten samtalen foregår på er annerledes enn hvordan ektefeller snakker sammen ved middagsbordet.

Svennevig (2000) argumenterer for at kommunikasjon innebærer to ulike prosesser; talerens intensjoner og tilhørernes forståelse for det som blir sagt. Maktforhold etableres, oppretholdes og forandres gjennom lokale kommunikative mønstre i enkeltsituasjoner (op.sit s 127). Taleren har en individuell kommunikativ intensjon med sin ytring og samtalepartneren søker denne intensjonen, men har i siste instans sin individuelle forståelse av ytringen (Svennevig, s 47). Slik kan det tenkes at skolens og foreldres kommunikasjon kan studeres nærmere for å få mer kunnskap om hvilke intensjoner de har, hvordan de tolker hverandres ytringer og sist men ikke minst, om deres forhold er preget av makt.

Dermed vil de enkelte fortolkninger av samarbeidets kommunikative ytringer baseres på hvordan foreldre og lærere fortolker hverandre ut fra sitt individuelle og historiske

synspunkt(Skorgen, 2006, s. 223). Et eksempel på foreldrenes og læreres historiske og individuelle synspunkt er elevens opplæring og deres personlige opplevelse av skole-hjemsamarbeid. Slik kan studier av kommunikasjon også kunne si noe om de enkeltes intensjoner.

### **3. 6 Presentasjon av den praktiske gjennomføringen av analysen**

Hjerm og Lindgren(2011) hevder at metode i forskning ofte oppleves altfor abstrakt, og ønsker derfor å vise hvordan vi kan gjennomføre det praktiske arbeidet i samfunnsvitenskapelig forskning( Hjerm, Lindgren, 9-12). Deres ”*Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskning*” har jeg funnet anvendelig i kombinasjon med Foucault og Gadamer. Deres fremgangsmåte har derfor vært en nyttig ”arbeidsmanual” under analysen. Den praktiske gjennomføringen av analysen er foretatt på bakgrunn av Miles og Hubermans videreføring av Barney Glasers artikkel” *The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis(1965)*. Miles og Huberman inndeler prosessen inn i følgende trinn; *koding, tematisering, og oppsummering*.

Videre i kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har anvendt denne praktiske metoden i tilknytning til Foucaults og Gadamers teori, samt redegjøre for hvordan jeg har klargjort de ulike dokumentene i studiens datagrunnlag.

### **3.7 Presentasjon av studiens datagrunnlag**

Jeg har samlet inn informasjon fra skriftlige kilder og benyttet meg av en kvalitativ metode som hermeneutisk tolkning av disse. Jeg skal her redegjøre for de skriftlige datakilder som ligger til grunn for denne studien, ved å si litt om hvordan jeg gikk frem i datainnsamlingen, og hvilke erfaringer jeg hadde med selve innsamlingen.

Studiens datagrunnlag består av tre ulike typiske dokumenter som brukes av lærere og foreldre når de skal kommunisere skriftlig med hverandre utenom foreldremøter og konferanser. Jeg har valgt å undersøke dokumentene ”ukeplanen”, ”forventningsavklaringen” og ”meldingsboka”. Gjennom disse tre dokumentene forløper mye av foreldrenes og skolens skriftlige kommunikasjon.

I følge Foucault blir diskursproduksjon i et hvert samfunn på en og samme tid kontrollert, sortert og organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer. (Foucault, 1999, s. 9). Jeg ser at Foucaults argumentasjon kan overføres til skolens valg av kommunikasjonsverktøy for kommunikasjon med foreldrene. Skolens valg av kommunikasjonsverktøy kan dermed hevdes å være et uttrykk for skolens organiserte måte å styre kommunikasjon i skole- hjemssamarbeid på, ettersom skolen ikke bare bestemmer når skolen skal kommunisere med foreldrene, men skolen bestemmer også hvordan begges kommunikasjon skal foregå.

Skolens reguleringer og bestemmelser av måter for hvordan kommunikasjonen i samarbeidet med foreldrene skal foregå, samsvarer med det Foucault betegner som en dominant styring. En dominant styring kjennetegnes av at det ikke hersker noen tvil om hvem som bestemmer; skolens regulering av kommunikasjon i skole- hjemssamarbeid samsvarer med dette. Skolen har bare bestemt seg for at ukeplaner og meldingsbok er måten man kommuniserer skriftlig på. Slik blir dokumentene en del av skolens systematiserte styringsverktøy skolen bruker, og pålegger foreldre å bruke, for å styre kommunikasjonen som forløper på tvers av elevens læringsmiljøer. Dette er etter min oppfatning i samsvar med hvordan institusjonalisert styring utøves overfor ”den enkelte mann i gata”.

Med bakgrunn i foranstående forklaring har også dokumentene blitt valgt. Dersom skolen regulerer måten kommunikasjonen fremsettes på, kan det fra et analytisk ståsted reises spørsmål ved om ikke denne reguleringen også gjengis/vises i innholdet kommunikasjonen gir uttrykk for. Altså; selve budskapet som formidles, selve innholdet i dokumentene, kan også være styrt av skolen. Jeg finner disse dokumentene som egnede emner for en analyse i tilknytning til makt.

Skoleelevers ukeplan er et dokument lærerne bruker i sammenheng med skolens opplæring og undervisning av eleven. Den angir en skjematisk oversikt over hvordan timene på skolen er organisert, hvilke lekser eleven har innenfor en skoleuke samt at den inneholder beskjeder til både elevene selv og elevens hjem. Ulike variasjoner forekommer, men denne kategoriseringen kom til uttrykk i samtlige ukeplaner jeg så på. Jeg vil anta dette forandrer seg med elevens alder og klassetrinn. På ungdomsskolen vises ikke timeplanoversikten i så stor grad som på barneskolen.

I tillegg viser noen ukeplaner også beskrivelser av elevens kunnskapsmål, ”ukas dikt”, ”ukas sang” og gloseoversikt. Noen lærere bruker ukeplaner som skal returneres med underskrift av foreldre. Et blankt felt som foreldrene kan gi tilbakemelding på til læreren, har jeg også sett



eksempel på. De fleste ukeplanene jeg har gått igjennom inneholder kontaktinformasjon med lærerens og skolens telefonnummer og lærerens e-mailadresse.

Ukeplaner varierer også i størrelse og utforming. Mens noen ikke er større enn et A4- ark, er andre på opptil flere sider inkludert vedlegg som inneholder diverse tilleggsinformasjon som elevoppgaver eller ekstra beskjeder til hjemmet. I tillegg varierer språklig utforming. Av de ukeplanene jeg har sett på, var samtlige tiltenkt 1.klassetrinnet. Jeg vil anta at bruken av barnevennlige overskrifter og tegninger er brukt med tanke på dette. Leksene og beskjedene til foreldrene var derimot skrevet med vanlig trykt skrift eller trykt skjønnskrift og fremstilt ved hjelp av tekstprogrammet Word.

Forventningsavklaringen en oversikt over diverse forventninger til de involverte i skolen; elever, lærere og foreldre. Også skolens ledelse er representert i noen dokumenter. Store variasjoner forekommer, men det kan se ut som at flere skoler har valgt å forme dokumentet etter disse inndelingene her: skolens forventninger til foreldre, foreldres forventninger til skolen og skolens forventninger til eleven. Foranstående inndeling er også den inndelingen jeg har valgt å bruke i mitt arbeid med klargjøring av forventningsavklaringene.

Forventningene gjengir en kommunikasjon som handler om diverse ting; de gjøremål skolen mener foreldrene skal utføre, foreldres forventning til lærere som trygge voksenpersoner og at skolen kan tilby lokaler og opplæring etter lovverk. Kommunikasjonen går også ut på at skolen forventer at foreldre skal ordne ranselen og rydde denne sammen med sine barn, samt snakke positivt om skolen hjemme. Jeg henviser til studiens resultatdel og analysedel for en nærmere redegjørelse av dette.

Det kan se ut som det ikke foreligger noen standard som skal brukes i utformingen av dette dokumentet. Noen er utarbeidet av skolen alene, mens andre er utformet av skolen i samarbeid med skolens samarbeidsutvalg. Jeg registrerte at i de forventningsavklaringene jeg så på, var mange utformet primært av skolen selv. Dette gjaldt også de forventninger som foreldrene hadde til lærerne. Alt i alt er dokumentet en oversikt over forventet oppførsel man skal ha i skolen. Dermed kan dokumentet forstås som en oversikt over normer og regler i skole- hjesamarbeid.

Meldingsboka er en liten bok som skal ligge tilgjengelig for læreren og foreldrene i elevens skolesekk. Denne blir benyttet av begge parter til å gi beskjeder til hverandre. Den skal

merkes med elevens navn og klassetrinn. Typiske beskjeder som skrives i meldingsboka går ut på å oppgi fravær og årsak, spørsmål om fri for eleven til legetimer og lignende, samt beskjeder om ugjorte lekser og årsak til dette. Slike meldinger sendes med eleven, skrives under av lærerne og returneres tilbake til hjemmet. Lærerne bruker også boka på denne måten, for å gi beskjed til foreldrene. Meldingsboka kommer i flere utgaver, og noen har sider som er ”stiplet” slik at de kan rives ut når de er fulle med meldinger. Andre meldingsbøker er utformet kun som en slags notisbok, og hvis en skal rive ut sidene må disse klippes.

### **3.8 Innhenting av datagrunnlaget**

I dette avsnittet beskriver jeg hvordan jeg har gått frem i innhenting av de ulike data jeg har basert meg på. Først tar jeg for meg innhenting av de digitale forventningsavklaringene og ukeplanene. Deretter innhenting av meldingsbøkene.

De digitale dokumentene har jeg lastet ned fra skolenes offentlig tilgjengelige hjemmesider på internett. Disse nettsidene fungerer som databaser for aktuell informasjon, og presentasjoner av aktuelle begivenheter som skjer i skolene. I dette arbeidet har jeg dratt nytte av nettsiden *Skolehjelperen.no*. Dette er en landsdekkende digital oversikt over navn på utdanningssteder i Norge. På nettsiden er disse stedene organisert i de ulike opplæringsnivåene grunnskoler, videregående skoler, høyskoler og universiteter. Når jeg har brukt denne søkeportalen, har jeg klikket meg inn på skoler fra 1. til 10. trinn. Videre har jeg søkt på skolenavn og slik funnet deres hjemmesider med tilhørende informasjon, hvor jeg har tatt for meg foreliggende 1.trinns ukeplaner og skolenes forventningsavklaringer.

Mange kommuner har tatt i bruk digitale kommunikasjonssystemer som ”Fronter” og ”It’s learning” for å sende ut relevant informasjon til foreldre og elever. Noen ungdomsskoler bruker ikke meldingsbok som et kommunikasjonsverktøy siden de foranstående systemene har tatt over meldingsbokas informative funksjon på dette.

Enkelte skolers overgang fra meldingsbok til digitale kommunikasjonssystemer var en av grunnene til at jeg fikk samlet inn færre meldingsbøker enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt meg.

Ukeplanen beskrives som et av skolens mer planbaserte dokumenter, ettersom dokumentet gir uttrykk for lærerens planlagte undervisning og skolens planlagte organiserte timeplan over

undervisningen. En som har undersøkt hva som menes med plandokumenter er Tian Sørhaug. Sørhaug(2003) argumenterer for at planlegging handler om en lineær og hierarkisk prosess som nedfeller seg i en mål- middel- struktur og i sekvens av beslutninger. Planlegging går ut på å etablere hovedmål og delmål, mål som man på forhånd planlegger å nå innenfor et visst tidsforløp(Sørhaug,2003 s51-52). Når lærerne planlegger undervisningen og utarbeider en skriftlig plan på dette, samsvarer ukeplanen med Sørhaugs beskrivelse av planer og planlegging.

Slik antok jeg at dokumentet ville si meg noe om skolen kommuniserer i forhold til styringsmåten dominans, ettersom ukeplanene ikke kan forandres og er skapt gjennom lærernes dominante bestemmelser for hvordan undervisningen skal foregå. I tillegg fant jeg dette dokumentet verdifullt fordi det inneholdt mest sannsynlig kun skolens kommunikasjon, og ikke foreldrenes. Også dette er sentralt i forhold til studiens problemstilling.

Jeg hadde flere forventninger til hva jeg ville finne i ukeplanen. Først og fremst antok jeg at den ville gi mye informasjon om lekser. Dernest at den ville gi en oversikt over elevenes ukeplan og ikke minst; jeg forventet å finne annen relevant informasjon rettet til elevenes hjem. Denne informasjonen trodde jeg på forhånd ville oppta en del plass i ukeplanen, ettersom 1. klassinger er unge og trenger en del oppfølging både av lærer på skolen og foreldrene hjemme. En oppfølging som avhenger at begge parter informerer hverandre om viktige ting. Avslutningsvis antok jeg at ukeplanen ville være lettfattelig å lese. Også for 1.klassingene selv.

Når det gjaldt mine forventninger til dokumentet meldingsboka, forventet jeg å finne flere foreldremeldinger som var underskrevet av lærerne og få skolemeldinger som var underskrevet av foreldrene. Videre så antok jeg at disse ville handle om fravær og årsak og søking om fri til legetimer og lignende

Mitt valg om å undersøke forventninger i skole- hjemssamarbeid er motivert ut fra en antagelse om at skolens og foreldres forventninger til hverandre viser og sier noe om hvilke holdninger partene har til hverandre. Ettersom skolens og foreldrenes forventninger kommer til uttrykk i skriftlige ”avklaringer”, vil forhåpentligvis disse avklaringene gi informasjon om hvilket ansvar foreldrene og skolen skal ha i skole- hjemssamarbeid.

Først har jeg undersøkt den enkelte forventning i en og samme kategori. Dette betyr at jeg har først tatt for meg alle de forventningene skolen har til foresatte – enkeltvis. Deretter har jeg

undersøkt denne kategorien samlet. På denne måten har jeg gjennomgått alle kategorier også hver for seg, i hver enkelt analyseenhet for at dette sentrale funnet kunne forfølges videre.

Denne måten ligner på hvordan jeg har gått fram på i undersøkelsene av de andre dokumentene, det eneste som er forskjellig er at jeg har inndelt disse forventningene i flere ulike kategorier tilsvarende de inndelinger jeg valgte å bruke til å strukturere ukeplanen og meldingsboka.

Neste trinn i analysen har vært å se på om det finnes en sammenheng eller mønster. Denne dreier seg om å se etter tematiske forbindelser mellom de ulike kategoriene (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 115).

Da har det vært nødvendig å gjennomgå dokumentene enkeltvis på nytt, men da se om det er en sammenheng eller et mønster mellom de tre hovedkategoriene. Til slutt har jeg undersøkt samtlige dokumenter som enhet, for å se om det danner seg et mønster av disse. Dette er hva Hjerm og Lindgren beskriver som iterativ prosess (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 89).

Jeg har gjennomgått analyseenhetene i flere omganger til resultatene er stabile og godt gjennombygd. Jeg har valgt å foreta en inndeling av de enkelte dokumenter i denne fasen slik:

MELDINGSBØKENE	
Foreldrenes beskjeder til skolen	Skolens beskjeder til foreldrene

Med meldingsboka fremsto den empiriske delen mer konkret for meg, hvilket var en motiverende forutsetning for å gå i gang med analysen. Etter arbeidet med den teoretiske delen, var det frigjørende å sette i gang med mine egne undersøkelser. Først hadde jeg sett for meg å analysere en ny ubrukt utgave. Men dette ble av veileder foreslått å forandres til å gjelde en brukt utgave med meldinger i. I ettertid så ser jeg at denne forandringen var en mer tjenlig løsning. I undersøkelsen av meldingsbøkene ønsket jeg å få svar på følgende tema:

1. Hva kommuniseres det om(innhold)?
2. Hvem kommuniserer mest av skolen og foresatte(mengde)?
3. Hvordan fremsettes denne kommunikasjonen(språklig fremføring)?
4. Var det noen særegenheter ved foreldrenes og lærernes kommunikasjon?

UKEPLANENE		
Timeplanen på skolen	Lekser og hjemmearbeid	Beskjeder til hjemmet

Dette dokumentet representerte skolens kommunikasjon, altså dette var først og fremst skolens og lærernes dokument.

FORVENTNINGS-AVKLARINGER			
Skolens forventninger til foreldrene	Skolens forventninger til eleven	Forventninger skolen har utformet som foreldrene skal ha til skolen	Foreldrenes forventninger til skolen

På forhånd hadde jeg planer om å undersøkeskolers forventninger til foreldre. Underveis i arbeidet med studien har dette blitt forandret. Ved nærmere gjennomgang av dette dokumentet, så jeg at jeg kunne med fordel organisere dette dokumentet ved flere inndelinger. her var det nødvendig å se på både skolens og foreldrenes forventninger til hverandre, med bakgrunn i Foucaults teori: Ingen trer inn i diskursens orden hvis de ikke tilfredstiller visse krav, eller hvis de ikke er i utgangspunktet kvalifisert til å gjøre det(Foucault,1999).

Alt i alt ville jeg se om datagrunnlaget kunne gi noe informasjon i forhold til å se på om det var forskjeller mellom informasjon som gis til foreldre, og informasjon som gis til skolen. Jeg var først og fremst interessert i å undersøke graden av informasjon( mengde), innholdet i informasjon( tema)og hva slags språklig framføring den kommuniseres med. Dette arbeidet var grunnlag for det neste jeg ville se etter. Dette har vært å se etter mening(det underliggende tema, hensikt og innhold). Jeg ville også se etter om det var noe særegenheter ved skolens og foreldrenes måte å kommunisere på til hverandre.

## **4 RESULTATER**

### **4.1 Innledning**

I dette kapitlet kartlegges, analyseres og drøftes det hvordan kommunikasjonen i skole-hjemsamarbeid fremstilles i skoledokumentene: ”ukeplanen”, ”forventningsavklaringen” og ”meldingsboka”. Resultatene kontrasteres deretter med det idéhistoriske materialet ved Michel Foucaults maktanalyse (begrepene dominans, strategi og regjering), samt gjeldende lovverk for samarbeid mellom skolen og hjemmet, i norsk offentlig grunnsopplæring (Opplæringsloven).

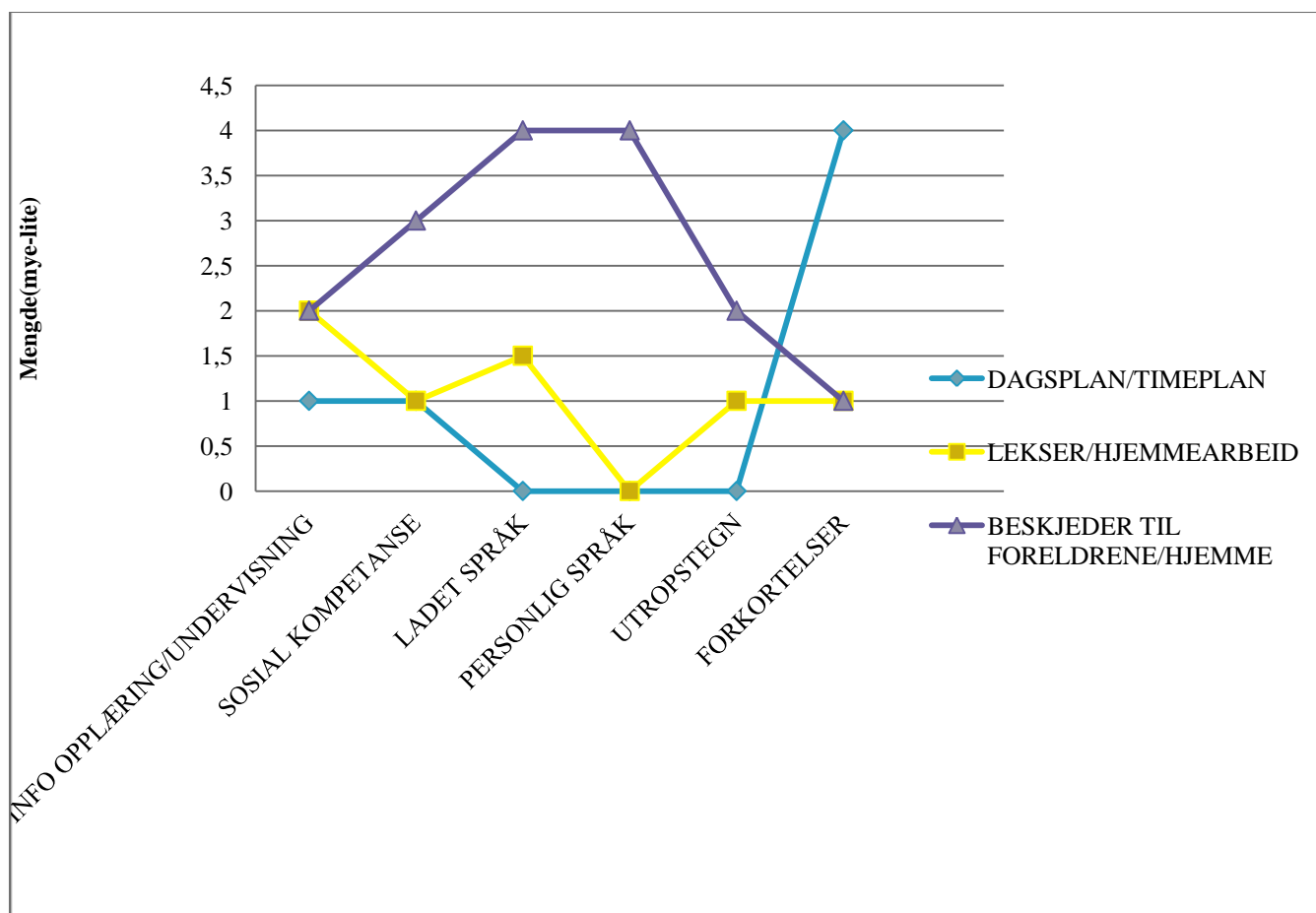
### **4.2 Ukeplanene**

Av Tabell 1 framgår innholdet i informasjonen i øverste kategori, mengde i andre kategori, språk i tredje og mening i fjerde del. Skolen kommuniserer forskjellig mengde av informasjon som illustrert i tabellen følger. Som vist i Tabell 2 er timeplanen den delen som gjengir minst informasjon til foreldrene av ukeplanens tre deler. Lekser og gjøremål gjengis i større grad enn foranstående kategori, mens beskjeder til hjemmet og foresatte er den delen av ukeplanen som angir størst mengde informasjon. Dette går igjen i innhold og språklig framføring. Timeplanen tar for seg i stikkordsform dagens struktur og organisering, og skolen er her sparsommelig med informasjonen som gjelder opplæring og undervisning av elevene.

Tabell 1: Tabell over beskrivelser av resultater i ukeplanene:

	Kategorier i ukeplanene	KATEGORI A	KATEGORI B	KATEGORI C
1	Kategori/ resultater	<b>Timeplan/dagsplan på skolen</b>	<b>Lekser/ gjøremål hjemme</b>	<b>Beskjeder til hjemmet/ foresatte</b>
2	<b>Innhold/tema</b>	<i>Timeinndeling Fagnavn Klokkeslett Pauser Innhold Ferdigheter</i>	<i>Instruksjoner for lekser Spesifiserende beskrivelser for hvordan foreldrene skal utføre oppgaver Påminnelser Henvisninger til bokverk for lekser  Oppgaver</i>	<i>Instruksjoner ift. Fravær. Taknemlige tilbakemeldinger på innsats .varsel om sanksjoner Påminnelser barnas fysiske og materielle behov Beskjed om "huslige" oppgaver. Forslag til kost for barnet på skolen. Informasjon om sosiale forhold på skolen. Merking av klær</i>
3	<b>Mengde informasjon</b>	<i>Fag og timeoversikt gjengis i timeplan. Lav grad av informasjon på didaktisk fremgangsmåter i undervisning og elevens faglige utvikling.</i>	<i>Mindre informasjon over didaktisk tenkning. Mye info på henvisninger for lekser.  Lite informasjon til evt medhjelper for barnas lekselesing.  Også uklart om foresatte skal hjelpe eller ikke.</i>	<i>Høy grad av informasjon mht elevenes sosiale utvikling og oppdragelse.  Lav grad av informasjon mht elevenes faglige utvikling og læring.  Høyere av inf. på elevenes materielle og fysiske behov på skolen. Høy grad av informasjon på personlig mening fra avsender.</i>
4	<b>Språklig framføring</b>	<i>Stikkord Forkortelser Lister Kolon Fagnavn Listeføring</i>	<i>Upersonlig språk. Skjult avsender. Skjult mottaker.  Distansert språk  Eksempel på imperativ form:  "Husk underskrift!"</i>	<i>Ladet språk. Normative uttrykk Personlig. Høy grad av imperativ form. Direkte Utropstegn</i>
5	Sammenfatning av funn: mening	<i>Gir lite innsyn i barnas aktiviteter på skolen. Listebeskrivelser gir inntrykk av fraværende anonym forfatter. Distanse mellom mottaker av forfatter og mottaker av informasjon Lukket skole på faglig forhold. Krever innsyn i elevenes hjem.</i>	<i>Skolen gir oppgaver og føringer for hvordan disse oppgavene skal utføres, både med en direkte og indirekte språklig formulering.</i>	<i>Skolengjør seg tilgjengelig for foreldre når den snakker om sosiale forhold. Måten den gjør dette på er med en direkte og ladet språkføring. Den er også ofte personlig. Skolens språkføring gjør at den distansen vi så i timeplanen blir mindre i denne delen, men da på en mer "innvaderende" måte i hjemmet.</i>

Tabell 2: Beskrivelse og grad av ulike observasjoner i ukeplanene



Didaktisk info= Skolens opplysninger om undervisning, elevenes læring.

Sosialkompetanse= Elevenes sosiale utvikling, oppdragelse og oppførsel på skolen

Ladet språk= Språk der følelsene skinner igjennom, personlige meninger

Personlig språk= personlige hilsener, uttrykk for følelser

Utropstegn= tegnsetting som forsterker setningen den står bak

Forkortelser= sammenfatning av ord, som for eksempel f. eks., eks

Timeplanen er den delen av ukeplanen, som gjengir minst informasjon til foreldrene av ukeplanens tre deler. Under vises et utdrag av ei ukeplan som eksemplifiserer dette:

	ARBEID PÅ SKOLEN	LEKSER
Mandag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Norsk</li> <li>- Matte</li> <li>- Engelsk</li> <li>- Kroppsøving</li> <li>- Data</li> </ul>	



Over vises en del av en timeplan der læreren formidler informasjon om de enkelte fag elevene skal ha på mandag. Denne dagen hadde ikke elevene lekser, hvis vi skal forholde oss til at kolonnen under ”lekser” er tom. Læreren informerer ikke om hva elevene skal gjøre i undervisningstiden på skolen, eller hvordan læreren skal undervise dem. Beskjeder til hjemmet og foresatte er den delen av ukeplanen som angir størst mengde informasjon. Dette går igjen i innhold og språklig framføring.

I de planene jeg tok for meg var leseleksene det som uttales spesifikt skal gjøres sammen med en voksen: ”Les leseleksa sammen med en voksen. En ukeplan hadde denne instruksjonen på fire dager. Samtidig med dette så understrekes det her at samtlige ukeplaner gjaldt for første klasse i uke 5. Dette betyr at de fleste av elevene trenger lesehjelp av en voksen for å få tilgang til den informasjonen skolen formidler angående lekser. Skolene benytter seg av lengre sammensatte ord som ”diktatord”, ”bibliotekbøkene” og ”bibliotekstboka”. En ukeplan er skrevet med den trykte håndskriften: *Bradley Hand ITC*. Denne teksten er nesten som en skjønnsskrift, og er nærliggende å beskrive som vanskelig for barn å lese, det vil jeg anta gjelder både for dem som mestrer, og ikke har brutt lesekoden ennå. Samlet peker dette i retning av at lekseplanene og de instruksjoner for hjemmearbeid er like mye ment for foreldrene som elevene. Da elevene trenger lesehjelp for å følge skolens ordre. Det synes som om de lekser og beskjeder som skolen gir til elevene egentlig også gjelder for foreldrene. Det kan se ut som at det Nordahl(2007) peker på om at skolen griper inn i familielivet, kan hevdes å inkludere hvordan foreldre skal kommunisere med sine egne barn der hjemme (2007, s. 61).

#### ***4.2.1 En hermeneutisk analyse av ukeplanen***

Foucault uttaler om makt og diskurs at det handler om ” uttynning av de talende subjekter”. Jeg bruker dette som et utgangspunkt og som en innfallsvinkel til analysen.

Når skolen unngår å informere foresatte om hvordan undervisningen foregår kan det synes som at skolen ikke prioriterer å fortelle foreldrene om elevenes faglige forhold i undervisningstiden på skolen. I gjennomgangen av timeplandelen viste det seg at skolen valgte å uttrykke seg gjennom stikkord og uferdige setninger. Vi får ikke mer informasjon enn den disse stikkord gir uttrykk for. Dette betyr at når skolens kommunikasjon i denne kategorien er minimalisert informasjon som begrenser seg til fagnavn og ferdighetsmål for skoletimene, gir skolens kommunikasjon inntrykk av å være distansert og lukket. Noen av

ukeplanene innholdt informasjon om ekstraordinære begivenheter som teaterforestillinger eller varsel om turdag og instruksjoner i forbindelse med denne. Noen hadde klokkeslett over begynnelse og slutt på elevens timer og friminutt. Foucault, 1999 s. 32). *Vi må akseptere å innføre tilfeldigheten som kategori i begivenhetsproduksjonen (Foucault, 1999 s. 32).*

Utdraget av timeplanen gir begrenset informasjon om gymtimen og hvordan den skal foregå. Vi får opplysning om stasjonstrening, men ikke om hva dette innebærer. For dem som ikke er kjent med skolefaget kroppsøving kan tenkes å ikke bli noe særlig klokere av en kommunikasjon som dette. Det er nærliggende å hevde at dette nesten ikke er informasjon i det hele tatt. Samlet viser dette at skolen nedprioriterer å informere foreldre om hva som skal foregå på skolen. Dette er også et eksempel på det Thomas Nordahl har kommet frem til i sin forskning, nemlig at foreldre gir uttrykk for å ha liten grad av medvirkning til hva som undervises, og hvordan dette foregår (2007, s. 66). Lærerens kommunikasjon som handler om lekser kan også gi inntrykk av å være mindre informativ:

Lærerens leksespesifikasjon i ukeplanene var lite informativ. Jeg viser et eksempel på dette: *I det røde heftet*. I dette eksemplet informerer ikke skolen om noe annet enn nettopp, det røde heftet. Dette betyr at de som skal utføre leksen må vite hva som menes med det røde heftet og vite hva som skal gjøres. Dette viser tegn på at mengden av informasjon samsvarer med det språket informasjonen kommuniseres ut med. Stikkord gir mindre informasjon enn halve setninger. Mens hele setninger og avsnitt gir mer informasjon enn halve setninger og stikkord. Når skolen kun påpeker det røde heftet, og ikke hva dette heftet skal brukes til, kan det hevdes at skolen ”strammer inn” den informative kommunikasjonen til foreldrene og slik gir eksemplet inntrykk av at lærerne ikke ønsker å kommunisere mer enn nødvendig. Også denne påpekingen er nærliggende å sammenligne med styringsformen dominans. Det imperative språket her forteller at skolens beskjed er skrevet fra en som ikke spør om det er greit at disse leksene gjøres. Inntrykket man da sitter tilbake med er at lærerens kommunikasjon bærer preg av en avsender som ikke tar seg tid til å gi nok informasjon til foreldre og som tenker ”foreldrene skal selv sørge for å vite om den røde boka, og hvordan den skal brukes”. I dette tilfellet gir kommunikasjonen uttrykk for en slags selvfølgelighet, ettersom læreren nedprioriterer å skrive ned detaljer slik at andre enn dem med ”taus kunnskap” om leksene kan forstå lærerens setning. Slik tenderer en slik ordbruk opp mot en form for arroganse.

Læreren tar seg ikke bryderiet med å forklare og beskrive hvilke lekser som må gjøres, han forutsetter at foreldrene vet å ta ansvar ved å vite om dette. Samlet gir lærerens arroganse,

mangel på nok informasjon og sist, men ikke minst, mangelen på nok reell informasjon om leksene, uttrykk for at skolens kommunikasjon er preget av dominans.

Likevel, jeg fant også enkelte eksempler på at lærerne ”åpnet opp” sin faglige informasjon gjennom leksebeskrivelsene. Til forskjell fra timeplanen ble leksene også fremstilt med lengre setninger, uferdige og ferdige setninger.

Skolens instruksjoner angående lekser var i stor grad formet som imperative setninger. Dette var med på å forsterke det dominante inntrykket av ukeplanene. Et eksempel på dette er setningene: ”Les side 102 og 103 i Zeppelin lesebok sammen med en voksen” og ”Leselekse på ark. Se baksiden av lesearket for EKSTRA-lekse i lesing!”. Samtidig med dette så var skolens påminnelser om underskrifter eller gymtøy formulert eksempelvis som ”Underskrift diktat”, ”Husk: bibliotekbøkene må leveres” og ”husk gymsko!”.

Dette forsterkes videre av hvordan læreren utelater å kommunisere spørrende til foreldrene. Lærers lekses, de timeplaner som vises, er selvfølgelig å følge for skolen, enten det er snakk om dagsrytme på skolen eller lekser hjemme.

Etter disse eksemplene vil jeg heretter ta for meg den delen i ukeplanen som handlet om beskjeder til hjemmet/foreldrene.

Beskjedene til hjemmet formuleres i samsvar med både dominans og regjering. Beskjedene er både normative og grensesettende: *Husk underskrift!* Her kommuniserer læreren ikke bare dominant gjennom en språklig bruk av utropstegn og imperativ form. Setningen avdekker også at skolen gir ordre om at foreldrene skal vise i form av en underskrift at de har tatt ansvar og utført en oppgave etter skolens anvisninger. Her ber ikke skolen ikke om at foreldrene skal ”kvittere for utført arbeid”. Skolen krever og forlanger dette. Av den grunn kan det se ut som at denne imperative formen samsvarer både med dominans og regjering.

I tillegg til å gi begrenset informasjon, forvirrer skolen mottakeren av denne.

Kommunikasjonen er uklar for leser. Når det står elevene skal ha om samene i faget naturfag, så er det nærliggende å undre seg hva som menes med dette. Går kunnskap om urbefolkning innunder faget naturfag? Det gis ikke svar på dette. Slik type informasjon kan hevdes å være forvirrende for leseren. Jeg går ikke videre i dette, men jeg vil understreke at Foucault argumenterer for at man må ta høyde for at også tilfeldigheter spiller inn i formdannelsen av diskursen og vår i påvirkningen av hva som er ”sann” kunnskap.

Innledningsvis siteres Foucault, og her repeteres dette igjen: uttynning av de talende subjekter. Når vi ikke ønsker innsyn og vil holde noe hemmelig unnlater vi å fortelle om dette. Også når vi er redd for å bli fratatt et gode som makt. Lik et barn som har kjøpt godteri og ikke vil dele med andre. Barnet vil beholde styringen over dette godteriet selv. Slik gjør også skolen når den unnlater å utdype elevenes faglige forhold og hvordan disse er lagt til rette. Skolen blir på denne måten den som ønsker å bestemme selv uten innblanding. Foreldre er dem med mindre innflytelse. Slik er timeplanens utforming med på å gi oss et inntrykk av at skolen er lukket for innsyn. Dette betyr at skolens begrensede informasjon over hva som foregår på skolen, er med på å forsterke skolens definisjonsmakt og posisjon i skole-hjemsamarbeidet. Dette til tross, skolen vet at den ikke kan framstå som en hemmelig og lukket skole. Skolen forminsker muligheten til foreldres kritiske innsyn ved å formidle om noe positivt: positive som ingen i et samfunn som vårt, stille seg kritiske til. Nemlig hvordan barna har det på skolen: *Faddertimen var som alltid koselig. Elevene gleder seg alltid til disse timene.*

Her informerer skolen om to ting. Det ene er at elevene har faddere som passer på dem. Det andre er at disse timene er noe som elevene setter pris på. Dette er noe alle foreldre er opptatt av. At deres barn skal ha det godt og trygt på skolen. Skolen appellerer til foreldrenes personlige tilknytning til barnet og de følelser som eksisterer i denne. På denne måten kan det synes som at skolen bruker styringsmåten regjering når skolen skal informere foreldrene. Dette betyr at skolen er mer lukket for innsyn angående faglig orientering til foreldrene, og mer åpen for innsyn angående orientering som tar for seg forhold vedrørende elevenes sosiale oppførsel og utvikling. Men dette todelt. For når sosiale forhold blir snakket om som hyggelig, er det formulert som en del av skolens opplegg. Når det er vellykket og gledelig:

*x- dagers festen:*

*Takk for all hjelp med x- dagers festen; alle voksne! Det var maks innsats fra elevene søndag natt også, og etterpå fikk de en liten is som belønning for sin supre forestilling. 6. klasse hadde laget takkekort som de ga til våre 1.klassinger. STAS!*

Her viser eksemplet at skolen åpner opp den begrensede tilgangen foreldre har når skolen forteller om vellykkede arrangementer i skolens regi. Her bruker skolen nærmest et euforisk språk for å beskrive hvor vellykket denne festen var. De til og med forteller at innsatsen til barna var så enestående at de fortjente en belønning for innsatsen. Ikke nok med det, elevenes innsats kunne ikke vært bedre. Den var på maks nivå, som til og med 6. klasse satt pris på. Og

før denne informasjonen kommer så takker skolen de voksne. Denne nærmest euforiske språklige meldingen om skolens vellykkede regi og gjennomføring, står i kontrast med den meldingen som handler om elevenes oppførsel og foreldrenes ansvar for denne: *Minner igjen om: Leker på skolen: det er mange elever som har med X på skolen. Dette er en fin aktivitet i friminuttene, men elevene er ikke flinke nok til å legge det vekk i garderoben og i timene. Det er fint om dere kan prate med elevene om dette hjemme.*

Skolen sier at leker er akseptabelt når elevene har fri, men denne frie leken er problematisk fordi elevene oppfører seg ikke lydig nok etter lærerens anvisninger. Det kan synes som læreren gir uttrykk for at elevene mangler oppdragelse fordi de ikke retter seg etter lærerens distinktive holdning angående hva som er lek og hva som er arbeid. Med dette henvender læreren seg til de uoppdragne elevens foreldre, gir dem et fremtidig ansvar for å oppdra dem i tråd med lærerens anvisninger.

Kommunikasjon som inneholder informasjon om elevenes dårlige oppførsel, samt henvendelser til foreldrene om å ta ansvar – kan gi uttrykk for at lærerne velger å prioritere å informere foreldre om barnas svakheter i forhold til skolens normer og regler. Samtidig som lærerne legger uklare føringer for foreldrene om at også foreldrene skal hjelpe skolen i arbeidet med håndhevingen av regler for oppførsel. Slik kan det hevdes at foresatte og deres rolle i samarbeidet, blir fremstilt som tjenere; tjenere som tildeles en refsende kommentar angående en dårlig utført tjeneste. Samtidig som han får beskjed om å gjøre denne om igjen. Hvis ikke vanker det sanksjoner av disiplinierende karakter: *Det vil komme et forbud mot å ha med slike leker dersom elevene ikke blir flinkere til å legge de vekk med en gang i friminuttet er over. Vi snakker selvfølgelig også med elevene om dette på skolen.*

Her understrekes det av skolen, bokstavelig talt, at det vil komme et forbud mot leker. Forbud er en forklaring for noe som ikke er lovlig. foran i studien framgår Opplæringsloven som et av skolens viktigste dominante styringsredskaper i skole- hjemmsamarbeid. Opplæringsloven inneholder ikke bare beskrivelser av hvordan man skal oppføre seg i skolen. Også de disiplinære tiltak og sanksjoner som i verksettes, gir loven uttrykk for – hvis ikke oppførselen er i samsvar lovlig oppførsel. Dette gjøres også her; Her snakker læreren om at det er ok med personlige leker. Bare lekene brukes når elevene ”trer av” undervisningsplikten. Deretter snakker lærerne om at hvis ikke barna skjerper seg, vil barna miste et gode; et gode å ha tilgang på sine private leker på skolen. En advarsel som dette handler om straff. Ettersom læreren gir uttrykk for at barnas leking er på grensen for hva som er tillatt, fremsetter læreren

en advarsel til foreldrene. Lærerens bruk av ordet –dersom og den måten å advare foreldrene på, ligner på måten Opplæringsloven informerer om hvilke sanksjoner som inntreffer for foreldrene hvis foreldrene ikke ivaretar sine plikter i henhold til sine barns grunnopplæring. Av den grunn er det nærliggende å se på denne kommunikasjonen som et eksempel for skolens dominante måte å styre elever og foreldre.

### **4.3 Forventningsavklaringene**

Den viktigste hensikten med å undersøke forventningsavklaringene var å se hvilke forventninger som fremsettes i skolehjemsamarbeid, og hvilke måter disse framsettes med. Videre ville jeg undersøke om det var forskjeller mellom de forventninger som skolen adresserer til foresatte, og de forventninger foresatte adresserer til skolen. se tabell 3 for diverse eksempler av forventningsavklaringer. Jeg har vært mest opptatt av å få svar på spørsmål som kan knyttes til graden av informasjon( mengde), innholdet i informasjon( tema)og hva slags språklig framføring den kommuniseres med.

Med andre ord, så går jeg fram på samme måte som jeg gjorde da jeg skulle klargjøre analysen av ukeplanene. I tillegg til dette har jeg ønsket å vite noe om meningen i forventningsavklaringene(det underliggende tema, hensikt og budskap). Videre har jeg sett etter om det forekommer variasjoner på tvers av disse inndelinger. Endelig har jeg analysert en sammenfatning av funn ved å anvende Foucaults styringsperspektiv. I dette arbeidet har jeg brukt tekst fra Foucault, samt annen relevant litteratur.

Tabell 3: Beskrivelser av et begrenset utvalg av ulike forventninger skolehjemsamarbeid i dokumentet ”Forventningsavklaring”

Foucaults styringsmåter	Skolens forventn. til foreldre	Skolens forventn. til elever	Skolens forventn. til seg selv/foreldre kan forvente dette av skolen	Foreldres forventn. til skolen
<b>DOMINANS</b> (disiplinering, lover, regler, sanksjoner, kontrakter, tjener, hersker, påstander) autoritær, fravær av tjeners autonomi, effektivitet, oppførsel	underskrifter  Følge opp beskjeder Møte opp foreldremøter Være positive Jeg er: medansvarlig[...] Snakker positivt - lojal.	Du gjør ditt beste hele tiden. Du følger skolens regler. Du viser respekt for alle. Du gir videre informasjon fra skolen til hjemmet.	Jeg har klare forventninger som og kommuniseres til hver enkelt elev og til foresatte  raske tilbakemeldinger til hjemmet hvis brudd på regler	
<b>STRATEGI</b> Konsensus før styring, synlig styring, duell om dominant posisjon, spillets regler, egalitær styring, argumenter, mening			Jeg sørger for at hver enkelt elev blir sett, hørt og tatt på alvor	
<b>REGJERING</b> Overvåking, samvittighet, frykt for å miste, fornuftighet,, propaganda, skjulte styringsformer, ”storebror ser deg”, følelser.egenrapportering, delegering av ansvar, skjule ansvar,	Jeg er medansvarlig for mitt barns lesning	Jeg passer på meg selv og konsentrerer meg om eget arbeid. Du har fin bordskikk. Du bruker pene ord	Jeg er lydhør for foreldres innspill og tilbakemeldinger	Dere som foreldre er med på å bidra til et godt klassemiljø. Ditt barn kler seg fornuftig Dere tar ansvar for at lekser og arbeidsplaner blir gjort.

### 4.3.1 En hermeneutisk analyse av forventningsavklaringene

I dette avsnittet vil jeg konsentrere meg om de viktigste funnene fra undersøkelsen av forventningsavklaringene. Jeg vil se nærmere på noen av disse kvalifikasjonene skolen mener at foreldre skal være. Deretter vil jeg se nærmere på de forventninger foreldrene mener skolen skal ha.

På bakgrunn av undersøkelsens resultater, kunne det seg ut som at det er en ting som gjentar seg i skolens forventninger til foreldre. Det er at foreldrene forventes å være positiv. Denne forventningen fremsettes av noen skoler sammen med kravet om lojalitet til skolens

regelverk, og det vises til at foreldre må unngå å snakke negativt om skolen mens barnet hører på. Jeg har valgt å konsentrere meg om disse resultatene i analysen.

I samtlige dokumenter som har blitt undersøkt, er det et funn som gjør seg markant gjeldende. Dette er at de skoler det gjelder, forventer at foreldre skal være positive på forskjellige vis. De forventes å *snakke* positivt om skolen, *samarbeide* positivt og konstruktivt, og *være* positive til skolens arbeid. Tre eksempler på hvordan positivitet knyttes av skolen til lojalitet og regler vises under:

*1. Jeg snakker positivt om skolen og er lojal til skolens regler.*

*2. Foreldre skal være lojal/ ikke negativ i sin omtale om skolens arbeid i barnets påhør.*

*3. Uenigheter taes opp direkte med skolen.*

*4. Vi erfarer at elever lærer mest når foreldrene: Støtter skolen aktivt, snakker positivt om skolen og lærerne.*

Disse eksemplene viser at det er en uttalt regel i skolen at foreldre skal være positive og lojale. Svaret på hvorfor dette er viktig begrunner skolene på flere måter. Det siste foranstående eksemplet viser at skolen bruker barnas læring som motiv for at foreldrene bør være hyggelige i sin omtale av skolen. Skolen påpeker at det finnes fritak for denne regelen. Men da må det gjøres på en spesiell måte.

Som sagt tidligere i oppgaven, er diskurs det samme som en type samtale. Det vil si at vi er styrt av diskursens regler for hvordan vi kan si ting. Når vi kan si dem. Og hvem vi kan si disse ting til. Regler som dette gjelder i alle diskurser. Også i diskursen skolehjem samarbeid. Dette betyr at når verdien av positivitet hos foreldrene fremheves av skolene i forventningsavklaringene, kan det synes som denne positiviteten er et uttrykk for normert oppførsel for foreldre i grunnopplæringen. Når denne normaliserte oppførselen knyttes tett til skolens forventninger om at foreldre skal følge skolens regler og være lojale til disse, kan vi si at reglen om det positive går "hånd i hånd" med reglene om lojalitet og lover og regler.

Skal foresatte først være negative til skolen, så skisseres det for foreldrene regler som må følges: "*Tar opp spørsmål og uklarheter direkte med skolen*" og "*deltar konstruktivt i samarbeid og utvikling av skolen*". Disse eksemplene viser at skolene det gjelder, tillater foreldre å være negative, men det kan se ut som at det er visse betingelser for at dette. Neste



eksempel viser kan si noe om dette: *Skolen forventer at foreldrene er villige til å samarbeide på en positiv og konstruktiv måte. Dvs. vise lojalitet, ikke snakke negativt om skolen/ lærerne overfor barnet, men ta direkte kontakt med den/de det gjelder.*

Eksemplet sier at denne skolen forventer at foreldre er *villige* til å samarbeide positivt. Fra et analytisk ståsted kan det spørres etter hva som menes med å samarbeide positivt. Svaret på finnes i siste setning i skolens forventning. For denne skolen kan det se ut som at foreldres villighet og positivitet i samarbeidet, defineres av denne skolen som lojalitet og fravær av negativ omtale av skolen når elever hører på.. Disse forventningene er nærliggende å beskrive som dominante føringer i tråd med Foucaults teori da de ikke bare oppfordrer, men nærmest krever at foreldre ikke skal være kritiske til sine barns grunnopplæring i diskusjoner av denne med sine egne barn. En slik dominant forventning bidrar til at skolen fremstår som en dominant styrer, vitner om at denne skolen ser på dette kravet om å bestemme over foreldre og elevers private samtaler i hjemmet, som legitimt. Det er liksom helt greit å si at foreldrene ikke skal snakke negativt når barna hører på. I dette henseende er det nærliggende å spørre om hvorfor er skolen så opptatt av at foreldre skal være lojale? En mulig grunn kan tenkes å være at skolen er redd for at elevene skal få en dårlig innstilling til det å gå på skolen. Negativitet kan være en medvirkende faktor for hvorfor motivasjonen til å yte sitt beste svekkes. Sånt sett kan denne forventningen handle om at skolen vil ivareta barnets motivasjon og dermed forebygge at grunnopplæring svekkes. Neste eksempel kan tyde på nettopp dette: *Ta direkte kontakt med skolen ved uenighet eller uklarheter. Skåner barnet for eventuelle uenigheter mellom hjem og skole.*

Eksemplet viser at skolen ønsker å skåne barnet fra å høre på foreldres eventuelle negative meninger angående skolen. En mulig grunn kan være den foranstående som handler om forebygging av redusert motivasjon, men denne forventningen kan også handle om noe annet. Dette annet kan være nærliggende å forklare med Foucault styringsmåte regjering som handler om å spille på forholdet til sin egen samvittighet. Her er det snakk om at skolen spiller på foreldres samvittighet og sitt kjærlige forhold til sine barn. Skolen påpeker at barna kan bli skadelidende ved foreldres ”dårlige” oppførsel.

I tråd med Foucaults teori kan denne forventningen også handle om dette, og ikke kun om skolens omsorg for sine elever. Den kan også handle om å redusere foreldres kritiske stemme, for å minske eventuelle ubehageligheter. På denne måten forventninger som dette, tolkes som et grep skolen tar i bruk for å svekke foreldres autonomi og likeverdighet i samarbeidet. Dette

kan også si noe om skolens holdninger til foreldre. Hva går disse ut på ? Neste forventning gir uttrykk for at foreldrene skal vise respekt: *Viser respekt for lærernes tid og prioritering av klassens pedagogiske utvikling.*

Ut fra foranstående eksempler kan det se ut som at skolens forventninger inkluderer ikke kun god oppførsel og lydighet fra foreldrene. Skolen forventer også at disse foreldrene skal tenke seg om før de klager på noe. De må ha respekt for skolens prioriteringer. Hvis foreldrene ikke klarer dette, må de i det minste spare barna når de velger å drive med ”sivil ulydighet” i samarbeidet. Skolen kan ikke nekte foreldre å tale, men de kan påvirke deres lyst til å uttrykke den. Det kan hevdes at dette gjøres når skolen sier at barna bør skånes for foreldrenes misnøye med skolen. Samlet kan det tyde på at regjering er involvert når skolen gir uttrykk for at foreldre bør være positive, hvis ikke så blir barna rammet.

”Regelen om optimal spesifisering”

Et annet sentralt funn som jeg vil utdype og forklare er at skolens forventninger bærer preg av å være detaljrike og spesifiserende. De framstår nesten som ordrebeskrivelser eller arbeidsinstruksjoner: *Hjelp til med lekser- høre gloser, leselekse, gangetabell, se over skriftlig arbeid. Rydde i sekken sammen med barnet – ta ut gamle matpakker, se til at de har med bøkene hjemme fra til skolen.*

Disse eksemplene kan hevdes å være detaljerte og direkte beskrivelser av de enkelte tingene foreldre må huske på å gjøre. De skal rydde og de skal være pedagogiske hjelpere til barnet. I følge skolen skal de gjøre dette sammen med barnet selv. Med bakgrunn i studiens klargjøring av Foucaults styringsmåter, er slike forventninger i samsvar med en dominant styringsmåte, ettersom forventningene ikke bare gir uttrykk for hvilke oppgaver foreldrene har. Også hvordan disse oppgavene skal utføres, gir forventningene uttrykk for. Med andre ord; slike typer forventninger sendt fra skolen til foreldrene, eksemplifiserer at skolen praktiserer reglen om optimal spesifisering etter som skolen legger spesifikke føringer fram for foreldrene ved sine forventninger.

På denne måten fratras foreldre en del av sin definisjonsmakt i to av sine forhold. Det ene er forholdet de har i samarbeidet med skolen om barnas grunnopplæring. Det andre forholdet er deres forhold de har med barna sine. Dette betyr at forventninger som dette kan hevdes å minke foreldres autoritet, og øke skolens autoritet i skolehjem samarbeidet. Når skolen spesifiserer på

denne måten kan dette sammenliknes med det Foucault kaller for ”regelen om optimal spesifisering”

Dette forandrer seg når vi ser på de forventningene foreldrene har/kan ha til foreldrene. I analysen av foreldrenes forventninger til skolen, oppdaget jeg at disse var som oftest forfattet av skolen selv. Noen steder hadde de blitt de kommet fram til avklaringen på et foreldremøte. Andre steder kan det se ut som at skolen har utarbeidet disse på egenhånd i fravær av foreldrenes innflytelse og medbestemmelsesrett, når vi ser nærmere på hvordan disse er formulert:

#### Våre forventninger

*Vi ønsker å være tydelige overfor elever, foreldre og elever. Vi har derfor utarbeidet et felles sett forventninger. Av personalet ved X skole:*

*Forventninger til personalet, elever og foresatte*

*Du kan forvente at personalet ved Y skole*

Dette er eksempler på overskrifter i to forskjellige forventningsavklaringer. I første eksempel så gjengir skolen de forventninger foreldrene kan ha til skolen. Derfor kan det se ut som ikke skolen har rådført seg med foreldrene om hva de forventer seg. Et funn som dette peker i retning av at skoler ikke bare fremsetter forventninger til foreldres oppførsel, de overtar foreldrenes makt til å lage sine egne. Dette betyr at forventninger som er produsert på denne måten, virker ikke kun avklarende eller styrende på et evt. samarbeid. Det omformer kommunikasjonen som foregår i dette. Den dialogen skolen og foreldrene har sammen kan i beste fall beskrives som motstandere som sagt tidligere. Sistnevnte eksempler gir inntrykk av at foreldrene ikke alltid er en spillets motstander for skolen. I verste fall er de ikke det i gang.

Ettersom skolen ikke henvender seg til foreldrene når et dokument som dette skal utarbeides, er det nærliggende å anta at skolen ser på foreldre som mindre viktig. Skolen tar ordet fra dem bokstavelig talt: dvs rettigheten de har til å ytre sine egne meninger selv i samarbeidet. Dette gjenspeiles videre ved en gjennomgang av Når vi ser på de forventninger som foreldre har til skolen, kan det se ut som at de fleste av disse har blitt enten forfattet av skolen selv, eller blitt til på foreldremøter i skolens regi. Andre steder har foreldre mulig forfattet disse selv, men dette blir kun uklare spekulasjoner fordi ukeplanene sier lite om dette. Dermed kan det hevdes at når flere skoler har ”tatt over” forfatterskapet av foreldrenes forventninger, anser ikke skolen det så viktig å lytte på hva foreldrene har å si. En slik praksis er nærliggende å kalle for en slags diktat. Av hva foreldrene skal gi uttrykk for er deres forventninger til skolens arbeid. Dermed vil de forventninger skolen anser som passende for foreldrene å ha, peker i retning av

å være en del av skolens forventninger til foreldrene. Dersom dette er tilfelle, kan vi snakke om at skolens forventningsavklaringer er ofte formulert i samsvar med regjerende styring: Skolen styrer foreldrenes måte å snakke på om skolen, ved å si at foreldrene kan ha disse forventninger – men det er skolen selv som styrer hva foreldrene skal mene.

Når skolen og foresatte bruker forventningsavklaringer som en del av deres samarbeid, kan vi sammenlikne dette med de normer og regler som gjelder i et parti sjakk. Som i alle brettspill er sjakk basert på regler. Og disse skal følges av spillerne. Ellers kan de ikke ”kalles” sjakk. Men før de kan sette i gang med å være uenig med hverandre( være motstandere i spillet), må de først være enige med hverandre om to ting: 1. Hvem skal ha de hvite brikkene og fordelten av å starte spillet ?2. Hvem skal ha de sorte brikkene og starte etterpå ? Vi kan derfor si at sjakkspillere må etablere et *konsensus* før de kan; 1.Komme i gang 2. Starte spillet. De må være enige, og ikke minst anerkjenne hverandre som spillere. Først etter denne nærmest rituelle prosedyren, kan de iverksette sine ”personlige” eller individuelle strategier for å dominere den andre. Praksisen med å bruke forventningsavklaringer kan forstås på denne måten. Her blir det foranstående ritualet som presenteres formet skriftlig og lagt ut på internett.

Fra et analytisk ståsted kan denne praksisen med å utforme forventninger til hverandres oppførsel i dokumenter, se ut som en skriftliggjøring av foranstående skisserte rituale. Skolen og foreldre innstiller seg på hverandres regler som skal ligge til grunn i ”sjakkspillet” skolehjemsamarbeid. Her forventes det at oppførselen skal være deretter. Det kan synes som at disse forventninger er så viktige å huske på, at man skriver dem ned. På denne måten kan man si at nettopp denne skriftliggjøringen tillegger denne praksisen en ekstra dimensjon: utsagn som skrives ned, konserveres. Skriftlige forventninger blir da fungerende som styringsdokumenter som har til hensikt å gi oversikt over skole- hjemsamarbeidets regler. Av den grunn kan det hevdes at skoledokumentet ”forventningsavklaringer” er en beskrivelse over de gjeldende normer og regler som gjelder i skole-hjemsamarbeid. Dette betyr at vi kan betrakte dette dokumentet som et styrende dokument, som har til hensikt å informere om de normer og regler som gjelder i norsk grunnopplæring. Samtidig som at skolen sier dette er kun et hjelpemiddel: *Formålet med dette dokumentet er å legge grunnlag for en bedre forståelse om gjensidige forventninger mellom skole, elever og foreldre på X skole. Dette skal bidra til et bedre samarbeid som vil gi grunnlag for bedre læringsutbytte og trivsel for elevene.*

Men trenger samarbeidspartnere egentlig å avklare hverandres oppførsel? Hvis de har tillit til hverandre? Det kan synes som at skolen ikke anser skole- hjemmsamarbeid som godt nok før disse avklaringene ble forfattet. I følge skolen som har formulert seg i eksemplet over, trengte dette å bedres. Avklaringen av oppførsel vil tydeligvis være et godt grunnlag for dette. Men kan man snakke om samarbeid i lys av tillitvekkende kommunikasjon hos hverandre? Sett fra et analytisk ståsted synes det som de undersøkte forventningsavklaringer ikke vitner om et samarbeid mellom to partnere. De vitner derimot om et strategispill mellom to motstandere. En slik beskrivelse kan peke på mulige forklaringer for hvorfor noen opplever kommunikasjonen på tvers av elevenes to miljøer, som et negativt problemområde.

Det tør påstås at motstandere har ikke tillit til hverandre. Dette ligger på en måte i spillereglens natur. Det å spille et spill handler jo mye om å være usikker på hverandres tenkning. Hvilke trekk, og hvilke brikker flyttes? Når vi spiller et spill er til og med nære familiemedlemmer motstandere. Derfor kan vi si at vi kan godt unnvære tillit til hverandre, og samtidig spille sammen. Men da må de være klar over hvilken oppførsel som gjelder og forvente dette av den andre. Av den grunn kan vi si at forventningsavklaringer kan hevdes å være et tegn på at skolehjemmsamarbeid normeres til å være et spill bestående av to motstandere som forsøker å ta ledelsen. Og ikke et møte mellom to som har tilliten til hverandre. På bakgrunn av denne forklaringen kan vi følge Foucaults tenkning om strategisk styringsmåte. Og da blir det viktig å ta frem igjen det Foucault sier om makt og motstand. Som sagt tidligere i teoridelen kan makt bare utøves der den møter på motstand. Oppførsel i skole- hjemmsamarbeid ”klareres” på forhånd i forventningene, og avklarer noe uavklart. Og slik blir denne oppsettingen av normer og regler disiplinerende på dem det gjelder. Av den grunn kan det hevdes at denne formen for avklaring i skolehjemmsamarbeid handler om et rituale der foreldrene og skolen klarerer hverandre på forhånd, før de går i gang med løpende forhandlinger i løpet av tiden de har kontakt med hverandre.

## 4.4 Meldingsbøkene

I dette avsnittet presenteres en gjennomgang av meldingsboka. Under vises en oversikt i en tabell over beskrivelser av viktigste funn:

	Kategorier	Kategori A	Kategori B	Kategori C	Kategori D
1	Kategori/ analyseenhet	<b>Meldinger fra hjemmet</b>	<b>Meldinger fra skolen</b>	<b>Svar fra skolen</b>	<b>Svar fra hjemmet</b>
2	Innhold	Ugjort leksearbeid, årsak til sykdom, søknad om fri, forandring i SFO tider, årsaker til forsentkomming	Opplysninger om glemmekryss, etterspørsel av manglende skolemateriell, beskjed om lekser som ikke har blitt gjort,	Underskrifter, Setninger Hilsener	Unnskyldninger ,forklaringer, underskrifter
2	Mengde	+	-	+-	++
3	Språklig framføring	<i>[...]kommer for sent, det er ikke hennes skyld, men stressa foreldre. Beklager.[...]</i>  <i>[...]har ikke gjort leksene til i dag fordi vi har vært syke i familien.[...]</i>  <i>Kan [...] få fri 1. time mandag?40/14-11 [...]</i>  <i>[...]skal ha vaksine i dag, og kan gå hjem etter vaksinen hvis hun vil.</i>	<i>[...]har ikke gjort[...]leksene.[...].</i>  <i>[...]har ikke fått gjort russiskeksen fordi hun ikke har fått arket utdelt. Håper hun kan få arket i dag slik at hun kan gjøre leksen til i morgen</i>	<i>”OK!”, ”Sett: [...]</i>  <i>”det er en søknad,[...]Gjennomgikk tradisjonelt oppsett. Oppskrift side 100. ”Formal letter”</i>	<i>”vi skal skjerpe oss.[...]</i>

### 4.4.1 En gjennomgang av resultater av meldingsbøkene:

På forhånd hadde jeg en antagelse om at meldingsbøkene sannsynligvis ville inneholde flest meldinger fra foreldrene. Dette viste seg å stemme. Med få unntak, var nesten samtlige av meldingene skrevet av foresatte eller andre voksne fra barnas hjem. Samtidig antok jeg på forhånd at de svar skolene ga foreldre, ville være underskrifter på at de hadde sett meldingene til foreldre. Dette viste seg også å stemme med de resultatene som ble avdekket i

undersøkelsen. Altså, mesteparten av meldingene i dette dokumentet, er fra hjemmet til skolen, og mesteparten av de svar skolen gir tilbake på disse meldingene, er underskrifter. Noen unntak fra dette viste seg i den ene meldingsboka. Det var at flere av meldingene ikke var undertegnet med underskrift eller annet svar fra skolen. Det kan være tilfeldigheter som ligger til grunn for dette, fordi flesteparten av meldingene er besvart. Det som er interessant i denne sammenhengen er *mengden* meldinger fra foresatte skriver og *måten* skolen besvarer disse på. Jeg vil utdype dette i avsnittet under

#### **4.4.2 En hermeneutisk analyse av meldingsbøkene**

Meldingsboka er et lovpålagt dokument. Denne skal være tilgjengelig for både skolens personale og foresatte slik at de kan bruke den til å formidle beskjeder som ikke kan vente til foreldrekonferanser- og møter. Altså, denne står til både skolen og foreldrenes rådighet: meldingsboka muliggjør snarlig informasjon mellom skolen og hjemmet, dvs informasjon som er så viktig at den bør overleveres før de møtes på foreldrekonferanse og utviklingssamtale.

Foranstående kapittel gjør rede for de viktigste resultatene i undersøkelsen. Når det nå viser seg at noen lærere ikke benytter seg av meldingsboka på samme måte som det foreldrene gjør. Samtlige meldingsbøker (5 stk) inneholdt hovedsakelig meldinger fra foreldrene til skolen. Samtidig som de inneholdt hovedsakelig underskrifter fra skolen, i de svarene som skolen ga. Fra et analytisk ståsted kan man stille spørsmål ved en slik skjevfordeling av meldinger fra skolen og hjemmet: 1. Anser ikke skolen dette dokumentet som en adekvat informasjonskanal i samarbeidet? 2. Er skolens underskrifter et uttrykk for en ”rapporteringspraksis”? Etter den store mengden med meldinger fra foreldrene til skolen, og den minimale mengden med meldinger fra skolen til foreldre, peker i retning av at skolen forholder seg til at dette dokumentet er først og fremst en informasjonskanal som hjemmet har ansvaret for, og ikke skolens ansvar. De svarene skolene ga foreldrene var først og fremst underskrifter, og denne måten å svare på, kan hevdes å nærmest være en registreringspraksis, eller en bekreftelsespraksis fra skolens side. En slik praksis med å skrive under på et dokument, eller en melding, med «Sett: X» er det samme som å signere en rapport. Dette betyr at når foreldre melder i fra om årsak til fravær eller oppgir grunn for hvorfor leksene ikke har blitt utført, så rapporterer de til skolen om et avvik på gjeldende bestemmelser i grunnopplæringen. Av den grunn kan vi sammenligne denne praksisen med å skrive meldinger i et dokument, med den egenrapportering som finner sted i en desentralisert styringsforhold ( neumann). Slik blir

også dokumentet meldingsboka et rapporteringsdokument som foreldrene skal bruke for å dokumentere familiens oppførsel tilbake til skolen:

*1 X har ikke gjort leksene i dag fordi vi har vært syke i familien.*

*2 X kommer for sent, det er ikke hennes skyld, men stressa foreldre. Beklager.*

*[...]Sett:*

*3 Heisan ! Det ble ikke så mye lekselesing i går. Beklager for dette ☺ hilsen X*

Over vises tre meldinger fra foreldre til skolen. To av dem handler om lekser, en om at eleven kommer for sent. To av dem oppgir årsaken til lekseavviket rapporteres gjennom denne kommunikasjonen; sykdom og foreldres stress. I den siste meldingen er ikke årsak et tema, men meldingen bare gjengir en slags kommentar om dette. Samlet vil jeg hevde at meldingene er tydelige eksempler på hvordan foreldre bruker meldingsboka som et verktøy for selvrapportering av egen adferd.

Foreldre opplyser om at sine barn kommer for sent, og dette forklarer foreldre langt på vei er deres skyld. Videre så unnskylder og beklager foreldrene seg i disse meldingene; ugjorte lekser og forsentkomming- meldingene viser at foreldrene påtar mye ansvar for elevenes oppførsel i skolen eller gal oppførsel. Den viktigste årsaken kommer foreldrene med selv; syke familien eller de stressede foreldre. Med andre ord, i denne kommunikasjonen var ikke elevenes ansvar og deres avvikende oppførsel et tema overhode. Fra et analytisk ståsted vil det være relevant å stille spørsmål ved hvorfor foreldre unnskylder seg og oppgir seg selv som den ansvarlige, når de skal forklare elevens manglende oppførsel? Hva kan det være at foreldre har behov for å unnskyldes seg til skolen, og oppgi årsaker som kan knyttes til skyld? En ting er at eleven kommer for sent, men hvorfor er det viktig for disse foreldrene å henvise til seg selv som sydebukk, eller familien som «sydebukk» for elevenes ugjorte lekselesing? Det kan synes som at det er viktig foreldre å fortelle læreren om hvem som har skyld i elevens avvik. Foreldre som sier de er stressa, forsover seg, ikke finner skolebøker eller beklager for at de har glemt noe, innrømmer på denne måten sine feil og mangler over for lærerne i skolen.

Foreldre kommuniserer med skolen med å omtale seg selv som de skyldige og ansvarlige for diverse brudd som er begått i forhold til de normene og reglene som gjelder i skolehjemsamarbeid. Dette med skyld og føle trang til å fortelle om at man har gjort noe galt,



er en praksis vi kan gjenkjenne i andre diskurser enn i skolen. Dette vil jeg utdype i teksten under.

Slik kan det se ut som at foreldre føler et behov for å snakke om sine dårlige sider til skolen når de bruker meldingsboka. Neumann(2002) sier at regjering er en type maktrelasjon som er knyttet til det refleksive – til hvordan selvet regjerer seg selv(14). I lys av Neumanns tolkning av styringsmåten regjering, kan det se ut som at foreldre som snakker negativt om seg selv, i sine ”samtaler” med skolens lærere – oppdrar seg selv med å si at de ikke har innfridd skolens krav til oppførsel. En slik praksis med å utøve styring på seg selv er nærliggende å sammenligne med hvordan mennesker prøver å styre seg selv i andre diskurser; jeg sammenligner slike tendenser til selvarrestasjon med hvordan noen oppfører seg på en spesiell måte for å kontrollere seg selv; pasientgrupper som driver med selvskading i ulike former og troende som bekjenner sin avvikende oppførsel i forhold til den troen de følger. Foreldrenes behov for å unnskyldes seg til skolen kan ses som et annet uttrykk for katolikkenes skrifting.

Altså, foreldre bruker meldingsboka på tilsvarende måte som når troende skal skrifte i den katolske tro:

Det oppgis årsak til sine synder og ber det bes om tilgivelse for dem, hvis man har gjort noe galt i forhold til reglene eller bud man tror på holdes. Disse bud om en spesiell oppførsel som fører til evig frelse og liv. Dermed er det nærliggende å kalle også denne praksisen foreldrene er utøver av, som en adferdsregulerende kommunikasjon i skolehjemsamarbeidet. Det kan synes som denne spesifiserende rapporteringen av sin og sine barns dårlige adferd, kan sammenliknes med det å føle at man har gjort noe galt i forhold til grunnopplæringens regler. Disse regler som også skole- hjemsamarbeidet er sammenfattet av. Regler som går ut på at foreldre i grunnskolen skal oppføre seg på i samsvar med diskursen skolehjemsamarbeid sine normer og regler: De skal oppføre seg på en særegen måte. Dette særegne vil da være å fortelle skolen om at de ikke har innfridd visse krav, dette ansvaret de er pålagt om å være samarbeidende om. Samlet kan det se ut som at disse meldingene vitner om at foreldre har på en eller annen måte oppfattet at avvik skal rapporteres for. Under vises en melding fra skolen. Mulig den kan si oss noe om dette:*X har ikke gjort matteleksene. [...]* Meldingen er sendt til hjemmet fra skolen. I dette tilfellet, sender skolen beskjed til foreldrene om manglende lekser. Settes denne meldingen i sammenheng med de foranstående unnskyldende meldingene til foreldrene, vil vi se at meldingsboka brukes av begge parter i skolehjemsamarbeidet, til å rapportere om avvik i henhold til det som skal gjøres av oppgaver hjemme. Hva skyldes dette, og hva motiverer lærere og foreldre til å skrive slike meldinger?

Mulig meldingen ble skrevet fordi læreren og foreldrene hadde en avtale seg i mellom? Som at foreldrene og læreren har inngått en gjensidig avtale som går ut på å informere hverandre om elevens oppførsel har bedt læreren om å si i fra hvis han oppdager at deres barn «skulker» lekselesingen uten at de er klar over det selv? I så fall kan denne meldingen anses som en kommunikasjon som er avtalt på forhånd mellom to samarbeidende parter i elevens opplæring. Da vil kommunikasjonen kunne tolkes som et resultat av foreldrenes ønsker å bli informert og vite om hva barna gjør i sin grunnopplæring. Det ville ikke vært et helt urimelig spørsmål å stille. Det er ikke alltid er lett for foreldre å vite om deres barn har vært lydige og utført sine lekser etter lærerens anvisninger. Av den grunn hadde det ikke vært urimelig å inngå en slik type avtale med skolen. Det er imidlertid en setning som tyder på at noe annet: *Vi skal skjerpe oss.X*

I eksemplet over vises det at foreldrene oppfatter skolens melding som irettesettende. Jeg finner dette funnet interessant fordi det gjør meg nysgjerrig på hvorfor foreldrene oppfatter skolens melding på denne måten hvorfor velger foreldrene å benytte seg av de ordene de gjør, når de svarer læreren?

Ettersom lærerens melding til foreldrene handler om barnets avvikende lekseinnsats, er det grunn til å spørre om hvorfor ikke læreren tok dette opp med eleven på skolen? Jeg har vanskelig for forestille meg om at lærere ikke benytter seg av slik refsende kommunikasjon i sin relasjon med elevene på skolen. Ved å henvende seg til eleven selv på skolen, ville læreren også ha unngått å bruke tid på å skrive meldingen og ikke minst unngått å involvere foreldrene. Hadde læreren sagt dette direkte til eleven, hadde også denne beskjeden kommet fram via læreren og ikke foreldrene. Læreren ville ha unngått å bli misforstått gjennom foreldrenes fortolkning og formidling av beskjeden. Hvis meningen med å gi en slik melding til foreldrene er å få barnet til å ta lekselesingen alvorlig slik at det blir gjort, ville dette ikke være mindre ressurskrevende for læreren å gjøre det på denne måten?

Det kan være flere årsaker til at læreren skriver til foreldrene, men det er nærliggende å tro at læreren har pekt ut foreldrene som adressat jeg ser muligheter for at læreren ønsker å involvere foreldrene, og ikke eleven, setter vi foreldrenes svar i sammenheng med de andre meldingene som hittil har vært belyst, kan det se ut som at når eleven ikke innfrir skolens krav til riktig oppførsel eller riktig utført oppgaver, overfører skolen dette ansvaret på foreldrene. Dette betyr at når foreldre unnskylder sine barns avvik på skolen eller i hjemmet, ved å «angi» seg selv som den skyldige, så bekrefter de seg selv som den skyldige. Negative og selvutleverende meldinger som forfattes sier noe om den diskursen de er framsatt i. I vårt

tilfelle, diskursene skolehjemsamarbeid og grunnopplæring. I følge Foucault, Det er «sant» at han er skyldig i en forbrytelse, som han selvfølgelig skal ta ansvar for. Slik kan denne parallellen knyttes til Foucaults definering av regjering: [...]denne styringen av individer ved hjelp av deres egen sannhet(Foucault, 2002 s. 94). Denne (2002) måten å styre på sier Foucault, utviklet seg på bakgrunn av at man forsto at ved å styre noe direkte(dominans), ville man indirekte(regjering) styre befolkningen. Slik kan også foreldrene forstås som den indirekte styrte befolkningen, som aksepterer å bli refset for sine barns feil. Som uoppfordret angir seg selv som den ansvarlige for elevens brudd på skolens bestemmelser. Samtidig med at de redegjør for at de vil yte og tjene skolen:er det nærliggende trekke en sammenligning med en av Kafkas kjente romanfigurer; Josef K.

Foreldre som unnskylder seg uoppfordret eller svarer på lærerens refsing med å si vi skal skjerpe oss, kan hevdes å føle seg ansvarlige for en forbrytelse. Nettopp derfor refser de seg selv, da de ønsker å gjøre opp. Slike foreldre kan sammenlignes med den kjente Josef K i «Prosesen» av Franz Kafka. Josef K. er Kafkas romanfigur, som i begynnelsen av romanen blir arrestert for en forbrytelse han ikke vet hva er. I løpet av prosessen under rettsaken tror han mer og mer på at det er korrekt å anklage og arrestere han for å være den skyldige. På denne måten kan det synes om at disse foreldre samsvarer med Kafkas Josef K. da deres meldinger gir uttrykk for at de er skyldige og bør derfor arresteres. Til forskjell fra Kafkas Josef K. så blir de ikke arrestert av noen. De arresterer seg selv. Nettopp det å arrestere seg selv, kan knyttes opp til styringsmåten regjering: Regjering handler ikke kun om å bli indirekte styrt. Den handler også om at individet styrer seg selv:

*X stiller på dugnad, maler gjerne (har mistet lappen). Torsdag kl 5. Sett:*

Her handler kommunikasjonen om at avsender er positiv til å yte innsats på skolens dugnad og at en lapp er mistet. Jeg registrerer at meldingen ikke er besvart. Hvorfor gir denne forelderen opplysninger om en mistet lapp, i en melding som har til hensikt å bekrefte om at elevens hjem blir representert på en dugnad? Hvorfor er dette en så viktig å gi opplysninger om? Jeg vil peke på noen: meldingen kan hevdes å gi uttrykk avsenders meta- perspektiv på egen oppførsel:» Jeg vet jeg ikke oppfører meg etter skolens anvisninger, når jeg nå skriver svaret her og ikke på lappen dere sendte ut». I de andre meldingene handlet kommunikasjonen om at foreldre beskrev sine svakheter til skolen. Det ser ut til at dette også går igjen i denne meldingen.

Dette betyr at foreldre ikke bare informerer om årsaker til at eleven ikke kommer på skolen og manglende lekser. De bruker meldingsboka til å beskrive sine svake evner og dårlige sider. Det andre punktet gjaldt at forelderen sier hin vil gjerne male på dugnaden. Når vi ikke kjenner til forhistorien blir det fort spekulasjoner å spørre om hvorfor dette blir sagt. Dette kan ikke besvares, men vi kan allikevel stille spørsmål ved hvorfor vedkommende bruker ordet - *gjærne*. Ettersom –gjærne tilføyes verbet -*male*, virker gjærne som en ekstra forsterkning; en forsterkning som går ut på at det er viktig for avsender å formidle til skolen at han er velvillig og positiv, og vil gjerne hjelpe til. Det er også en annen mulighet, og denne handler om at forelderen vil spesifisere sine ønsker om hva hin ønsker å gjøre på dugnaden. r på oppførsel til andre(eleven)personer i meldinger til foreldrene, kan det hevdes at lærere er av den oppfatning at foreldre har det egentlige ansvaret for hva elevene foretar seg, foreldrene bifaller denne holdningen. Med andre ord, det kan se ut som at skolens holdning om at foreldrene er ” de skyldige” er normalisert i foreldrenes oppførsel.

Eller er det foreldrene som skal gjøre leksene for barna? Her kan det hevdes at foreldrene mest sannsynlig ikke har inngått en avtale om å få opplysninger om elevens gjøremål eller manglende innleveringer – når de sier at ikke bare eleven skal skjerpe seg, men også de skal gjøre dette. Slik kan det se ut som barnas lekser er ikke kun barnas ansvar, det er også foreldrenes ansvar. Dette betyr at når foreldre besvarer lærerens «refsing» av *eleven*, med å si at deres oppførsel skal forbedre seg – kan det se ut som at foreldre oppfatter at de er skyld i elevens avvik på skolen.

Av den grunn kan det synes som at skolen bruker meldingsboka til å redegjøre for elevens avvikende oppførsel i skolen. Foreldre tolker denne redegjørelsen til at de ikke har gjort pliktene sine godt nok.

vi kunne anta at denne praksisen med å bruke meldingsbøker har normalisert seg blant «befolkningen» til skolen, at til og med dette dokumentet har blitt statlig lovpålagt å bruke. Når det nå viser seg at skoler ikke tar i like stor grad som foreldrene, i bruk meldingsboka som et verktøy for videreføring av kommunikasjon, er dette først og fremst foreldrenes verktøy for å gi videre meldinger om familiens gode eller dårlige oppførsel: meldinger sendes ut fra hjemmet. Inn til skolen. På denne måten kan det synes som at skolehjemsamarbeid er en virksomhet som skjer i større grad inn i de desentraliserte plasserte hjemmet, ut fra den sentraliserte plasserte skolen.

## 5 DRØFTING

### 5.1 Innledning

Oppgavens endelige problemstilling sammenfattes i spørsmålene: Kan skole- hjemssamarbeid ses som en styringsmåte skolen bruker til å styre foreldrene med og kan Foucaults forståelse av styring være nyttig i analyse av dokumenter fra skolen i kommunikasjon med foreldrene? Jeg har utforsket og utdypet disse spørsmålene ved å anvende deler av Foucaults teori og begrepsapparat, og undersøkt og utdypet denne ved hjelp av Gadammers hermeneutiske teori. Dette har dannet et metodisk grunnlag og begrepsapparat jeg har brukt i den praktiske gjennomføringen av analysen, som er basert på en revidert utgave av Glasers artikkel "The Constant Comparative Method of Qualitative Research" (Hjern & Lindgren, 2011, s. 88). I dette kapitlet vil jeg oppsummere og vurdere studiens resultater. Jeg vil diskutere de valg som har blitt gjort, og peke på styrker og svakheter i studien. Først vil jeg si noe om jeg har lyktes å besvare oppgavens endelige problemstilling, deretter noe om hvilke utfordringer Foucault utgjør og hvilke grep jeg har tatt for imøtekomme disse. Til slutt vil jeg si noe om i hvilke sammenhenger studiens resultater vil være nyttige.

### 5.2 Vurdering av studiens troverdighet

Foucaults kritiske begreper og Gadammers "fordomsfulle" forståelseslære har fungert som en fruktbar metode i forsøket på å oppnå kunnskap om et avgrenset område innenfor skole - hjemssamarbeid. Gjennom kvalitativ hermeneutisk tilnærming til et trespektret datagrunnlag (ukeplaner, forventningsavklaringer og meldingsbøker) har jeg samlet inn flere detaljerte opplysninger om hvordan skolen og foresatte uttrykker seg skriftlig til hverandre. Datagrunnlaget er både tradisjonsrike og moderne dokumenter som anvendes daglig i offentlig norsk grunnopplæring. Ukeplanen er en arbeidsplan, og dette dokumentet har røtter helt tilbake i romantikken samtidig som det ikke er introdusert via offentlige direktiver, men er vokst fram ut fra behovet til skolen (Klette, 2007, s. 374). Det andre tradisjonelle dokumentet er meldingsboka. Det mer moderne dokumentet i studien er forventningsavklaringen. Denne kan tolkes som en arbeidsmal for foreldre og lærere som presenterer hvilket ansvar hver i sær har for å følge opp sine enkelte forpliktelser i grunnopplæringen. Denne tolkes i studien som en samarbeidsplan de enkelte skolene har utarbeidet i oppfølgingen av Stortingsmelding 31 angående hvordan etablere et godt samarbeid mellom skole og hjem:

For å etablere et godt samarbeid mellom skole og hjem er det av avgjørende betydning at skolen og hjemmet er bevisst sine oppgaver. En forutsetning for dette er at begge partene kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart. (Kunnskapsdepartement, 2007)

Til forskjell fra meldingsboka og ukeplanen, er altså forventningsavklaringen et nyere dokument, som noen skoler har tatt i bruk i senere tid. Altså, min studie baseres på dokumenter av ulik type og alder.

Jeg har valgt å konsentrere meg om skriftlige dokumenter som er i aktiv bruk av lærere og foreldre. Denne informasjonen er ikke hentet fra arrangerte kilder som jeg har igangsatt selv, som for eksempel intervjuing av lærere og foreldre. En slik metodisk tilnærming kunne vært hensiktsmessig for å få vite noe om deres selvoppfatning og erfaringer, samt deres perspektiver på temaet makt og styring (Kvale, 2004, s. 61). Dette har ikke vært i fokus i min oppgave da jeg har ønsket å undersøke og prøve ut Foucaults maktanalyse på skriftlige dokumenter som viser kommunikasjon mellom foreldre og lærere i skole- hjemssamarbeid, ved å være en passiv observatør som forsker. Jeg har valgt å bruke Foucaults tre ulike styringsbegreper dominans, strategi og regjering, for å besvare oppgavens problemstillinger ved å henvise til annen forskning som sier noe av det samme. Dette er også med på å styrke påstanden om at problemstillingen er besvart på en troverdig måte.

I teksten som nå følger vil jeg vise at noen av mine funn samsvarer med funn gjort i andre undersøkelser. Jeg vil trekke frem spesielt Tveit og Bæck sin forskning for å belyse to delfunn i analysen av meldingsboka: 1. ”foreldremeldinger” besvarte lærerne hovedsakelig med underskrift, i noen tilfeller unnlot de også dette. 2. De fleste meldingene var sendt *fra* hjemmet *til* skolen. Dette kan synes å samsvare med både Tveits(2010) og Bæck(2009) sine resultater: Foreldre føler seg utestengt og passivisert i skolen(Bæck), og at idealet om dialog realiseres ikke i samtaler mellom lærere og foreldre (Tveit). Med andre ord, manglende svar på en melding kan også forstås som en form for utestenging. En annen sentral forsker jeg har valgt å trekke frem i oppgaven er Thomas Nordahl. Han sier følgende:

Når foreldrene, uavhengig av erfaringer fra samarbeidet med skolen, har klare oppfatninger av hvem som er i besittelse av makt. når foreldrene prøver å få innflytelse på det som er viktig for barna, erfarer mange at ”det er klart at det er lærerne som styrer klassen”. Foreldrene formidler entydig at skolen og lærerne har stor makt, og at de bruker denne makten til å bestemme på en rekke områder, flere foreldre opplever at det er mye som foregår på skolen som de lurer på. de ønsker dialog og medvirkning med skolen, men opplever sjelden at de får det(Nordahl, 2009 s. 68).

I tillegg til Tveit og Bæck sine resultater styrker Nordahls omfattende undersøkelse mine tolkninger beskrevet i avsnittet Kunnskapsstatus på området, om at skolen fremstår som

lukket og at informasjonen den gir angående faglig forhold er liten. Jeg tilføyer at foranstående forskning fra Nordahl, samt Bæck og Tveit, omfatter et rikholdig materiale. Dette har de undersøkt ved hjelp av flerfoldig forskningsdesign. Dette styrker deres validitet. Da mine resultater peker i retning av å samsvare med deres funn, vil dette være med på å styrke min studies validitet og reliabilitet, selv om jeg har brukt et forholdsvis lite datagrunnlag.

Samlet kan det konkluderes med at studien gir et avgrenset, men troverdig bilde av hvordan den skriftlige delen av skole- hjemsamarbeid fremsettes som en styrende virksomhet i noen skoler og mellom noen lærere og foreldre. Nå vil jeg si noe om forhold som kan ha vært med på å svekke studiens validitet og reliabilitet:

## **5.2 Presentasjon av utfordringer i studien og hvordan disse er løst**

Foucaults maktanalyse gir uttrykk for at makt og styring finnes overalt. Jeg vil nå peke på noen utfordrende svakheter ved Foucaults teori, og vise hvordan jeg har forsøkt å løse disse i oppgaven:

Hans teori er utfordrende da den kan beskrives som en selvoppfyllende profeti. Med dette menes at undersøkeren som velger Foucault finner det han leter etter uansett. Det blir som å si, at vi kan spørre etter om det går an å påvise blå farge i et spann med rødfarge, når vi tar i bruk et par briller med blå glass. Alt blir blått, også det røde. På denne måten kan Foucaults svakhet forstås: det er vanskelig å peke ut hva som er maktutøvelse og hva som ikke er maktutøvelse. Dermed vil det være utfordrende å validere det endelige resultatet, ettersom det er vanskelig å avgjøre hvilken del av Foucaults teori som gjør en løsning gal og en annen riktig. Når teorien som anvendes gir uttrykk for at alle ord kan virke styrende, kan man fra et analytisk ståsted stille følgende spørsmål: *hvordan kan det på en troverdig måte avgjøres hva som er verdifulle funn i skolens dokumenter?*

For å håndtere dette spørsmålet har jeg valgt å konsentrere meg om deler av hans begrepsapparat (styrings-, makt- og diskursbegrepene), og anvendt disse i en hermeneutisk tolkning av datamaterialet. Dette kan kalles for *en tematisk og teoretisk refleksiv* anvendelse av Foucault (Nilsson, 2008). På denne måten konsentrerer jeg meg om tekstinnhold som er mest relevante for min studie, og det mest fruktbare for meg i Foucaults tekster. Dette gjør

også at jeg kan åpne opp for en annen metodisk tilnærming som er forskjellig fra Foucaults diskursive teoretiske representasjon. Den metodiske tilnærmingen som er foretrukket representeres ved Gadamers hermeneutiske perspektiv. Fordelen denne har, er at den belyser hvordan vi mennesker har forutsetninger til forstå tekster vi umiddelbart ikke forstår fordi vi sammenligner de nye vi skal tolke, med tekster vi forstår fra før. Nettopp det at vi belyser det nye med den gamle kunnskap på denne måten, gjør oss også til medvirkende deltagere i det vi ønsker å forstå. Altså når vi tolker det moderne og ukjente med det historiske og kjente, er vi delaktige i den prosessen som knytter fortid, samtid og fremtid sammen. Når vi blir en del av det vi ønsker å forstå, vil vi også kunne forstå oss selv i møte med det nye ønske å få vite noe mer om. Slik kan også Gadamers perspektiv utnyttes i oppgaven: de moderne dokumentene i oppgaven(forventningsavklaringene) kan ses i sammenheng og forklares med de tradisjonelle dokumentene som undersøkes.

Foucaults tekster som jeg har undersøkt forut for den empiriske undersøkelsen, kan alle synes å inneholde et filosofisk og ladet språk. På denne måten gis leseren et sentralt inntrykk under lesningen: Foucault mener ikke kun å tale *om* makt og styringsmåter. Hans språklige fremføring av dette, kan synes som *han selv blir talende som* disse fenomener. Dette gjør at Foucaults teori i seg selv blir et eksempel på nettopp det han belyser i sine tekster: Hans tekster er i seg selv et diskursivt trekk (Schaanning E. , 1999, s. 55). Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor også jeg har funnet tekstene hans vanskelige å ”trenge” igjennom. Hans tekster kan synes å uttrykke mange forskjellige budskap for leseren, og disse formidles med et nærmest lyrisk språk. Andre ganger kan det se ut som han har filosofert aktivt underveis i skrivingen. Dette er også grunnen til hvorfor det har vært utfordrende å skape tydelige analytiske distinksjoner ut fra hans teori. Dermed er mine erfaringer også lik det andre mer erfarne Foucaulttolkere sier angående hans teori.

Ifølge Nillson (2008) presenterer Foucault en mangefasettert tenkning: Jo mer han undersøkes, jo mer kan det se ut som at det er ikke kun en Foucault (Nilsson, 2008, ss. 174-175). Temaet makt og styring og hvordan dette kommer til uttrykk i ulike diskurser, er ”fordelt” på ulike tekster i Foucaults forfatterskap. Samtidig med dette, kan det synes som innholdets sentrale budskap kommer både eksplisitt og implisitt til uttrykk i tekstene til Foucault. Eksplisitt i de faktiske ordene han bruker. Implisitt i deres skjulte mening. Av den grunn kan det se ut som at Foucaults tenkning rundt makt og styring, ikke bare kommer til syne kun i selve teksten, dvs. i det han *faktisk sier*. Den kommer også til uttrykk i de måter han uttrykker seg på, altså i tekstens form.



Jeg har forsøkt å håndtere disse utfordringene ved at jeg har åpnet opp for å lytte til andre Foucaulttolkere. Dette kan styrke reliabiliteten til min "Foucaultversjon". Dette grepet er også i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen jeg bruker i oppgaven: sekundærlitteraturen blir da en helhet som jeg speiler min tolkning av Foucault i (den hermeneutiske sirkelen). Rienecker og Jørgensen (2007) beskriver sekundærlitteraturen som en tolkning av råmaterialet og representerer den ledende teorien i landet, samtidig som den utgjør fagets analyseredskaper (Rienecker & Jørgensen, 2007). Slik jeg tolker Rienecker og Jørgensen, er altså det ikke noen svakhet å ta i bruk dette da det er en normativ regel en lærende student bør følge for å orientere seg i den viten som allerede foreligger på området han utforsker. I studien er det spesielt lagt vekt på å undersøke diverse forord og etterord som følger med i de norske oversettelsene. Jeg trekker frem spesielt disse tekstene da jeg har funnet dem svært nyttige i arbeidet med Foucault:( oversetter og tolker nevnes i parentesene): 1. *Vilje til viten, Diskursens orden*(Espen Schaanning), 2. *Overvåkning og straff*(Thomas Mathiesen), 3. *Forelesninger om styring og regjeringsskunst*(Iver B. Neumann). Disse kan beskrives som noen av de sentrale bidragsyttere til norsk Foucaulttenkning i Norge.

### **5.3 Bruken av Gadamer og Foucault sammen i oppgaven**

Det kan diskuteres om den teorien som er brukt i oppgaven har vært gagnbar i forhold til resultatenes validitet. Det kan fra et analytisk ståsted stilles spørsmål om jeg har hatt nok avstand i forhold i analysen av skolens meldinger. Ved at jeg kombinerer to vidt forskjellige retninger, altså Foucaults diskursive tenkning og Gadamers hermeneutiske tenkning, imøtegår jeg dette ved å selektivt dra nytte av teoriens egenskaper. På den måten distanserer jeg meg fra Foucaults kritiske syn på den institusjonelle skolen ved å ta hensyn til Gadamers syn om at undersøkeren må forstå teksten ved hjelp av sine egne erfaringer. Altså gjennom seg selv. Dermed forstår jeg dokumentene som en del av den helheten jeg også er en del av. Samtidig skaper jeg en distanse til min delaktighet, ved å anvende Foucaults teori. Hans maktsyn gir uttrykk for at undersøkeren kun er et styringsredskap for den sosiale praksisen skole-hjemsamarbeid.

### **5.4 Presentasjon av studiens mulige bruksområder**

Jeg antar at flere fagområder kan dra nytte av studiens resultater. Av disse framgår det at skolens dokumenter gir begrenset og knapp informasjon om elevenes faglige forhold. På

denne måten viser dokumentene at skolen nærmest fremstår som lukket for foreldres innsyn, når det er snakk om fag, undervisning og læring på skolen. Når skolen informerer foreldrene om hva som gjøres på skolen, kan det se ut som skolen foretrekker å informere om sosiale forhold. Sosiale forhold som skolen informerer om på to forskjellige måter. Disse er følgende måter: den negative informasjonen i sammenheng med elevene og foreldres ansvarsområde, den positive informasjonen i sammenheng med skolens ansvarsområde. Samtidig som skolen gir eksplisitt uttrykk for at foreldre skal oppføre seg positivt og følge skolens regler, når foreldre skal samarbeide med skolen. Også når de befinner seg i sitt eget hjem.

Når skolen på den ene måten ”favoriserer” seg selv og sin måte å ta ansvar på og på den andre måten ”negativiserer” foreldrene og deres innsats i samarbeidet, tenderer skolens informasjon til å skjevfordele positiv og negativ omtale av de enkeltes innsats i skole-hjemsamarbeidet, til fordel for seg selv. Slik kan skolens styringsstrategi også forstås: at den spiller på foreldres dårlige samvittighet for de skal oppføre seg deretter og hjelpe til innenfor skolens ansvarsområde og følge skolens anvisninger. Slik illustreres ikke bare regjering, men også dominans og strategi i studien. Jeg vil anta at denne kunnskapen om regjering kan ha en bevisstgjørende funksjon og dermed kan denne kunnskapen anvendes i ulike sammenhenger hvor skole- hjemsamarbeid er tema. Eksempler på slike sammenhenger er skolers veiledninger av eget personale, kursing i regi av FUG (Foreldreutvalget i Grunnopplæringen) av foreldre som har barn i grunnskolen og i evalueringer av skoledokumenters funksjon i offentlig grunnopplæring.

Studien tar som sagt utgangspunkt i Foucaults maktperspektiv. Han fremhever institusjonell makt som særlig styrende i det moderne samfunnet. Resultatene fra denne studien vil trolig være særlig aktuell i tilknytning til der ”den enkelte mann i gata” er lovpålagt å samarbeide med en institusjon. Særsilt når det er snakk om temaer som brukermedvirkning og rettigheter, veiledning av pårørende og klienter, samt veiledning av institusjonelt personell til ulike pasientgrupper som har behov for bevisstgjøres på institusjonell makt og styring.

## **5.5 Forskning videre på området**

I dette avsnittet vil jeg gi forslag til videre forskning på skole- hjemsamarbeid ved først å skissere perspektivet om at skole- hjemsamarbeidet bør utvikles i et helhetlig syn om at skolen er tjent med å se på skole- hjemsamarbeid som et helhetlig retning for dette, er det

relevant å arbeide med skole- hjemssamarbeid på den måten at vi først og fremst begynner med å se på skolen og foreldre som to uadskillelige aktører. Altså i tråd med Foucaults teorier så kan man se på skolen og foreldre som ett (1) læringsmiljø hvor elevens læring blir forvaltet av en og samme enhet (skolen+foreldrene) For å gjøre det kan det være aktuelt å først forandre måten vi snakker om temaet på:

Hvis vi flytter bindestreken og fjerner – *sam*, i begrepet skole- hjemssamarbeid, sitter vi igjen med et begrep som vil se slik ut: *skolehjem-arbeid*. Dette begrepet presenterer temaet på en annen måte. For det første er distansen mellom skolen og hjemmet fjernet. Dernest så er ”muligheten” for forstå at dette arbeidet er basert på differensierte aktører i differensierte posisjoner, også fjernet. Dette grepet kan være fruktbart av flere grunner i videreutvikling av tema videre: Begrepet skolehjem- arbeid kan ses som et utsagn som signaliserer at elevens læring utkrystalliseres i ett (flerspektret) læringsmiljø. Dette begrepet gir dermed uttrykk for at skolen og foreldre kan se på hverandre som hverandres ufravikelige kontekst. Endelig så ”drar” dette foreldrene mer inn i skolen ved å plassere foreldrene ved siden av - skolen. Dette vil være i tråd med nåværende føringer både på et statlig og regionalt nivå i norsk grunnopplæring: Synlige og ansvarlige foreldre ønskes. Hvis vi bokstavelig synliggjør foreldrene og det ansvaret de er blitt tildelt i deres barns grunnopplæring, vil dette signalisere til foreldre og lærere om at samtlige har betydning på en eller annen måte for barnas læring. Dette kan virke gunstig i forhold til å øke forståelsen av at forholdet mellom skolen og hjemmet kan ses som et forhold mellom to partnere i fremtiden. Dette er også en samarbeidsform som andre forskere har fremsatt som konstruktiv på flere måter.

## LITTERATURLISTE

(u.d.).

Åkerstrøm, N. A. (1999). *Diskursive analysestrategier* (1.utgave. utg.). Samfundsvitenskaperne.

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bæck, U. D. (2005, Mars). School as an arena for activating cultural capital - Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Studies in Education* , ss. 217-226.

Bæck, U.-D. K. (2008). *Cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school*. Norsk Forskningsråd. Norsk Forskningsråd, Kunnskap, utdanning og læring - KUL.

Bæck, U.-D. K. (2009, issue 5). From a distance- How Norwegian parents experience their encounters with school. *International Journal of Educational Research* (48), ss. 342 -351.

Bæck, U.-D. K. (2010, December). Parental involvement Practices in Formalized Home - School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research* , ss. 549 -563.

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (E. Schaanning, Overs.) Oslo: Spartacus Forlag A/S.

Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag a.s.

Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff - Det moderne fengsels historie*. (D. Østerberg, Overs.) Gyldendal Akademisk.

Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning - forelæsninger på Collège du France 1977 -1978*. (t. p.-1. Sécurité, Overs.) København: Hans Reitzels Forlag.

- Foucault, M. (1999). *Vilje til viten*. Valdres: Pax Forlag 1999.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klette. (2007, April). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring ? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , årgang 91, ss. 344 -358.
- Knudsen, H. (2009, 01). The betwixt and between family class. *Nordic Studies in Education* , ss. 149 -160.
- Krogh, T. m. (2006). *Historie, forståelse og fortolkning* (4.utgave 2003. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kryger, N., Ravn, B., & Ravn, B. (2009, 01). Reinstalling stategoverned adult authority?-Homeschool co- operation in Denmark 2008. *Nordic studies in Education* , ss. 163-173.
- Kunnskapsdepartement, D. K. (2007). *St. Meld 31*.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju* (1.utgave . utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Legræid, S., & Skogen, T. (2006). *Hermeneutikk- en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Lovdata. (1998). *Lovdata*. Hentet november mandag, 2011 fra Jeg har vært mest opptatt av å få svar på spørsmål som kan knyttes til graden av informasjon( mengde), innholdet i informasjon( tema)og hva slags språklig framføring
- Neumann B, I. (2001). *Mening, makt og materialitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Neumann, I. B. (2002). Forord. I M. Foucault, *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s.

Nilsson, R. (2008). *Foucault en introduktion*. Malmö: Égalité.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole hvordan skape et bedre samarbeid ?* (2.opplag 2009. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2003. Oslo: NOVA rapport.

Rauggland, V., Næsheim, E., & Johansen, A. I. (1999). *Skolejuss*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Raugland, V., Næsheim, E., & Johansen, I. A. (1999). *Skolejuss praktisk oppslagsverk for grunnskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999.

Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2007). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schaanning. (1997). *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartakus Forlag A/S.

Schaanning, E. (1999). Etterord. I M. Foucault, *Diskursens orden* (ss. 45-62). Oslo: Spartacus forlag A/S.

Schaanning, E. (2007). *Makt og viten*. Unipub.

Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning*. Oslo: Spartacus Forlag.

*St. Meld 31 Kvalitet i skolen*. (2007-2008). Hentet November Tirsdag, 2011 fra Webområde for den norske regjering: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>

Svennevig, J. (2000). *Språklig samhandling innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tveit, A. D. (2007). Conditional aspects of school- home conversations. *International Journal about Parents in Education* , ss. 200-209.

*Webområde for Norsk Lovdata.* (1981). Hentet November 2011 fra Barneloven: <http://www.lovdato.no/all/nl-19810408-007.html>

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation Second Edition* (2.utgave. utg., Vol. II). (C. J. Owen, Red.) Upper Saddle River: Prentice Hall.