

Anders B. Fyhn

# **Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsprogram Oslo indre øst**





Anders B. Fyhn

# **Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsprogram Oslo indre øst**

© Forskningsstiftelsen Fafo 2000

ISBN 82-7422-312-8

ISSN 0801-6143

Omslag: Kampen skole, Oslo. Foto: Anders B. Fyhn

Omslagsdesign: Jon S. Lahlum

Trykk: Centraltrykkeriet AS

# Innhold

<b>Forord .....</b>	<b>5</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapittel 1 Innledning .....</b>	<b>13</b>
1.1 Bakgrunn .....	13
1.2 Mandat og problemstillinger .....	14
1.3 Avgrensninger .....	16
1.4 Handlingsprogram Oslo indre øst .....	17
1.5 Kapittelgjennomgang .....	22
<b>Kapittel 2 Fremgangsmåte, datakilder og metode .....</b>	<b>25</b>
2.1 Fremgangsmåten for evalueringen .....	25
2.2 Dokumentasjon fra skolene og Skoleadministrasjonen .....	28
2.3 Intervjuer med rektorer og lærere .....	29
2.4 Telefonintervju med foreldre .....	30
<b>Kapittel 3 Tiltak for å bedre forholdet skole-hjem .....</b>	<b>41</b>
3.1 Målsettinger for økt foreldreinvolvering .....	41
3.2 Foreldrenes og hjemmenes ressurser .....	43
3.3 Foreldrenes forhold til skolen .....	50
3.4 Skole-hjem tiltak og erfaringer på skolene .....	53
3.5 Bruken av skole-hjem tiltak .....	60
3.6 Oppsummering .....	74
<b>Kapittel 4 Leksehjelpen .....</b>	<b>75</b>
4.1 Målsettinger for leksehjelpen .....	76
4.2 Leksehjelpstilbud og erfaringer på skolene .....	78
4.3 Bruken av leksehjelpen .....	82
4.4 Foreldrenes erfaringer med leksehjelpen .....	94
4.5 Oppsummering .....	102

<b>Kapittel 5 Tiltak for elever med spesielle behov .....</b>	<b>105</b>
5.1 Innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker .....	106
5.2 Bedre alternativ undervisning .....	109
5.3 Tiltak for barn med krigsbakgrunn .....	112
5.4 Oppsummering .....	114
<b>Kapittel 6 Er målene mulige å nå? .....</b>	<b>115</b>
6.1 Organisering og administrasjon av tiltakene på skolene .....	115
6.2 Potensialet for overføring av lokal kunnskap .....	117
6.3 Potensialet for å bedre gjennomføringsevnen og øke den sosiale integrasjonen .....	119
6.4 Innspill til videre satsing .....	124
Litteratur .....	127
Tabellvedlegg .....	131
Spørsmålsskjema for telefonintervju med foreldre .....	132

## Forord

Forskningsstiftelsen Fafo har på oppdrag fra Skoleetaten, Oslo kommune, gjennomført en evaluering av noen av de aktiviteter som har blitt gjennomført med midler fra Handlingsprogram Oslo indre øst i perioden 1997–1999 i tolv grunnskoler i bydelene Sagene-Torshov, Grünerløkka-Sofienberg og Gamle Oslo.

Totalrammen for prosjektet har vært 400 000 kroner, med en tilleggsbevilgning fra Skoleadministrasjonen på 25 000 kroner. Finansør har vært Handlingsprogram Oslo indre øst og Skoleetaten i Oslo kommune. Undersøkelsen er gjennomført i perioden oktober 1999 – februar 2000 og baserer seg på innsamlede kvalitative data fra de tolv skolene, samt telefonintervjuer med 400 foreldre til barn i grunnskolen i Oslo indre øst. Arbeidet er gjennomført i løpet av en forholdsvis kort tidsperiode, tatt i betraktning det mangfoldet av aktiviteter som skolene i Oslo indre øst gjennomfører under Handlingsprogrammet. Dessuten har den språklig svært heterogene befolkningssammensetningen i disse bydelene gitt store utfordringer i forhold til innsamling av det kvantitative datamaterialet.

Jeg ønsker å takke medlemmene av referansegruppen for nyttige tilbakemeldinger og innspill: Prosjektleder Magne Hoem ved Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo kommune; Trine Hauger, rektor ved Vahl skole; Karin D. Eger, rektor ved Gamlebyen skole; og i prosjektets første tid, Trond Herland, rektor ved Bjølsen skole, og senere i prosjektperioden fungerende rektor ved samme skole Stein Arnt Hansen. Hoem fra Skoleadministrasjonen skal ha en spesiell takk for sin innsats som kontaktperson for oppdragsgiver og som bidragsyter i forhold til nødvendig dokumentasjon og faktaopplysninger. Videre sendes en takk til rektorer og lærere rundt om på skolene som stilte velvillig opp til intervjuer i arbeidstiden. En takk også til rektorer og inspektører som ikke skulle intervjues, men som på telefonen klarte å gi meg innblikk i de aktivitetene de hadde startet opp, og ikke minst deres engasjement, erfaringer, bekymringer og ideer.

Videre ønsker jeg å takke prosjektleder Wenche Larsen ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste, Skoleetaten, Oslo kommune, som stilte opp for samtale og var behjelpelig med å skaffe dokumentasjon fra prosjektet «Barn og unge fra krigsherjede områder».

For å gjennomføre telefonintervjuer med foreldrene til elevene på disse skolene ble Opinion AS benyttet, og jeg takker seniorkonsulent Torgeir Nyen, hvis innsats gjorde det mulig å gjennomføre en flerspråklig datainnsamling innen de korte

tidsfristene vi hadde. Til oversetting av spørsmålene vi stilte til foreldrene benyttet vi dels flerspråklige ansatte ved Opinion i Bergen, foruten Tolketjenesten i Bærum og Tolketjenesten i Bergen. Denne undersøkelsen ville ikke vært mulig å gjennomføre uten det raske og nøyaktige arbeidet de utførte.

Prosjektleder for evalueringen har vært forskningskoordinator Anne Britt Djuve ved Fafo. Foruten sin hjelpsomhet i en stresset arbeidssituasjon skal hun takkes for sine verdifulle innspill, samt skrivebidrag i kapitlene 1.4, 3.2 og 3.3. Videre en takk til mine kollegaer Bente Bakken og Jon Lahlum for rask og nøyaktig ferdigstilling av manuskriptet, og Frode Longva, Axel West Pedersen, Aasmund Arup Seip og Guri Tyldum, som var behjelpelige med gjennomlesning og innspill, Undertegnede står imidlertid selv ansvarlig for alle innholdsmessige feil og mangler.

Oslo, 27. mars 2000

Anders Brede Fyhn



## Sammendrag

Denne rapporten er en evaluering av fem tiltak i tolv grunnskoler i bydelene Sagene-Torshov, Grünerløkka-Sofienberg og Gamle Oslo. Tiltakene drives med støtte fra Handlingsprogram Oslo indre øst, som har som målsetting å bedre levekårene i disse delene av Oslo gjennom satsing innen en rekke ulike områder i perioden 1997–2007. Rapporten inneholder en kartlegging av hvordan deler av satsingen i grunnskolen, skoletiltakene «Leksehjelp» (1 A), «Samarbeid hjem – skole» (1 G), «Innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker» (1 B), «Bedre alternativ opplæring» (1 D) og «Tiltak for barn med krigsbakgrunn» (1 F) er gjennomført frem til og med høsten 1999. Hovedvekten av evalueringen er viet de generelt rettede tiltakene leksehjelp og samarbeid hjem-skole.

I kapittel 1 gjøres det rede for evalueringens bakgrunn, problemstillinger og avgrensninger. Videre gis et innblikk i bakgrunnen for Handlingsprogrammet – opphopning av levekårsproblemer i Oslo indre øst – og hva som er målsettingene til og hovedinnholdet i denne satsingen generelt. Vi tar videre for oss de generelle målsettinger, organiseringen av tiltakene og de ulike innsatsområdene innen satsingen i grunnskolen.

Kapittel 2 er viet de metodiske sidene ved evalueringen. Det er gjennomført kvalitative intervjuer med rektorer og annet skolepersonale, innsamlet dokumentasjon fra skolene og Skoleadministrasjonen, foruten telefonintervjuer med 400 foreldre. Den tyngste innsatsen i evalueringen er intervjuene med foreldrene, og vi gjør rede for spørsmål knyttet til utvalget, representativiteten til utvalget og bruken av disse data videre i rapporten.

I kapittel 3 evalueres tiltaket «Samarbeid hjem – skole» (1 G). Aktiviteten under dette tiltaket er et ledd i skolens arbeid for å bedre foreldrenes kunnskap om skolen og styrke samarbeidet om skolegangen til den enkelte elev. Aktivitetene er utformet som et mer uformelt supplement til foreldremøter og konferansetimer. Kapittelet viser at det på flere av skolene er igangsatt en rekke mer eller mindre organiserte aktiviteter med uformelt preg som skal bedre forholdet mellom skole og hjem, og at foreldrene oppgir at deltakelse i denne typen aktiviteter i all hovedsak skaper en bedre kontakt med skolen. Interessen for å delta er forholdsvis stor, da særlig blant de norske foreldrene. Videre finner vi at de foreldrene som oppgir kjennskap til slike aktiviteter, som regel er de som har deltatt, men det er fremdeles mange foreldre som ikke har kjennskap til aktivitetene. Seks av ti ikke-vestlige

innvandrere foreldre oppgir at de ikke har kjennskap til denne typen tilbud. Kunnskapen er lavest i de gruppene som skolene oppgir det er vanskeligst å få involvert aktivt i barnas skolegang; ressurssvake minoritetsforeldre fra ikke-vestlige land. Med utgangspunkt i de store ressursforskjellene mellom hjemmene, skulle en kanskje ha ventet seg enda større forskjeller i kjennskap og deltakelse gruppene imellom. Når forskjellene likevel ikke er større, kan dette tyde på at skolene har lyktes i å nå deler av målgruppen. For å nå hele målgruppen vil det være nødvendig fortsatt å satse på å informere foreldrene om de tilbud som finnes på skolen, da særlig minoritetsforeldrene.

I kapittel 4 evalueres tilbudet om leksehjelp. Leksehjelp tilbys på alle de tolv skolene som innbefattes av denne evalueringen. Det er en forholdsvis stor variasjon mellom skolene i hvordan de har satset på leksehjelp, fra «vanlig» hjelp til elever i grupper fra en leksehjelper, til en bredere satsing som inkluderer bruk av skolens bibliotek og informasjonsteknologi, matservering og ulike aktiviteter som bidrar til begrepsinnlæring for minoritetsspråklige elever. Tilbudet er ikke begrenset til spesielle grupper eller typer av elever, men skolene forsøker å benytte leksehjelpen aktivt som et tilbud for elever med særlig behov for faglig og sosial oppfølging. Det har på de fleste skolene vært mest positive erfaringer med å benytte lærere på skolen som leksehjelpere, men dette utelukker ikke positive resultater ved å benytte andre. Det vesentlige er antagelig at det benyttes voksenpersoner som elevene har tillit til, og at det ikke er stadige utskiftninger til nye ukjente leksehjelpere. Et stort flertall av foreldrene kjenner til tilbudet om leksehjelp, men spesielt overfor deler av de ikke-vestlige minoritetsforeldrene ser det ut til å være behov for ytterligere informasjonsvirksomhet. Barn med pakistansk eller annen ikke-vestlig bakgrunn og elever på mellom- og ungdomstrinnet benytter tilbudet i størst grad, og det er også i denne gruppen hyppigst bruk av tilbudet. Generelt oppgir foreldrene positive erfaringer med at barnet bruker leksehjelpen. Skoleadministrasjonen rapporterer at nærmere ett tusen elever benyttet tilbudet om leksehjelp i Handlingsprogrammets område i 1999. På bakgrunn av intervjuene med foreldrene kan det ikke utelukkes en ytterligere økning i bruken av leksehjelpen fremover, da særlig blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn. På enkelte skoler er også etterspørselen etter leksehjelp fra elevene større enn tilbudet fra skolen, slik at de må operere med ventelister for deltakelse. Det er klare indikasjoner på at tiltaket virker positivt i forhold til målsettinger om kompensasjon av forskjeller i foreldreressurser, integrering i nærmiljøet og gjennomføringsevne.

I kapittel 5 beskrives hvordan tiltakene «Innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker» (1 B), «Bedre alternativ opplæring» (1 D) og «Tiltak for barn med krigsbakgrunn» (1 F) er gjennomført så langt. Vårt datamateriale viser at skolene har iverksatt et stort spekter av nye aktiviteter og tiltak overfor elever med spesielle behov, og styrket og videreutviklet eksisterende tilbud ved hjelp av midler

fra Handlingsprogrammet. Skolene gir tilbakemelding om at tilbudene er en svært verdifull hjelp, og at det skaper positive effekter for de enkelte elever, for klassene og for miljøet på skolene. Skolene mener også at disse formene for satsing vil ha positive resultater på lang sikt i forhold til elevenes integrering i skole og nærmiljø og til deres gjennomføringsevne. Vi kan ikke med bakgrunn i vårt datamateriale bekrefte eller avkrefte en slik påstand. Det er forholdsvis mange elever som i løpet av grunnskolen har behov for faglig, sosial og psykologisk oppfølging, og bakgrunnen for problemene er ofte svært komplekse og vanskelige å løse. Denne evalueringen har lagt vekt på å kartlegge og beskrive disse tiltakene. Den bidrar ikke med pedagogiske og psykologiske vinklinger og vurderinger i forhold til metodeutvikling og utformingen av og innholdet i tiltakene. Vi anbefaler derfor at det ved en eventuell senere evaluering, eller som et eget forskningsprosjekt, blir satt søkelys på spørsmål knyttet til suksessfaktorer, arbeidsformer og erfaringer med denne typen tiltak.

I kapittel 6 drøftes mulighetene for å nå sentrale mål for satsingen i grunnskolen. Disse målene er elevenes gjennomføringsevne, elevenes og foreldrenes sosiale integrasjon i skole og nærmiljø, og tiltakenes potensial for å skape overførbar kompetanse.

Vi tar i første omgang opp om det er sider ved organiseringen og administrasjonen av tiltakene på skolene som kan skape hindre for måloppnåelse. Vi finner ikke grunnlag for at så er tilfellet. Vi vektlegger imidlertid viktigheten av å fortsette å la personale med engasjement og interesse på spesielle områder bidra med å utvikle nye tiltak og aktiviteter. Vi viser også til viktigheten av at tiltaksnivået opprettholdes på skolene. Dette fordrer at tiltaksnivået ikke blir for avhengig av et lite antall ansatte som opprettholder et stort engasjement. Der er grunn til å tro at samordning av aktivitetene og tiltakene med skolens virksomhetsplan skaper muligheter for at flest mulig elever og foreldre får glede og nytte av midlene fra Handlingsprogrammet.

Rapporterings- og formidlingsaktiviteten fra skolenes side har de første årene av Handlingsprogrammet vært utført i varierende grad. Det er et stort potensial for overføring av kunnskap og erfaringer fra og mellom skolene, og til andre som vil ha nytte av den kompetanseoppbygging som tiltakene skaper. En vil komme nærmere en målsetting om metodeutvikling og en generell kompetanseutvikling dersom kontakt, samarbeid og erfaringsoverføring mellom de ansatte på grunnskolen i Oslo indre øst styrkes.

Vår vurdering er at målsettingene om å bedre elevenes gjennomføringsevne og elevenes og foreldrenes sosiale integrasjon i skole og nærmiljø er mulige å nå. Vi vektlegger at det antagelig vil være en sterk sammenheng mellom elevenes sosiale integrasjon på skolen og deres gjennomføringsevne. De erfaringer som er gjort på skolene, og vårt datamateriale, viser at innsatsen som gjøres har potensial for å virke kompenserende for gjennomføringsevnen til elevene i forhold til deres sosiale

bakgrunn. For å bedre den sosiale integrasjonen av foreldre og barn i skolen, viser vårt materiale at det blant annet må satses videre på utvikling av strategier og tiltak som bedrer informasjonsvirksomheten ovenfor, og samarbeidet med, foreldrene. Når det gjelder den sosiale integrasjonen av elevene i forhold til øvrig nærmiljø, vektlegger vi at skolen er en sentral arena, men at foreldrenes integrering, ressurser og nettverk i stor grad er bestemmende for i hvilken grad dette kan gi positive langsiktige resultater. Vårt materiale viser at dette er en vanskelig prosess, og at skolen både for etniske minoritetsgrupper og ressurssvake norske foreldre kan være en problematisk arena å forholde seg til. Satsing på utdanning har en sterk tradisjon i norsk politikk for utjevning av levekårsforskjeller mellom grupper. I dette tilfellet er effektene etter all sannsynlighet ikke bare prestasjonsfremmende, men også sosialt integrerende. På kort sikt vil likevel foreldregruppens levekår være dominerende for barnas levekår. Dersom levekårssituasjonen for marginaliserte foreldregrupper ikke heves, er effektene på lang sikt avhengig av at elevene får tilstrekkelig utbytte av tiltakene, slik at dette nøytraliserer de velkjente tendensene til at levekårsproblemer går i arv. Det er grunn til å tro at effektene av satsingen vil være større dersom den kombineres med en parallell satsing på å bedre levekårene til de mest utsatte foreldregruppene.

I forhold til en målsetting om at tiltakene skal utformes og gjennomføres i samråd med brukerne, viser vårt materiale at det er en forholdsvis lav grad av faktisk brukermedvirkning i utformingen. Potensialet for økt brukermedvirkning er således stort. En mer aktiv bruk av de formelle organene hvor foreldrene allerede er representert, er en mulig måte å bedre dette på. En annen mulighet er å satse ytterligere på et bredt spekter av tilbud overfor foreldre og barn som kan gi foreldrene mulighet og interesse både til å delta og til et ønske om å påvirke. Dette vil være tiltak som tar sikte på å inkludere de gruppene som er lite integrert i forhold til skolen.

I våre innspill til den videre satsingen innen grunnskolen under Handlingsprogram Oslo indre øst foreslår vi ikke noen sentrale dreininger av aktivitetene. Vi anbefaler at skolene fortsetter med å satse bredt, og at de i enda større grad forsøker å informere og inkludere foreldrene i aktiviteter og i styringen av disse. Dette gjelder særlig ressurssvake minoritetsforeldre. Oppbygging av nettverk med minoritetspråklige ressurspersoner i bydelene som samarbeider med lokale organisasjoner, skoler og andre offentlige instanser, er én interessant mulighet som kan bedre integrasjonen av både nyankomne innvandrere og flyktninger med barn. Det kan også bedre kontakten med foreldre som skolene trenger et mer aktivt samarbeid med. Oppbygging og utvikling av kompetanse på de problemområder som tiltakene er rettet mot, og de arbeidsformene og pedagogiske metoder som utvikles gjennom tiltakene, bør prioriteres. Dette vil kunne gi positive synergieffekter både internt i skolene under Handlingsprogrammet og i forhold til andre skoler. Et mer aktivt

samarbeid mellom skolene og etablering av en arena for kunnskapsoverføring blant pedagogisk ansatte vil antagelig være et riktig skritt i den retning. Et annet tiltak kan være at skolene sikrer en jevn dokumentering av sine erfaringer med de enkelte aktiviteter og tiltak, og skolens totale satsing i forhold til å bedre levekårene i sine nærområder. Ved eventuelle fremtidige evalueringer bør det legges vekt på å studere de tiltak som er rettet mot spesielt utsatte grupper. Det dreier seg i hovedsak om nyankomne flyktninger fra krigsområder. Vi anbefaler også at man etter noen år setter i gang en evaluering som undersøker om den videre satsingen innen grunnskolen har hatt positive målbare effekter i forhold til samarbeidet hjem-skole.



# Kapittel 1 Innledning

Denne rapporten tar sikte på å evaluere fem tiltak på tolv grunnskoler i Oslo indre øst som omfatter bydelene Sagene-Torshov, Grünerløkka-Sofienberg og Gamle Oslo. Tiltakene drives med støtte fra Handlingsprogram Oslo indre øst, som har som målsetting å bedre levekårene i denne delen av byen gjennom en bred satsing innen ulike områder i perioden 1997–2007. Evalueringen innebærer en kartlegging av hvordan tiltakene «Leksehjelp» (1 A), «Samarbeid hjem – skole» (1 G), «Innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker» (1 B), «Bedre alternativ opplæring» (1 D) og «Tiltak for barn med krigsbakgrunn» (1 F) er gjennomført så langt. Videre vurderes tiltakene på bakgrunn av erfaringene så langt i prosessen, og vi diskuterer tiltakenes potensial i forhold til målsettinger knyttet til bedring av elevenes gjennomføringsevne, og for økt sosial integrering av elever og foreldre i skole og nærmiljø.

## 1.1 Bakgrunn

Det er vel dokumentert at de geografiske levekårsforskjellene i Norge kommer sterkest til uttrykk i Oslo. Forskjellen mellom spesielt Oslo ytre vest og Oslo indre øst er svært stor (Hagen, Djuve og Vogt 1994). Konsentrasjonen av minoritetsgrupper med dårlig arbeidsmarkedstilknytning og lave norskkunnskaper i de østlige bydelene har bidratt til at de tradisjonelle klasseforskjellene mellom øst og vest i Oslo nå også har fått en etnisk dimensjon. Spesielt er situasjonen vanskelig for nyankomne flyktninger. Manglende norskkunnskaper og traumatiske opplevelser gjør at disse er i risikozonen for å bli marginalisert. I tillegg har Oslo indre øst, som de vestlige sentrumsnære områder, trafikk- og støyproblemer og få fri- og lekearealer, og de blir av mange ansett som områder som ikke er særlig godt egnet for barns oppvekst. Dette kommer blant annet til uttrykk i den store flytteaktiviteten til småbarnsfamilier ut av indre by (Djuve og Fyhn 1999).

På bakgrunn av disse forskjellene underskrev Byrådet i Oslo og Regjeringen 11. juni 1997 en felles politisk plattform for å bedre levekårene og oppvekstmiljøet i Oslo indre øst i perioden 1997–2007. Totalt sett er det planlagt å bruke en milliard kroner til lokale tiltak i disse tre bydelene i løpet av tiårsperioden.

I satsingen for å bedre oppvekstvilkår og barn og unges levekår er skolen en av flere sentrale områder hvor det satses forholdsvis stort. Stortinget la under sin behandling av Storbymeldingen (St. meld. 14 1994–95) opp til en storstilt skolesatsing i Oslo indre øst. I perioden 1997–2000 er det bevilget i alt 100 millioner kroner til skoletiltak inkludert styrking/subsidiering av skolefritidsordning (SFO), videregående skoler og norskundervisning for kvinner. Budsjetterte kostnader for grunnskoletiltak i samme periode er 53 millioner kroner (12 mill i 1997, 18 mill i 1998, 12 mill i 1999 og 11 mill 2000). Denne evalueringen har som mål å undersøke hvordan deler av satsingen i grunnskolene i området har blitt gjennomført i de to første årene av Handlingsprogrammet.

## 1.2 Mandat og problemstillinger

Tiltakene innen skolesektoren under Handlingsprogrammet har som mål å bedre *gjennomføringsevnen* til elevene i disse bydelene, slik at neste generasjon lettere skal kunne rå med sin fremtidig livssituasjon skape for en bedring av levekårene i indre øst. Det er fra oppdragsgivers side uttrykt forhåpninger om aktiv deltakelse fra barn og foreldre i tiltakene, videre at selve deltakelsen skal bidra til et bedre samarbeid mellom hjem og skole, samt fremme integrering av barn og foreldre i skolemiljø og øvrig nærmiljø. Økt integrasjon av elever og foreldre er altså et mål i seg selv, og en strategi for å bedre gjennomføringsevnen til elevene. På lang sikt antas det at dette kan bedre levekårene i Oslo indre øst.<sup>1</sup>

På grunn av den store bredden i tiltakene, de begrensede tids- og kostnadsrammene som evalueringen har blitt gjennomført under og kompleksiteten i de problemområder tiltakene berører, har det vært nødvendig å gjøre en del avgrensninger av oppdraget. Dette innebærer at vi har satt størsteparten av forskningsres-

<sup>1</sup> Mandatet fra oppdragsgiver var som følger: «Siktemålet med denne evalueringen er å få kunnskap om Skoleetatens tiltak i forhold til effekten av *sosial integrasjon og brukermedvirkning* i tiltakene. Man skal undersøke om tiltakene har gitt økt elevinvolvering, økt elevstyring og økt foreldreinvolvering og om tiltakene har gitt noen synergieffekt i andre barnetiltak. Skolene er en viktig arena for foreldreinvolvering og elevengasjement og programmet har forventninger til at tiltak innenfor denne sektoren kan bidra til større sosial integrering og tilhørighet i nærmiljøet, samt gi de som deltar et eieforhold og ansvarsfølelse for de verdier som skapes i aktiviteten til tiltak/prosjekter. Forskningsevalueringen må derfor kunne si noe om hvordan prosesser med brukermedvirkning igangsettes og opprettholdes og hvilken effekt det kan ha til sosial integrering av de som deltar og for utvikling av nærmiljøet det skjer i. Forskningsevalueringen bør i tillegg avdekke kunnskap og metodeutvikling som kan være overførbart til andre tiltak/prosjekter i kommunen.»



sursene i prosjektet inn mot evaluering av de tiltak som rettes mot *alle* elever i grunnskolen i Oslo indre øst.

Hovedsatsingen i evalueringen, tids- og ressursmessig, har vært å evaluere tiltakene «Leksehjelp» (1 A) og «Samarbeid hjem – skole» (1 G). Disse to tiltakene har *alle* elever i grunnskolen som målgruppe. Selv om disse to tiltakene har familier som er lite integrert i nærmiljø og skole som sin viktigste målgruppe, kan de kategoriseres som *generelt rettede tiltak*.

Tiltakene «Innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker» (1 B), «Bedre alternativ opplæring» (1 D) og «Tiltak for barn med krigsbakgrunn» (1 F) har mer spesifikt definerte målgrupper; elever med spesielle problemer og pedagogisk personale som arbeider med elever med bakgrunn fra krigsområder. Disse tiltakene berører svært komplekse sosiale, pedagogiske og psykologiske forhold ved elevenes situasjon. Det har ikke innenfor våre tids- og kostnadsrammer vært mulig å foreta en fullstendig evaluering av disse tiltakene. Vi har derfor konsentrert oss om å avdekke skolenes erfaringer med tiltakene og gjennomføringen så langt i tiltaksperioden. Vi belyser altså færre problemstillinger i forhold til de allment rettede tiltakene.

For alle de fem tiltakene ser vi spesielt på 1) hvordan tiltakene er gjennomført så langt, og 2) hvilke muligheter for overføring av kunnskap og erfaringer som er opparbeidet lokalt og sentralt i tiltakene. Problemstillingene er følgende:<sup>2</sup>

- På hvilken måte har de fem tiltakene blitt gjennomført i grunnskolene i Oslo indre øst, og hvilke erfaringer sitter skolene med etter de første årene?
- I hvilken grad har tiltakene potensial for overføring av erfaringsbasert kunnskap?

Hovedpoenget med å besvare disse problemstillingene er å skape grunnlag for ytterligere spørsmål om forholdet mellom tiltakenes mål, utforming og gjennomføring. Slike spørsmål vil så kunne danne et kunnskapsmessig grunnlag for eventuelle evalueringer rettet mot tiltakenes effekter.

Når det gjelder tiltakene «Leksehjelp» (1 A) og «Samarbeid hjem - skole» (1 G), setter vi i tillegg søkelyset på 1) målgruppens kunnskaper om og erfaringer med tiltakene, 2) foreldre og elevers deltakelse og involvering i tiltakene, og 3) tiltakenes

<sup>2</sup> I utgangspunktet var våre problemstillinger i større grad rettet mot å sammenligne og forklare forskjeller mellom de tolv skolene i forhold til utformingen, gjennomføringen, bruken og erfaringene med tiltakene. På grunn av det begrensede kvantitative datamaterialet vi har på skolenivå, og den forholdsvis korte tidsrammen denne evalueringen er gjennomført innenfor, har vi imidlertid måttet nedtone denne siden av evalueringen.

innvirkning på elevenes og foreldrenes sosiale integrering i skole og nærmiljø. Problemstillingene er følgende:

- I hvilken grad har tiltakene «Leksehjelp» (1 A) og «Samarbeid hjem - skole» (1 G) hatt positiv innvirkning med hensyn til hvem som bruker tiltakene, brukermedvirkning, involvering av elever og foreldre i tiltakene og økt integrering i skole og øvrig nærmiljø?
- I hvilken grad kan det forventes at tiltakene «Leksehjelp» (1 A) og «Samarbeid hjem - skole» (1 G) vil ha positiv innvirkning på gjennomføringsevnen til elevene, og elever og foreldres sosiale integrering i skole og nærmiljø videre i tiltaksperiodene?

### 1.3 Avgrensninger

Denne evalueringens mandat er, som påpekt, å undersøke aktiviteter i grunnskolen i Oslo indre øst de to første årene av Handlingsprogrammet; skoleårene 1997/98 og 1998/99. Arbeidet har blitt gjennomført høsten 1999, og de første månedene av 2000. Selv om evalueringen i utgangspunktet skulle omfatte kun de to første årene, har vi benyttet data som beskriver tiltak og aktiviteter de første to og et halvt år av satsingen. I de kvalitative intervjuene som ble gjennomført i denne perioden var det problematisk å ikke ta utgangspunkt i den situasjonen skolene var i og de aktiviteter de hadde i høstsemesteret 1999. Vi tok derfor utgangspunkt i de aktiviteter skolene hadde på intervjudispunktet, og de endringer de hadde gjort i løpet av de første årene ble således ofte stående som en forklaring på hvorfor de var der de var høsten 1999. For enkelte av skolene var det på grunn av personalutskiftinger også problematisk å ha en fullstendig oversikt over hva som skjedde noen år tidligere, og ikke minst hvorfor de valgte de og de løsningene. For å sikre reliabiliteten til våre data var vi nødt til å ta utgangspunkt i den nære fortiden og den situasjonen foreldrene og elevene var i på tidspunktet for telefonintervjuene, det vil si høsten 1999.

Høsten 1999 ble det igangsatt undervisning på en helt nybygd skole i bydel 6. Jordal skole, som er en ren ungdomsskole, startet altså opp på et senere tidspunkt enn den tidsrammen vi evaluerer Handlingsprogrammet innenfor. Vi har derfor ikke innsamlet data om tiltak og aktiviteter på denne skolen, men vi har valgt å inkorporere foreldre til elevene på Jordal i telefonintervjuene. Dette fordi elevene på Jordal høsten 1999 i all hovedsak kom fra andre skoler i bydelen som faller inn under denne

evalueringen, og de har dermed fra 1997 hatt tilbud om aktiviteter med støtte fra Handlingsprogrammet.

## **1.4 Handlingsprogram Oslo indre øst**

Vi skal i dette delkapitlet gi en kortfattet fremstilling av bakgrunnen for at det har blitt et Handlingsprogram med målsetting om å bedre levekårene i disse tre bydelene i Oslo. Ideen bak programmet er en parallell satsing på flere levekårsarenaer over en tiårsperiode. Satsingen for bedring av oppvekstvilkårene i Oslo indre øst legger særlig vekt på å kunne gi likeverdige tilbud til barn med minoritetsbakgrunn. Den arenaen hvor dette dels skal gjennomføres, er grunnskolen. Vi gir derfor et innblikk i hva slags typer tiltak som er igangsatt innen skolesektoren spesielt, da særlig den typen tiltak som ikke faller inn under denne evalueringen. Videre vil organiseringen av satsingen innen grunnskolen beskrives. Vi vil også kort beskrive de prinsipper Skoleetaten har lagt til grunn for tildeling av midler til skolene.

### **Levekår i Oslo indre øst**

Hensikten med levekårsstudier er å innhente kunnskap om befolkningens velferd, eller sagt på en mer folkelig måte, kunnskap om hvordan de egentlig har det. Slik kunnskap er blant annet sentral for politiske og administrative myndigheter, i hvert fall i den grad disse har som ambisjon å iverksette tiltak som svarer til befolkningens behov. Handlingsprogram Oslo indre øst er nettopp et eksempel på tiltak som er iverksatt på grunnlag av kunnskap om befolkningens levekår, og med målsetting å utjevne de eksisterende forskjellene.

Den nordiske tradisjonen innen levekårsforskning har to hovedtema: personlige ressurser og velferdsarenaer. Med velferdsarena menes marked eller omgivelser der ressurser kan omsettes til velferd. Arbeidsmarked, boligmarked og sosialt nettverk er sentrale velferdsarenaer. Levekårsstudier kartlegger individers og gruppers ressurser, det vil si de ressurser som anses som relevante i forhold til de velferdsarenaer som skal studeres. Eksempler på ressurser som gjerne kartlegges er inntekt, utdanning, helse, boligsituasjon, tilgang til rent miljø, politisk deltakelse, familie-situasjon, fritidstilbud og sosialt nettverk. Det kartlegges også hva slags karrierer individer og grupper faktisk har hatt i en del slike velferdsarenaer, spesielt boligsituasjon og arbeidsinntekt. Dersom grupper med samme ressursgrunnlag har svært ulike karrierer i boligmarked og arbeidsmarked, gir dette grunn til å se nærmere på om adgangen til disse arenaene er den samme for alle grupper. Et nærliggende ek-

sempel er innvandreres situasjon på boligmarkedet i Oslo: Data fra tidligere levekårsstudier tyder på at innvandrere og flyktninger får mindre for pengene i det norske leiemarkedet enn det norske leietakere får.

De geografiske forskjellene i levekår i Oslo er etter hvert velkjente. Den hittil mest omfattende levekårsstudien som er gjennomført i Oslo er Fafos levekårs-kartlegging fra 1994, *Oslo – den delte byen?* (Hagen, Djuve og Vogt). Denne studien peker på to geografiske dimensjoner i oslobefolkningens levekår: en øst-vest-dimensjon og en sentrum-periferi-dimensjon. Kombinasjonen av disse to gir et bilde av Oslo indre øst som den del av Oslo som har den største opphopning av levekårsulemper som lav inntekt og utdanning, arbeidsledighet, trange boliger og miljøplager. De geografiske skillelinjene sammenfaller i stor grad med to av de mest påfallende ikke-geografiske skillelinjene i levekår: familiefase og etnisitet. Unge enslige forsørgere og etniske minoriteter tilhører de gruppene som har de største økonomiske problemene i Oslos befolkning, og bydelene i indre øst har en høy andel av begge disse gruppene. En studie av levekår for flyktninger i Oslo bekrefter bildet av at etniske minoriteter har betydelige levekårsproblemer (Djuve og Hagen 1995).

Levekårskartlegginger legger gjerne vekten på den voksne befolkning, og kunnskapen om barns levekår er derfor mindre. Barns oppvekstvilkår er imidlertid i sterk grad formet av foreldrenes levekår. Tilgjengelige data om barns levekår i Oslos bydeler er sammenstilt og vurdert i en Fafo-rapport om Oslos kriteriestyrte budsjettfordelingssystem (Djuve, Bjørnskau og Hagen 1996) og senere i et eget notat om barns levekår i Oslo indre øst (Djuve og Fyhn 1999). Djuve og Fyhn konkluderer med at barns levekår i stor grad følger de samme geografiske skillelinjene som for voksne. Barn med foreldre som står utenfor arbeidsliv og utdanning, barn med lite foreldrekontakt, barn i familier med rusproblematikk og barn med foreldre som ikke behersker norsk må forventes å ha et større behov for oppfølging utenfor familien enn det andre barn har. Alle disse gruppene er overrepresentert i Oslo indre øst.

### **Satsing på bedring av levekår**

Med utgangspunkt i den opphopning av levekårsproblemer som her er beskrevet, ble det satt i gang en satsing i samarbeid mellom Byrådet og Regjeringen høsten 1997. Intensjonen er at satsingen skal strekke seg over en tiårsperiode, med en årlig bevilgning på 100 millioner kroner. De sentrale satsingsområdene i Handlingsprogrammet er å bedre boforhold og bomiljø, oppruste det felles byrommet og grøntstrukturen, bedre tryggheten for innbyggerne i bydelene, styrke oppvekstforholdene med særlig vekt på å kunne gi likeverdige tilbud til barn med minoritetsbakgrunn, minske arbeidsledigheten og andre sosiale problemer med vekt på å bedre samarbeidet mellom involverte instanser og etater, styrke minoritetsbefolkningens norsk-

kunnskaper, samt satse på en generell byutvikling (Handlingsprogram Oslo indre øst 1999).<sup>3</sup>

Programmet er under ledelse av en felles statlig-kommunal styringsgruppe. Styringsgruppens sekretariatsfunksjon er underlagt kommunen ved Byrådsavdeling for eldre og bydelene. De faktiske tiltakene som skal bedre levekårene iverksettes, koordineres, drives og ledes av linjeapparatet i de ulike etater og bydeler. De tiltak som evalueres i denne rapporten er således underlagt Skoleetaten, og iverksettes, drives og styres lokalt på de enkelte skolene.

Ett av de sentrale satsingsområdene under Handlingsprogrammet er altså styrking av oppvekstforholdene, med særlig vekt på å kunne gi likeverdige tilbud til barn med minoritetsbakgrunn. Over halvparten av midlene gikk til innsats på skole- og oppvekstområdet de første årene av programmet. Bakgrunnen for at barn og unge er satt i sentrum på denne måten, er en forventning om at det er ved å satse på denne generasjonen mulig å forhindre eller dempe graden av reproduksjon av foreldregenerasjonens levekårsproblemer. Vi kan ikke i denne sammenheng komme inn på alle de tiltak som er igangsatt, men vil kort nevne noen tiltak som direkte eller indirekte er rettet mot barn og unge. Foruten satsingen innen skolen, som vil bli behandlet nedenfor, er det satset på regionalt ungdomsarbeid ved styrking og videreutvikling av blant annet eksisterende ungdomshus og -tilbud. Det har blitt gjennomført en utvidelse av virksomheten til Frigo, Friluftssenteret i Gamle Oslo. Tilbudet til Frigo er utvidet til å omfatte også skolene i de to andre bydelene i Oslo indre øst. Frigo tilbyr friluftaktiviteter for barn og unge i marka og på Oslofjorden, enten ved utlån av turutstyr eller gjennom organisering av turer i samarbeid med skoler og organisasjoner som driver med barne- og ungdomsarbeid i Oslo indre øst. Det er videre blitt igangsatt forsøk med bedring av barnehagetilbudet, og i forhold til satsingen for å styrke minoritetsbefolkningens norskkunnskaper har det skjedd en styrking av norskundervisning for voksne med minoritetsspråklig bakgrunn i regi av AOF-voksenopplæring i samarbeid med Kristent Minoritetsarbeid (KIA). Fra 1998 er norskundervisning for minoritetsspråklige kvinner i kommunebudsjettet samordnet med Handlingsprogram Oslo indre øst. Skoleetaten ønsker på dette grunnlaget å drøfte aktuelle samdriftsfordeler mellom voksenopplærings-tilbud i Skoleetaten, bydelene og AOF/KIA. Flere undervisningstilbud har forsøkt alternative typer tilbud gjennom blant annet muligheter for barnepass i undervisningstiden. Målsettingen har vært en bedre integrering av innvandrerkvinner i det norske samfunnet, styrke deres rolle som mødre til skolebarn og bevisstgjøre dem i forhold til de muligheter som eksisterer for videre skolegang. Som vi kommer inn

<sup>3</sup> For en mer detaljert oversikt over bakgrunnen for Handlingsprogrammet Oslo indre øst se: Innstilling til Stortinget nr 174 (1995-96); Oslo kommune, Byrådet. Byrådssak 383/96, 236/97, 279/97, 19/98 og 148/98.

på i kapittel 3, er alternativ norskundervisning for minoritetspråklige mødre også et tiltak som gjennomføres på og i regi av enkelte grunnskoler i området.

### **Skolen som satsingsområde**

I forhold til vektleggingen av barn og unges oppvekstvilkår i arbeidet for å bedre levekårene i Oslo indre øst, blir det satset en betydelig andel av midlene på tiltak innen skolene i bydelene. Å gjøre skolene til et satsingsområde er dels basert på en forståelse av skolens sentrale rolle i barns og unges utvikling til selvstendige og aktive samfunnsmedlemmer, jamfør lærerplanen. Dels er dette også basert på at skolen er den eneste samfunnsinstitusjonen som allerede eksisterer i nærmiljøet som foreldre og barn er tvunget til å forholde seg til. I forhold til det å kunne gi minoritetsbarn likeverdige tilbud, er skolen en spesielt viktig arena, da mange innvandrergreper er mindre integrert i nærmiljøet og samfunnslivet generelt. Dette understrekes blant annet i Stortingsmelding nr 17 (1996–97) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge».

Fordelingen av midlene fra Handlingsprogrammet til grunnskolene er dels basert på elevtallet på den enkelte skole, slik at hver skole får en fast sum per elev. For 1999 utgjorde dette 2437 kroner per elev. Disse handlingsprogrammidlene er benyttet på skolene, i tråd med de innsatsområder som ble vedtatt i Oslo bystyre 27.08.1997 (byrådssak 236/97). I løpet av årene 1997–99 er det benyttet om lag 36 millioner kroner til slike skoletiltak. I tillegg er det benyttet om lag fem millioner for å finansiere skolenes tilleggsforslag i perioden 1997–99 (foreløpig om lag 20 tiltak). Hovedvekten av disse tildelingene er satt inn mot områder med dokumentert opphopning av levekårsproblemer, for å oppnå ønsket skjevfordeling. Tilleggsforslagene omfatter særlig alternativ språkopplæring for minoritetspråklige elever og foreldre og/eller kultur- og identitetsskapende tiltak. Utformingen av fordelingsprinsippene mellom skoletiltak og tilleggstildelinger har naturlig nok innvirkning på de resultater en kan forvente i henhold til sentrale målsettinger. En ytterlighet vil være å fordele alle midlene i forhold til elevtallet på hver skole, og dermed legge alt ansvar for definering av behov og målgrupper, og arbeidet for måloppnåelse, til skolene. En annen mulighet vil være at alle midlene ble fordelt kun direkte fra Skoleadministrasjonen etter fordelingskriterier for spesielle tiltak rettet mot grupper og områder med spesifikke, dokumenterte levekårsproblemer.

Skolenes skyggeregnskaper for perioden 1997–99 viser at de tiltak vi her evaluerer, har hatt omkostninger på om lag 22 millioner kroner. (Leksehjelpen om lag 9,5 millioner, samarbeid hjem – skole om lag 2,7 millioner, innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker om lag 6,9 millioner – inkludert tiltak for barn med krigsbakgrunn, og bedre alternativ opplæring om lag 3,2 millioner.)

Det har innen grunnskolene i Oslo indre øst blitt satset på en rekke andre typer tiltak enn de vi her evaluerer. Fra Skoleadministrasjonens side har det blitt lagt vekt på en åpenhet i forhold til eksperimentering og nytenkning på skolene. Dette, kombinert med den frihet man lokalt har hatt i forhold til bruk av midlene, har medført et stort antall aktiviteter, prosjekter og tiltak på skolene. Den brede satsingen som foregår på skolene i indre øst vil dermed ikke bli fanget opp og beskrevet i utfyllende grad i denne rapporten. Av andre typer aktiviteter, tiltak og prosjekter kan vi her nevne: forlenget skoledag<sup>4</sup>, opprusting av skolegårder og skolehager, skolefrokost, diverse nærmiljø og kulturtiltak på skolen – eksempelvis bokkafe, satsing på kunst, musikk og teater/drama, litteraturnetter og fortellerprosjekter, opprusting og oppbygging av bemannede skolebiblioteker/mediateker ved innkjøp av bøker og materiell, satsing på informasjonsteknologi med tilgang til internett i skolebiblioteker og datarom, utvikling av valgfagsordning, personalseminarer, og kultur- og friluftsliv gjennom prosjekter og turer i og utenfor nærmiljøet til skolen. For den sistnevnte typen aktiviteter kan vi nevne museums-, teater- og kinobesøk. Aktiviteter som er mer naturrettede har vært leirskoler, og noen skoler reist lavvoer i Marka som elevene kan benytte fast. I de videregående skolene har satsingen i hovedsak vært rettet mot leksehjelp, tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker, elevkantiner og miljø- og differensieringstiltak.

Et problematiserende element ved å evaluere en avgrenset del, det vil si fem, av tiltakene i grunnskolen er de uklare skillene mellom de ulike formene og typer aktiviteter, prosjekter og tiltak. En vanlig hendelse under intervjuene på skolene var at samtaler om en bestemt type tiltak, for eksempel tiltak for elever med store sosiale og emosjonelle problemer, gjerne førte til at informanten snakket om *bredden* i tiltakene på den aktuelle skolen, og hvordan ulike aktiviteter og tiltak var til hjelp for spesielle målgrupper. En slik bredde innbefattet da gjerne tiltak og aktiviteter som ble drevet med midler fra det generelle tilskuddet fra Handlingsprogrammet, tiltak som mottok øremerket støtte, og aktiviteter og tiltak som dels ble drevet med midler fra programmet, og dels med midler fra skolens eget driftsbudsjett. Dessuten ble gjerne skolenes virksomhetsplan og satsing på ulike former for aktiviteter og pedagogiske prinsipper i den vanlige undervisningen sett i sammenheng med hvordan tiltakene som her evalueres ble utformet og iverksatt, og hvilke erfaringer de hadde i forhold til målgruppene. Ut i fra å skulle evaluere *noen* av tiltakene, gjør dette det forholdsvis problematisk å holde de ulike aktivitetene fra hverandre, da særlig i forhold til spørsmål om forventede resultater. Vi mener imidlertid at dette understreker at det på en del av skolene har pågått forsøk på å samkjøre tiltak under Handlingsprogrammet og andre reformer for aktiviteter og undervisning på skolen.

<sup>4</sup> Forlenget skoledag ble fra skoleåret 1999/2000 erstattet av Handlingsprogrammets innsats for styrking og subsidiering av skolefritidsordningen (SFO).

## **Organisering av tiltakene i grunnskolen**

Skolene selv står ansvarlige for utforming, iverksetting og drift av tiltakene. Dette innebærer at skolene selv har ansvaret for tiltakene under veiledning fra Skoleadministrasjonen, og at rektorene er å anse som tiltaksledere. Dermed er det gitt rom for at man lokalt kan utvikle virkemidler på bakgrunn av skolenes erfaringer og dermed tilpasse målsettinger og valg av strategier i henhold til de lokale målgruppene, det vil si elever ved de respektive skolene og deres foreldre. Det innebærer at evalueringen av tiltakene må ta utgangspunkt i at skolene opererer i forhold til delvis forskjellige målgrupper, knyttet for eksempel til brukernes sosio-økonomiske og kulturelle ressurser og etniske bakgrunn. Dette kan også gjenspeiles i at begreper som er sentrale i denne sammenheng, for eksempel lekser, leksehjelp, foreldreinvolvering og brukermedvirkning, blir fortolket ulikt i de målgrupper skolene retter tiltakene inn mot. Måten tiltakene er forankret på har gitt pedagogisk frihet lokalt, og vi har derfor valgt å ikke operere med endelige fortolkninger av denne typen begreper.

En slik form for organisering medfører at rektors rolle blir svært viktig for iverksetting og oppfølging av tiltakene. Vi kommer i denne evalueringen ikke inn på hvilke samarbeidsformer og -rutiner som er etablert på de enkelte skolene når det gjelder ansatte på tiltakene, lærere og administrasjonen på skolen. Blant annet på bakgrunn av de store forskjellene i størrelse på de ulike skolene (jfr. tabell 2.1) er det naturlig nok valgt ulike måter å organisere tiltakene på, og det er forskjell på i hvilken grad ansvaret for den daglige driften av tiltak er delegert til inspektører eller andre ansatte.

Samarbeidet og kontakten mellom de enkelte skolene og Skoleadministrasjonen i satsingen under Handlingsprogrammet, er organisert ved at det gjennomføres jevnlig møter hvor rektorene på skolene i Oslo indre øst og representanter fra Skoleadministrasjonen er til stede. Dette er et forum hvor naturlig nok de administrative utfordringer knyttet til midlene, for eksempel i forhold til regnskaps-spørsmål, blir diskutert, men det er også en arena som muliggjør overføring av kunnskap og erfaringer fra tiltak og aktiviteter mellom de ulike skolene.

## **1.5 Kapittelgjennomgang**

I neste kapittel vil vi ta for oss den metodiske innfallsvinkelen vi har valgt og gi en beskrivelse av de ulike typer data som er benyttet i denne evalueringen. I kapittel 3 er samarbeid hjem-skole, og de tiltak og aktiviteter som er igangsatt for å bedre dette forholdet, tema. Vi tar utgangspunkt i at et slikt samarbeid i stor grad påvirkes av foreldrenes ressurser, og vil derfor vie ganske stor oppmerksomhet til dette temaet.



Kapittel 4 omhandler tilbudet om leksehjelp i grunnskolen, og i kapittel 5 tar vi for oss de tre tiltakene som skal bedre situasjonen for elever med spesielle problemer. Kapittel 6 er viet diskusjon om tiltakenes potensial i forhold til sentrale målsettinger for satsingen i grunnskolen. Vi avslutter kapittel 6 med å gi noen innspill til den videre satsingen i grunnskolen under Handlingsprogrammet.



## **Kapittel 2 Fremgangsmåte, datakilder og metode**

Denne evalueringen er basert på en kombinasjon av ulike datakilder og metodiske teknikker. Vi har gjennomført kvalitative intervjuer med rektorer og ansatte ved skolene, benyttet skriftlige kilder om tiltak og erfaringer knyttet til gjennomføringen av disse på de tolv grunnskolene, og gjennomført telefonintervjuer med 400 foreldre til elever i grunnskolen i Oslo indre øst. For å besvare problemstillinger og spørsmål vi har reist i forhold til de allmenne tiltakene, har vi benyttet alle tre metodene. I forhold til tiltakene rettet mot elever med spesielle behov, har vi benyttet kvalitative intervjuer og skriftlige kilder.

I dette kapittelet vil vi først gi en kort beskrivelse av hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført, ta for oss hva som skiller denne type evalueringer fra evalueringer som fokuserer på effektene av tiltak, og komme med noen betraktninger omkring våre data i forhold til hva slags type spørsmål de kan bidra til å belyse og i hvilken grad det er noen svakheter med dataene som kan bidra til å forringe nøyaktigheten og påliteligheten med hensyn til innsamlingsmetode, fortolkning og analyse. Videre beskriver vi suksessivt data og -innsamlingsmetoder i forhold til det kvalitative materialet. Deretter behandles hvordan det kvantitative materialet ble innsamlet, hvor representative de intervjuede foreldrene er i forhold til alle foreldre til grunnskoleelever i Oslo indre øst, og hvordan utvalget er sammensatt med hensyn til kjønn, familiestørrelse og foreldrenes sivile status og geografiske/etniske bakgrunn. Her vil også de kategorier vi benytter i dette materialet bli beskrevet. Til slutt tar vi for oss hvordan regresjonsanalysene som benyttes i kapittel 3 og 4 skal leses og forstås.

### **2.1 Fremgangsmåten for evalueringen**

Det er vanlig å skille mellom to typer evaluering når forskerne ikke er aktive deltakere i de prosesser som skal studeres: effektevaluering og prosessevaluering (Baklien 1993: 266–7). De to evalueringstypene har dels ulike mål og forutsetter bruk av ulike metoder og metodologiske tilnærminger. Denne evalueringen er en prosessevaluering av tiltakene i grunnskolen i Oslo indre øst.

Prosessevalueringer har som mål å skape forståelse av hvordan en prosess som er iverksatt (for å skape resultater) – for eksempel et tiltak – faktisk utvikler seg. En slik tilnærming forutsetter en større grad av kvalitative metoder og tar utgangspunkt i de subjektive erfaringene til aktørene i prosessene. Det er de aktører som har deltatt i prosessen sine erfaringer, vurderinger og forståelse av hendelser og prosessens utvikling som er det viktigste datamaterialet i denne typen tilnærming. Denne typen tilnærming er nyttig ved evalueringer av for eksempel et tiltak *både* når man ønsker å nyttiggjøre seg av erfaringskunnskap fra deltakende eller observerende aktører, *og* hvis man ønsker å forklare årsakene bak hendelsesforløp eller resultater. Prosessevalueringer blir gjerne benyttet i forhold til pågående prosesser hvor man ønsker å finne ut om og hvordan de aktiviteter, tiltak eller den politikk som er igangsatt, påvirker målgrupper og andre i den aktuelle sosiale settingen.

Effektevalueringer retter seg mot å måle effekter/resultater av tiltak eller beslutninger, i hovedsak ved hjelp av objektive kvantitative mål. Denne tilnæringsmåten er nyttig når man ønsker å undersøke hvor stor effekt for eksempel et tiltak har hatt. Denne typen tilnærming forutsetter at man har data som gir et bilde av situasjonen *før* prosessen som skal evalueres startet, og at man kan måle endringer på en måte som klargjør i hvilken grad målgruppen har blitt påvirket. I forhold til de tiltak som her evalueres, er en slik tilnæringsmåte problematisk. For det første har tiltakene kun vært iverksatt i to og et halvt år. Handlingsprogrammet er en langsiktig satsing, og man kan ikke forvente at de to første årene vil gi utslag i forhold til elevenes gjennomføringsevne osv. For det andre har det ikke vært mulig innenfor dette prosjektets rammer å skaffe gode data på «før-situasjonen».

For å gjennomføre effektevalueringer vil parallelle eller forestående prosessevalueringer kunne være svært verdifulle, både i forhold til datainnsamling og analyse og forklaringer av effektene. Den kunnskap som er oppnådd gjennom en prosessevaluering kan skape grunnlag for en effektevaluering av bedre forskningsmessig kvalitet. For det første fordi forskeren/evaluatorene kan bli satt på sporet av sentrale mekanismer og årsakssammenhenger som kan forklare tiltakets resultater. For det andre fordi det gjør det enklere å komme på sporet av ikke-tilsiktede effekter av tiltaket.

Vår tilnærming vil etter vår mening være hensiktsmessig ettersom den 1) gir grunnlag for vurderinger av tiltakenes utvikling så langt i prosessen, 2) gir innsikt og kunnskap som kan benyttes som grunnlag for vurderinger i forhold til fremtidig innsats og den videre gjennomføring av tiltakene, og 3) kan være et verdifullt bidrag i forhold til eventuelle effektevalueringer av denne typen tiltak senere innenfor Handlingsprogrammets tidsramme.<sup>1</sup> Dessuten kan den muligens bidra til en

<sup>1</sup> På spørsmål om vi kunne notere navn og telefonnummer for bruk ved en eventuell lignende undersøkelse om tre-fire år, svarte hele 367 av respondentene (92 prosent) «ja». Dette innebærer at ved en eventuell senere evaluering av tiltak under Handlingsprogram Oslo (forts.)

overføring av erfaringer fra tiltakene til andre typer satsinger og tiltak i bydelene i Oslo indre øst under Handlingsprogrammet, eller andre geografiske områder med spesielle levekårsproblemer.

Vi har altså benyttet ulike typer datakilder i forhold til å besvare problemstillingene som ble presentert i kapittel 1. På grunn av det avgrensede tidsrommet er dataene innsamlet forholdsvis parallelt. Det er gjennomført elleve kvalitative intervjuer på elleve ulike skoler, og flesteparten av skolene har bidratt med skriftlig materiale omkring noen av de aktivitetene de har iverksatt. I forhold til den typen problemstillinger vi har reist, er det viktig å påpeke at vi ikke har hatt anledning til å skaffe data som karakteriserer elever, klasser og lærere. Våre data er på skole- og foreldrenivå. Det kan forventes at evalueringen ville blitt til dels svært annerledes hvis vi hadde konsentrert datainnsamlingen rundt elevenes egne erfaringer, sett på ulike klassetyper og -problemer som tiltakene innvirker på, og konsentrert oss om i større grad å undersøke lærernes erfaringer. For oss har det vært sentralt å få et overblikk over hvilke typer aktiviteter som er iverksatt på skolene i samband med de tiltak som her evalueres, og ikke minst få undersøkt hvem som er brukerne av de generelt rettede tiltakene. I forhold til målsettingene til Handlingsprogrammet totalt sett – bedring av levekårene i Oslo indre øst, og i forhold til hovedmålene for innsatsen innenfor skolene – bedring av gjennomføringsevnen og integreringen av elevene i disse tre bydelene, har vi lagt mye vekt på å skaffe data som kan fortelle oss *hvem* som er brukere av tiltakene. For at denne typen tiltak skal kunne karakteriseres, må målgruppenes forhold til og erfaringer med tiltakene stå i sentrum. Derfor har vi lagt så stor vekt og mye av ressursene inn på å intervju foreldrene.

Handlingsprogram Oslo indre øst er en storstilt satsing, og det blir således også bundet mange ulike økonomiske, politiske og faglige interesser til gjennomføringen, ressursbruken og resultatene. Vi vil derfor ta for oss noen sider ved det faktum at denne evalueringen kan benyttes som kilde for diskusjoner omkring satsingens legitimitet, og på hvilken måte, og til hvilke formål, midlene blir benyttet lokalt på skolene og i bydelene.

I forhold til våre informanter på skolene er det et viktig å stille spørsmålet: I hvilken grad hadde rektorer og andre ansatte interesse av å fremheve negative erfaringer med tiltakene lokalt og med Handlingsprogrammet generelt? Det er

(forts.) indre øst vil disse personene kunne ringes opp igjen. Naturlig nok vil en del ha flyttet, slik at barna i grunnskolealder i familien går på skoler utenfor indre øst, og for en del vil alle barna i familien ha avsluttet grunnskolen, slik at dette tallet ved en slik gjentakende undersøkelse vil bli noe mindre. De svarene respondenten fra familien da gir, vil kunne sammenlignes med svarene som ble gitt i den undersøkelsen vi her har gjort. Dette kan gi et svært interessant og verdifullt bidrag ved eventuelle senere evalueringer og studier av tiltak for bedring av forholdet skole-hjem og leksehjelp i indre øst, fordi et slikt «foreldrepanel» gir bedre grunnlag for å studere endring over tid enn hva en ny undersøkelse som baserer seg kun på en ny trekking av et foreldreutvalg gjør.

velkjent at skolene i Oslo, som ellers i Norge, ofte sliter med trang økonomi, og det er ingen overraskelse at rektorene fortalte om at midlene fra Handlingsprogrammet var et kjærkomment tilbud som muliggjorde et større handlingsrom på flere plan innen skolene. Tiltakene som har blitt igangsatt og som gjennomføres ved hjelp av disse midlene, er aktiviteter som rektorene la vekt på at det ikke var mulig å gjennomføre ved hjelp av skolens ordinære budsjetter. Generelt fortalte rektorene i all hovedsak om en bedre skolehverdag som resultat av midlene fra Handlingsprogrammet – direkte gjennom at elever og foreldre fikk et bedre tilbud, men også gjennom at en rekke daglige aktiviteter og rutiner ble forenklet. Midlene hadde i stor grad synergieffekter i forhold til den vanlige undervisningen og driften av skolen. At pengene ble ansett som velkomne og nyttige, er selvfølgelig ingen overraskelse. Spørsmålet er heller om dette har medvirket til at de under intervjuene har fremstilt sin situasjon før og etter at handlingsprogrammene ble tildelt på en måte som skal øke sannsynligheten for fortsatt overføring av midler. De fleste av de vi intervjuet var absolutt ikke overbevist om at de ville få tildelt midler i hele perioden frem til 2007. Denne uttrykte nervøsiteten var de svært åpne i forhold til, og det er etter vår mening lite som tyder på at de benyttet intervjuene strategisk i forhold til en slik problemstilling. Nervøsiteten lå i større grad i forhold til den politiske legitimiteten over tid, ettersom skolene i indre øst får tildelt betydelige midler mens andre skoler i Oslo som sliter med økonomien, har lignende elevsammensetning og ønsker å bedre tilbudet til elevene, kan være pådrivere for en annen form for fordeling av slike midler.

## **2.2 Dokumentasjon fra skolene og Skoleadministrasjonen**

Dokumentasjonen som er benyttet som datakilde i denne evalueringen, er i all hovedsak benyttet som grunnlagsmateriale i forhold til kunnskap om tiltakene lokalt på skolene. Vi har hatt to kilder for dokumentasjon som er benyttet i denne evalueringen: Skoleadministrasjonen ved Skoleetaten har vært behjelpelig med å skaffe ulik form for bakgrunnsinformasjon om Handlingsprogrammet generelt, mer spesifikk dokumentasjon av saksgangen mellom skolene og Skoleadministrasjonen omkring fordeling av midler til prosjekter og tiltak, samt årlige rapporteringsskjemaer fra skolene til Skoleadministrasjonen. Dessuten har skolene vært behjelpelige med å gi tilgang til sine erfaringsrapporter, egne evalueringer og andre former for skriftlig materiale som belyser den aktiviteten de har hatt de første årene under Handlingsprogrammet. Liste over den dokumentasjon vi har hatt tilgjengelig, finnes bakerst i denne rapporten.

Målsettingen med bruk av denne dokumentasjonen har vært tredelt. For det første har den gitt mulighet til å gi et innblikk i aktivitetene på de skolene hvor vi ikke har hatt intervjuer av rektor, og gitt en bedre forståelse av bakgrunnen for og erfaringer med de aktiviteter som er igangsatt på alle de tolv skolene. Videre har den, som de kvalitative intervjuene, gitt et bedre grunnlag for tolkninger av det kvantitative materialet. Til slutt var en slik dokumentgjennomgang påkrevet for å kunne besvare vår problemstilling om i hvilken grad tiltakene på skolene har potensial for overføring av erfaringsbasert kunnskap.

## 2.3 Intervjuer med rektorer og lærere

Målsettingen med å benytte kvalitative intervjuer i denne evalueringen har vært todelt. I første omgang har intervjuene blitt benyttet til å få kunnskap om tiltakenes lokale utforming og historie. Særlig har dette vært viktig i forhold til tiltak som ikke er godt dokumentert. For det andre har intervjuene gjort det mulig å opparbeide en forståelse av bakgrunnen for de valg som er gjort lokalt på skolene. Det vil si hvilke problemer skoleledelsen og ansatte har ønsket å løse ved hjelp av midler fra Handlingsprogrammet, hvordan de har valgt å satse for å løse disse, og hvilke vurderinger og erfaringer de har gjort underveis i forhold til de sider av prosessen som denne evalueringen skal dekke.

Vi har intervjuet tolv personer på elleve av de tolv skolene i Oslo indre øst som denne evalueringen omfatter.<sup>2</sup> Seks av informantene var rektorer. Videre ble en inspektør med ansvar for tiltak under Handlingsprogrammet på sin skole, og en sosiallærer som delvis ble lønnet av midlene, intervjuet. De siste tre informantene var lærere, hvorav to arbeidet med tiltak for barn med spesielle problemer, og én var klassestyrer som hadde elever i klassen som benyttet seg av slike tiltak. Under intervjuet med en av rektorene, var sosiallæreren ved skolen, som hadde spesielt ansvar for enkelte av tiltakene, til stede under deler av intervjuet. Foruten disse intervjuene bør det nevnes at vi hadde kortere og lengre samtaler med noen av de andre rektorene, dels i sammenheng med forespørsel om å få tillatelse til å intervju en av de ansatte på skolen, dels i sammenheng med at vi var på skolen for å intervju en annen person. Utvelgelsen av informantene som ikke var rektorer, ble i all hovedsak gjort ved at vi forespurte rektor om han/hun kunne være behjelpelig med

<sup>2</sup> Den eneste skolen hvor det ikke ble gjennomført noe intervju på, var Møllergata skole. Bakgrunnen for dette var at den sentrale personen som ville vært den naturlige informanten, hadde permisjon og ikke var tilgjengelig. Det ble isteden gjennomført en lengre telefonsamtale med rektor ved skolen.

å skaffe en informant fra skolen som hadde erfaringer med tiltak rettet mot barn med spesielle problemer.

Det ble gjort skriftlige notater under alle intervjuene, og i ni tilfeller ble det benyttet båndopptaker. Intervjuene ble holdt i skolens lokaler og gjennomført i perioden 30. november 1999 – 4. februar 2000.

Under intervjuene ble det benyttet en omfattende og detaljert intervjuguide. Denne ble delvis omarbeidet i løpet av de første intervjuene, ettersom vi fant bedre måter å organisere spørsmål og spørsmålsstillinger på. For intervjuene med lærerne ble det benyttet en kortere versjon enn for rektorene, og konsentrasjonen var lagt på de tiltakene informantene kjente best: tiltak for elever med spesielle problemer. Guidene ble i hovedsak benyttet som en sjekklister under intervjuet i forhold til ulike sider ved tiltakene. I de fleste intervjuene fikk informantene snakke rimelig fritt, noe som gjorde at intervjulengden varierte svært mye fra informant til informant; fra om halvannen til fire timer. De lange intervjuene fikk gjerne en mer samtalepreget form. Som vi pekte på i kapittel 1 er også de lokale definisjonene av tiltakenes karakter så ulike at vi fant det lite hensiktsmessig å avbryte informantene når de fortalte om tiltak som ikke strengt tatt ligger under denne evalueringens mandat. Fordelen med å ikke strukturere intervjuene for mye, er at informantene i større grad får muligheten til å fortelle om det de brenner for, og det gir forskeren en bedre innsikt i den lokale situasjons- og problemforståelsen som informanten representerer. Bakdelen med en slik form for intervjuing, er at intervjumaterialet kan bli lite oversiktlig, da særlig i forhold til å systematisere faktainformasjon. Hovedmålet med intervjuene var, foruten å skaffe denne typen faktainformasjon om de tiltak skolene hadde, i stor grad å få innsikt i hvilken type forståelse informantene hadde av de problemer som tiltakene under Handlingsprogrammet skal bidra til å løse, og hvordan de ulike typene tiltak kunne bidra til dette. Å «fange» denne typen virkelighetsoppfatning er enklere hvis man ikke strukturer intervjuene for mye, blant annet lar man informantene få mulighet til stadig å komme tilbake til det de mener er vesentlig at forskeren må få med seg for å forstå deres valg og handlinger.

## **2.4 Telefonintervju med foreldre**

For å skaffe kunnskap om hvordan de allment rettede tiltakene fungerer, er det naturlig å vende seg mot de som tiltakene skal «virke» på; foreldre og elever. Det er de som har erfaringsbasert kunnskap om tiltakenes effekter på egen sosial integrasjon og innvirkning på, og deltakelse i, tiltakene. I den sammenheng har vi gjennomført telefonintervjuer med 400 foreldre i 400 husstander som har barn som går



på en av de tretten grunnskolene i Oslo indre øst. I husstander med flere barn i grunnskolealder, tok intervjuene utgangspunkt i ett av barna. Vi har lagt vekt på å samle inn data omkring foreldrenes erfaringer med og holdninger til skolen, og tiltakene leksehjelp og samarbeid hjem-skole. Vi har spurt foreldrene om hvilke kunnskaper de har om tiltakene, hvilke typer involvering de selv og barnet har, bakgrunnen for deres involvering/manglende involvering, og deres vurdering av tiltakene. Dessuten har vi samlet inn informasjon om familiens sammensetning, økonomiske ressurser, språk i hjemmet, tilgang på leksikon og PC med internett i hjemmet, flytteaktivitet, foreldrenes geografiske opprinnelse, foreldrenes utdanning og hovedaktivitet. For minoritetsforeldre har vi spurt om botid i Norge. For barnet som vi tok utgangspunkt i, er kjønn, klassetrinn og skole registrert, samt foreldrenes opplevelse av barnets trivsel på skolen. For barn som er født utenfor Norge, har vi registrert hvor lenge de har vært i Norge.<sup>3</sup>

Undersøkelsen er utført i perioden 7.–12. desember 1999 av Opinion AS fra deres intervjulokaler i Bergen. Intervjuene er i all hovedsak gjennomført mellom kl. 17 og kl. 22 på hverdagene, med unntak av noen få intervju utført på dagtid. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av et databasert telefonintervjuprogram. Spørreskjemaet var på forhånd oversatt til engelsk, fransk, spansk, tyrkisk, arabisk, urdu/punjabi, vietnamesisk og somalisk. Det somaliske skjemaet ble dessverre ikke benyttet, da det ikke lyktes å skaffe en somalisk-talende intervjuer til den aktuelle intervjuperioden. De av de flerspråklige intervjuerne som måtte rekrutteres til Opinion spesielt til denne undersøkelsen, har av praktiske og tidsmessige årsaker fått et kortere opplæringsopplegg enn det som er vanlig, men de har til gjengjeld blitt fulgt tett opp av intervjuleder under intervjuingen.

### **Utvalg og representativitet**

Utvalget er trukket tilfeldig fra folkeregisteret blant personer som er registrert som foresatte til barn født i perioden 1984 til 1992. Det ble trukket ut foreldre/foresatte til i alt 1200 barn, og målsettingen var et nettoutvalg på 400. Ettersom noen foreldre var trukket ut med flere barn, var bruttoutvalget av foreldre/foresatte på totalt 1107 foreldre. Etter omfattende søk etter telefonnummer, lyktes det å finne telefonnummer til 794 av disse. Frafallet i form av personer det ikke lyktes å finne telefonnummer til, er ikke helt jevnt fordelt mellom personer med henholdsvis norsk (svensk eller dansk) og utenlandsk bakgrunn, men avvikene er ikke store. Andelen med tradisjonelle norske (eller svenske eller danske) etternavn utgjør 40,8 prosent av bruttoutvalget og 44,6 prosent av telefonutvalget.

<sup>3</sup> En oversikt over spørsmålene som ble stilt foreldrene, finnes som vedlegg i denne rapporten.

Årsaken til at vi startet med et bruttoutvalg på hele tre ganger ønsket nettoutvalg, var en forventning om at det ville være vanskeligere å få tak i foreldre i disse bydelene enn hva som er vanlig ellers i landet, noe som viste seg å stemme. Foruten språkproblemer i disse etnisk heterogene bydelene var også den høye flytteaktiviteten for barnefamilier bakgrunn for dette valget. Om telefontettheten i disse områdene er spesielt lav, vites ikke, men i forhold til den store andelen med dårlig økonomi er det ikke overraskende om det er færre hushold i Oslo indre øst som har telefon i hjemmet enn ellers i landet.

Samtlige personer i telefonutvalget har blitt forsøkt kontaktet i løpet av intervjuperioden. Telefonutvalget ble av praktiske årsaker inndelt i ni grupper etter antatt språklig og etnisk bakgrunn. Hovedårsaken til dette var at intervjuere som behersket spesielle språk i størst mulig grad skulle intervju respondentene med nettopp denne språklige bakgrunnen.

Personer i telefonutvalget med antatt norsk, svensk eller dansk språkbakgrunn var lettere tilgjengelige for intervju enn de øvrige gruppene. For å unngå at denne gruppen foreldre skulle bli overrepresentert i utvalget, har personer med antatt norsk, svensk og dansk språkbakgrunn bare blitt forsøkt kontaktet i til sammen syv av de totalt tolv intervjudagene undersøkelsen gikk over. Fordelingen i utvalget av foreldre med denne språklige bakgrunnen og foreldre med annen språkbakgrunn er av den grunn ganske nær den anslåtte fordelingen i populasjonen.

Av de 794 foreldre/foresatte i telefonutvalget, ble det intervjuet 400. Frafallet på i alt 394 personer fordeler seg på følgende årsaker:

Utenfor målgruppen (hadde ikke barn som gikk på noen av de aktuelle skolene)	107
Nekt, ønsket ikke å delta i undersøkelsen	88
Ikke tilgjengelig for intervju i intervjuperioden	67
Feil navn eller tlf.nr. (konstatert under intervjuingen)	95
Ikke svar på telefonen	37
Sum	394

Kategorien «utenfor målgruppen» inkluderer både personer som har flyttet ut av de aktuelle bydelene, og personer som fortsatt bor i disse bydelene, men hvor barna går på skoler i andre bydeler. Telefonnummer hvor det ikke er noen hjemme, ble forsøkt oppringt inntil seks ganger i løpet av intervjuperioden. Kategorien «ikke tilgjengelig for intervju i intervjuperioden» inkluderer også noen få tilfeller (fire) hvor det er blitt gjort avtale om å ringe igjen på senere tidspunkter, men hvor det da har vist seg å ikke være mulig å gjennomføre intervjuet.

Ettersom vi grupperte utvalget i forhold til hvor i verden vi antok at navnene hadde sin opprinnelse, og ikke etter folkeregisterets informasjon om etnisk bakgrunn, har vi ikke informasjon om det var forskjeller i andelen nekt mellom norske og

minoritetsforeldre. På grunn av at vi ikke kunne dekke alle de språk som foreldregruppen i disse bydelene representerer, og det antagelig er forskjeller mellom ulike språklige minoritetsgrupper i henhold til norskkunnskaper, kan det forventes at enkelte grupper er underrepresentert i utvalget. Det var imidlertid sjelden det ikke lot seg gjennomføre intervju på grunn av språkproblemer.

I utvalgsundersøkelser opererer man med statistiske feilmarginer. Dess større utvalget er, dess mindre vil feilmarginene være. Forutsatt at det ikke er systematiske skjevheter i frafallet fra utvalget, vil feilmarginen for et utvalg på 400 respondenter (og en antatt populasjon på i underkant av 4500 foreldre) variere fra om lag 3,7 prosentpoeng ved en 20/80 fordeling, til om lag 4,7 prosentpoeng ved en 50/50 fordeling. Man kan altså med 95 prosent sikkerhet si at et resultat på 20 prosent ligger mellom 23,7 prosent og 16,3 prosent dersom man hadde intervjuet hele populasjonen.

### **Beskrivelse av utvalget**

Av de 400 respondentene var 62 prosent kvinner. For enkelte av analysene av dette materialet vil vi kontrollere svargivningen etter hvilket kjønn respondenten hadde, ettersom det *kan* spille inn.

Foreløpige tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) for 1999 viser at 9,8 prosent av elevmassen i Oslos grunnskoler går på de tretten grunnskolene i Oslo indre øst. For Oslo som helhet var høsten 1999 28,6 prosent av elevene i grunnskolen minoritetsspråklige. Året før var denne andelen noe lavere, 27,7 prosent. I indre øst er denne andelen på hele 60 prosent, noe som innebærer at hver femte (20,5 prosent) minoritetsspråklige grunnskoleelev i Oslo går på en skole i indre øst. Minoritetsandelen, det vil si andelen med et annet morsmål enn norsk, svensk eller dansk, varierer imidlertid mellom de ulike skolene og mellom de tre bydelene (se tabell 2.1, neste side).

Det er gjennomført intervjuer med en av foreldrene i hjemmet, og spørsmål som er rettet mot barn og skole er gjort med utgangspunkt i ett barn. 41,3 prosent av elevene i utvalget var det eneste barnet i grunnskolealder i husstanden, og intervjuet tok dermed naturlig nok utgangspunkt i dette barnet. Valg av barn for resten av utvalget er gjort på følgende måte: Annenhver av respondentene ble spurt om å ta utgangspunkt i det barnet som hadde fødselsdag først på året, og de andre i forhold til det barnet som hadde fødselsdag sist på året. 55 prosent av elevene var gutter. Fordelingen i forhold til småskole-, mellom- og ungdomstrinnet er gjengitt i tabell 2.2 (neste side). Ingen av respondentene oppga «vet ikke» på spørsmål om hvilken skole og hvilket klassetrinn barnet gikk på. Det viser seg imidlertid at noen

respondenter har oppgitt enten feil skole eller feil klassetrinn. For åtte av respondentene kan vi se dette gjennom at de har oppgitt at barnet går i et klassetrinn på en skole som ikke har dette klassetrinnet.

Det viste seg at drøye 14 prosent av husstandene som vi intervjuet var bosatt utenfor bydelene i indre øst, naturlig nok i hovedsak i bydeler som grenser opp mot indre øst-bydeler. Flesteparten av disse bodde i bydel Helsefyr-Sinsen. Dette bosetningsmønsteret betyr at vi ikke kan sammenligne husstandene i utvalget med offisiell

Tabell 2.1 Grunnskoleelevene i Oslo indre øst etter skole og bydel. Fordelingen av elevmassen og minoritetsspråklige elever, og fordelingen av elevene som respondentene i surveyen ble intervjuet om mellom de ulike skolene. Absolutte tall og prosent

Skole	Bydel	Klassetrinn	Antall elever	Antall minoritets-språklige	Andel minoritets-språklige	Andel av elevene i		Surveyens avvik fra faktisk andel
		skoleåret 1999/2000				Oslo	Survey-andel	
Bjølсен	4	1.-10.	580	277	47,8	12,0	14,5	2,5
Gamlebyen	6	1.-7.	299	250	83,6	6,2	4,8	-1,4
Grünerløkka	5	1.-7.	363	184	50,7	7,5	7,8	0,3
Hersleb	6	8.-10.	400	348	87,0	8,3	5,3	-3,0
Jordal	6	8.-10.	351	174	49,6	7,3	8,3	1,0
Kampen	6	1.-7.	372	131	35,2	7,7	6,8	-0,9
Lakkegata	5	1.-7.	451	348	77,2	9,3	10,5	1,2
Lilleborg	4	1.-7.	414	182	44,0	8,6	9,5	0,9
Møllergata	5	1.-7.	265	153	57,7	5,5	3,8	-1,7
Sagene	4	1.-7.	349	147	42,1	7,2	9,3	2,1
Tøyen	6	1.-7.	447	402	89,9	9,2	11,8	2,6
Vahl	6	1.-4.	170	151	88,8	3,5	1,5	-2,0
Vålerenga	6	1.-7.	378	154	40,7	7,8	6,5	-1,3
<b>Totalt</b>			<b>4839</b>	<b>2901</b>	<b>60,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,4</b>	<b>0,4</b>
<b>Bydel</b>								
Sagene-Torshov			1343	606	45,1	27,8	33,3	5,5
Grünerløkka-Sofienberg			1079	685	63,5	22,3	22,1	-0,2
Gamle Oslo			2417	1610	66,6	49,9	45	-4,9

Kilde: GSI 1999.

Tabell 2.2 Fordelingen på klassetrinn og kjønn for de elevene som vi intervjuet foreldrene om. Prosent

Klassetrinn	Barnets kjønn		Alle
	Gutt	Jente	
1.-4. klasse	43,6	47,2	45,3
5.-7. klasse	36,8	35,0	36,0
8.-10. klasse	19,5	17,8	18,8
Total	100,0	100,0	100,0
N*	220	180	400

\* N refererer til antallet respondenter som prosenteringen er gjort på grunnlag av

statistikk for bydelene, og dermed heller ikke eksakt kan beregne representativiteten til utvalget.

Drøye 14 prosent av husstandene hadde flyttet til det stedet de bodde ved intervju tidspunktet i løpet av de siste to årene, og fire prosent av husstandene hadde flyttet flere ganger i denne perioden.

71,8 prosent av respondentene oppga at de bodde sammen med ektefelle eller samboer, og av de enslige foreldrene var andelen alenefedre 9,8 prosent (tolv stykker). I denne rapporten velger vi å betegne voksenpersonene «mor» og «far». Dette er noe problematisk for to grupper foresatte: For det første de foresatte som ikke er barnets biologiske far/mor, for eksempel fosterforeldre eller slektninger som oppdrar barnet. For det andre steforeldre. En mer korrekt betegnelse for disse gruppene ville være «kvinnelig og mannlig foresatt». Vi har likevel måttet ta utgangspunkt i husstandens sammensetning og mener det ikke vil skape problemer i forhold til de analyser vi gjør med dette materialet. For de enslige er naturlig nok riktig kjønn registrert, ettersom far/mor er identisk med respondenten. Men for ektefelle/samboer har vi tatt utgangspunkt i respondentens kjønn og tildelt den andre foresatte/forelderen motsatt kjønn. Eventuelle homofile samboere med barn har dermed her få tildelt feil kjønn, men dette vil neppe utgjøre en så stor andel at det får innvirkning på våre funn.

Vi har valgt å behandle norske og vestlig fødte foreldre som en felles kategori. Dette innebærer at kategorien «norsk» også inkluderer vest-europeiske (svenske, danske, engelske, finske, islandske, spanske) og nord-amerikanske (USA) foreldre. Disse utgjør 8,9 prosent av alle respondentene. Videre er alle med bakgrunn fra Pakistan samlet i én kategori. Grunnen til dette er rett og slett at andelen med bakgrunn fra Pakistan er såpass stor at vi kan behandle dem som en egen gruppe. Pakistanere er også den klart største minoritetsgruppen fra ikke-vestlige land både i Oslo som helhet og i Oslo indre øst. Resten av utvalget har vi samlet i en felles kategori «andre ikke-vestlige». Disse utgjør naturlig nok en svært mangfoldig gruppe av nasjonaliteter fra ikke-vestlige land. De utgjør 28,1 prosent av respondentene. Det er for få innen hver av nasjonalitetene til å kunne behandle dem på nasjonsnivå eller etter verdensdel.

I en del av husstandene har samboerne/ektefellene ulik geografisk bakgrunn. Vi har derfor «presset» disse inn i kategoriene vi beskrev over på følgende måte: For å havne i kategorien norsk/vestlig holder det at en av foreldrene er fra Norge eller et annet vestlig land. Hvis en av foreldrene er fra Pakistan og den andre fra et annet ikke-vestlig land, har vi plassert husholdet i den pakistanske kategorien. Der hvor vi skiller mellom enslige foreldre og par etter etnisk bakgrunn, har vi slått sammen de enslige pakistanske foreldrene med kategorien «andre ikke-vestlige». I analyser hvor utvalgene av pakistanske foreldre og andre ikke-vestlige foreldre blir små, har vi valgt å slå disse sammen til en ikke-vestlig kategori, som kan sammenlignes med

den norske/vestlige kategorien. Tabell 2.3 viser foreldrene i telefonundersøkelsen sin etniske/geografiske bakgrunn.

Vi har data om 388 mødre og 299 fedre, hvorav 286 er i parforhold. Hvis vi ser på dem i utvalget vi har data om fødeland for, viser det seg at kun 36,8 prosent av fedrene og 46,5 prosent av mødrene i disse 400 husholdene selv er født i Norge. Som nevnt over må vi imidlertid ta utgangspunkt i husholdet, det vil si at hvis enten mor eller far er fra Norge eller et annet vestlig land, så blir de kategorisert som «norske». Vi har videre valgt å slå sammen foreldre født i Norge med foreldre som er født i et annet vestlig land. Tabell 2.4 viser hvordan husholdene fordeler seg i forhold til foreldrenes geografiske bakgrunn.

19,3 prosent av elevene er født utenfor Norge. Disse elevene betegner vi som «utenlandsfødte». Drøye ti prosent av disse elevene har norske/vestlige foreldre, 28

Tabell 2.3 Foreldrenes geografiske bakgrunn. Alle, par og enslige. Prosent og absolutte tall

Alle		Par		Enslige	
<b>Prosentandel</b>					
Norge og vestlige land	51,8	Norsk/vestlig par	44,4	Norge og vestlige land	70,5
Pakistan	21,1	Pakistansk par	27,3	Ikke-vestlige land	29,5
Andre ikke-vestlige land	27,1	Par fra andre ikke-vestlige land	28,3		
Totalt	100,0	Totalt	100,0	Totalt	100,0
<b>Absolutte tall</b>					
Norge og vestlige land	206	Norsk/vestlig par	127	Norge og vestlige land	79
Pakistan	84	Pakistansk par	78	Ikke-vestlige land	33
Andre ikke-vestlige land	108	Par fra andre ikke-vestlige land	81		
Totalt	398	Totalt	286	Totalt	112

Tabell 2.4 Andel mødre og fedre i utvalget etter husholdets geografiske bakgrunn. Prosent og absolutte tall

Prosentandel	Mor			Far		
	Mødre i par	Enslig mor	Alle mødre	Fedre i par	Enslig far	Alle fedre
Norge og vestlige land	44,4	70,3	51,2	44,4	72,7	45,5
Pakistan	27,3	5,0	21,4	27,3	9,1	26,6
Andre ikke vestlige land	28,3	24,8	27,4	28,3	18,2	27,9
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Absolutte tall</b>						
Norge og vestlige land	127	71	198	127	8	135
Pakistan	78	5	83	78	1	79
Andre ikke vestlige land	81	25	106	81	2	83
Totalt	286	101	387	286	11	297

prosent har pakistanske foreldre og 62 prosent har foreldre fra andre ikke-vestlige land.

I gjennomsnitt har disse barna vært i Norge i 6,8 år, og gjennomsnittlig ankomstalter er i underkant av fire år. Nesten 60 prosent av de utenlandsfødte barna kom til Norge før fylte fem år, og om lag 22 prosent kom til landet etter fylte seks år. I vårt materiale var det barn med afrikansk-fødte foreldre som var eldst ved ankomsten til Norge.

Vi har ikke hatt mulighet til å intervju foreldrene om andre barn i husstanden som går i grunnskolen. Vi samlet imidlertid inn data om husstandens totale størrelse, antall barn under 18 år og antall barn i grunnskolealder (6–15 år). Vi kan dermed si noe om hvor mange grunnskoleelever disse husstandene inneholder. Totalt bor det 780 barn i aldersgruppen 6–15 år i husstandene i utvalget, som gir et gjennomsnitt på 1,95 grunnskolebarn per husstand. I disse 400 husholdene bor det totalt 990 barn og unge i alderen 0–18 år, et gjennomsnitt på 2,48 barn. Uansett om vi ser på alle barna under 18 år eller kun på dem i grunnskolealder, finner vi at omtrent 40 prosent av barna bor i husstander hvor enten mor eller far eller begge foreldrene kommer fra Norge eller et annet vestlig land. Resten av barna fordeler seg omtrent likt på husstander som er helt eller delvis pakistanske og på husstander hvor både mor og far er fra et annet ikke-vestlig land.

Tabell 2.5 viser at de norske husstandene i utvalget har langt færre barn enn de pakistanske og husstandene med bakgrunn fra andre ikke-vestlige land. Videre viser tabellen at variasjonen i antall barn er langt større for ikke-vestlige husstander, en indikator på at det blant disse er forholdsvis mange som har svært mange barn. Variasjonen er særlig stor for enslige foreldre.

Tabell 2.5 Antall barn i husholdene i aldersgruppen 0–18 år og i grunnskolealder (6–15 år), for enslige foreldre og gifte/samboende foreldre i utvalget, etter foreldrenes geografiske opprinnelse. Gjennomsnitt og standardavvik

Aldersgruppe:	Alle husholdene		Par		Enslige		
	0-18	6-15	0-18	6-15		0-18	6-15
<b>Gjennomsnitt</b>							
Norge og vestlige land	1,9	1,5	2,1	1,6	Norge og vestlige land	1,5	1,3
Pakistan	3,5	2,7	3,5	2,7	Ikke-vestlige land	2,8	2,1
Andre ikke-vestlige land	2,8	2,2	2,9	2,3			
Alle	2,5	2,0	2,7	2,1	Alle	1,9	1,6
<b>Standardavvik</b>							
Norge og vestlige land	0,9	0,6	1,0	0,7	Norge og vestlige land	0,6	0,5
Pakistan	1,2	1,1	1,2	1,0	Ikke-vestlige land	1,6	1,2
Andre ikke-vestlige land	1,3	1,1	1,1	1,0			
Alle	1,3	1,0	1,2	1,0	Alle	1,2	0,9

## **Bruken av telefonintervjuene i denne rapporten**

Hvordan skal dette materialet så benyttes i denne evalueringen? Vi vil i hovedsak bruke enkle tabeller som viser prosentvis fordeling på de ulike variablene totalt og i forhold til de ulike «etniske» gruppene vi har beskrevet her. I noen sammenhenger vil vi også benytte klasstrinn som grupperingsvariabel. Vi skal også benytte materialet til noe mer avanserte analyser hvor vi benytter regresjonsanalyse, det vil si at vi studerer hvordan forskjellige egenskaper ved husholdet, foreldrene og det aktuelle barnet alene har innvirkning på det vi ønsker å forklare. Regresjonsanalyse er benyttet til analyser av foreldrene og barnas interesse for, kunnskap om, bruk av og erfaringer med tiltakene skole-hjem og leksehjelp.

Ved hjelp av regresjonsanalysene kan vi kontrollere for en rekke ulike forklaringsvariablers innvirkning på den observerte variasjonen i det fenomenet vi ønsker å forklare. I tabellene viser vi kun de variabler som har signifikant, eller nesten signifikant, samvariasjon med den avhengige variabelen. Innen rammene for denne evalueringen har vi ikke hatt mulighet til å diskutere årsaker for at variabler som vi kunne forvente hadde innvirkning, ikke har innvirkning på de avhengige variablene. I disse analysene har vi undersøkt om følgende ressursvariabler kan forklare den observerte variasjonen vi finner: ekvivalent husholdsinntekt (inntekt per forbruksenhet i husstanden), enslig forelder, respondentens kjønn, etnisk tilhørighet, antall barn i grunnskolealder i husholdet, foreldrenes utdanning, arbeidstilknytning, tilgang på læremidler i hjemmet (PC med internett og leksikon), flytteaktivitet de siste to år, og for ikke-vestlige foreldre: botid i Norge og språk i hjemmet. Videre har vi undersøkt påvirkningskraften til variabler som måler foreldrenes forhold til skolen: oppmøtegrad på foreldremøter og konferansetimer, hvem av foreldrene som vanligvis møter i slike sammenhenger, foreldrenes fornøydhet med undervisningen og deres kontakt med skolen. Egenskaper ved barnet som det er kontrollert for er: kjønn, klasstrinn, trivsel på skolen (oppgitt av foreldrene), og hvilken skole barnet går på. For analyser av ikke-vestlige er det dessuten tatt med hvorvidt barnet er født i Norge og hvor lang botid hun eller han har. For analyser av kjennskap til og deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn i skolens regi er dessuten interesse for deltakelse benyttet som uavhengig variabel.

Presentasjonen av regresjonsanalysene er gjort på to måter. Først har vi tabeller som viser hvilke av variablene som har innvirkning, det vil si kan forklare, variasjonen i *hele* utvalget. Variablene som ikke kan forklare variasjonen blir ikke fremstilt, men er altså benyttet i analysen. Deretter presenterer vi tabeller hvor de tre gruppene blir presentert samtidig, og som viser hva som forklarer variasjonen internt i de tre foreldregruppene. I disse tabellene har vi valgt å ikke føre opp koeffisienter som ikke forklarer fordelingen internt i hver enkelt gruppe, fordi det er til dels forskjellige typer variabler som forklarer kjennskapet til og bruken av tilbud/tiltak i de ulike gruppene. På denne måten kan vi på en enkel og oversiktlig



måte se om det er variabler som forklarer fenomenet for alle gruppene, og hvilke forhold som kun kan forklare kjennskap til og bruken av tiltak for familiene innen de enkelte gruppene.

Forklaringskraften for regresjonsanalysene måles ved hjelp av justert  $R^2$ . Verdien av denne sier hvor stor del av den registrerte variasjonen i det fenomenet som skal forklares de fremstilte variablene forklarer. For eksempel vil en verdi på .179 bety at vi klarer å forklare 17,9 prosent av variasjonen ved hjelp av de variablene som er benyttet. De p-verdier vi benytter i analysene er på henholdsvis .05 og .01. I tabellene er det dermed kun variabler som har dette signifikansnivået, eller som nesten oppnår dette nivået, som er med på å forklare variasjonen. Hvis en variabel er signifikant på .05-nivå, betyr dette at det er mer enn 95 prosent sannsynlighet for at samvariasjonen vi har funnet ikke er et utslag av tilfeldigheter. For variabler med en p-verdi på .01 er det mer enn 99 prosent sikkert at sammenhengen ikke er tilfeldig.

For de analyser som gjøres separat for minoritetsgruppene (pakistanere og andre ikke-vestlige), har vi altså benyttet variabler som beskriver foreldrenes, barnas og husholdenes status i forhold til det å være innflytter til Norge. Det gir ingen mening å benytte disse variablene for den norske delen av utvalget, og de blir derfor ikke benyttet når vi analyserer hele utvalget samlet.

De analysene som blir fremstilt i tabellform, viser variabler på husholdsnivå. Foreldrevariabler på husholdsnivå representerer for enslige foreldre egenskaper ved selve respondenten (enslig mor eller far), og for ektefeller og samboere *kombinasjonen* av egenskaper ved de to foreldrene. Når ingen av foreldrene er i arbeid eller studerer, refererer vi til dem som «passive», når begge er i jobb eller studerer, er de «aktive». Foreldreparet får dermed samme verdi som enslige foreldre som henholdsvis er eller ikke er «passive» eller «aktive». Det samme gjelder foreldrenes utdanning, hvor vi opererer med variablene «foresatt(e) høyt utdannet» når begge foreldrene i par, eller en enslig forelder, har universitets- eller høyskoleutdanning. Variablen «foresatt(e) lavt utdannet» er konstruert på samme måte og refererer til utdanning på grunnskolenivå eller lavere. Unntaket er botid for foreldrepar med minoritetsbakgrunn, der variabelen på husholdsnivå refererer til den forelderen som har lengst botid i Norge.

Vi har valgt å ikke fremstille analyser ved hjelp av tabeller når vi benytter variabler på individnivå, det vil si både mors og fars botid, yrkestilknytning, utdanning og hvem som vanligvis møter på konferansetimer og foreldremøter av foreldrene. Disse analysene omfatter kun de familiene som består av to foreldre. Resultater fra disse analysene vil kun bli nevnt i teksten når vi har funnet signifikante sammenhenger som utdyper funn for hele utvalget eller en foreldregruppe.

I kapittel 3.2 fremkommer det en svært stor variasjon mellom de geografisk definerte gruppene i andelen som ikke kunne eller ville oppgi husholdnings-

inntekten. For likevel å kunne benytte ekvivalent husholdningsinntekt som variabel i regresjonsanalysene, har vi tildelt gjennomsnittsinntekten i utvalget til dem vi ikke har inntektstall for. På bakgrunn av de store forskjellene i husholdningsinntekt har disse husholdene fått tildelt gjennomsnitts husholdningsinntekt i forhold til hvilken av de etniske foreldregruppene vi har definert dem under. Dette innebærer en forutsetning om at inntektens størrelse ikke påvirker vet ikke/nekt-andelen inne de tre gruppene.

Vi har valgt å trekke hvilken skole barnet går på inn i regresjonsanalysene og dermed som forklaringsvariabler, men analysene kan selvfølgelig ikke benyttes som en evaluering av den enkelte skoles vellykkethet i forhold til kunnskap om, bruk av og vurdering av tiltakene. Materialet sier kun noe om hvorvidt sannsynligheten for at en respondent oppgir et bestemt svar endres når barnet til vedkommende går på en bestemt skole, alt annet konstant. Utvalget fra hver enkelt skole er for lite til å kunne benytte materialet på noen annen måte. Dessuten er ikke skolebytte i løpet av de siste årene registrert, og vi vet derfor aldri sikkert om svaret er avgitt kun med referanse til skolen eleven gikk på under intervjuetidspunktet, for eksempel når det gjelder erfaringer med leksehjelp. Vi vil derfor ikke kommentere eller søke å forklare de tilfellene hvor skolene gir signifikante utslag. Vi har imidlertid satt opp kjennskapet til, og bruken og vurderingen av aktiviteter for foreldre og barn og leksehjelp i en egne tabeller bakerst i rapporten (se vedleggstabellene 3.A og 4.A).

## **Kapittel 3 Tiltak for å bedre forholdet skole-hjem**

I dette kapitlet skal vi gi en beskrivelse av de tiltak og aktiviteter som er igangsatt med midler fra Handlingsprogrammet med målsetting om å få foreldrene til å involvere og engasjere seg mer i skolen og barnas skolegang. I første del vil vi gi en kort innføring av noe av bakgrunnen for en slik målsetting. Både vårt datamateriale og tidligere forskning viser at foreldrenes ressurser har betydning for i hvilken grad de kan og vil engasjere seg i skolen. Innvandrerbefolkningen er og har vært spesielt vanskelig å inkludere. I del 3.2 gir vi derfor et innblikk i hvordan ressursene til de foreldrene vi har intervjuet varierer, da ressursene i stor grad samvarierer med de «etniske» grenser i befolkningen i Oslo indre øst. Videre tar vi for oss foreldrenes generelle forhold til skolen, før vi beskriver de iverksatte tiltakene som skal bedre dette forholdet. I kapittel 3.5 analyserer vi intervjuene av foreldrene for å se hvem som har kjennskap til og deltar i aktivitetene, hvordan og hvorfor foreldrene deltar, og hvilke erfaringer de har med deltakelsen.

### **3.1 Målsettinger for økt foreldreinvolvering**

Satsingen på foreldreinvolvering i skolen var ved Handlingsprogrammets oppstart forholdsvis liten, med kun 600 000 kroner det første året. Skoleetaten har imidlertid valgt å gjøre dette til en av hovedsatsingene, noe de betegner som et resultat av at skolelederne i Oslo indre øst la vekt på dette som svært sentralt for å kunne få gjort endringer i barnas gjennomføringsevne og få bedret tilbudet skolen gir. I den nye lærerplanen fra 1997 er også samarbeidet hjem-skole blitt mer vektlagt, blant annet har dette sammenheng med nye undervisningsmetoder. En styrking av samarbeidet mellom foreldre og skole har for øvrig blitt spesielt behandlet i en egen Stortingsmelding (nr 14 (1997–98)), og gir dermed tyngre legitimitet til denne satsingen. Denne meldingen legger vekt på at hvis man sammenligner Norge med andre land, så gir det lov- og forskriftsbaserte samarbeidssystemet som vi har: «gode rammer for ein dialog mellom heimen og skolen. Utfordringa er å få systemet til å funge i praksis i det daglege og for alle.» (Stortingsmelding nr 14 (1997–98): 7). I meldingen blir samhandling mellom foreldre fra språklige minoriteter og skolen vektlagt som et område det må satses spesielt innenfor.

Økt foreldreinvolvering har to mål. Det første har å gjøre med den funksjonelle siden av brukermedvirkning: Familiene med barn i skolen er brukere av et offentlig tilbud, og en bedring av dette tilbudet kan ikke gjennomføres uten å involvere de menneskene som kjenner barna best. Samspillet elev-skole-foreldre skal således sikre at barna får et bedre skoletilbud. Skolen stiller med faglig og pedagogisk kompetanse, foreldrene med kompetanse om det aktuelle barnet og de behov de mener barnet har. Videre har økt foreldreinvolvering en allmenn demokratiserende side: Brukerne av offentlige tilbud skal ha medbestemmelsesrett, men for å kunne være med i et aktivt samarbeid og ta beslutninger, kreves det at de kjenner den skolen som barna går på.

I den norske lærerplanen er skoleverket gitt det tyngste ansvaret for at skolen og hjemmet skal samarbeide, noe som blir spesielt understreket i Stortingsmelding nr 14 (1997–98). Forskerne Nordahl og Sørli viser til at skolen skal *bistå* foreldrene i barnas utvikling, og at den har en *plikt* til å samarbeide med foreldrene (1998: 19). Foruten å informere foreldrene om hva som foregår på skolen, skal også foreldrene engasjeres «til å ta del i virksomheten både på det pedagogiske, sosiale og administrative plan i skolen» (1998: 20). Norge er et land hvor samarbeid skole-hjem har vært mye fokusert, og hvor foreldrenes rettigheter og plikter overfor skolen er omfattende i forhold til de fleste andre land, men, som Sunil Loona (1995) har påpekt, dette er et forholdsvis moderne fenomen. Tradisjonelt har ikke hjemmet hatt innflytelse på undervisningen, og å forsøke å inkludere foreldrene i større grad har ikke vært, og er ikke, en prosess som går knirkefritt (Nordahl og Sørli 1998, Loona 1995, Ravn 1996). Konfliktpotensialet mellom foreldre og profesjonelle pedagoger er stort, og det er ikke gitt at forutsetningen for et vellykket samarbeid – at alle partene opplever at samarbeidet er nyttig – er til stede i enhver situasjon (Nordahl og Sørli 1998: 18). Det er velkjent at foreldrene med små ressurser, og da gjerne i forhold til utdanning og «skolens kulturkapital «er vanskeligere å få til et samarbeid med, og skolene opplever oftere problemer å inkludere og få et godt samarbeid med minoritetsforeldre» (Loona 1995). Stortingsmelding nr 14 (1997–98) understreker også at foreldre fra språklige minoriteter er underrepresenterte i formelle foreldreorganer i vestlige land generelt. Vi skal ikke i denne sammenheng diskutere om det er kulturelle forskjeller eller sosio-økonomiske ressurser som er hovedforklaringer på de dokumenterte forskjellene i graden og vellykketheten av samarbeidet hjem-skole mellom foreldre med ulike ressurser og ulik kulturell bakgrunn i Norge de siste 30 årene. Poenget er at alle de faktorer som tradisjonelt bidrar til lavt engasjement fra foreldrenes side, er til stede i stort monn i Oslo indre øst, og rektorene forteller også om at det til dels er *svært* vanskelig å informere, inkludere og engasjere foreldrene. Utgangspunktet for oppstarten av de tiltakene som er igangsatt på skolene, er at skolene forsøker å gjøre noe for å bedre dette samarbeidet.

## 3.2 Foreldrenes og hjemmenes ressurser

Som vi var inne på innledningsvis, er det grunn til å tro at barns behov for oppfølging fra skolen og andre instanser varierer med familiesituasjon, språkbakgrunn, husholdningsinntekt og foreldrenes utdanning og tilknytning til arbeidslivet. Som vi skal se i avsnitt 3.3, samvarierer disse variablene også med foreldrenes forhold til skolen. De samvarierer dessuten så sterkt innbyrdes at vi som en innledning til analysen av foreldrenes forhold til skolen, her kort vil beskrive familiesituasjon, inntekt, utdanningsbakgrunn og yrkesaktivitet etter etnisk bakgrunn.

### Husholdenes størrelse og økonomi

Vi har tidligere sett at de ikke-vestlige minoritetsgruppene i gjennomsnitt har klart flere barn enn de norske/vestlige gruppene. Variasjonen er også stor hvis man ser på antall personer i husstanden som er over 18 år (se tabell 3.1). Disse kan være voksne barn som fortsatt bor hjemme, andre slektninger eller personer som familien deler bolig med.

Husstandens inntekt er et vanlig ressursmål. Det er imidlertid en rekke problemer knyttet til anvendelsen av inntektsvariabelen. For det første er det 25 prosent av respondentene som enten ikke vet eller ikke ønsker å oppgi husholdningens inntekt. For det andre kan det variere hvilke inntekter respondenten regner som del av husholdningsinntekten (for eksempel er det usikkerhet knyttet til barnetrygd, som utgjør en betydelig del av den disponible inntekten til mange av de barnerike familiene). Som vi ser i tabell 3.2, er andelen som ikke oppgir husholdningsinntekt meget skjevt fordelt i forhold til foreldrenes geografiske bakgrunn. For over 50 prosent av husstandene med pakistansk bakgrunn og 40 prosent av

Tabell 3.1 Antall personer i husholdene for enslige foreldre og gifte/samboende foreldre i utvalget, etter foreldrenes geografiske opprinnelse. Gjennomsnitt og standardavvik

<b>Gjennomsnittlig antall personer</b>	Alle husholdene		Enslige	
	Alle husholdene	Par		
Norge og vestlige land	3,8	4,5	Norge og vestlige land	2,7
Pakistan	7,4	7,5	Ikke-vestlige land	5,0
Andre ikke-vestlige land	5,9	6,3		
Alle	5,2	5,8	Alle	3,4
<b>Standardavvik</b>				
Norge og vestlige land	1,5	1,4	Norge og vestlige land	0,8
Pakistan	2,3	2,3	Ikke-vestlige land	2,4
Andre ikke-vestlige land	2,4	2,3		
Alle	2,5	2,3	Alle	1,8

husstandene med bakgrunn fra et eller flere andre ikke-vestlige land, mangler vi inntektsdata. Blant minoritetsforeldrene var det minst sannsynlig å få opplysninger om husholdningsstørrelsen når vi intervjuet mor. Dersom dette skyldes at mor i familien ikke kjenner husholdningsinntekten, kan ikke manglende inntektsopplysninger uten videre tolkes som at husholdningen har lav inntekt.

I de tilfellene vi har opplysninger om husholdets inntekt, finner vi velkjente forskjeller mellom norske og innvandrerfamilier. Mens bare en av fire norske/vestlige familier har en husholdningsinntekt på under 250 000 kroner, gjelder dette halvparten av de pakistanske og to tredeler av øvrige ikke-vestlige familier. Når vi justerer husholdningsinntekten for husholdningsstørrelse, blir forskjellen naturligvis enda større, siden de pakistanske og øvrige ikke-vestlige familiene i gjennomsnitt er større (se tabell 3.4).

### Foreldrenes utdanning og yrkesaktivitet

De virkelig store forskjellene mellom de etniske gruppene finner vi når vi ser på utdanning og yrkesaktivitet. Mens bare 15 prosent av de norske mødrene har utdanning på grunnskolenivå eller lavere, gjelder det samme hele 72 prosent av de pakistanske mødrene og 55 prosent av øvrige ikke-vestlige. Blant de ikke-vestlige er det dessuten mange av dem som havner i denne laveste utdanningskategorien som har betydelig mindre enn grunnskoleutdanning, mens dette i dag er svært sjelden blant norske mødre. Fedrene har jevnt over noe høyere utdanningsnivå, men også blant pakistanske fedre er det så mange som halvparten som har utdanning på grunnskolenivå eller lavere. Bare ti prosent av de norske fedrene mangler utdanning utover grunnskolenivå. Det er også en klar sammenheng mellom mors og fars utdanningsnivå: Dersom far har lav utdanning, er det sannsynlig at også mor har det. Spesielt alarmerende er kanskje den store andelen minoritetsspråklige elever som vokser opp i familier der ingen av foreldrene er yrkesaktive. Blant gifte eller samboende foreldre er det 25 prosent av de pakistanske familiene og 32 prosent av øvrige ikke-vestlige familier der begge foreldre står utenfor både arbeidsliv og utdanningssystem. Dette er dessuten høyst sannsynlig et for lavt estimat, siden frafallet i

Tabell 3.2 Husstandenes inntekt, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Under 250 000	24,4	48,8	66,2	36,8
250 000–500 000	36,3	48,8	27,7	36,1
Over 500 000	39,4	2,4	6,2	27,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	193	41	65	299
Vet ikke/vil ikke oppgi	13	43	43	99

undersøkelsen er betydelig, og det erfaringsvis er størst frafall blant personer med lav yrkesdeltakelse. I familier med enslig forsørger er 90 prosent av de norske foreldrene yrkesaktive eller studenter, mens dette bare gjelder 48 prosent av enslige foreldre med ikke-vestlig bakgrunn.

Tabell 3.3 Gjennomsnittsinntekt for husholdene med enslige foreldre og med gifte/samboende foreldre, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Gjennomsnitt i 1000 kroner og standardavvik

<b>Gjennomsnittlig inntekt i 1000 kroner</b>	Alle husholdene		Enslige	
	Alle	Par		
Norge og vestlige land	411	522	Norge og vestlige land	236
Pakistan	243	245	Ikke-vestlige land	174
Andre ikke-vestlige land	236	259		
Alle	350	407	Alle	224
<b>Standardavvik</b>				
Norge og vestlige land	200	170	Norge og vestlige land	87
Pakistan	141	143	Ikke-vestlige land	62
Andre ikke-vestlige land	117	125	"	"
Alle	196	204	Alle	86

Tabell 3.4 *Ekvivalent inntekt* for husholdene i utvalget med enslige foreldre og med gifte/samboende foreldre, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Årsinntekt i 1000 kroner per forbruksenhet i husstanden og standardavvik\*

<b>Ekvivalent inntekt i 1000 kroner</b>	Alle husholdene		Enslige	
	Alle	Par		
Norge og vestlige land	211	251	Norge og vestlige land	148
Pakistan	98	98	Ikke-vestlige land	92
Andre ikke-vestlige land	109	117		
Alle	173	190	Alle	137
<b>Standardavvik</b>				
Norge og vestlige land	92	87	Norge og vestlige land	58
Pakistan	58	59	Ikke-vestlige land	42
Andre ikke-vestlige land	60	65		
Alle	96	105	Alle	59
<b>N</b>				
Norge og vestlige land	193	118	Norge og vestlige land	75
Pakistan	41	40	Ikke-vestlige land	19
Andre ikke-vestlige land	65	47		
Alle	299	205	Alle	94

\*Formelen som er benyttet for å beregne inntekt per forbruksenhet er: Kvadratroten av antall personer i husstanden dividert med inntekten til husstanden.

Tabell 3.5 Mors og fars utdanning, etter familiens geografiske bakgrunn. Prosent

<b>Mor</b>	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Grunnskole eller lavere	14,7	72,0	55,2	38,0
Videregående utdanning	35,0	17,1	26,7	28,9
Universitet eller høyskoleutdanning	50,3	11,0	18,1	33,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	197	82	105	384
<b>Far</b>				
Grunnskole eller lavere	10,4	49,3	32,1	26,6
Videregående utdanning	32,1	30,7	40,7	34,1
Universitet eller høyskoleutdanning	57,5	20,0	27,2	39,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	134	75	81	290

Tabell 3.6 Mors og fars utdanning, etter familiens geografiske bakgrunn. Prosent

<b>Mor</b>	Grunnskole eller lavere	Videregående utdanning	Universitet eller høyskoleutdanning	Alle
Norge og vestlige land	13,0	53,2	76,9	44,5
Pakistan	47,8	18,2	8,8	27,2
Andre ikke-vestlige land	39,1	28,6	14,3	28,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	115	77	91	283
<b>Far</b>				
Norge og vestlige land	17,6	42,9	66,7	45,4
Pakistan	48,6	23,5	13,9	26,4
Andre ikke-vestlige land	33,8	33,7	19,4	28,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	74	98	108	280

Tabell 3.7 Hovedbeskjeftigelse for *enslige foreldre*, etter familiens geografiske bakgrunn. Prosent.

	Norge og vestlige land	Ikke-vestlige land	Alle
Yrkesaktiv	79,7	33,3	66,1
Student	10,1	15,2	11,6
Trygdet	6,3	24,2	11,6
Hjemmeværende	2,5	27,3	9,8
Vil ikke oppgi	1,3	0,0	0,9
Total	100,0	100,0	100,0
N	79	33	112



Tabell 3.8 Hovedbeskjeftigelse for *gifte eller samboende* foreldre, etter familiens geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Begge yrkesaktive	84,3	23,1	25,9	51,0
En arbeider, en studerer	4,7	3,8	9,9	5,9
En arbeider, en er trygdet	3,1	5,1	7,4	4,9
En arbeider, en er hjemmевærende	6,3	41,0	22,2	20,3
Vil ikke oppgi en eller begge beskjeftigelse	0,8	2,6	2,5	1,7
Ingen arbeider*	0,8	24,4	32,1	16,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	127	78	81	286

\*Det er ingen foreldrepar i utvalget som består av to studenter.

Tabell 3.9 Andel av mødrene og fedrene i utvalget som er yrkesaktive eller studerer/er skoleelev i husstander med enslige foreldre og gifte/samboende foreldre, etter foreldrenes geografisk bakgrunn. Prosent

	Alle husstandene			Par		
	Mor	Far	Mor og far	Mor	Far	Mor og far
Norge og vestlige land	91,4	97,0	93,7	92,2	96,9	94,5
Pakistan	32,1	73,1	52,2	32,9	74,0	53,6
Andre ikke-vestlige land	50,5	62,2	55,6	48,8	62,5	55,6
Alle	67,7	81,0	73,5	64,1	81,0	72,5
<b>N</b>						
Norge og vestlige land	198	134	332	128	127	255
Pakistan	81	78	159	76	77	153
Andre ikke-vestlige land	105	82	187	80	80	160
Alle	384	294	678	284	284	568
	Enslige foreldre					
Norge og vestlige land	90,9					
Ikke-vestlige land	48,5					
Alle	78,2					
<b>N</b>						
Norge og vestlige land	77					
Ikke-vestlige land	33					
Alle	110					

### Øvrige ressurser i hjemmet: botid, språk og læremidler

Blant de minoritetsspråklige familiene har foreldrenes oppholdstid i Norge betydning for både norskkunnskaper og øvrig kjennskap til det norske samfunnet. Slik kunnskap er avgjørende for mulighetene til å bistå barna med skolearbeid og hjelpe dem til å orientere seg i samfunnet for øvrig. Blant familier med minoritetsbakgrunn er det de ikke-vestlige mødrene som har den i gjennomsnitt korteste oppholdstiden. Den store forskjellen på gjennomsnittlig oppholdstid for de pakistanske mødrene og fedrene, kan forklares med at svært mange pakistanere som har vokst opp i Norge henter sine ektefeller fra Pakistan. 26 prosent av de pakistanske mødrene har ti år eller mindre oppholdstid i Norge. 59 prosent av de andre ikke-vestlige mødrene har så kort oppholdstid. Siden det gjerne er mødrene som har hovedansvar for barna, kan mødrenes manglende deltakelse i og kunnskaper om det norske samfunnet få betydelige konsekvenser for barnas skolesituasjon.

Det er et klart flertall av de ikke-vestlige minoritetsspråklige foreldrene som oppgir at det ikke snakkes norsk hjemme. Også når det gjelder tilgang på læremidler som for eksempel leksikon og pc med internett-tilknytning er det stor forskjell på norske barn og minoritetsspråklige barn. Mens bare ti prosent av de norske hjem-

Tabell 3.10 Mors og fars botid i Norge i husholdene for enslige foreldre og gifte/samboende foreldre med minoritetsbakgrunn, etter familiens geografiske bakgrunn. Gjennomsnittlig antall år

	Alle husstandene			Par		
	Mor	Far	Mor og far	Mor	Far	Mor og far
Norsk/vestlig og begge vestlige	15,6	14,7	15,1	13,1	14,8	14,2
Pakistan	13,6	22,7	18,0	13,8	22,7	18,2
Andre ikke-vestlige land	10,6	14,1	12,1	10,8	14,0	12,4
Alle	12,2	17,8	14,9	12,3	17,8	15,1
<b>N</b>						
Norge og vestlige land	18	26	44	12	25	37
Pakistan	83	78	161	78	77	155
Andre ikke-vestlige land	106	83	189	81	81	162
Alle	207	187	394	171	183	354
	Enslige foreldre					
Vestlige land	19,6					
Ikke-vestlige land	11,1					
Alle	12,6					
<b>N</b>						
Vestlige land	7					
Ikke-vestlige land	33					
Alle	40					

mene mangler både pc med internett-tilknytning og leksikon, gjelder dette over halvparten av de minoritets-etniske hjemmene. Siden barnetallet dessuten er høyere i de ikke-vestlige familiene, blir de etniske forskjellene regnet i prosent av barna som har tilgang til slike læremidler hjemme enda større. Vi antar dessuten at pc med internett og leksikon i hjemmet er både en økonomi-indikator og en indikator på foreldrenes orientering mot utdanning.

Tabell 3.11 Språk i hjemmet blant husholdene med utenlandsfødt respondent, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Vestlig(e) foreldre	Pakistanske foreldre	Andre ikke- vestlige land	Alle ikke- vestlige land	Alle utenlandsfødte
Norsk	59,1	4,8	3,7	4,2	9,8
Andre språk	13,6	60,7	62,0	61,5	56,5
Variierende	27,3	34,5	34,3	34,4	33,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	22	84	108	192	214

Tabell 3.12 Andelen som har leksikon og/eller pc med internett-tilkobling i husstanden for alle, foreldrepar og enslige, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke- vestlige land	Alle
<b>Alle husholdene</b>				
Verken pc med internett eller leksikon	9,7	58,3	50,9	31,2
Kun pc med internett	10,2	19,0	20,4	14,8
Kun leksikon	35,0	14,3	22,2	27,1
Både pc med internett og leksikon	45,1	8,3	6,5	26,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	206	84	108	398
<b>Par</b>				
Verken pc med internett eller leksikon	6,3	56,4	55,6	34,1
Kun pc med internett	12,5	20,5	18,5	16,4
Kun leksikon	30,5	15,4	19,8	23,3
Både pc med internett og leksikon	50,8	7,7	6,2	26,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	128	78	81	287
<b>Enslige foreldre</b>				
Verken pc med internett eller leksikon	15,4		45,5	24,3
Kun pc med internett	6,4		21,2	10,8
Kun leksikon	42,3		24,2	36,9
Både pc med internett og leksikon	35,9		9,1	27,9
Total	100,0		100,0	100,0
N	78		33	111

### 3.3 Foreldrenes forhold til skolen

Tiltakene som vi tar for oss i dette kapitlet har som mål å bedre foreldrenes forhold til skolen. At denne typen tiltak i det hele tatt er igangsatt, viser at manglende foreldreinvolvering oppfattes som et problem på skolene. Vi vil understreke at foreldrene selvfølgelig ikke nødvendigvis er uinteressert i barnas skolegang, selv om de viser en begrenset interesse for deltakelse og involvering i skolen. I våre intervjuer med foreldrene tok vi opp deres forhold til den skolen som barnet vi intervjuet ut fra gikk på, ut fra en forventning om at forholdet til og bruk av denne typen tiltak er delvis bestemt av de holdninger foreldrene har til skolen generelt og til involvering spesielt. Vi vil her derfor kort ta for oss resultatene av de spørsmål vi stilte om barnets trivsel på skolen, foreldrenes oppmøteatferd på de tradisjonelle formelle møtearenaene – foreldremøter og konferansetimer, foreldrenes fornøydhet av undervisningen på den aktuelle skolen og deres vurdering av kontakten med skolen.

Et stort flertall av foreldrene opplever at barna deres trives på skolen: Ni av ti foreldre mener barna trives svært godt eller nokså godt. Guttene trives noe dårligere enn jentene. Dette er gjennomgående for alle klassetrinn (se tabell 3.13). Trivselen varierer *noe* mellom skolene, fra 75 prosent og opp til 100 som trives svært eller nokså godt. Utvalgene fra noen av skolene er imidlertid så små at vi ikke kan slå fast om det er miljøet på skolen som forklarer denne variasjonen.

#### Formell foreldreinvolvering ved skolene

Et stort flertall av foreldrene oppgir at de deltar i foreldremøter og konferansetimer på skolen. Bare to prosent av foreldrene svarer at de deltar i mindre enn ett slikt møte i året. Møtedeltakelsen er noe større blant de norske foreldrene enn blant de pakistanske. Like fullt er det 95 prosent av de pakistanske foreldrene i utvalget som deltar på minst ett foreldremøte i året. Blant de norske foreldrene svarer 63 prosent

Tabell 3.13 Foreldrenes opplevelse av barnas trivsel på skolen for de ulike klassetrinn og barnets kjønn. Prosent

Barnet trives	1.–4. klasse		5.–7. klasse		8.–10. klasse		Alle		Alle
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	
Svært godt	50,5	67,1	55,6	63,5	35,7	51,6	49,5	63,1	55,7
Nokså godt	33,7	25,9	29,6	28,6	47,6	41,9	34,9	29,6	32,5
Verken godt eller dårlig	7,4	7,1	6,2	4,8	7,1	6,5	6,9	6,1	6,5
Nokså/svært dårlig	8,4	0,0	8,6	3,2	9,5	0,0	8,7	1,1	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	95	85	81	63	42	31	218	179	397

at begge foreldre deltar omtrent like mye på foreldremøter. 32 prosent svarer at det i hovedsak er mor som går på møter, mens det i bare fem prosent av tilfellene hovedsakelig er far som deltar på foreldremøter. Blant pakistanske og øvrige ikke-vestlige foreldre er det vanligere at far er den av foreldrene som deltar mest på møter, jmfør tabell 3.15.

Når det gjelder enslige foreldre, har vi ikke har spurt om involveringen i barnets skolegang fra den andre biologiske forelderens. Her er det antagelig store variasjoner, men vi har måttet ta utgangspunkt i den som barnet bor sammen med, noe som betyr at kontakten/samarbeidet mellom den andre og skolen ikke er fanget opp.

Tabell 3.17 viser at foreldrene i stor grad er fornøyd med kontakten med skolen. 80 prosent mener at kontakten er svært eller nokså god. Norske og vestlige foreldre er noe mer kritiske til kontakten med skolen enn det de ikke-vestlige foreldrene er. Det er velkjent fra andre undersøkelser at høyt utdannede grupper er mer kritiske til kvaliteten på offentlige tjenester enn det mindre utdannede grupper

Tabell 3.14 Oppmøte på foreldremøter og konferansetimer på skolen fra familien blant alle husholdene, hushold med gifte/samboende foreldre og enslige foreldre. Prosentfordeling i forhold til antall oppmøter i året

<b>Alle husholdene</b>	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Mindre enn 1 gang i året	0,5	5,0	1,9	1,8
Ca. 1 gang i året	0,5	3,8	1,9	1,5
2-3 ganger per år	21,0	35,0	46,7	30,7
4 eller flere	78,0	56,3	49,5	66,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	205	80	107	394
<b>Par</b>				
Mindre enn 1 gang i året	0,0	4,1	1,3	1,8
Ca. 1 gang i året	0,8	4,1	2,5	1,8
2-3 ganger per år	16,5	35,1	43,8	29,2
4 eller flere	82,7	56,8	52,5	67,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	127	74	80	281
<b>Enslige foreldre</b>				
Mindre enn 1 gang i året	0,0		0,0	1,8
Ca. 1 gang i året	1,3		0,0	0,9
2-3 ganger per år	28,2		54,8	34,8
4 eller flere	70,5		45,2	62,5
Total	100,0		100,0	100,0
N	78		31	112

er. Det er dessuten en klar tendens til at de foreldrene som er minst fornøyd med samarbeidet med skolen, også er minst fornøyd med undervisningen (se tabell 3.18).

Tabell 3.15 Foreldrenes oppmøte på foreldremøter og konferansetimer på skolen fra familien fra hushold med gifte/samboende foreldre, etter husholdets geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle par
Som oftest mor	32,3	16,9	25,9	26,3
Som oftest far	4,7	40,3	33,3	22,5
Begge like ofte	63,0	42,9	40,7	51,2
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	127	77	81	285

Tabell 3.16 Respondentenes fornøydhets med undervisningen, etter foreldrenes geografiske bakgrunn og barnets kjønn. Prosent

	Norge og vestlige land			Pakistan		
	Gutt	Jente	Alle	Gutt	Jente	Alle
Lite eller ikke fornøyd	13,1	2,1	8,0	13,0	5,7	9,9
Nokså fornøyd	54,2	58,5	56,2	47,8	40,0	44,4
Svært fornøyd	32,7	39,4	35,8	39,1	54,3	45,7
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	107	94	201	46	35	81
	Andre land			Alle		
	Gutt	Jente	Alle	Gutt	Jente	Alle
Lite eller ikke fornøyd	26,3	16,0	21,5	16,7	6,7	12,1
Nokså fornøyd	50,9	44,0	47,7	51,9	50,8	51,4
Svært fornøyd	22,8	40,0	30,8	31,4	42,5	36,5
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	57	50	107	210	179	389

Tabell 3.17 Respondentenes vurdering av kontakten mellom skolen og respondenten/begge foreldrene, etter geografisk bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Nokså/svært dårlig/ verken god eller dårlig	25,7	9,8	14,8	19,4
Nokså god	44,7	36,6	38,9	41,4
Svært god	29,6	53,7	46,3	39,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	206	82	108	396

Tabell 3.18 Respondentenes fornøydhed med undervisningen, etter foreldrenes geografiske bakgrunn og vurderingen av kontakten med skolen. Prosent

<b>Norge og vestlige land</b>	Nokså/svært dårlig,			Alle
	verken god eller dårlig	Nokså god	Svært god	
Lite eller ikke fornøyd	18,9	4,6	3,3	8,0
Nokså fornøyd	69,8	65,5	31,1	56,2
Svært fornøyd	11,3	29,9	65,6	35,8
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	53	87	61	201
<b>Pakistan</b>				
Lite eller ikke fornøyd	83,3	10,0	0,0	10,0
Nokså fornøyd	16,7	63,3	34,1	43,8
Svært fornøyd	0,0	26,7	65,9	46,3
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	6	30	44	80
<b>Andre ikke-vestlige land</b>				
Lite eller ikke fornøyd	31,25	22,0	18,0	21,5
Nokså fornøyd	56,25	53,7	40,0	47,7
Svært fornøyd	12,5	24,4	42,0	30,8
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	16	41	50	107
<b>Alle respondentene</b>				
Lite eller ikke fornøyd	26,7	10,1	7,1	12,1
Nokså fornøyd	62,7	62,0	34,8	51,3
Svært fornøyd	10,7	27,8	58,1	36,6
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	75	158	155	388

### 3.4 Skole-hjem tiltak og erfaringer på skolene

I kapittel 3.3 så vi at det er store forskjeller mellom ulike foreldregrupper når det gjelder den kontakten de har med skolen. Videre så vi at skillelinjene dels følger etniske og dels sosio-økonomiske forskjeller. Gjennomgangen av foreldrenes ressurser i kapittel 3.2 viste dessuten at de sosio-økonomiske skillelinjene i stor grad er sammenfallende med etnisk bakgrunn. Hva innebærer så dette for skolens arbeid med å bedre forholdet og kontakten med foreldrene? I første omgang betyr dette at en så kulturelt, språklig og ressursmessig sammensatt foreldregruppe krever at skolene må utvikle forskjellige typer strategier og benytte et spekter av virkemidler for å bedre kontakten og samarbeidet med alle foreldrene. Å få ressursvake norske foreldre til

å arbeide aktivt og kritisk overfor skolen er vanskelig nok. Når foreldrene også snakker lite eller ikke norsk, har liten eller ingen kjennskap til hvordan skolevesenet og barnets skole fungerer, og i noen sammenhenger har oppfatninger om og holdninger til at skolen ikke er en arena hvor de skal søke å få innvirkning, blir oppgaven naturlig nok enda større. I dette delkapitlet skal vi gi en beskrivelse av noen typer tiltak som skolene har igangsatt for å bedre kontakten med og involveringen av foreldrene. Vi har her konsentrert oss om de uformelle arenaene som skolene aktivt søker å benytte, og kommer ikke inn på problemstillinger knyttet til de formelle arenaene ved foreldreinvolvering. Med formelle arenaer mener vi samarbeidet om det enkelte barn og klassen; foreldremøter og konferansetimer, og de formelle organer på skolen hvor foreldrene er representert. Vi antar at terskelen for deltakelse på de uformelle arenaene er lavere, og at disse derfor i større grad fanger opp foreldre fra mindre ressurssterke grupper. De uformelle arenaene kan dessuten fungere som en rekrutteringskanal for mer uformell foreldreinvolvering. Dette fordi foreldrenes kjennskap til og interesse for skolens virkemåte, læreplaner og foreldrenes og skolens delte ansvar for skolegangen til barna er en nødvendig (men ikke tilstrekkelig) forutsetning for det formelle samarbeidet mellom skole og hjem.

Skoleadministrasjonen oppgir at målene for foreldresatsingen ved grunnskolen er å «øke foreldrenes engasjement ved å involvere og skolere foreldrene i skolens oppgaver, både de formelle rådsorganene og om lærerplanen», samt «å gjøre foreldrene oppmerksomme på sine rettigheter i forhold til barna og i forhold til skolens arbeid slik at de blir gode rollemodeller. Aktive og engasjerte foreldre vil medføre aktive og engasjerte elever som har mulighet til å hevde seg i utdannings-systemet og på arbeidsmarkedet.» (Skoleadministrasjonen, Statusrapport Skole- og oppvekstområdet 01.08.1999).

Intervjuer med rektorene og dokumentasjonen viser at de lokale målsettinger på den enkelte skole er både det Loona (1995: 81) kaller skolesentrerte og foreldresentrerte tilnærminger. I den første typen er målsettingen å trekke foreldrene inn for å hjelpe skolen med å få gjennomført sine mål. Her ligger en bedring av det formelle samarbeidet lærer-foreldre forankret. En foreldresentrert tilnærming er i større grad basert på at foreldrene anses som betydningsfulle bidragsytere som gjennom sin innsikt og kunnskap om det enkelte barn kan utfylle lærernes og skolens generelle pedagogiske kunnskap. Blant rektorene var det klart til stede en holdning om at et foreldresentrert samarbeid var vanskelig å oppnå hvis man ikke fikk til et skolesentrert samarbeid. Det vil si at det å sette i gang et aktivt samarbeid om den enkelte elev, var svært problematisk når det måtte arbeides aktivt for at foreldrene i det hele tatt skulle stille i de formelle sammenhengene. Det er tydeligvis svært sjelden at minoritetsforeldre i Oslo indre øst stiller som medlemmer og til valg i organer hvor foreldrene har reell innflytelse (foreldreråd og foreldrerådets arbeidsutvalg). Tradisjonelt har også denne typen organer blitt befolket av de mest ressurssterke



foreldrene. Når foreldrene ikke har god kjennskap til skoleverkets oppbygning, virkemåte og lovverk, og til dels ikke kan benytte det norske språket i den grad som kreves for å drive denne typen arbeid, blir det vanskelig å rekruttere dem til slike posisjoner. Rektorene ga også uttrykk for at løsningen heller ikke alltid lå i det å få foreldrene til å møte opp, da det blant mange minoritetsgrupper fantes en oppfatning om at skolen ikke var foreldrenes ansvar. Foreldrene uttrykte tillit til at skolen gjorde det som var best for barna i skoletiden, og ellers var barnas oppdragelse foreldrenes ansvar. Kritikkk mot skolen ble reist først når det var svært spesielle saker som sto på dagsordenen, slik som det nye livssynsfaget. De aktiviteter og tiltak vi her evaluerer, er forsøk fra skolene på å skape nye arenaer for å komme i kontakt med foreldrene. Flere av rektorene fortalte at det er lettere å få foreldrene i tale, og da spesielt minoritetsforeldre, i mer uformelle sammenhenger enn innen de formelle rammene som konferansetimer og foreldremøter gir. Det er på denne bakgrunn at vi her velger å behandle *alle* former for nærvær på skolen i sammenhenger hvor både barn og foreldre er til stede, som «aktiviteter for foreldre og barn». Det som er felles for aktivitetene er at de er situasjoner hvor lærere og annet skolepersonale har mulighet til å treffe foreldrene mindre formelt enn hva de tradisjonelle møteplassene gir anledning til. Dette ligger dermed innenfor anbefalingen fra Regjeringen, som fremhever at «det skal være eit møte mellom skolen og alle foreldre, ikkje berre dei spesielt interesserte. Det er derfor viktig å leggje samarbeidet opp slik at alle kan og vil vere med.» (Stortingsmelding 14 (1997–98): 7). Et par av rektorene fortalte blant annet at en del foreldre benyttet anledningen til å stille spørsmål og ville diskutere sider ved skolen og barnas skolegang først under fester for foreldre og barn. Med dette som utgangspunkt har det på noen av skolene blitt vanlig praksis å forsøke å kombinere informasjons- og foreldremøter med kulturarrangementer og fester. Disse forsøkene ble ansett som svært vellykkede. Å slå sammen denne typen møter med utstillinger og oppvisninger fra elevenes side, mente rektorene hadde en annen viktig effekt for å øke foreldrenes interesse og engasjement: De fikk se resultater av hva deres barn gjorde på skolen. Rektorene fortalte at mange foreldre som vanligvis hadde et vanskelig forhold til skolen, da særlig når barna hadde hatt tilpasningsvansker og faglige problemer, fikk svært positive opplevelser når de så hva barna hadde vært med på å lage. Å gi elever med problemer på skolen muligheten til å finne såkalte «mestringsarenaer» og så vise resultatene av dette til foreldrene i en uoffisiell atmosfære uten vekt på problemer, var for noen av rektorene en viktig måte å få disse foreldrene til å få en bedre forståelse av hvordan det ble arbeidet på skolen.

I utgangspunktet kan vi skille mellom ulike former for aktiviteter og tiltak som er iverksatt på de tolv skolene som skal bedre forholdet skole-hjem. Noen av disse tiltakene krever ikke særlige stor økonomisk innsats, og kan i visse tilfeller kanskje anses som normalaktiviteter for en norsk skole i forhold til kontakten med foreldrene. Grensene mellom hva som kan anses som et minimum av tilbud og hva

som kan sies å gå ut over hva foreldrene og barna kan forvente fra skolens side, vil imidlertid både være avhengig av hvilke tradisjoner de enkelte skoler har på området, og hvilke holdninger og erfaringer rektor og lærere har til kontakt og samarbeid med foreldrene. Vi vil derfor ikke definere et nivå for ideell kontakt som skolene ligger over eller under, men må ta utgangspunkt i den problemforståelsen skolene har i forhold til dette og de aktiviteter de har igangsatt. Vi skiller heller ikke mellom aktiviteter og tiltak som skolene hadde igangsatt før Handlingsprogrammet ble iverksatt, og vil understreke at finansieringen av slike aktiviteter ikke nødvendigvis kun gjøres gjennom handlingsprogrammidler, men at skolens ordinære budsjetter også benyttes.

En type aktiviteter som er iverksatt, er mer formelt organiserte tiltak som skal involvere foreldrene i barnas undervisning og skolehverdag gjennom spesifikke aktiviteter som gjøres sammen med barna. Eksempler er åpen dag på skolen, foreldreovertakelse av undervisningen og at foreldrene deltar på turer og ekskursjoner. Videre finner vi kurs eller aktiviteter som er organisert rundt et bestemt område eller tema. Eksempler på dette er bokkafe, datakurs, matkurs, musikk/drama og kurs i aerobic. Denne typen aktiviteter er gjerne utformet mot en spesifikk målgruppe som skolen ønsker å gi et tilbud til, for eksempel familier hvor foreldrene ikke har datakunnskaper, eller jenter og mødre fra minoritetsfamilier. En annen form for tiltak er mer allmenne tilbud om aktiviteter som skaper uformelle situasjoner hvor foreldre og barn er sammen på skolen. Her kan fester for foreldre og barn, temadager, kulturelle og faglige utstillinger og fremvisninger av og med elevene nevnes som eksempler. Det gjøres videre en innsats for å involvere foreldrene på de mer formelle arenaene, blant annet gjennom språkhomogene foreldremøter.

Tøyen, Lakkegata og Vahl skole har mottatt øremerkede midler for å mobilisere foreldregrupper i forhold til skolene. Vi skal kort se på noen av de tiltak som er igangsatt ved hjelp av disse midlene.

På Tøyen skole ble det i 1998 igangsatt et prosjekt, «Samhandling og dialog for å øke kvaliteten på oppvekstvilkårene i lokalmiljøet», som også mottar støtte fra Utlendingsdirektoratet. Her er det lagt vekt på samarbeid med bydelen og lokale krefter i nærmiljøet for å sikre en videreføring av innsatsen i skolens område. I dette prosjektet har det blitt gjennomført språkhomogene foreldremøter, hvor foreldre fra ulike språkgrupper diskuterte hvilke verdier skolen burde formidle til deres barn («Flerkulturell fellesskapsetikk»). Det er startet mødregrupper for fire språklige minoritetsgrupper med tilbud om barnevakt. På disse har ulike temaer knyttet til skolen, barnas skolegang og foreldrenes rolle blitt diskutert. Videre har gruppene blitt besøkt av representanter for barnevernet og PP-tjenesten som har informert om sin virksomhet. Tøyen skole har også tilbudt kurs for foreldre og barn. Dette har vært svømmekurs for innvandrerkvinner og deres døtre, datakurs, aerobickurs, samt alfabetiseringskurs på somalisk og norsk for foreldre og barn. Oppmøtet

har ligget på 10–30 foreldre og barn på de forskjellige kursene. Skolen arbeider for å utvikle nye tilbud som kan engasjere flere foreldre. De viser til at det har vært vanskeligere å etablere aktiviteter for fedre og sønner, og ønsker særlig å finne temaer/områder som medfører større interesse fra disse. I den sammenheng har skolen satset på å utvikle samarbeid med organisasjoner i nærmiljøet for å utvikle nye typer kurs og aktiviteter som kan øke interessen for deltakelse i og bruk av skolen hos foreldrene. «Søsterskolene» Vahl og Lakkegata mottok i 1998 og 1999 midler til spesiell innsats for å engasjere foreldre.<sup>1</sup> I 1998 startet de prosjektet «Foreldreinvolvering», som blant annet innebar å engasjere pedagoger for å bygge opp kompetanse og ideer rundt skole-hjem-samarbeid. Innsatsen på skolene innebærer blant annet velkomstdager for nye elever og foreldre. Her forsøker skolene å tydeliggjøre det pedagogiske arbeidet på skolene overfor foreldrene til skolestarterne, og søker å få foreldrene til å bidra med kunnskap om sine egne 6-åringer. Andre tiltak er blant annet tema-kvelder med foreldre, foreldreovertakelse og «åpne klasserom». Det siste innebærer at lærerne er til stede i klasserommet i god tid før første time starter. Foreldrene er informert om dette, og de som velger å følge barna på skolen, har dermed mulighet til å prate med læreren om ting de lurer på i en mer uformell setting enn konferansetimene. Videre har de på Vahl skole videreført erfaringer fra prosjektet «En bedre start» i regi av Antirasistisk senter. Tiltaket var utformet som et koordinert undervisnings- og alfabetiseringsprosjekt for urdu-/punjabitalende barn og foreldre, og ble gjennomført i samarbeid med kvinneundervisningen ved skolen. På Lakkegata har det dessuten, uten bruk av midler fra Handlingsprogrammet, blitt arrangert «lørdagsskole» i samarbeid med Løvetannstiftelsen og foreldrene.

En interessant satsing som også bør nevnes her er Bjølsen skole, som i 1998 engasjerte en konsulent med oppgave å bedre samarbeidet mellom skolen, foreldrene, bydelen og organisasjoner og ressurspersoner i skolens nærområde. Dette er en videreføring av skolens rolle i «Prosjekt 1–18». Prosjektet oppnådde i årene 1993–97 gode resultater med å bedre samarbeidet mellom organisasjoner, lag, foreninger og etater i bydelen med det å styrke barnas oppvekstmiljø som mål. Foruten muligheten for et bedre samarbeid med andre aktører i bydelen når det gjelder elever med spesielle behov, har en sentral målsetting med satsingen på skolen vært å få innvandrerfamilier mer engasjert. Bjølsen skole har sammen med bydel Sagene-Torshov etablert en «Ressursbank», som er en flerkulturell ressursgruppe. I denne gruppen finnes det representanter fra språkområder hos foreldre med innvandrerbakgrunn, og disse blir benyttet aktivt i kontakten med foreldre som har lite eller ingen norskkunnskaper. Skolen kan benytte ressursgruppen både til informasjon overfor, formidling til og «oppdragelse» av foreldrene i henhold til deres

<sup>1</sup> For en oversikt over bakgrunnen og erfaringer med skole-hjem-samarbeid ved disse skolene, se Skolene Vahl og Lakkegata (1999).

rettigheter og plikter ved barnas skolegang.<sup>2</sup> Vår informant på Bjølsen skole viste til at de hadde svært stor nytte av samarbeidet med «ressursbanken». De hadde positive erfaringer både med å oppnå kontakt og informere minoritetsspråklige foreldre som tidligere ikke har hatt barn ved skolen, og med samarbeid med foreldre, etater og kommunalt hjelpeapparat, når elevene og familien hadde behov for dette.

Et annet tiltak som kan nevnes er prosjektet «Brobyggere» ved Møllergata skole. Skolen har tilbudt kurs, arrangementer og informasjonsmøter for foreldrene. Her har mødrene til pakistanske og somaliske elever vært en sentral målgruppe. På Hersleb skole har det vært avholdt et foreldreseminar og holdningstiltak for å styrke samarbeidet mellom foreldre, elever og skolen.

Flere av skolene har tilbud om at foreldrene kan delta på aktiviteter for barna, for eksempel leksehjelpen, hvis de ønsker det. De benytter dermed aktiviteter og tiltak for eleven som mulig kontaktarena for foreldrene. Gamlebyen skole har for eksempel lagt vekt på at *alle* tiltak de har iverksatt under Handlingsprogrammet skal bidra til «kontakt med nærmiljøet og elevenes familier» (Gamlebyen skole 2000: 25). I dette ligger at foreldrene for eksempel er inviterte til å delta på leksehjelpen, og at prosjekter og aktiviteter som barna deltar i (for eksempel matkurs og kunstkurs) skal formidles og fremvises til foreldre og andre i nærmiljøet på skolen. Det bør også fremheves at Gamlebyen skole har gjennomført en foreldreundersøkelse for å få et bedre kunnskapsgrunnlag for det videre arbeidet med å involvere foreldrene.

På noen av skolene er det benyttet midler til å oppgradere lokaler slik at skolen bedre kan fungere som en lokal møteplass, opplæringscenter og kultursenter for skolens nærområde. Her er altså ideen at ikke bare foreldre og barn skal benytte skolen som sosial arena, men at også lokalbefolkningen i skolekretsen, lokale lag, foreninger, organisasjoner og så videre skal bruke skolen som møteplass.

Vi skal i kapittel 5 ta for oss tiltak som retter seg mot elever med spesielle behov. I den forbindelse bør det her fremheves at mye av den innsatsen som rettes mot disse elevene, med eller uten bruk av midler fra Handlingsprogrammet, innebærer at man forsøker å skape et aktivt samarbeid med hjemmet. Uten et slikt samarbeid er det ofte vanskelig å kunne løse elevers sosiale, psykologiske og/eller emosjonelle problemer, da disse ofte har sammenheng med situasjonen i hjemmet. Den formen for involvering av foreldrene som blant annet sosiallærer og andre ansatte ved skolene arbeider for, blir ikke behandlet her, det vil si som en aktivitet under skole-hjem-samarbeidet. Hvis man øker ressursene til oppfølging av og samarbeid med familiene til elever med spesielle behov, kan disse foreldrene få mer tillit til skolen, noe som på sikt kan medføre at de involverer seg mer aktivt i barnas skolegang. Det ble imidlertid fra flere informanter påpekt at å involvere foreldre som

<sup>2</sup> For bakgrunn for samarbeidet og prosjekter i og rundt Bjølsen skole, se: Agenda utredning & utvikling AS/Sagene-Torshov bydelsforvaltning (1997); Sagene-Torshov bydelsforvaltning (1997); Bydel Sagene-Torshov, Barne og ungdomsavdelingen (1999a) og (1999b).

ikke taklet egne problemer og livssituasjon, i skolen, var en svært vanskelig, om ikke umulig, oppgave.

På noen av skolene er det også opprettet kurstilbud som retter seg direkte mot foreldrene, det vil i praksis si mot mødre med innvandrerbakgrunn og som har dårlige norskkunnskaper (mødreundervisning). Denne formen for virksomhet gir de deltakende mødre muligheten til å få kunnskaper om skolen barna deres går på, hva barna lærer og hva som forventes av dem som foreldre, i tillegg til at de får opplæring i norsk språk og samfunnsliv. Gjennom å legge vekt på temaer som kvinnene ønsket å diskutere, satse på å skape et godt sosialt miljø og gi tilbud om barnepass i undervisningstiden, blir dette tilbudet gjort mer attraktivt. Som en rektor påpekte var dette tilbudet i grenseland av hva skolen kanskje burde eller skulle holde på med, ettersom dette delvis var en form for virksomhet som prinsipielt lå under voksenopplæringen. Det var flere grunner til at tilbudet likevel ble opprettholdt. For det første var den fysiske nærheten til skolen i nærmiljøet viktig for deltakelsen. Disse mødrene hadde ikke alltid mulighet til å skaffe barnepass og delta i undervisning i andre deler av nærmiljøet eller Oslo. På de skolene vi har gjennomført intervjuer, ble det vektlagt at tallmessig var ikke deltakelsen her så veldig stor, og til tider varierte den også i stor grad, men de hadde svært positive erfaringer med tilbudet. For enkelte av mødrene var dette den eneste muligheten de hadde for å bedre norskkunnskapene sine, og dels til å treffe andre kvinner utenom familien.<sup>3</sup>

Et generelt poeng vi vil trekke frem her er at det også er andre forhold enn selve satsingen under Handlingsprogrammet Oslo indre øst som kan ha hatt innvirkning på skole-hjem-samarbeidet på disse tolv skolene de seneste årene. Foruten den nye læreplanens vektlegging av foreldresamarbeidet, som naturlig nok kan ha hatt innvirkning på skolens satsing og erfaringer, vil vi nevne et annet moment: En informant mente at det i forbindelse med 6-årsreformen var blitt et merkbart skille på hennes skole. Med den nye gruppen av skolestartere fulgte en ny yrkesgruppe; førskolelærere med erfaring fra barnehagene. Disse, mente informanten, hadde langt bedre rutiner, holdninger og erfaring i forhold til samarbeid med hjemmet, noe som hadde vært svært positivt for skolens arbeid med dette.

Generelt viste skolene til at de hadde positive erfaringer med den innsatsen som var gjort i forhold til bedring av skole-hjem-samarbeidet. Om de ikke nådde frem til alle, hadde de i det minste klart å skape kontakt og samhandle med noen av foreldrene fra grupper som de tradisjonelt har hatt store problemer med å nå. Innsatsen overfor fremmedspråklige mødre kan trekkes frem som et eksempel på en type tiltak som har gitt gode resultater, men det er fortsatt langt igjen før skolene kan sies å ha et aktivt samarbeid med flertallet innen denne gruppen.

<sup>3</sup> Ved Grünerløkka skole er det skrevet en erfaringsrapport om deres prosjekt «Carpe Mater» (Bruaas 1999).

### 3.5 Bruken av skole-hjem tiltak

Vi har sett at det fra skolenes side, og da særlig for de laveste alderstrinnene, er satt i gang en rekke typer tiltak og aktiviteter med det siktemål å få økt og bedret foreldrenes kontakt med og involvering i skolen. Foreldregruppens holdninger til og vurderinger av skolen kan være sentralt for å forstå variasjoner i ønsket om å delta, og variasjoner i den faktiske bruken av tilbudene. Før vi tar for oss den faktiske kunnskapen om og bruken av denne typen tiltak/aktiviteter, vil vi derfor se litt nøyere på foreldrenes *interesse* for å delta.

Tabell 3.19 viser hvordan foreldrene svarte på spørsmålet «I hvilken grad er du generelt interessert i å delta på ulike aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen?». Vi ser at foreldrene i forholdsvis stor grad er interessert i å delta på aktiviteter sammen med barna i skolens regi, men at det er klare forskjeller mellom de norske foreldrene og minoritetsforeldrene. Nesten 25 prosent av de ikke-

Tabell 3.19 Respondentenes interesse for å delta i aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
I stor grad	45,1	26,2	27,8	36,4
I noen grad	42,2	44,0	45,4	43,5
I liten grad	10,2	19,0	19,4	14,6
Ikke i det hele tatt	1,9	6,0	5,6	3,8
Ikke sikker	0,5	4,8	1,9	1,8
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	206	84	108	398

Tabell 3.20 Faktorer som påvirker sannsynligheten for at foreldrene er «i stor grad interessert» i å delta i aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=399)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,124
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	0,228**
Leksikon i hjemmet	0,126*
Foresatt(e) har høyskole eller universitetsutdanning	0,091

Justert  $R^2=0,093$

\*\*  $p<0,01$

\*  $p<0,05$

Spørsmålet lød: «I hvilken grad er du generelt interessert i å delta på ulike aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen?»

norske foreldrene er lite eller ikke interessert, og kun i overkant av 25 prosent er i stor grad interessert. Blant de norske er over 45 prosent i stor grad interessert.

Grundigere analyser av materialet ved hjelp av regresjonsanalyser viser at det er svært vanskelig å forklare forskjellene i interesse for deltakelse. Noen tendenser er det likevel å spore: Ikke overraskende øker sannsynligheten for å være «i stor grad interessert» hvis foreldrene er hyppige deltakerne på foreldremøter og konferansetimer, og det å ha leksikon i hjemmet samvarierer også med interesse for deltakelse (se tabell 3.20). Dette kan tyde på at foreldrene som uttrykker interesse har en noe klarere orientering mot utdanning generelt. Høy utdanning hos foreldrene gir som vi ser også utslag, men ikke signifikant.

Når vi ser på de tre etnisk definerte gruppene separat, gir stor oppmøtehyppighet signifikant utslag på interesse for deltakelse for de norske og de pakistanske foreldrene, og det å ha leksikon i hjemmet gir kun positivt utslag blant de pakistanske (tabell 3.21). For de andre ikke-vestlige foreldrene ser vi en liten, men signifikant, samvariasjon mellom inntekt per husholdningsenhet og en slik interesse. Oppmøtehyppigheten er imidlertid ikke signifikant for denne gruppen. Analyser med foreldredata på individnivå viser at høy utdanning blant pakistanske fedre øker sannsynligheten for å uttrykke stor interesse. Sammenhengene er som vi ser imidlertid fortsatt svake.

Når det gjelder de spørsmål vi har stilt foreldrene om kjennskap til og bruk av aktiviteter, bør det bemerkes at materialet må tolkes med forsiktighet. Blant annet kan det være forskjeller mellom foreldregupper i hva de anser som aktiviteter for foreldre og barn. Minoritetssammensetningen er dessuten svært ulik fra skole til skole, og ikke minst er det forskjeller mellom skolene i bredden, typer og antallet aktiviteter som tilbys. Dette gjør at noe av den effekten vi tilskriver etnisitet, faktisk

Tabell 3.21 Faktorer som påvirker sannsynligheten for at de norske, de pakistanske og de andre ikke-vestlige respondentene er «i stor grad interessert» i å delta i aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter

	Norske (N=205)	Pakistanske (N=83)	Ikke-vestlige ellers (N=107)
Konstant	0,239	0,068	0,086
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	0,273**	0,267**	0,139
Leksikon i hjemmet		0,222*	
Både pc/m internett og leksikon i hjemmet			0,308
Ekvivalent husholdningsinntekt			0,002**
Justert R <sup>2</sup>	0,048	0,137	0,066

\*\* p<0,01

\* p<0,05

kan ha med ulikheter i skolenes tilbud å gjøre. Spesielt interesserte kan se på vedleggstabell 3.A, som beskriver kjennskapet til og bruk av aktivitetene/tiltakene for den enkelte skole. Koeffisientene som viser at en spesifikk skole gjør utslag og dermed forklarer deler av variasjonen i utvalget, vil ikke bli tolket.

### Hvem benytter tiltakene?

For å benytte aktiviteter og tiltak som skolen arrangerer, er det en forutsetning at foreldrene har kunnskap om aktivitetene. Årsakene til manglende kjennskap kan være flere. Dels kan det bero på at barnet ikke ønsker å bidra til at foreldrene har kjennskap, fordi de ikke ønsker at foreldrene skal involvere seg i skolen. Dels kan foreldrenes kjennskap og interesse dabbe av etter hvert, i kombinasjon med mer motvillighet fra barnas side. Intervjuene med rektorene på skolene viste at dette var et velkjent mønster – jo eldre barna ble, jo vanskeligere var det å inkludere foreldrene. Interessen til foreldrene for å være aktive overfor skolen blir altså mindre etter hvert. Dette er også en av årsakene til at det på mange av skolene ble satset spesielt på å inkludere foreldrene allerede ved skolestart og gjennom barnetrinnet. Ideen bak dette er som følger: Har de ikke deltatt aktivt på et tidlig stadium, er det enda mer problematisk å få dem aktivisert senere i skolegangen. Dels kan også kjennskapet påvirkes av foreldrenes interesse for hva som skjer på skolen, den kontakten de har med skolen og lærerne, og i hvilken grad de er i stand til å forstå og tolke de signaler og den informasjon de får. Det siste elementet gjelder både språkproblemer og problemer med å forstå selve innholdet i informasjonen.

Tabell 3.22 viser at det er store forskjeller mellom foreldrene når det gjelder kjennskap til og deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn. Når vi spurte om

Tabell 3.22 Andelen av utvalget som oppga at de ikke hadde kjennskap til aktiviteter for foreldre og barn eller ikke var sikre, andelen som oppga at de hadde kjennskap, men ikke hadde deltatt, og andelen som hadde deltatt, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent\*

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Ikke kjennskap til aktiviteter eller ikke sikker	35,9	58,3	60,2	47,3
Kjennskap til, men ikke deltatt i, aktiviteter	11,7	7,1	9,3	10,0
Deltatt i aktiviteter for foreldre og barn	52,4	34,5	30,6	42,8
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	206	84	108	398

Spørsmålet lød: «Hvis du ser bort fra foreldremøter og konferansetimer, vet du om noen andre aktiviteter, kurs eller møter som skolen har arrangert for foreldre og barn ved ..... skole de siste par årene?»



foreldrene kjente til arrangementer i regi av skolen utenom de formelle, konferanse-timer og foreldremøter, svarte 53 prosent ja. Av disse oppga 171 stykker at de hadde deltatt i denne typen aktiviteter, kurs eller møter for foreldre og barn. Det vil si at 81 prosent av de som kjente til aktivitetene, også hadde deltatt.

Ved hjelp av regresjonsanalyse har vi forsøkt å analysere nærmere hva som kan forklare disse forskjellene. Når vi undersøker hele utvalget (se tabell 3.23), ser vi at ikke-vestlig minoritetsbakgrunn gir klare signifikante negative utslag på kjennskap til aktiviteter på skolene. Familier som uttrykker liten interesse for deltakelse, har lavere kjennskap, og ikke overraskende slår alle skolene med ungdoms-trinn negativt ut. Vi ser også at far som respondent slår signifikant negativt ut på kjennskap. Dette er en variabel som faktisk gir utslag også på analyser senere i denne rapporten. Når det gjelder kjennskap til aktiviteter for foreldre og barn ved skolene, kan en mulig forklaring på at mødre oftere har kjennskap, være at mødre er interessert seg mer og søker informasjon i en annen grad enn fedrene. Dette kan være et utslag av at skolene i større grad søker å vende seg mot mødre, da erfaringer og tidligere forskning viser at det er mødre som i størst grad tar ansvaret i familiene for barnas skolegang, spesielt i enkelte minoritetsgrupper. Det er også mulig at mødre og fedre har forskjellige oppfatninger om hva som er «aktiviteter for foreldre og barn». Kun to variabler gir signifikante positive utslag: høy oppmøtehyppighet på foreldremøter og antallet barn i grunnskolealder. Begge disse variablene viser til

Tabell 3.23 Kjennskap til aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=399)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,524
Pakistansk	-0,156*
Ikke-vestlig og ikke-pakistansk	-0,208**
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	0,232**
I liten grad/ikke interessert/ikke sikker i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	-0,158**
Intervjuet far	-0,108*
Hvor mange barn har du i alderen 6–15 år som du bor sammen med?	0,071**
Foresatt(e) høyskole eller universitetsutdanning	0,088
Verken pc med internett eller leksikon i hjemmet	-0,097
Bjølse skole	-0,329**
Jordal skole	-0,483**
Hersleb skole	-0,364**
Kampen skole	-0,172

Justert  $R^2=0,257$

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

kvantitative sider ved kontakten skole-hjem. Den første for den aktuelle eleven vi intervjuet ut i fra. Den andre i forhold til at foreldrene må ha kontakt med skolen for hvert av barna, og at informasjonsmengden dermed stiger. Analyser hvor vi har benyttet variabler som beskriver hver av foreldrene separat, viser at når far er den som vanligvis møter i de formelle sammenhengene, og når mors utdanning kun er grunnskole eller lavere, synker kjennskapet til aktivitetene.

Separate analyser av foreldregruppene viser at i alle gruppene har de som går mye på foreldremøter og konferansetimer bedre kjennskap, men utslaget er ikke signifikant for de ikke-vestlige foreldrene som ikke er pakistanske. Antallet barn i grunnskolen og manglende interesse, som vi så gjorde utslag for hele utvalget over, forklarer nå bare kjennskapet i den norske gruppen.

For de pakistanske foreldrene ser vi at kjennskapet øker når begge foreldrene er i arbeid eller studerer, og synker jo høyere klassetrinn barnet går i. Vi finner videre en sammenheng som må kommenteres noe nærmere: Når foreldrene oppgir at barnet trives svært godt på skolen, synker sannsynligheten for at de har kjennskap

Tabell 3.24 Faktorer som påvirker sannsynligheten for at de norske, de pakistanske og de andre ikke-vestlige respondentene har kjennskap til aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=399)

	Norske (N=205)	Pakistanske (N=80)	Ikke-vestlige ellers (N=107)
Konstant	0,431	0,586	0,151
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	0,283**	0,265**	0,163
I liten grad/ikke interessert/ikke sikker i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	-0,218*		
Barnet trives svært godt på skolen		-0,221*	
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?		-0,055**	
Leksikon i hjemmet			0,232*
Verken pc m/internett eller leksikon i hjemmet	-0,182		
Hvor mange barn har du i alderen 6–15 år som du bor sammen med?	0,107*		
Foresatt(e) aktive		0,337**	
Tøyen skole	0,344*		0,214*
Jordal skole	-0,576**		
Bjølsen skole	-0,288**		
Hersleb skole	-0,388**		
Sagene skole		0,458*	
Lakkegata skole			0,373*
Justert R <sup>2</sup>	0,327	0,263	0,110

\*\* p<0,01

\* p<0,05

til aktivitetene. Dette kan ha en sammenheng med at innsatsen fra skolen for å informere og inkludere foreldrene synker hvis barnet er velfungerende, eller motsatt: Hvis barnet har problemer med skolegangen, blir det viktigere for skolen å prøve å trekke foreldrene mer inn og prøve å få dem til å delta mer. En annen mulig forklaring på denne sammenhengen er at foreldre som generelt har liten innsikt i hva som skjer og hvordan barna har det på skolen, har en tendens til å svare at barnet trives svært godt.

For de andre ikke-vestlige foreldrene er det kun hvorvidt de har leksikon i hjemmet som gir signifikant utslag (foruten et par av skolene). Det er langt vanskeligere å finne sammenhenger for denne gruppen, noe som muligens peker i den retningen at dette er den mest heterogene av de tre foreldregruppene.

Det er interessant å se at analyser med foreldrevariabler på individnivå viser at det er kun for de norske foreldrene det er negativt utslag når far er den som vanligvis har den formelle kontakten med skolen. For den pakistanske gruppen av foreldre er det et par interessante sammenhenger som kommer til syne når vi gjør denne typen analyser. For det første stiger sannsynligheten for kjennskap til aktivitetene jo lenger mor har bodd i Norge. Fars botid viser ingen slik innvirkning. For det andre gir mors og fars utdanning motsatt innvirkning hos de pakistanske foreldrene. Når mor har kun grunnskole eller lavere, synker sannsynligheten for kjennskap, men hvis far når et slikt utdanningsnivå, stiger faktisk kjennskapet.

Skolene forteller om et bredt spekter av kanaler som benyttes når foreldrene skal informeres om de aktiviteter og tiltak skolene har igangsatt. I tabell 3.25 har vi fremstilt hvordan foreldrene hadde fått kjennskap til aktiviteter ved skolene. Vi ser at «ranselpost» er den klart vanligste kilden for informasjon om denne typen tiltak, og brev i posten den nest vanligste, men at det er noen variasjoner mellom de etniske gruppene. Skolene sender i større grad brev til de ikke-vestlige foreldrene, og satser i noe større grad på «ranselpost» for de vestlige og norske elevene. Med tanke på de skjevheter vi avdekket over når det gjaldt kjennskapet til aktivitetene, er det naturlig at skolene også tar tak i disse funnene når de i fremtiden skal søke å informere foreldrene. Vi har sett at høy generell kontakt med skolen bidrar til kjennskap, men for de foreldre som er vanskeligere å inkludere, må innsatsen opprettholdes og videreutvikles hvis skolene skal ha noen mulighet for å få inkludert disse i større grad. Å informere foreldre er en ressurskrevende aktivitet, da særlig hvis dette skal gjøres på mange språk, og det er en umulig oppgave for mange av skolene å kunne bidra med informasjon på alle språk som er representert ved skolen. Å gi all skriftlig informasjon på norsk, som én av skolene har valgt, tvinger dels foreldre med ingen eller lave norsk-kunnskaper til å bruke personer i sine sosiale nettverk eller barna som oversettere. Dette er således en positiv strategi til å på sikt bedre foreldrenes norskkunnskaper; det forventes av foreldrene at de skaffer seg norskkunnskaper eller selv aktivt går inn for å få informasjon oversatt. Risikoen er at de som i liten grad er

i kontakt med skolen på de formelle arenaene og ikke er interessert i eller har ressurser til å sørge for å få informasjonen oversatt, dermed ikke blir informert. Dette kan på sikt forsterke forskjellene mellom foreldrene. For å unngå dette vil det være nødvendig med en parallell innsats gjennom andre kanaler. Man kan trygt hevde at det allerede eksisterer en bredde i de kanaler som skolene søker å benytte seg av, men som resultatene her viser, er det fortsatt langt igjen før alle foreldrene sitter med faktisk kunnskap om aktivitetene på skolene deres barn går på.

Kjennskap til at skolene arrangerer aktiviteter og tiltak for foreldre og barn varierer, som vi har sett, forholdsvis sterkt mellom foreldre med ulik etnisk/geografisk bakgrunn. Når vi nå vender blikket mot deltakelsen i slike aktiviteter, skal vi legge merke til at foreldrenes bakgrunn ikke lenger har noen forklaringskraft. For øvrig er det mange av de samme forhold som forklarte kjennskap til aktivitetene som også forklarer deltakelse. Tabell 3.26 viser at når vi ser på hele utvalget samlet, er det først og fremst foreldre som oppgir høy oppmøtegrad på foreldremøter og konferansetimer, har stor interesse for deltakelse og som er yrkesmessig aktive, som deltar på denne typen aktiviteter. Det er videre ikke bemerkelsesverdig at antall barn i grunnskolealder gir en positiv signifikant sammenheng, og at sannsynligheten for deltakelse synker når foreldrene er lite interessert i å delta. Når husstanden ikke har læremidlene leksikon og pc med internett, er også sannsynligheten for deltakelse lavere. Grovt sett kan vi dermed si at de foreldrene som deltar i stor grad er de som man kan anta allerede har ganske god kontakt med skolen, og som også involverer seg gjennom de formelle kanalene. Sagt på en annen måte: Foreldre som har liten interesse for deltakelse og små økonomiske og kulturelle ressurser, inkluderes i liten grad.

Tabell 3.25 Hvordan foreldrene fikk høre om disse aktivitetene, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Lærere eller andre ved skolen fortalte det	8,3	14,3	4,7	8,6
Brev i posten fra skolen	6,1	20,0	32,6	13,8
Informasjon sendt hjem med barna	70,5	48,6	55,8	63,8
Fra barnet muntlig	5,3	8,6	2,3	5,2
Fra andre foreldre	0,8			0,5
Annet	4,5	5,7	2,3	4,3
På forskjellige måter, varierende	3,0	2,9	2,3	2,9
Ikke sikker	1,5	0,0	0,0	1,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	132	35	43	210

Separate analyser av de tre foreldregruppene viser at også når det gjelder deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn er det dels ulike faktorer som bidrar til å forklare funnene våre, og at det til dels er de samme faktorer som forklarer kjennskap. Vi ser at høy oppmøtehyppighet virker positivt inn for både de norske og de pakistanske foreldrene, og for de norske bidrar mangel på lærermidlene vi har registrert negativt inn. Videre ser vi at det virker positivt inn at de pakistanske foreldrene er i arbeid eller studerer, og at sannsynligheten for deltakelse også synker når foreldrene mener at barnet trives svært godt på skolen. For de andre ikke-vestlige er det tydeligvis vanskelig å få de med liten interesse til å delta, og igjen ser vi at leksikon i hjemmet gir en positiv signifikant sammenheng. Analyser hvor vi benytter foreldrevARIABLENE på individnivå istedenfor på husholdsnivå, viser at både i den norske og den pakistanske gruppen synker sannsynligheten for deltakelse når det er far som er den som i størst grad opprettholder den formelle kontakten med skolen. Igjen gir foreldrenes utdanning utslag hos pakistanerne. Her stiger sannsynligheten for deltakelse når mor har universitets- eller høyskoleutdanning. Vi får også her et positivt, men nå ikke signifikant, utslag av pakistanske fedre med grunnskole eller lavere. Blant de andre ikke-vestlige får vi et omvendt, men ikke signifikant, utslag når far har lav utdanning.

Tabell 3.26 Deltakelse på aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen. (N=399)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,113
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	0,177**
I stor grad interessert i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	0,102*
I liten grad/ikke interessert/ikke sikker i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	-0,155*
Hvor mange barn har du i alderen 6–15 år som du bor sammen med?	0,053*
Foresatt(e) aktive	0,125*
Verken pc med internett eller leksikon i hjemmet	-0,184**
Jordal skole	-0,210*
Sagene skole	0,274**
Lakkegata skole	0,265**
Grünerløkka skole	0,221**
Vålerenga skole	0,252**

Justert  $R^2=0,238$

\*\*  $p<0,01$

$p<0,05$

Spørsmålet lød: «Har du selv (eller ektefelle/samboer) vært med på noen av aktivitetene, kursene eller møtene som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen?»

Tabell 3.27 Deltakelse på aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen for de norske, de pakistanske og de andre ikke-vestlige respondentene. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=399)

	Norske (N=205)	Pakistanske (N=80)	Ikke-vestlige ellers (N=105)
Konstant	0,566	0,196	0,245
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	0,198**	0,353**	
I stor grad interessert i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	0,117		
I liten grad/ikke interessert/ikke sikker i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn			-0,314**
Barnet trives svært godt på skolen		-0,227*	
Leksikon i hjemmet			0,304**
Verken pc med internett eller leksikon i hjemmet	-0,215*		
Foresatt(e) høyskole eller universitetsutdanning		0,307	
Foresatt(e) aktive		0,251*	
Jordal skole	-0,620**		
Lilleborg skole	-0,485**	0,340	
Tøyen skole	-0,662**		
Bjølsen skole	-0,345**		
Hersleb skole	-0,354*		
Grünerløkka skole		-0,405	
Lakkegata skole			0,304*
Vålerenga skole			0,298
Justert R <sup>2</sup>	0,337	0,287	0,227

\*\* p<.01

\* p<.05

Tabell 3.28 Årsaker for å ikke delta på arrangementer for foreldre og barn blant de respondentene som hadde kjennskap til slike tilbud. Prosent

Ikke interessert i de aktivitetene jeg kjenner til	12,5
Har ikke hatt tid	30,0
Tidspunktet har passet dårlig	20,0
Generelt lite interessert i å delta på aktiviteter i skolens regi	5,0
Andre årsaker*	27,5
Ikke sikker	5,0
Total	100,0
N	40

\* Under «andre årsaker» svarte respondentene blant annet at tilbudene på skolen kun var for minoritetsbarn og -foreldre, at de ikke hadde behov for å delta på denne typen arrangementer, at det ikke var plass til alle som ønsket å delta, og at de ikke deltok på grunn av språkvansker.

Hva så med de som har kjennskap til, men ikke deltar i aktivitetene for foreldre og barn? Vi spurte denne, forholdsvis lille, andelen av utvalget (10 prosent) om hvorfor de ikke hadde deltatt (se tabell 3.28). Svarene viser at svært få oppgir at de ikke er interesserte, og få oppgir at det er typen aktiviteter som ikke har falt i smak. Å ikke ha tid og at aktivitetene har vært lagt til tidspunkter som har passet dårlig, er de vanligste grunnene som oppgis. Det er altså i liten grad å legge om de eksisterende aktiviteter, men å bedre foreldrenes kjennskap til tiltakene som kreves for at deltakelsen skal bli bedre.

Tabell 3.29 Antall respondenter som oppgir at de eller eventuell ektefelle/samboer har deltatt i ulike typer aktiviteter for foreldre og barn i skolens regi, prosentandelen av alle respondenter som oppgir deltakelse (N=400), og prosentandelen av de respondentene som oppgir at de har kjennskap til denne typen aktiviteter (N=171)

	<b>Faste svaralternativer</b>							
	Datakurs	Matkurs	Idretts- og sportskurs, dans og aerobic o.l.	«Åpen dag» på skolen	Skolefrokost med foreldre	Fest for foreldre og barn	Ikke sikker	Annet
Antall	5	10	24	29	8	93	3	98
Andelen av hele utvalget	1,3	2,5	6,0	7,3	2,0	23,3	0,8	24,5
Andelen av dem med kjennskap	2,9	5,8	14,0	17,0	4,7	54,4	1,8	57,3
	<b>Oppgitt under «annet»:</b>							
	Informasjons/temamøter/kurs for foreldre*	Deltatt på tur/ekskursjon**	Organisering/administrativt arbeid*	Kulturarrangementer	Tradisjonelle fester/markeringer***	Andre typer aktiviteter for foreldre og barn		
Antall	11	14	13	27	34	35		
Andelen av hele utvalget	2,8	3,5	3,3	6,8	8,5	8,8		
Andelen av dem med kjennskap	6,4	8,2	7,6	15,8	19,9	20,5		

\* Dette er arrangementer/kurs/møter hvor det ikke nødvendigvis er sikkert at barna var til stede.

\*\* Det er mulig at noen av foreldrene som oppga «turer» og lignende refererte til ekstraordinære foreldremøter vedrørende planlagte turer, hvor barna ikke var til stede.

\*\*\* Herunder nevnes ID (muslimsk høytid), 17. mai, jule-/sommeravslutninger, Lucia-feiring. Antagelig refererer en del av de som har oppgitt «fest for foreldre og barn» under de faste svaralternativene også til denne typen fester, men vi har valgt å skille dette ut, ettersom hele 36 prosent av de som har oppgitt «fest for foreldre og barn» i tillegg har oppgitt andre fester under «annet» på de faste svaralternativene vi hadde satt opp.

Tabell 3.30 Bredde i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn i skolens regi, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Gjennomsnittlig antall typer aktiviteter/arrangementer som oppgis og standardavvik

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Gjennomsnittlig antall typer arrangementer som oppgis av foreldrene	2,0	1,5	1,6	1,8
Standardavvik	1,1	0,6	0,8	1,0
N	106	26	33	166

I kapittel 3.4 ga vi et bilde av hvilke type aktiviteter, kurs, tiltak og så videre skolene i Oslo indre øst har satt i gang for bedre å inkludere foreldrene i skolen. I de analyser vi her har gjort, har vi ikke skilt mellom ulike typer av aktiviteter, kun mellom hvorvidt foreldrene har kjennskap og om de har deltatt. I tabell 3.29 viser vi hva slags aktiviteter foreldrene har oppgitt at de har deltatt i sammen med det aktuelle barnet. Vi ser at ulike former for fester for foreldre og barn er den arenaen hvor flest har deltatt.

Vi har ikke spurt om hyppigheten for deltakelse på arrangementer for foreldre og barn. Dette innebærer at om man har gått på ett eller ti kulturarrangementer i skolens regi med barnet, telles det likt. Vi kan likevel ut fra våre data se på oppgitt *bredde* i deltakelse, det vil si antall typer arrangementer respondenten oppgir at foreldrene har deltatt på. Når vi regner inn de arrangementer som oppgis under «annet», ser vi at de norske foreldrene i snitt har deltatt på nesten to typer arrangementer, og minoritetsforeldrene har et gjennomsnitt på om lag 1,5 arrangementer (se tabell 3.30). Vi ser også at det er en større spredning blant de norske foreldrene, det vil si at noen av dem deltar på svært mange forskjellige typer arrangementer. Man kan anta at det er disse foreldrene som også er mest aktive på de formelle påvirkningsarenaene, og som oftest stiller i foreldreutvalg, som klassekontakter og så videre. Dette kan tyde på at denne typen aktiviteter og tiltak dermed ikke totalt sett reduserer forskjellene mellom foreldregruppene når det gjelder hyppigheten av kontakt med skolen, snarere tvert imot. Vi bør imidlertid her være noe forsiktige med våre tolkninger, da vi intervjuet foreldrene med utgangspunkt i kun ett barn. Som vi tidligere har sett har de ikke-norske foreldrene i utvalget flere barn i grunnskolealder enn de norske. Vanligvis går søsken på samme skole, og en del foreldre vil dermed ha kontakt med skolen på vegne av flere barn, noe som tilsier hyppigere kontakt.

### Brukernes erfaringer

Tidligere har vi sett at for enkelte grupper foreldre har både en kvalitativ og en kvantitativ god kontakt med skolen økt sannsynligheten for kjennskap til, og del-



takelse i, aktiviteter for foreldre og barn. Men er selve disse aktivitetene et godt middel for å bedre kontakten mellom foreldre og skole? Vi stilte dem som hadde deltatt, følgende spørsmål: «Har disse aktivitetene/dette vært med på å gi en bedre kontakt mellom skolen og deg/dere som foreldre, eller har det hatt liten betydning for kontakten mellom dere og skolen?» Hele 81 prosent oppga at deltakelsen hadde medført bedre kontakt, femten prosent mente at deltakelsen ikke hadde hatt noen betydning for kontakten, og under fire prosent var ikke sikre. Vi har undersøkt nærmere om de respondentene som har svart at aktivitetene «har gitt bedre kontakt» skiller seg systematisk fra de andre deltakerne på noen måte.

Tabell 3.31 viser at de pakistanske foreldrene har en noe sterkere opplevelse av at aktivitetene har medført en bedre kontakt med skolen enn de andre foreldrene. Vi husker at pakistanerne var de foreldrene som generelt oftest oppga at de hadde en god kontakt med skolen, men hvorvidt sammenhengen vi ser her er et resultat av den generelt mer positive holdningen og svaratferden, eller om aktivitetene for eksempel er bedre tilpasset ønskene og behovene til denne gruppen, er vanskelig å si. Den eneste andre signifikante sammenhengen som gir et positivt utslag, er at foreldrene har høy utdanning. Denne gruppen foreldre kan i utgangspunktet forventes å ha et noe mer kritisk forhold til skolen. At disse foreldrene opplever en bedret kontakt med skolen, henger derfor antagelig sammen med at de hadde mindre forventninger til effektene av en slik deltakelse. Videre ser vi at en høy oppmøtegrad slår «negativt» ut, noe som kan forklares med at kontakten allerede er forholdsvis god i denne gruppen, og at potensialet for bedret kontakt naturlig nok er høyere for dem som har en noe lavere oppmøtegrad. De som har liten interesse i å delta, opplever ikke overraskende i mindre grad en bedret kontakt. Langt mer overraskende er det at sannsynligheten for å oppleve en bedret kontakt stiger når vi intervjuet foreldrene med utgangspunkt i en jente, i forhold til når barnet var en gutt. Vårt materiale viser en svært svak sammenheng mellom kontakten med skolen og barnets kjønn, men om det er denne tendensen – som kan være tilfeldig – som slår forsterket ut her, er vanskelig å si noe sikkert om. Denne forskjellen kan også ha en sammenheng med at trivselen hos gutter på skolen er noe lavere, og at atferdsproblemer er mer utbredt. I sammenhenger hvor barn og foreldre er sammen på skolen, kan foreldrene til gutter med for eksempel utagerende atferd få forsterket sitt inntrykk av at de er mer problematiske enn de andre barna. Slike situasjoner kan dermed gi foreldrene en opplevelse eller følelse av mislykkethet, noe som reduserer sjansene for at de opplever at kontakten med skolen blir bedre. Dette kan også være et resultat av at enkelte aktiviteter er forbeholdt gutter og fedre, mens andre er forbeholdt jenter og mødre, og at erfaringene med disse kjønnsspesifikke aktivitetene er ulike.

Vi har også her gjort separate analyser av foreldregruppene. Ettersom det ikke er så mange ikke-vestlige i utvalget som har deltatt på aktiviteter (59 stykker), har vi valgt å sammenligne de norske foreldrene med alle de ikke-vestlige (se tabell 3.32). Det er ulike forhold som forklarer variasjonen internt i de to gruppene. For de norske/ vestlige foreldrene finner vi at liten interesse for deltakelse slår kraftig ut i negativ retning. Vi ser også at det er for de norske foreldrene at barnets kjønn gjør en forskjell, og at å ikke ha læremidlene pc med internett og leksikon slår negativt ut. For de ikke-vestlige finner vi at mødre og fedre svarer forskjellig; fedrene oppgir oftere at deltakelse har ført til bedre kontakt. Dette kan tyde på at fedre har et større potensial for bedret kontakt, men kan også skyldes kjønnsforskjeller i vurderingen av hva som er en bedret kontakt. Å uttrykke en stor interesse for deltakelse og å være svært fornøyd med undervisningen på skolen, slår også positivt ut. Det er interessant å merke seg at jo eldre barnet fra en ikke-vestlig familie blir, jo lavere er sannsynligheten for at foreldrene skal oppleve at kontakten med skolen blir bedre som

Tabell 3.31 Faktorer som har betydning for foreldrenes opplevelse av bedret kontakt med skolen som resultat av deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=170)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,928
Pakistansk	0,162*
Fire eller flere konferanse- og foreldremøter i året	-0,161*
I stor grad interessert i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	0,144
I liten grad/ikke interessert/ikke sikker i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	-0,395**
Gutt	-0,133*
Intervjuet far	0,114
Foresatt(e) høyskole eller universitetsutdanning	0,143*
Sagene skole	-0,220**
Tøyen skole	-0,294**

Justert  $R^2=0,220$

\*\*  $p<0,01$

\*  $p<0,05$

Spørsmålet lød: «Har disse aktivitetene/dette vært med på å gi en bedre kontakt mellom skolen og deg/dere som foreldre, eller har det hatt liten betydning for kontakten mellom dere og skolen?»

resultat av deltakelsen. Nå er tallgrunnlaget her noe spinkelt, men vi vil likevel hevde at dette understreker viktigheten av å skape en god kontakt med foreldrene så tidlig som mulig i barnets skolegang. Analyser hvor vi har benyttet foreldrevariabler på individnivå viser at utdanningsnivå gir signifikante utslag for begge gruppene: Sannsynligheten for å oppleve en bedret kontakt stiger blant de norske og vestlige når mor har grunnskole eller lavere, og for de med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn gir lav utdanning hos far en slik positiv effekt. For de ikke-vestlige slår også høyskole- og universitetsutdanning positivt ut, både for mor og far. For ikke-vestlige fedre synker altså sannsynligheten for at deltakelse har ført til en opplevelse av bedre kontakt med skolen når de har et utdanningsnivå tilsvarende videregående skole.

Tabell 3.32 Faktorer som har betydning for foreldrenes opplevelse av bedret kontakt med skolen som resultat av deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn for de norske og vestlige foreldrene, og for de ikke-vestlige foreldrene. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter.

	Norske (N=107)	Ikke-vestlige (N=59)
Konstant	1,013	1,114
I stor grad interessert i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn		0,272**
I liten grad/ikke interessert/ikke sikker i deltakelse i aktiviteter for foreldre og barn	-0,703**	
Svært fornøyd med undervisningen		0,205*
Intervjuet far		0,235**
Gutt	-0,170**	
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?		-0,065**
Verken pc med internett eller leksikon i hjemmet	-0,547**	
Hvor mange barn har du i alderen 6–5 år som du bor sammen med?		-0,081
Foresatt(e) grunnskole eller lavere	0,255	
Sagene skole	-0,242**	
Tøyen skole		-0,354**
Justert R <sup>2</sup>	0,300	0,337

\*\* p<0,01

\* p<0,05

### 3.6 Oppsummering

Foreldrene vi har intervjuet oppgir stor oppslutning om konferansetimer og foreldremøter, og under to prosent deltar mindre enn én gang i året på slike formelle møter. Generelt mener foreldrene at barna trives godt på skolene i Oslo indre øst, men guttene trives i mindre grad enn jentene.

Når det gjelder mer uformelle aktiviteter, er det på skolene satt i gang en rekke typer tiltak/arrangementer/aktiviteter for å nå både spesifikke foreldregrupper og med tanke på å nå alle foreldrene. Sannsynligheten for å ha deltatt er svært stor når foreldrene oppga kjennskap til aktivitetene. Hele 60 prosent av de ikke-vestlige innvandrerforeldrene oppgir at de ikke har kjennskap til denne typen tilbud. Generelt er kunnskapen lavest i de gruppene som skolene oppgir det er vanskeligst å få involvert aktivt i barnas skolegang; ressursvake minoritetsforeldre fra ikke-vestlige land. Ut fra de forskjeller vi har funnet når det gjaldt ressursene i hjemmene, skulle en kanskje ha ventet seg enda klarere sammenhenger når det gjaldt kjennskap og deltakelse. Dette kan tyde på at skolene har lyktes i arbeidet med å trekke inn foreldre de mener bør få bedre kontakt med og kunnskap om skolen. Det er imidlertid en stor utfordring å nå ut med mer informasjon til foreldrene om aktiviteter de kan delta på. I særlig grad gjelder dette ikke-vestlige minoritetsgrupper, og spesielt de ressursvake i denne gruppen.

Vi har i dette kapitlet sett at det i vårt utvalg av foreldre med barn i grunnskolen i Oslo indre øst er store ulikheter mellom husholdenes foreldre- og husholdningsressurser som utdanning, arbeidstilknytning og inntekt. Ressursene som familiene rår over, har stort sammenfall med etnisk tilhørighet. Når det gjelder innvandrerfamiliene fra ikke-vestlige land, skal vi merke oss at mødrene ofte har kort botid i Norge (i forhold til fedrene), og at de har mindre kunnskap om aktiviteter for foreldre og barn enn andre foreldre.

Det er en utbredt erfaring på skolene i Oslo indre øst at samarbeid mellom skole og hjem og foreldreinvolvering er vanskelig å få til når foreldrene er svært ressursvake, selv strever med sin livssituasjon og/eller har dårlige norskkunnskaper. Videre ble det av mange informanter lagt vekt på at et konstruktivt samarbeid med foreldrene er avhengig av at skolen så tidlig som mulig i skolegangen får god kontakt med dem, og at foreldrene blir kjent med den skolen som barna deres skal gå på.

## Kapittel 4 Leksehjelpen

Ordningen med leksehjelp i skolen består av at elevene etter skoletid får tilbud om å gjøre lekser i skolens lokaler, under tilsyn av en eller flere «leksehjelpere». Dette skal styrke elevene faglig sett, bidra til å bedre arbeidsformer og interesse for skolearbeidet, samt skape et positivt sosialt miljø etter skoletid, med ro og plass til å få gjort skolearbeid alene eller i samarbeid med andre elever. Elever fra hjem hvor foreldrene eller andre ikke har muligheter til å følge opp barna og hjelpe til med skolearbeidet, får dermed et tilbud som skal gi større resultatlikhet.

Vi vil i dette kapitlet først ta for oss litt av forhistorien for leksehjelpen under Handlingsprogrammet; erfaringene fra prosjektet «Leksehjelp i indre øst» for elever på ungdomstrinn og videregående skoler. De positive erfaringene som ble gjort med dette prosjektet, har bidratt til at leksehjelpen har blitt et sentralt satsingsområde også for de lavere trinnene i grunnskolen under Handlingsprogrammet. Leksehjelpen som tilbys i grunnskolen i Oslo indre øst er i stor grad rettet mot at elevene både skal få ro, rom og hjelp til å bedre skoleprestasjonene, men vårt materiale viser at ofte er det en vel så viktig målsetting å tilby elevene med minoritetsbakgrunn en arena hvor de kan lære mer grunnleggende ting om det norske samfunnet. Å gi elevene muligheter til å mestre mer dagligdagse ting i tillegg til det faglige innholdet i skolearbeidet, og derigjennom bygge opp selvtilitt og muligheter for bedre å forstå grunnlaget for det de blir pålagt å lære, er for enkelte av skolene en så sentral del av virksomheten og tilbudet, at vi tar for oss dette spesielt under et eget avsnitt, «det utvidede leksebegrepet».

Det er noen variasjoner mellom skolene når det gjelder det tilbudet som gis gjennom leksehjelpen og de erfaringer de har med dette. Dette vil bli behandlet i kapittel 4.2. Deretter går vi over til å analysere informasjonen fra foreldrene om hvilke typer elever som bruker leksehjelpen, hvorfor og hvordan den benyttes. Til slutt behandler vi hvilke erfaringer foreldrene har, og om det er noe som tyder på endringer i bruken av tilbudet i tiden fremover.

## 4.1 Målsettinger for leksehjelpen

Leksehjelpen i Oslo indre øst som her evalueres, har sitt utspring i Prosjekt «Leksehjelp i indre øst» i perioden 1995–98. Dette var et tilbud til elever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Brukerne var i all hovedsak minoritetsspråklige elever med behov for bedre faglig oppfølging, og en evaluering av prosjektet viste til svært positive erfaringer med dette tilbudet (Lindvig og Wærness 1997). Prosjektet blir fremhevet som en positiv satsing i Stortingsmelding nr 17 (1996–97), «Om innvandring og det flerkulturelle Norge» (side 71–2). Meldingen anbefaler for øvrig skolefritidsordning og leksehjelp for å bedre minoritetsspråklige elevers trivsel og mestring i skolen. Videre anbefaler Regjeringen en vektlegging av god informasjon om denne type tilbud.

Noen av de sentrale målsettingene for og resultatene av «Leksehjelp i indre øst» var som følger: 1) Å skape en bedre resultatlikhet i forhold til norske ungdommer. 2) Forebygge utviklingen av taperidentitet gjennom deltakelse i selve den sosiale aktiviteten som leksehjelpen representerte, og gjennom at brukerne skulle få positive mestringsopplevelser og utvikle mer positive selvbilder. 3) Gi tilhørighet til et positivt miljø som ikke kun er preget av det sosiale. 4) Forbedre integrasjon i skole og samfunn. 5) Satse spesielt på jentenes skolegang, og 6) Opprette et positivt samarbeid med foreldre. Evalueringen viste blant annet at det var gjennom bedring av skoleprestasjonene brukerne i hovedsak fikk bedret sitt selvilde og fikk en økt følelse av mestring, og at leksehjelpen bidro til en forbedring av karakterene til brukerne. Elevene oppga at lysten på videre utdanning utover videregående skole hadde økt, og foreldrene som var intervjuet, stilte seg svært positive til tiltaket. Videre var elevens motivasjon og faglige utbytte av leksehjelpen avhengig av dels foreldrenes utdanningsbakgrunn og dels av lengden på bruken av tilbudet. De som trivdes best og hadde mest utbytte av deltakelse, var de med foreldre med høy utdanningsbakgrunn, men «når elevene har deltatt på leksehjelpen over en viss tid, fører dette til positive resultater, uavhengig av foreldrenes utdanningsbakgrunn» (Lindvig og Wærness 1997: 4) Motivene for å delta varierte også mellom elevene, noe som evalueringen forklarer med ulike behov i forhold til deltakelsen. Elever som allerede klarte seg forholdsvis godt på skolen, og elever som hadde et sosialt nettverk, oppga andre grunner for sin deltakelse enn de elevene som sleit faglig eller som ikke hadde utviklet et nettverk av venner og arenaer for kontakt med andre ungdommer.

Vårt kvalitative materiale viser at de fleste av målsettingene i «Leksehjelp i indre øst» finnes lokalt på skolene som har satset på dette tilbudet med bruk av midler fra Handlingsprogrammet. Hvis vi ser på målsettingene til programmet som helhet, vil vi hevde at leksehjelpen som tiltak er en legitim og viktig måte å forsøke og bedre levekårene i Oslo indre øst på.

Rektorene viste til at et viktig mål med leksehjelpen var å øke sannsynligheten for at elevene fikk muligheter og motivasjon til å gjennomføre grunnskolen og videregående skole. Fravær av karakterbruk i småskole- og mellomtrinnet medfører at vi i denne evalueringen ikke har hatt adgang til lett tilgjengelige prestasjonsmål, men alle informantene viste til positive erfaringer med leksehjelpen og mente at dette var en god og riktig måte å bedre elevenes gjennomføringsevne på. Leksehjelpen er på mange skoler omfattet av et bredere tilbud enn kun hjelp til leksene og skolearbeidet som skal gjøres hver uke. Tiltaket blir også gjerne benyttet som et tilbud for elever som har behov for spesiell faglig og sosial oppfølging. Det er derfor viktig å se litt på de målsettinger og tankeganger som ligger bak at noen av skolene har valgt å tilby andre aktiviteter under leksehjelpen enn kun plass og personale.

### **Det utvidede leksebegrepet**

I «det utvidede leksebegrepet» ligger det en idé om at språkopplæring gir best resultater når ordene og begrepene de lærer på skolen gir mening for elevene. I forhold til norskopplæring for minoritetsspråklige elever er en vanlig erfaring at de lærer ordene uten alltid å forstå meningen med dem, det vil si hva de refererer til i den virkelige verden. Dette fordi lærebøkene beskriver og tar utgangspunkt i en kultur og en virkelighet som mange av elevene ikke kjenner seg igjen i. Bruk av språket og begreper i nye sammenhenger og situasjoner kan dermed gi en økt forståelse for hva ordene faktisk refererer til, og således øke sjansene for en mestring av det norske språket, også på andre områder enn i skolesammenheng. Tilknyttet det utvidede leksebegrepet ligger en forståelse om at skolen og nærmiljøet består av en rekke ulike *læringsarenaer*. Dette er områder eller omgivelser hvor begrepsinnlæring skjer gjennom undervisning, aktiviteter og samhandling mellom elever og andre. Klasserommet er dermed bare én av mange mulige arenaer. Satsingen på å bygge ut og ruste opp skolegårder, skolehager, elevkantiner og så videre baserer seg delvis på at dette er omgivelser hvor elevene innhenter og bruker faglig og sosial kunnskap, og når det gjelder minoritetsspråklige, norsk språk. Her er satsingen på skolebiblioteker med læremidler som bøker, oppslagsverk og IT spesielt viktig. Andre læringsarenaer det er satset på i sammenheng med leksehjelpen, er områder i nærmiljøet, for eksempel med historisk interesse, andre deler av byen, Marka eller øyene i Oslofjorden, museer, teatre, bibliotek, svømmehaller og så videre. I forhold til å dra på turer til andre deler av byen ble det fra enkelte av rektorenes side vektlagt at også selve bruken av offentlige kommunikasjonsmidler faktisk ble en arena for læring, ettersom deler av elevgruppen aldri eller sjelden beveget seg rundt i byen og de umiddelbare nærområdene. En bruk av alternative læringsarenaer skal føre til en bedre begrepsinnlæring og derigjennom bruk, forståelse og mestring av språk, og samtidig bidra

til at eleven i større grad blir kjent med å opptre og bevege seg innen ulike omgivelser og sosiale sammenhenger.

## 4.2 Leksehjelpstilbud og erfaringer på skolene

I forhold til den allmenne målgruppen, elever som ønsker hjelp til leksene og tilbud om en sosial arena hvor de kan være sammen med andre elever etter skoletid, ble det fra skolens side lagt vekt på at både elever som var faglig sterke og elever med svakere prestasjoner burde benytte seg av tilbudet. Ideen er at alle elevene kan ha utbytte av deltakelsen. På noen av skolene hadde de også erfaringer med at elevene hjalp hverandre på leksehjelpen. For skolearbeid som krever samarbeid mellom elever i grupper var også leksehjelpen en arena som muliggjorde dette. I liten grad var det uttrykt at leksehjelpen var et tilbud spesielt for minoritets elever, men det er likevel på en del av skolene en klar oppfatning om at det er minoritets elevene som har størst behov for et slikt tilbud. En kraftigere vinkling av et utvidet leksebegrep er da også mer utbredt på de skolene som har en svært lav andel elever med norske foreldre. Målgruppen for leksehjelpen totalt sett blir dermed noe uklar, uten at det nødvendigvis skal oppfattes negativt. Ønsket om deltakelse av elever med definerte behov for bedre faglig og sosial oppfølging, er naturlig nok uproblematisk. Ønsket om at elever som ikke har spesielle behov for ekstra faglig støtte også skal delta, kan selvfølgelig begrunnes med at også disse elevene kan bedre sine prestasjoner ytterligere. Dessuten er ikke nødvendigvis «hjelp til leksene» det eneste motivet for å delta, for eksempel kan det sosiale aspektet ved å være på skolen sammen med andre elever etter skoletid være et incentiv. Deres deltakelse kan dessuten være ønsket av hensyn til de andre elevene. I så fall er de strengt tatt ikke en målgruppe for tiltaket. Overfor Skoleadministrasjonen har over halvparten av skolene rapportert at det er den faglige bistanden til elevene som er det viktigste behovet som dekkes. Videre blir elevenes behov for arbeidsro og studieteknisk støtte fremhevet som svært viktig (Skoleadministrasjonen, Rapport om leksehjelp 1998–1999, 1999: 3).

På noen av skolene gis det tilbud om leksehjelp også til elever som går på skolefritidsordningen. Dessuten er det noen som gir leksehjelp for denne aldersgruppen (1.-4.) i SFOs lokaler på skolen. Det er varierende praksis på skolene i forhold til hvilke klassetrinn som får tilbud om leksehjelp, særlig i småskolen.<sup>1</sup> Våre informanter som ikke hadde tilbud om leksehjelp for de(t) aller laveste klassetrinn(ene) viste dels til at disse elevene ikke hadde særlig mye lekser, og at det dermed,

<sup>1</sup> Hersleb skole har tilbudt leksehjelp til tidligere elever som har gått ut av 10.-klasse. Dette for å kunne bidra positivt til den videre skolegangen til de elevene fra skolekretsen som har startet på videregående skoler uten tilbud om leksehjelp, det vil si utenfor Oslo indre øst.



i forhold til de ressurser som krevdes, ikke var et stort nok behov. De skolene som hadde etablert tilbudet også for de aller yngste, viste i større grad til «det utvidede leksebegrepet», da særlig til minoritetsspråklige elevers behov for å delta i sosiale aktiviteter og samvær som blant annet kunne bidra til bedring av norskkunnskapene. Som en rektor viste til, hadde de merket stor forskjell på norskkunnskapene til minoritetsspråklige skolestartere som hadde gått ett år i barnehage, i forhold til dem som aldri hadde vært i et miljø over tid hvor det ble pratet norsk. Tidlig start på leksehjelpen kan altså være et middel til å påskynde norskopplæringen. Et annet argument som ble benyttet for å tilby de aller yngste muligheten til leksehjelp, var at man burde så tidlig som mulig etablere interesse og rutiner for bøker, leksearbeid og skolegang. Høytlesning i biblioteket er ett eksempel på en slik aktivitet for de aller yngste under leksehjelpen.

Leksehjelpens formelle karakter varierer mellom skolene. Noen opererer med forpliktende fremmøte og aktiv kontakt med hjemmet i forhold til elevens deltakelse på leksehjelpen. På enkelte andre skoler undertegner foreldre, elev og skolen leksehjelpskontrakter. De resterende tar utgangspunkt i at tilbudet skal være frivillig, og lar eleven i større grad komme på eget initiativ og ved følt behov. Sanksjonsmiddelet på skoler med forpliktende fremmøte er at eleven kan miste plassen ved mye fravær, noe som ikke har vært noe omfattende problem. Informanter fra skoler som hadde valgt en kontraktløsning viste til at skolen dermed tok ansvaret for elevene i denne perioden av dagen. For at foreldrene skulle ha tillit til ordningen, måtte de kunne stole på at eleven var på skolen og ikke andre steder etter skoletid. Leksehjelpen som en form for tilsynsordning er dermed mer vektlagt, og det sikrer også en bedre kontroll av at eleven faktisk gjør de leksene han eller hun skal i løpet av uken. De skoler som i større grad har et åpent tilbud, «drop in», har lagt vekt på at elevene bør kunne benytte leksehjelpen ved behov. En slik ordning er dermed noe mer orientert mot tradisjonell lekseutførelse, og eleven bestemmer i større grad selv om han eller hun har behov for hjelp, eller lyst til å gå av andre grunner. Med denne ordningen blir lesing til prøver, skriving av oppgaver og lekser i fag som eleven sliter med mer bestemmende for når og hvor ofte eleven møter. Vårt materiale gir inntrykk av at de skolene hvor leksehjelpen i større grad er etablert med forpliktende oppmøte, også i større grad er rettet mot elevens ukentlige lekseplan. Disse skolene har i større grad gitt mulighet for at eleven kan gjøre andre ting hvis de blir ferdig med leksene i god tid, for eksempel bruke biblioteket, leke i skolegården eller bruke skolens IT-utstyr hvis det er mulig.

Flere av skolene har flerspråklige leksehjelpere, da fortrinnsvis morsmålslærere ved skolen. Når det gjelder *hvem* som er leksehjelpere, er det interessant å merke seg at flere av skolene som har forsøkt å benytte andre enn pedagogisk personale ved skolene, har hatt forholdsvis dårlige erfaringer med dette. Dette er likevel ikke helt entydig, ettersom andre igjen har hatt svært gode erfaringer med å benytte

studenter eller andre som fast ansatte leksehjelpere. På de skolene som hadde gått over til å bruke lærere ved skolen, mente de at dette fungerte bedre ettersom de var mer stabil arbeidskraft, og ikke minst fordi elevene kjente dem fra skolen og undervisningen. Lærerne har også den fordelen at de lettere kan kommunisere med elevenes klasseforstandere om lekseplan og/eller fag som enkeltelever burde følges spesielt opp i. Leksehjelpere som starter arbeidsdagen etter at de faste lærerne kanskje har gått hjem, mister den fordelen med muligheter til jevn direkte kommunikasjon med klassestyrer og andre lærere. Skolene med gode erfaringer med å benytte andre enn det faste personalet, har tydeligvis hatt muligheten til å beholde de samme leksehjelperne over tid, slik at elevene har blitt godt kjent med dem. Stabilitet over tid er dermed tydeligvis viktig. Skolene legger da også vekt på blant annet stabilitet, kompetanse og kjennskap til elevgruppen når det gjelder hvem som egner seg som leksehjelpere.

Leksehjelpen gis vanligvis som tilbud en time eller to rett etter skoletid to eller flere dager i uken, men enkelte skoler har valgt å prøve noe senere tidspunkter. Det har vært lettere å rekruttere leksehjelpere som ikke er ansatt på skolen i skoletiden ved senere oppstart på leksehjelpen. Dette gjelder for eksempel studenter som har deltidsjobb som leksehjelper. En annen løsning har vært å ha leksehjelp puljevis, enten ved faste timer på ettermiddagen, hvor elevene «skiftes ut» etter en time, eller ved at de klassetrinn som er ferdige med den ordinære undervisningen kan gå rett på leksehjelpen. For de skolene som har leksehjelp også for de aller yngste (som har kortere skoledag), betyr dette at de har måttet utvide tidsrammen. Bakgrunnen for å legge leksehjelpen rett etter skoletid er at eleven da slipper å gå hjem eller finne andre steder å oppholde seg i mellomtiden. Flere informanter viste til at en slik løsning kan medføre at man unngår at enkelte elever ikke kommer tilbake til skolen når leksehjelpen starter. Å legge leksehjelpen inn som en forlengelse av tiden på skolen, gjør at elevene som regel blir ferdig med leksene før de går hjem fra skolen, og man sikrer et fastere oppmøte ettersom man ikke risikerer at eleven ikke kommer tilbake til skolen. Denne løsningen har imidlertid ført til erfaringer med at mange elever blir gående uten å spise over lang tid, noe som er forsøkt bøtt på med enkel matservering, for eksempel frukt. På enkelte av skolene er leksehjelpen kombinert med en mer utbygd matordning, som er gratis eller til subsidierte priser. Ved å velge tidspunkter senere på ettermiddagen, får eleven mulighet til å gjøre andre ting utenom skolen før leksene skal gjøres. Noen av skolene forteller om at de har hatt større problemer med å få barn med muslimsk bakgrunn til å delta. Dette fordi leksehjelpen i noen tilfeller har kollidert tidsmessig med Koranskole på ettermiddagen. På de skolene hvor leksehjelpen er lagt til perioden rett etter skoletid, unngår de til dels en slik kollisjon, men som en rektor påpekte: Hvis disse elevene går rett til leksehjelpen etter skoletid, og deretter rett til undervisning i moskeen, har de ikke mye fritid igjen i ukedagene.

Kvaliteten på tilbudet er naturlig nok påvirket av hvor store grupper hjelpen foregår i, det vil si hvor mange elever det er per hjelper. Vi har ikke innsamlet data som kan gi oss en pekepinn om forskjeller mellom skolenes tilbud i så måte, men det var en klar holdning blant våre informanter om at det raskt ble problematisk når gruppene ble for store, da særlig hvis mange av elevene trengte mye hjelp. Sannsynligheten for bråk og uro økte også i større grupper. Særlig for de skolene som har «drop-in» løsning varierer antallet elever som er til stede, og dermed størrelsen på gruppene, gjennom skoleåret. Gjennom dokumentasjonen fra flere av skolene går det frem at elevene ofte kunne tenke seg flere leksehjelpere til stede for å øke den individuelle oppfølgingen.

Når det gjelder bruk av pc-er, internett og skolebiblioteket i leksehjelpen, er det svært varierende praksis mellom skolene. De som i størst grad har klart å inkorporere og tilby bruk av pc-er og internett som en del av leksehjelpen, er tydeligvis de skolene som har en datakyndig ansatt som benyttes som leksehjelper. Dette innebærer som oftest en rotasjon mellom leksehjelpsgruppene i bruk av datamaskinene, med en dataansvarlig og -kyndig leksehjelper til stede. Enkelte av skolene har liten bruk av denne typen hjelpemidler. Vårt inntrykk er at dette i hovedsak kommer av at bruk av bibliotek og datarom til leksehjelp krever tilstedeværelse av personale med disse arenaene som ansvarsområde, noe som innebærer økte personalkostnader. De skolene som tilbyr leksehjelp til de yngre elevene samtidig som det foregår undervisning for de eldre, har et mindre omfattende tilbud om leksehjelp i bibliotek/mediatek og datarom. Dette fordi disse lokalene er i bruk for den parallelle ordinære undervisningen og gruppearbeid for de eldre elevene.

Som vi så i kapittel 3 er det svært store forskjeller mellom norske og minoritets elever når det gjelder tilgang på læremidlene pc med internett og leksikon i hjemmet. Som nevnt kan dette være en indikator på foreldrenes orientering mot utdanning og læring, men dette er også forholdsvis kostbare investeringer for en barnefamilie, og derfor avhengig av økonomien i husholdene. Det er delvis på bakgrunn av de store forskjellene mellom barna med hensyn til tilgangen på slike læremidler at det har blitt satset bevisst og intensivt på å bygge opp skolebibliotekene på disse skolene, samt på å bedre elevenes muligheter til å lære bruk av informasjonsteknologi. En slik satsing innebærer en kompensasjon for manglende læremidler i hjemmet.

Skoleetatens rapport om leksehjelp for 1998–99 (1999) viser til at det i skoleåret 1998/99 var om lag 800 elever som benyttet seg av leksehjelpen i grunnskolen i Oslo indre øst. Det var flere jenter enn gutter som hadde meldt seg på leksehjelpen.<sup>2</sup> Det vises til svært positive erfaringer fra brukere, foreldre og ansatte både i forhold til sosiale og faglige målsettinger med tilbudet (Skoleadministrasjonen

<sup>2</sup> Forholdet mellom oppmøtte og påmeldte elever er ikke helt samsvarende.

1999, Rapport om leksehjelp 1998–1999). Skolene viser i sine rapporterings-skjemaer og erfaringsrapporter blant annet til at de faglige prestasjonene til elevene bedres, at den totale lekseaktiviteten til brukerne øker og at minoritetspråklige elever får bedre norskkunnskaper. Skoleadministrasjonen rapporterer at i 1999 har nesten 1000 elever i Oslo indre øst benyttet seg av tilbudet.

Vårt materiale viser i all hovedsak at skolene opplever leksehjelpen som svært vellykket. En del av skolene opplevde en del innkjøringsproblemer, og har derfor forsøkt nye løsninger etter hvert som de har fått erfaring. Oppmøtet har på de fleste av skolene blitt opplevd som svært bra, og som vi så tidligere har også den registrerte bruken økt. På enkelte skoler har også etterspørselen etter leksehjelp vært større enn tilbudet. Disse skolene har dermed måttet operere med ventelister for deltakelse for neste halvår. Noen skoler har merket at deltakelsen faller under den muslimske fastemåneden, men det er lite frafall totalt sett. De mener generelt at de når ut til ulike typer brukere; som Hersleb skole formulerer det i et rapporteringsskjema: «De skoleflinke, den «vanlige» eleven og faglig svake elever». Vårt materiale kan tyde på at de skolene som ikke opplever at leksehjelpen er fullt så vellykket som på andre skoler, er de som ikke har klart å etablere en bred brukergruppe som representerer mangfoldet blant elevene. Dette utelukker selvfølgelig ikke at de som bruker leksehjelpen har mye nytte av den, men de ser at det er grupper av elever som de gjerne skulle fått med som brukere av tilbudet.

### **4.3 Bruken av leksehjelpen**

Når man studerer bruken av offentlige tilbud, er det sentralt å kartlegge hvem som er brukerne av tilbudet. Hvis ikke det er målgruppene som benytter tilbudet, vil legitimiteten undergraves. Vi så ovenfor at skolene benytter leksehjelpen både som et allment tilbud og som en arena for å hjelpe og følge opp elever som lærerne mener har behov for ekstra faglig støtte og/eller en arena for bedring av deres sosiale og samfunnsmessige kunnskaper. En så, tross alt, uklar definering av målgruppen gjør at vi ikke har noen helt klar målestokk for å sammenligne de funn vi nå skal presentere om bruk av leksehjelpen. Vi tar derfor utgangspunkt i viktigheten av å opprettholde leksehjelpen som et allment tilbud, som tilsier at brukerne har ulike behov som skal oppfylles gjennom deltakelse og dermed dels skal representere et tverrsnitt av elevmassen. I vurderingen av våre funn vil vi også se om den gruppen som kan forventes å ha spesielt stort utbytte av deltakelsen, elever med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn, kan sies å benytte tilbudet i den grad som er ønskelig.

## Hvem er brukerne?

Før vi spurte respondentene om barnet benyttet seg av leksehjelpen, spurte vi om hvorvidt de kjente til leksehjelpen generelt. Nesten 90 prosent hadde hørt om leksehjelpen, og disse ble videre spurt om tilbudet eksisterer på skolen eleven gikk på. Alle grunnskolene i Oslo indre øst har som kjent dette tilbudet, men ikke alle foreldrene som visste om tilbudet generelt visste om leksehjelp fantes på den aktuelle skolen. Det er derfor mulig at enkelte her misforsto spørsmålet og refererte til om hvorvidt leksehjelp ble gitt som tilbud til det aktuelle barnets klassetrinn på den skolen han/hun går på. De foreldre som kjente til at tilbudet eksisterer på skolen, ble videre spurt om hvorvidt barnet benyttet seg av leksehjelpen.

Noen av skolene opererer med kontrakter i forhold til bruk av leksehjelp, så det er lite trolig at foreldre som har barn som benytter tilbudet ikke vet at det eksisterer eller om barnet bruker det. Det *kan* tenkes at det i noen familier er slik at kun mor eller far har ansvaret i forhold til barnets skolegang, uten å informere den andre om tilbud som finnes, og at barna ikke forteller hva de har mulighet til å gjøre og gjør på skolen. I slike tilfeller vil informasjonen vi fikk i intervjuet være avhengig av hvem av foreldrene vi fikk i tale. Det kan videre være tilfeller der enkelte foreldre

Tabell 4.1 Kunnskap om og bruk av leksehjelpen, etter foreldrenes fødeland. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
«Har du hørt om leksehjelpstilbudet?» (stilt til alle foreldrene)				
Ja	93,2	85,7	80,6	88,2
Nei	6,8	11,9	19,4	11,3
Ikke sikker	0,0	2,4	0,0	0,5
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	206	84	108	398
«Vet du om dette tilbudet (om leksehjelp) finnes på den skolen som barnet ditt går på?» (stilt til de foreldre som kjenner til ordningen)				
Ja, tilbudet finnes	85,4	90,3	92,0	88,0
Nei, tilbudet finnes ikke	3,1	6,9	4,6	4,3
Vet ikke om tilbudet finnes	11,5	2,8	3,4	7,7
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	192	72	87	351
«Benytter barnet leksehjelpstilbudet?» (stilt til de foreldre som vet at tilbudet finnes på skolen barnet går på)				
Ja	31,7	50,8	62,5	43,7
Nei	67,7	49,2	36,3	55,7
Ikke sikker	0,6	0,0	1,3	0,6
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	164	65	80	309

hvis barn ikke deltar på leksehjelpen feilaktig svarer at barnet benytter ordningen. For eksempel kan den varierende koblingen med SFO medføre at barn som får leksehjelp i SFO-sammenheng, *kan* bli registrert som leksehjelpsbrukere i dette materialet, eller at barn som bruker SFO men ikke får leksehjelp der, blir registrert som brukere.

Av tabell 4.1 ser vi at kunnskapen om leksehjelpen er noe høyere blant de norske og vestlige foreldrene enn blant pakistanere og andre ikke-vestlige foreldre. Videre er bruken av leksehjelp tydelig mer vanlig blant elevene med minoritets bakgrunn enn blant de norske og vestlige elevene. Vi skal spesielt merke oss at nesten hver femte forelder vi intervjuet med annen ikke-vestlig minoritetsbakgrunn enn pakistansk, ikke hadde hørt om leksehjelpsordningen i det hele tatt. I tabell 4.2 har vi splittet videre opp i forhold til klassetrinn med utgangspunkt i de foreldrene som har kjennskap til leksehjelpen på den aktuelle skolen, og dette er også gjort i tabell 4.3, men med utgangspunkt i *alle* foreldrene i utvalget.

Tabell 4.3 viser at elevene i utvalget med norsk og vestlig bakgrunn bruker leksehjelpen mindre enn barn med minoritetsbakgrunn, og at dette er særlig utpreget på mellom- og ungdomstrinnet. Det at det er vanligst med bruk av leksehjelp på mellomtrinnet, kan tolkes på flere måter. For det første kan dette ha noe med at *tilbudet* er større for denne gruppen elever. Disse elevene kan muligens også ha et større tilbud om bruk av pc og internett i sammenheng med leksehjelpen, noe som kan virke som en gulrot på mange. En annen tolkning – som ikke utelukker den første – er at det for denne gruppen ikke eksisterer de samme *tilsynsordninger* etter

Tabell 4.2 Andelen som bruker leksehjelpen *blant de som kjenner til tilbudet* som gis på skolen for de ulike klassetrinnene, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent.

	1. – 4. klasse	5. – 7. klasse	8. – 10. klasse	Alle
Norge og vestlige land	32,8	31,3	30,3	31,7
Pakistan	42,9	51,7	60,0	50,8
Andre ikke-vestlige land	51,4	72,7	70,0	62,5
Alle	40,0	46,8	44,8	43,7
N	125	126	58	309

Tabell 4.3 Andelen som bruker leksehjelpen *for hele utvalget* for de ulike klassetrinnene, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	1. – 4. klasse	5. – 7. klasse	8. – 10. klasse	Alle
Norge og vestlige land	23,2	29,4	23,3	25,2
Pakistan	27,3	45,5	50,0	39,3
Andre ikke-vestlige land	35,8	58,5	50,0	46,3
Alle	27,6	41,5	34,7	33,9
N	181	142	75	398

skoletid som for småskoletrinnet, som har tilbud om SFO. Barna får et tilbud som innebærer at de slipper å passe seg selv etter skoletid hvis foreldrene er i jobb. Med større leksemengde, vanskeligere temaer og mer selvstendige former for leksearbeid, kan det være at noen foreldre også føler et økt behov for leksehjelpen, hvis de selv ikke kan gi den samme støtte og hjelp til leksene som da barna var yngre. Sammen ligner vi tabell 4.3 med tabell 4.2, ser vi at kjennskapet til leksehjelpen har langt større innvirkning for minoritetselvenes bruk enn for de norske og vestlige elvene. Dette betyr at potensialet for økt bruk er stort for barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Ved hjelp av regresjonsanalyser har vi forsøkt å finne ut mer om hva som bestemmer om foreldrene har kunnskap om leksehjelpen, og om vi ut fra intervjuene med foreldrene kan si noe mer om hva som øker sannsynligheten for bruk av leksehjelpen. Vi klarer imidlertid i liten grad å forklare dette, noe som tyder på at det her finnes en rekke andre faktorer som vi ikke har målt, og/eller at det er forholdsvis tilfeldig hvem som ikke har kjennskap til og hvem som bruker lekse hjelpen. Det er likevel noe forskjell mellom de etnisk definerte gruppene i forhold til hvor mye av variasjonen i kjennskap til og bruk av leksehjelp våre variabler forklarer. Forklaringskraften øker altså når vi deler opp foreldrene etter geografisk bakgrunn og ser på disse gruppene hver for seg, men dermed synker størrelsen på utvalget og sikkerheten i forhold til hvor bastante konklusjoner vi kan trekke.

Tabell 4.4 Kjennskap til at det på skolene i Oslo indre øst finnes tilbud om leksehjelp. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=399)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,682
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?	0,028**
Foresatt(e) høyskole eller universitetsutdanning	0,094*
Intervjuet far	-0,092**
Grünerløkka skole	0,161**
Lilleborg skole	0,122*
Tøyen skole	0,144**
Ikke-vestlig og ikke-pakistansk	-0,073
Fire eller flere konferansetimer og foreldremøter	0,060

Justert  $R^2=0,098$

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

Spørsmålet lød: «I mange skoler i Oslo har elevene fått tilbud om *leksehjelp*, dvs. at elevene kan gjøre lekser på skolen etter skoletid mens lærere eller andre fra skolen er til stede. På noen skoler er dette kombinert med andre aktiviteter, f.eks. bruk av PC, teaterbesøk eller turer? Har du hørt om dette leksehjelpstilbudet?»

Generelt gir vårt materiale lite forklaringskraft når det gjelder kjennskap til leksehjelpen (justert forklaringskraft på 9,8 prosent av variasjonen). Når vi ser på hele utvalget (tabell 4.4), er ikke effekten av geografisk bakgrunn signifikant. Derimot er sannsynligheten for at respondenten oppgir at han/hun kjenner til tilbudet *større* jo høyere klassetrinn barnet går på, når foreldrene har høy utdanning, og foreldrene har høy oppmøtegrad på konferansetimer og foreldremøter. Fedrene ser dessuten ut til å være dårligere informert enn mødrene. Kontroll for foreldrenes individuelle ressurser avslører dessuten at sannsynligheten for kjennskap reduseres når mor har lav utdanning.

Vi ser av tabell 4.5 at den eneste variabelen som gir signifikant utslag for alle tre gruppene, er klassetrinnet til barnet. Jo eldre barnet er, det vil si jo lenger barnet har gått på skolen, jo større er sannsynligheten for at foreldrene kjenner til leksehjelpen. Utslaget er om lag dobbelt så sterkt for de ikke-norske foreldrene som for de norske. At foreldrene får mer kunnskap etter som barna går lenger på skolen, kan knapt anses som overraskende. Forskjellene mellom gruppene henger antagelig sammen med at minoritetsforeldre i utgangspunktet har lavere kjennskap til tilbudene på skolen og derfor et større potensial for å bedre dette over tid. Det er også verdt å merke seg at vi klarer å forklare langt mer av de pakistanske foreldrene sin kjennskap til leksehjelpen enn det vi gjør for de andre gruppene. Fedrene oppgir noe mindre kjennskap til ordningen enn mødrene både blant norske og pakistanske foreldre. For de norske foreldrene øker sannsynligheten for kjennskap svakt med

Tabell 4.5 Kjennskap til at det på skolene i Oslo indre øst finnes tilbud om leksehjelp hos de norske, de pakistanske og de andre ikke-vestlige respondentene. Regresjonsanalyse, standardiserte koeffisienter

	Norske (N=205)	Pakistanske (N=80)	Ikke-vestlige ellers (N=105)
Konstant	0,762	0,884	0,768
Intervjuet far	-0,106**	-0,167*	
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?	0,018*	0,037**	0,040*
Ekvivalerthusholdsinntekt i 100 000 kroner	0,043*		
Dårlig/både og/ikke sikker kontakt med skolen		-0,473*	
Foresatt(e) grunnskole eller lavere		-0,194**	
Kun andre språk enn norsk i hjemmet	–		-0,169*
Lite/ikke fornøyd/ikke sikker med undervisningen		-0,455*	
Bjølse skole			-0,458**
Grünerløkka skole	0,116*		
Vålerenga skole			-0,329*
Justert R <sup>2</sup>	0,067	0,266	0,118

\*\* p<0,01

\* p<0,05



den ekvivalerte inntekten til husstanden, og når vi trekker inn variabler på individnivå, finner vi at blant de norske familiene slår det negativt ut å verken ha pc med internett eller leksikon i hjemmet. Det sistnevnte bør en merke seg, da disse elevene absolutt må anses som en viktig del av målgruppen for leksehjelpen, og det er større sannsynlighet for at foreldrene til disse ikke kjenner til tilbudet.

For de pakistanske respondentene slår to variabler særlig kraftig ut i negativ retning: Sannsynligheten for kjennskap til leksehjelp synker hvis respondenten mener de ikke har noe spesielt bra kontakt med skolen, og hvis de ikke er særlig fornøyd med undervisningen på skolen. I tillegg er lav utdanning for foreldrene en negativ faktor. Når vi trekker inn variabler på individnivå for denne gruppen, finner vi signifikante positive sammenhenger når mor og far går omtrent like ofte på foreldremøter og konferansetimer. Pakistanske familier hvor far har kun grunnskoleutdanning eller lavere, har mindre sannsynlighet for å kjenne til tilbudet.

For de pakistanske foreldrene kan vi ut fra dette materialet konkludere med at dårlig kontakt med skolen er en viktig grunn for at en del ikke har kjennskap til leksehjelpen, og at dette spesielt blir et problem når foreldrene, og da særlig far, har lav utdanning.

Når vi konsentrerer oss om gruppen av andre ikke-vestlige, er det verdt å merke seg at vi får et negativt signifikant utslag blant familier som kun bruker andre språk enn norsk i hjemmet. Analyser som benytter foreldrevariabler på individnivå viser at sannsynligheten for kjennskap til leksehjelpen øker med fars botid i Norge, og hvis familien har flyttet i løpet av de siste to årene. Negative utslag får vi når mor har lav utdanning. Disse utslagene er ikke overraskende, men at flytting har positiv innvirkning er ikke intuitivt forståelig. Dette *kan* bety at elevene har flyttet og begynt på skolen i løpet av de siste to årene, og at skolene er spesielt flinke til å informere og integrere nyankomne foreldre og barn fra ikke-vestlige land. En annen mulig forklaring er at dette er familier som er utsatte og *blant annet* har problemer på boligmarkedet. Denne typen familier blir gjerne møtt med en spesiell stor innsats på skolene. Her *kan* det for eksempel dreie seg om lite integrerte og forholdsvis nyankomne flyktningegrupper.

Når vi så ser nærmere på selve bruken av leksehjelpen, tar vi utgangspunkt i *hele* utvalget av foreldre vi har intervjuet, og tar dermed ikke hensyn til om de har kjennskap til leksehjelpen generelt – som ble analysert tidligere – eller kjennskap til at det finnes leksehjelp på barnets skole. Dette innebærer at en del av de faktorene vi viste hadde innvirkning på kjennskap til at skolene i Oslo indre øst tilbyr leksehjelp, naturlig nok vil slå inn igjen her. En del av variablene som vil forklare at barnet ikke benytter leksehjelp, forklarer dermed også at foreldrene ikke kjenner til at det eksisterer et slikt tilbud generelt, og spesifikt på barnets skole.

For hele utvalget øker sannsynligheten for at barnet benytter leksehjelp jo høyere klassetrinn barnet går på, når far har vært respondent, når foreldrene har bakgrunn fra andre ikke-vestlige land enn Pakistan, og når familien har flyttet flere ganger i løpet av de siste to årene. Sannsynligheten for bruk av leksehjelp *øker* altså når vi intervjuet far i husstanden. Vi så i forhold til kunnskap om leksehjelp at denne variabelen slo negativt ut. Hva som ligger bak disse utslagene er vanskelig å si. Den kan være at det er egenskaper ved familier hvor det vanligvis er far som tar seg av den typen kontakt med «det offentlige» som en slikt telefonintervju kan representere, som vi ikke fanger opp gjennom våre spørsmål. Den kan også tenkes at menn og kvinner generelt svarer ulikt på denne typen spørsmål, uavhengig av hva som er de faktiske forhold. Analyser som inkorporerer variablene på individnivå viser at å ha en mor som er trygdet eller hjemmeværende, reduserer sannsynligheten for å bruke leksehjelpen. Ut fra dette kunne man si at den typiske leksehjelpsbrukeren er en elev med ikke-vestlig bakgrunn som går på ungdomstrinnet, har en hjemmeværende mor og en familie som nylig har flyttet. Forklaringskraften er imidlertid så liten at man skal være svært forsiktig med å karakterisere brukerne ut fra denne analysen.

Vi ser av tabell 4.7 at det er vanskeligere å forklare bruken av leksehjelp for elevene med norsk bakgrunn, og at forklaringskraften er svært god særlig for de med annen ikke-vestlig bakgrunn enn pakistansk. For de med norsk/vestlig bakgrunn er det kun respondentens kjønn som gir en signifikant sammenheng. Denne variabelen slår også positivt ut for pakistanerne, men her virker det også negativt inn, som i analysen av kjennskap til leksehjelpen, at foreldrene har lav utdanning

Tabell 4.6 Bruk av leksehjelp, etter respondentens kjønn, foreldrenes hovedaktivitet, barnets klassetrinn, geografisk bakgrunn, flytteeatferd, skole og antall barn i grunnskolen. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N= 399)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	-0,014
Intervjuet far	0,155**
Foresatt(e) passive	0,095
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?	0,028**
Ikke-vestlig og ikke-pakistansk	0,110*
Flyttet flere ganger siste to år	0,285*
Hvor mange barn har du i alderen 6–15 år som du bor sammen med?	0,043
Vahl skole	0,395*

Justert  $R^2=0,096$

\*\*  $p<0,01$ \*

$p<0,05$

Spørsmålet lød: «Benytter barnet leksehjelpstilbudet?»

og at de oppgir at de ikke har noen spesiell god kontakt med skolen. Når vi trekker inn variabler på individnivå for det norske utvalget, viser det seg at å ha en far som studerer eller arbeider, *reduserer* sannsynligheten for bruk. Gjør vi det samme for det pakistanske utvalget, gir det positivt utslag når det er mor som vanligvis går på foreldremøter og konferansetimer.

For gruppen av andre ikke-vestlige ser vi at en rekke variabler har signifikant innvirkning: Sannsynligheten for bruk av leksehjelp øker med klassetrinn. Videre virker det positivt inn når barnet er gutt, familien har flyttet i løpet av de to siste årene, oppgir at de har svært god kontakt med skolen, forelderen(foreldrene) ikke er i jobb eller studerer, og når foreldrene(forelderen) har høyskole eller universitetsutdanning. Negativt signifikante utslag får vi hvis barnet er født utenfor Norge. Ved å trekke inn variabler på individnivå for foreldrene, viser det seg at å ha en høyt utdannet mor virker positivt på bruken, men å ha en mor som studerer eller arbeider,

Tabell 4.7 Variabler som påvirker sannsynligheten for bruk av leksehjelp for barna til de norske, de pakistanske og de andre ikke-vestlige respondentene. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter

	Norske (N=205)	Pakistanske (N=80)	Ikke-vestlige ellers (N=105)
Konstant	0,214	0,299	-0,328
Intervjuet far	0,170*	0,264*	
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?			0,118**
Gutt			0,331**
Flyttet siste to år			0,298*
Født utenfor Norge			-0,277**
Svært god kontakt med skolen			0,199*
Dårlig/både og/ikke sikker kontakt med skolen		-0,579*	
Foresatt(e) passive			0,239**
Foresatt(e) høyskole eller universitetsutdanning			0,355**
Foresatt(e) grunnskole eller lavere	0,178	-0,214*	
Lakkegata skole			-0,327*
Bjølsen skole			-0,452*
Hersleb skole		0,314	-0,542*
Vålerenga skole			-0,405*
Grünerløkka skole			0,388*
Sagene skole	-0,172		
Vahl skole		0,684**	
Justert R <sup>2</sup>	0,050	0,221	0,355

\*\* p<0,01

\* p<0,05

slår negativt inn. En mulig forklaring på det siste utslaget er at enkelte barn ikke har mulighet til å delta, fordi de har ansvaret for tilsyn med småsøsken etter skoletid. Vi ser at det i denne gruppen finnes tegn på ulike årsaker til å bruke leksehjelpen, ved at typiske variabler som indikerer ressursstyrke og -svakhet i forhold til utdanning og foreldrenes integrering i arbeidslivet, slår ut i samme retning. Vi ser også at *mors* utdanning og aktiviteter er særlig sentrale for barnas tiltaksbruk. Det at sannsynligheten for bruk av leksehjelpen reduseres når barna er født utenfor Norge, er imidlertid et tankekor. Det er ingen grunn til å tro at denne gruppen skulle ha mindre behov for leksehjelp enn de andre ikke-vestlige som er født i Norge.

### Hvorfor brukes leksehjelpen?

Tabell 4.8. viser hva foreldrene til leksehjelpsbrukerne svarte på spørsmålet «Hva vil du si er de viktigste grunnene til at du/dere har valgt å la barnet benytte leksehjelpstilbudet?». Det ble for dette spørsmålet ikke benyttet faste svaralternativer, og foreldrene kunne oppgi så mange grunner de ønsket. Tabellen viser at minoritetsforeldrene i stor grad vektlegger andre grunner for deltakelse enn de norske og vestlige respondentene. At norskkunnskaper står høyt, er ikke overraskende, men det

Tabell 4.8 Andelen norske, vestlige og ikke-vestlige foreldre som oppgir grunner til at barnet benytter leksehjelpen. Prosent

	Norge og vestlige land	Ikke-vestlig	Alle
For at barnet skal gjøre det bedre på skolen	11,5	67,5	45,9
For at barnet skal bli bedre i norsk	0,0	41,0	25,2
For at barnet skal kunne være mer sammen med, og bli bedre kjent med, andre elever	3,8	22,9	15,6
Lærerne (skolen) ønsket at barnet skulle være med	0,0	4,8	3,0
For at barnet skulle få bruke datamaskin, bli flinkere i data	0,0	2,4	1,5
Mer ro til å gjøre lekser på skolen enn hjemme	19,2	12,0	14,8
Barnet vil gjerne være med på leksehjelp	28,8	4,8	14,1
Andre årsaker	44,2	10,8	23,7
Ikke sikker, ingen spesiell grunn	0,0	1,2	0,7
Oppgitt under «andre årsaker»:			
Bedre utførelse av leksene	13,5	2,4	6,7
Oppbevaring/sted å være etter skoletid	1,9	1,2	1,5
Foreldrene mangler kompetanse (språk, fag)	5,8	3,6	4,4
Praktisk løsning (tidspunkt, barnet er opplagt og får fritid om kvelden)	17,3	1,2	7,4
Kontroll av lekseutførelse	1,9	0,0	0,7
N	52	83	135

er oppsiktsvekkende at forskjellene er så store når det gjelder målsettingen om at barnet skal bli bedre på skolen. Minoritetsforeldrene vektlegger også det sosiale aspektet i langt større grad enn de norske, men det er mulig at vi måler noe av det samme fenomenet med «Barnet vil gjerne være med på leksehjelp» som mange av de norske oppgir som grunn. Intervjuene på skolene viste også at det var tyngre å oppnå deltakelse blant deler av minoritetene, fordi foreldrene var mer skeptiske enn de norske. Spesielt rapporterte skolene om at det kunne være tungt å overbevise en del muslimske foreldre om at døtrene burde delta.

De norske og vestlige foreldrene oppgir gjennomsnittlig færre grunner for at barnet deltar enn de ikke-vestlige foreldrene, og det er i særlig grad for guttene det oppgis flere grunner. Dette *kan* tyde på at barn med minoritetsbakgrunn, og da særlig guttene, har et bredere basert behov for tilbudet, men uten at vi kan si det sikkert ut fra dette datamaterialet. At det er denne gruppen som er de mest aktive brukerne, peker imidlertid i samme retning. I tabell 4.9 har vi sett på om det er forskjeller i de vanligste grunnene for bruk av leksehjelpen for gutter og jenter. For de ikke-vestlige minoritetsbarna er både den faglige («For at barnet skal gjøre det bedre på skolen»), den språklige («For at barnet skal bli bedre i norsk») og den sosiale («For at barnet skal kunne være mer sammen med, og bli bedre kjent med, andre elever») grunnen oftere gitt når barnet vi intervjuet ut i fra var en gutt, enn når det var en jente. Vi ser imidlertid at det klare mønsteret som vises for minoritetsbarna, ikke opptrer hos de norske. Ønsker skolene å øke bruken av leksehjelp, er det dermed ting som tyder på at en bør styrke vektleggingen av ulike fordeler ved bruken av leksehjelpen overfor foreldrene til jenter skolene mener burde delta.

Vårt materiale viser at informasjonen og kunnskapen om leksehjelpen ikke er likt fordelt mellom de gruppene vi har definert etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Det er fra skolens side utviklet ulike strategier og rutiner for formidling av generell informasjon, og elever som lærere og skolen mener har spesielt behov for tilbudet om leksehjelp, blir spesielt fulgt opp. Som vi påpekte i kapittel 3 er det variasjon mellom skolene i hvordan de forholder seg til foreldre med ingen eller svake

Tabell 4.9 Andelen norske, vestlige og ikke-vestlige foreldre som oppgir de vanligste grunnene til at barnet benytter leksehjelpen, etter barnets kjønn. Prosent

	Norge og vestlige land		Ikke-vestlig		Alle	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
For at barnet skal gjøre det bedre på skolen	8,0	14,8	76,5	53,1	53,9	35,6
For at barnet skal bli bedre i norsk	0,0	0,0	47,1	31,3	31,6	16,9
For at barnet skal kunne være mer sammen med, og bli bedre kjent med, andre elever	4,0	3,7	27,5	15,6	19,7	10,2
N	25	27	51	32	76	59

Tabell 4.10 På hvilken måte respondenten fikk høre om tilbudet om leksehjelp, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Lærere eller andre ved skolen fortalte det	12,8	23,1	31,3	19,7
Brev i posten fra skolen	4,9	12,3	22,5	11,0
Informasjon sendt hjem med barna	51,2	50,8	31,3	46,0
Fra barnet muntlig	9,8	9,2	3,8	8,1
Fra andre barn i familien, søsken	1,2	1,5	2,5	1,6
Gjennom media	1,8	0,0	0,0	1,0
Fra andre foreldre	1,8	0,0	0,0	1,0
Annet	12,2	0,0	1,3	6,8
Ikke sikker	4,3	3,1	7,5	4,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	164	65	80	309

norsk-kunnskaper, og vi så at kontakten med skolen og kjennskapet til aktiviteter for foreldre og barn varierte mellom foreldregruppene. I tabell 4.10 viser vi hvordan foreldrene som hadde kjennskap til at skolen barnet deres gikk på tilbød leksehjelp, hadde fått denne informasjonen.

Vi ser av tabell 4.10 at det fra skolens side har blitt benyttet mange ulike informasjonskanaler overfor foreldrene, og at det generelt er skolen som er den som har informert foreldrene om leksehjelpen. «Ranselpost» (informasjon sendt hjem med barna) er, som når det gjaldt informasjon om aktiviteter for foreldre og barn, den mest vanlige kanalen. Det er også her variasjon i hvilke typer kanaler som er benyttet/har fungert overfor de ulike foreldregruppene, og det er tydelig at mer direkte kontakt fra skole eller lærer overfor foreldrene er vanligere overfor familier med bakgrunn fra land utenom Pakistan og Norge og Vesten. På tross av dette er altså informasjonsnivået noe lavere hos foreldre med minoritetsbakgrunn enn hos de norske/vestlige foreldrene.

### Hvordan brukes leksehjelpen?

Vi har tidligere i dette kapitlet sett at det forskjeller mellom elevene etter klassetrinn og «etnisk» bakgrunn i forhold til om foreldrene har kjennskap til leksehjelpen, om de bruker leksehjelpen, og hvorfor dette tilbudet brukes. Vi skal nå se om tilbudet benyttes ulikt av elevene i ulike klassetrinn og med ulik bakgrunn. Dette gjøres med bakgrunn i et spørsmål som målte lengden av bruken («Når begynte barnet på leksehjelp?») og et spørsmål som måler hyppigheten av bruken («Hvor ofte benytter barnet leksehjelp?»). Nok en gang må det påpekes at her vil forskjellene i tilbudet

fra skole til skole kunne virke inn, både i forhold til hvor mange dager i uken de på intervjuetidspunktet hadde tilbud for de ulike klassetrinnene, og hvilke klassetrinn som hadde et tilbud de første årene. Når det gjelder hyppigheten, ser vi i ettertid at vi med fordel kunne ha benyttet et spørsmål om barnet ville benyttet leksehjelpen mer hvis tilbudet ble utvidet.

Tabell 4.11 viser ingen *klare* forskjeller når det gjelder lengden av bruk av leksehjelpen mellom de norske og vestlige elevene, og minoritetslevnene. Dette innebærer at når elevene først har benyttet tilbudet over en viss tid, så er sannsynligheten for at de fortsetter ikke avhengig av deres etniske bakgrunn.

Tabell 4.11 Starttidspunkt (skoleår) med leksehjelp for ulike klassetrinn, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Ikke-vestlig	Alle
<b>1. – 4. klasse</b>			
Høsten 1999	66,7	46,7	57,1
Skoleåret 1998/99	21,2	43,3	31,7
Skoleåret 1997/98	9,1	3,3	6,3
Vår 1997 eller tidligere	0,0	0,0	0,0
Husker ikke, ikke sikker	3,0	6,7	4,8
Totalt	100,0	100,0	100,0
N	33	30	63
<b>5. – 7. klasse</b>			
Høsten 1999	36,7	32,7	34,2
Skoleåret 1998/99	30,0	34,7	32,9
Skoleåret 1997/98	10,0	20,4	16,5
Vår 1997 eller tidligere	20,0	10,2	13,9
Husker ikke, ikke sikker	3,3	2,0	2,5
Totalt	100,0	100,0	100,0
N	30	49	79
<b>8. – 10. klasse</b>			
Høsten 1999	42,1	45,0	43,6
Skoleåret 1998/99	5,3	10,0	7,7
Skoleåret 1997/98	15,8	15,0	15,4
Vår 1997 eller tidligere	31,6	15,0	23,1
Husker ikke, ikke sikker	5,3	15,0	10,3
Totalt	100,0	100,0	100,0
N	19	20	39

Vender vi så blikket mot hyppigheten eller graden av bruk, ser vi at noen mønstre framtrer. Tabell 4.12 viser at barna i all hovedsak benytter leksehjelpen 1–3 ganger i uken. I tabell 4.13 har vi undersøkt hvem som er de hyppigste brukerne (bruk 2 eller flere ganger i uken), og det fremkommer at de ikke-vestlige elevene generelt bruker leksehjelpen oftere enn de vestlige og norske elevene. Dette har muligens noe med at det tilbudet som gis, er ulikt fra skole til skole, men vi mener at dette også viser at det opplevde behovet for leksehjelp generelt er noe større blant minoritetslevne og deres foreldre.

Tabell 4.12 Grad av bruk av leksehjelpen. Prosent

Sjeldnere enn 1 gang i måneden	5,9
1–2 ganger i måneden	3,7
1 gang i uken	25,9
2–3 ganger i uken	56,3
4–5 ganger i uken	6,7
Ikke sikker	1,5
Total	100,0
N	135

Tabell 4.13 Andelen elever med norske og/eller vestlige foreldre og elever med ikke-vestlige foreldre i ulike klassetrinn som benytter leksehjelpen 2 eller flere ganger uken. Prosent

	Norge og vestlige land	Ikke-vestlige land	Alle
1. – 4. klasse	38,1	66,7	54,2
5. – 7. klasse	60,0	79,5	72,9
8. – 10. klasse	50,0	68,8	61,5
Alle elevene	49,0	73,2	63,9
N	51	82	133

## 4.4 Foreldrenes erfaringer med leksehjelpen

I denne delen av vår behandling av tilbudet om leksehjelp vil vi gjøre to ting: I første omgang vil vi analysere foreldrenes erfaringer med barnets deltakelse på leksehjelpen. I denne sammenhengen vil vi også ta for oss hvorfor de som har kjennskap til leksehjelpen ikke benytter tilbudet, samt se om det for noen er tidligere negative erfaringer som medfører at barnet har sluttet. I neste omgang skal vi se om det er noe i vårt materiale som kan gi indikasjoner på om tilbudet burde opprettholdes og eventuelt endres. Dette gjør vi ved å se på brukernes og ikke-brukernes oppfatninger omkring barnets fremtidige bruk av denne typen tilbud.



## Brukernes erfaringer

I tabell 4.14 viser vi hva foreldrene svarte på spørsmålet «Hvordan har erfaringene vært i forhold til de forventningene du/dere hadde til tilbudet?». Nesten 30 prosent mente at erfaringene hadde vært bedre enn ventet, og kun syv prosent mente at de var dårligere enn ventet. Vi ser at det her er svært interessante forskjeller mellom foreldrene med ulik geografisk bakgrunn. De med pakistansk bakgrunn har mest positive og de med norsk/vestlig bakgrunn minst positive erfaringer. Dessuten er det en større andel av de norske som oppgir at de ikke er sikker med hensyn til sine erfaringer.

Det kan forventes at brukshyppighet er en viktig forklaringsfaktor for disse forskjellene, og i tabell 4.15 har vi derfor kontrollert for dette. Vi ser at det er en viss sammenheng mellom bruksgrad og erfaringer, men den er ikke særlig fremtredende. Det er tydelig at bruksgrad ikke påvirker minoritetsforeldrenes vurdering, men for de norske foreldrene spiller dette inn, da særlig i forhold til å oppgi at de ikke er sikre. Om dette betyr at elever med minoritetsbakgrunn har et såpass mye større utbytte av å benytte tilbudet, at erfaringene og «effekten» av leksehjelp blir positiv uansett bruksgrad, er vanskelig å si ut fra dette materialet. Andre forklaringer kan være at de ikke-vestlige foreldrene har flere typer forventninger som øker sannsynligheten for at i hvert fall noe av det de ønsket leksehjelpen skulle bidra til (for eksempel å bli bedre i norsk, å bli flinkere i enkelte fag, å få større sosialt nettverk) har slått til. Det må også nevnes at vi kunne forvente at norske foreldre er generelt mer kritiske, ettersom de har et gjennomsnittlig høyere utdanningsnivå og i mindre grad opplever lærere og rektorer som autoriteter.

For å gi et noe bedre bilde av hva som påvirker sannsynligheten for at foreldrene til brukerne oppgir positive («bedre enn ventet») erfaringer med leksehjelpen, har vi benyttet regresjonsanalyse (se tabell 4.16). Denne viser at sannsynligheten for å oppgi positive erfaringer med leksehjelpen øker klart og signifikant når barnet kommer fra en familie med pakistansk eller annen ikke-vestlig bakgrunn. Bruksgraden av leksehjelpen gir ikke noe signifikant utslag. Kun én av skolene har signifikant innvirkning, og tendensen til at foreldrene med grunnskole eller lavere

Tabell 4.14 Respondentenes erfaringer med leksehjelpen i forhold til de forventninger de hadde til tilbudet, etter geografisk bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Bedre enn du (dere) ventet	11,5	45,5	34,0	28,1
Omtrent som du (dere) ventet	59,6	42,4	58,0	54,8
Dårligere enn du (dere) ventet	11,5	6,1	4,0	7,4
Ikke sikker	17,3	6,1	4,0	9,6
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	52	33	50	135

ikke har så positive erfaringer, er ikke signifikant på .05 nivå.. Trekker vi inn variabler som beskriver foreldrene på individnivå, så slår det signifikant negativt ut at mor er i jobb eller studerer, og positivt ut når foreldrene oppgir at barnet trives svært godt på skolen. Vi ser at forklaringskraften er liten (11,6 prosent) og bør derfor være forsiktige med å komme med andre konklusjoner enn at foreldrene til minoritets-elevne oppgir bedre erfaringer enn de norske. Antagelig er dette basert i den generelt mer kritiske holdningen til skolen som foreldre har etter å selv ha gått på norsk skole, og at det er større sannsynlighet for at minoritets elever får en forbedret skolesituasjon gjennom leksehjelpen på grunn av et gjennomsnittlig mulig større og bredere behov for tilbudet.

I tabell 4.17 har vi gjort en tilsvarende analyse, men kun for de ikke-vestlige foreldrene. Det er interessant at lav utdanning hos foreldre har en signifikant negativt innvirkning. Dette kan bety at forventningene er dels bestemt av foreldrenes utdanning. Om dette betyr at skolene har gitt disse foreldrene større forhåpninger i forhold til hva som kan forventes av resultater av leksehjelpen, er vanskelig å si.

Tabell 4.15 Respondentenes erfaringer med leksehjelpen i forhold til de forventninger de hadde til tilbudet, etter geografisk bakgrunn og barnets bruksgrad av leksehjelpen. Prosent

	1 gang i uken eller sjeldnere	2 eller flere ganger uken	Alle brukere
<b>Norge og vestlige land</b>			
Bedre enn du (dere) ventet	7,7	16,0	11,8
Omtrent som du (dere) ventet	46,2	72,0	58,8
Dårligere enn du (dere) ventet	15,4	8,0	11,8
Ikke sikker	30,8	4,0	17,6
Totalt	100,0	100,0	100,0
N	26	25	51
<b>Ikke-vestlig</b>			
Bedre enn du (dere) ventet	40,9	38,3	39,0
Omtrent som du (dere) ventet	50,0	51,7	51,2
Dårligere enn du (dere) ventet	4,5	5,0	4,9
Ikke sikker	4,5	5,0	4,9
Totalt	100,0	100,0	100,0
N	22	60	82
<b>Alle</b>			
Bedre enn du (dere) ventet	22,9	31,8	28,6
Omtrent som du (dere) ventet	47,9	57,6	54,1
Dårligere enn du (dere) ventet	10,4	5,9	7,5
Ikke sikker	18,8	4,7	9,8
Totalt	100,0	100,0	100,0
N	48	85	133

Dette er uansett en sentral og viktig målgruppe for leksehjelpen, og det er viktig å være klar over at for høye forventninger kan medføre at man etter hvert risikerer å miste elever med store behov for dette tilbudet. Det er imidlertid ikke noe i vårt materiale som tyder på dette.

Hva så med dem som *ikke* benytter leksehjelpen? Tabell 4.18 viser hva foreldrene som hadde kjennskap til tilbudet på skolen, men hvor barnet vi intervjuet ut fra ikke benyttet tilbudet, svarte på spørsmålet «Hva er de viktigste grunnene til at barnet ikke benytter tilbudet om leksehjelp?».

Vi ser at manglende behov for leksehjelp oppgis som den klart vanligste grunnen til at barnet ikke benytter seg av tilbudet. Det er en viss variasjon mellom

Tabell 4.16 Positive erfaringer med leksehjelpen («bedre erfaringer enn ventet»). Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N= 131)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,138
Pakistansk	0,402**
Ikke-vestlig og ikke pakistansk	0,250**
Foresatt(e) grunnskole eller lavere	-0,150
Vahl skole	-0,465*

Justert  $R^2=0,116$

\*\*  $p<0,01$

\*  $p<0,05$

Avhengig variabel er svaret «bedre enn ventet» på spørsmålet: «Hvordan har erfaringene vært i forhold til de forventningene du/dere hadde til tilbudet?»

Tabell 4.17 Positive erfaringer med leksehjelpen blant *ikke-vestlige* (pakistanere og andre ikke-vestlige) foreldre. Regresjonsanalyse, ustandardiserte koeffisienter. (N=79)

	Ustandardisert koeffisient
Konstant	0,186
Foresatt(e) grunnskole eller lavere	-0,221*
Flyttet flere ganger siste to år	-0,313
Hvilket klassetrinn går dette barnet på?	0,041
Kampen skole	0,744**
Sagene skole	0,397

Justert  $R^2=0,192$

\*\*  $p<0,01$  \*

$p<0,05$

Avhengig variabel er svaret «bedre enn ventet» på spørsmålet: «Hvordan har erfaringene vært i forhold til de forventningene du/dere hadde til tilbudet?»

gruppene av foreldre, og vi skal spesielt legge merke til den forholdsvis store andelen som ikke er sikre blant de pakistanske, og ikke minst blant de andre ikke-vestlige, foreldrene. Hvis det er en målsetting å øke bruken av leksehjelp blant minoritetsforeldrene generelt, er det foruten å gi kjennskap til tilbudet som eksisterer også vesentlig å gi innsikt i hva tilbudet dreier seg om, på en måte som gjør at foreldrene kan ta stilling til mulig bruk.

Tabell 4.18 viste at svært få foreldre oppga at dårlige erfaringer med leksehjelpen var grunn til at barnet ikke benyttet tilbudet. 22 prosent av de respondentene som hadde kjennskap til tilbudet om leksehjelp, men som oppga at barnet ikke benyttet det, kunne vise til at barnet hadde benyttet leksehjelpen tidligere. Tabell 4.19 viser at andelen som har sluttet, stiger jo høyere opp i klassetrinnene vi ser. Tallene kan tyde på at det er vanligere for elever med norsk og vestlig bakgrunn enn

Tabell 4.18 Oppgitte årsaker til at barnet *ikke* benytter leksehjelp, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Har ikke behov for leksehjelp, får hjelp hjemme	57,7	56,3	34,5	53,5
Foreldrene foretrekker at barnet gjør lekser hjemme	18,0	9,4	10,3	15,1
Barnet selv har ikke lyst til å være med på leksehjelp	16,2	12,5	0,0	12,8
Tidspunktet passer dårlig	0,9	3,1	3,4	1,7
Har dårlige erfaringer med leksehjelpstilbudet	4,5	0,0	0,0	2,9
Andre årsaker	12,6	6,3	24,1	13,4
Ikke sikker, ingen spesiell grunn	2,7	18,8	31,0	10,5
<b>Oppgitt under «andre årsaker»:</b>				
Ikke tilbud for det klassetrinnet på den aktuelle skolen				6,4
Annet				7,0
N	111	32	29	172

Tabell 4.19 Andelen barn med norske, vestlige og ikke-vestlige foreldre med kjennskap til leksehjelpen som ikke benytter leksehjelpen, men som har benyttet tilbudet tidligere, etter klassetrinn. Prosent.

	Norge og vestlige land	Ikke-vestlig	Alle
1. – 4. klasse	18,6	5,7	13,8
5. – 7. klasse	21,3	37,0	27,0
8. – 10. klasse	29,0	36,4	31,0
Alle	21,9	21,9	21,9
N	137	73	210

for minoritetselevne å starte på leksehjelpen på barnetrinnet, og så slutte etter en tid. Blant elevene på mellom- og ungdomstrinnet er det derimot vanligere for minoritetselever å ha benyttet leksehjelpen og så ha sluttet. Vi har tidligere vist at det blant minoritetselevne på intervju-tidspunktet var en større andel som brukte leksehjelpen enn blant de norske og vestlige elevene, men det er altså en lik andel av elevgruppene som har *sluttet* å benytte tilbudet.

### Fremtidig bruk av leksehjelpen

For å undersøke om dette er et tilbud som brukerne vil forsette å benytte seg av, spurte vi foreldrene «Er det sannsynlig at barnet vil fortsette å bruke leksehjelp også neste skoleår (2000\2001), eller er det lite sannsynlig?». Svarene (se tabell 4.20) viser at kun rundt ti prosent ikke vil benytte seg av tilbudet fremover («lite sannsynlig» og «ikke aktuelt p.g.a. flytting, skolebytte ol.»). 80 prosent svarte at det var sannsynlig eller «ja, kanskje». Vi ser at det er små forskjeller mellom gruppene, men at det blant de flittigste brukerne – elever med foreldre fra andre ikke-vestlige land enn Pakistan – er nesten 80 prosent som mener det er sannsynlig at de er brukere neste skoleår.

For å undersøke potensialet for bruk av leksehjelp blant dem med kjennskap til tilbudet men som ikke benytter det, stilte vi følgende spørsmål: «Er det sannsynlig at barnet vil benytte leksehjelpstilbudet i løpet av de kommende årene, eller er det lite sannsynlig?». Tabell 4.21 viser at nesten 30 prosent oppgir at dette kan være tilfelle, og 56 prosent mener at dette ikke er aktuelt. Det er her interessant å se på forskjellene mellom de etnisk definerte gruppene: Sannsynligheten for at en elev med minoritetsbakgrunn skal benytte leksehjelpen senere, er langt større enn for en elev med norsk/vestlig bakgrunn. Det er tydelig at de norske foreldrene har en klarere stillingstaken til spørsmålet, med hele 70 prosent som stiller seg avvisende til at det aktuelle barnet skal begynne å benytte leksehjelpen overhodet.

Tabell 4.20 Forventning om bruk av leksehjelp neste skoleår blant foreldrene til dagens brukere, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Ja, det er sannsynlig	65,4	69,7	78,0	71,1
Ja, kanskje	9,6	12,1	6,0	8,9
Nei, det er lite sannsynlig	9,6	6,1	6,0	7,4
Vanskelig å si	11,5	12,1	6,0	9,6
Ikke aktuelt p.g.a. flytting, skolebytte o.l.	3,8	0,0	4,0	3,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	52	33	50	135

En sannsynlig hypotese er at det blant ikke-brukerne er en sammenheng mellom tidligere bruk av leksehjelpen og hva de svarte på spørsmålet om mulig fremtidig bruk. Tabell 4.22. viser at erfaring med bruk av leksehjelp for barnet har lite å si i forhold til en eventuell fremtidig bruk. Vi vet imidlertid ingenting om eventuelle søsken har benyttet tilbudet, noe som vil gi et erfaringsgrunnlag som kan gi denne typen utslag.

Videre stilte vi spørsmål til foreldrene som kjente til leksehjelpstilbudet på skolen, men hvor barnet ikke benyttet seg av det, om det ville vært aktuelt å benytte leksehjelpen for det aktuelle barnet hvis tilbudet ble forandret på noen måte. Tabell 4.23 viser at de norske foreldrene er mest standhaftige i forhold til at tilbudet ikke skal benyttes av det aktuelle barnet. Vi ser av den store «ikke sikker»-andelen at dette spørsmålet tydeligvis var problematisk å ta stilling til. Tabell 4.24 viser at når det gjelder å oppgi endringsønsker, har det en betydning om det aktuelle barnet har benyttet tilbudet tidligere.

Fjorten prosent av ikke-brukerne kunne altså tenke seg å benytte leksehjelpen for det aktuelle barnet hvis det ble gjort endringer i tilbudet. Vi spurte de som ønsket

Tabell 4.21 Forventning om bruk av leksehjelp i fremtiden blant foreldrene som kjenner til leksehjelpen, men hvor barnet ikke benytter seg av tilbudet, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent.

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Ja, det er sannsynlig	10,7	9,4	30,0	13,8
Ja, kanskje	9,8	21,9	33,3	16,1
Nei, det er lite sannsynlig	70,5	34,4	23,3	55,7
Vanskelig å si	6,3	34,4	13,3	12,6
Ikke aktuelt p.g.a. flytting, skolebytte o.l.	2,7	0,0	0,0	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	112	32	30	174

Tabell 4.22 Forventning om bruk av leksehjelp i fremtiden blant foreldrene som kjenner til leksehjelpen, men hvor barnet ikke benytter seg av tilbudet, etter om hvorvidt barnet har benyttet leksehjelpen tidligere. Prosent

	Tidligere bruk		Alle
	Ja	Nei	
Ja, det er sannsynlig	19,5	12,3	14,0
Ja, kanskje	17,1	15,4	15,8
Nei, det er lite sannsynlig	51,2	57,7	56,1
Vanskelig å si	9,8	13,1	12,3
Ikke aktuelt p.g.a. flytting, skolebytte o.l.	2,4	1,5	1,8
Total	100,0	100,0	100,0
N	41	130	171

å bruke tilbudet hvis det ble forandret, om *hvilke typer endringer* de kunne tenke seg (tabell 4.25).

Man *kan* lese dette som en ønskeliste over endringer som bør gjøres for å øke bruken av leksehjelpen, hvis dette er et mål, men det er altså svært få av de foreldrene som kjenner til tilbudet som ønsker endringer for at de skal vurdere å benytte leksehjelpen for det aktuelle barnet. Det vanligste ønsket er at leksehjelpsgruppene skal bli mindre, slik at den enkelte elev skal få en bedre individuell oppfølging med leksene/skolearbeidet. For noen av elevene har det tydeligvis vært

Tabell 4.23 Mulig fremtidig bruk av leksehjelp hvis tilbudet ble forandret for barn av foreldre som kjenner til leksehjelpen, men hvor barnet ikke benytter seg av tilbudet, etter foreldrenes geografiske bakgrunn. Prosent.\*

	Norge og vestlige land	Pakistan	Andre ikke-vestlige land	Alle
Ja	17,1	3,1	17,2	14,5
Nei, ville ikke ha noen betydning	77,5	56,3	51,7	69,2
Ikke sikker	5,4	40,6	31,0	16,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N	111	32	29	172

\* Spørsmålet lød: «Ville det være aktuelt å la barnet være med på leksehjelp hvis leksehjelpstilbudet ble forandret på noen måte, eller ville ikke det ha noen betydning?»

Tabell 4.24 Mulig fremtidig bruk av leksehjelp hvis tilbudet ble forandret for barn av foreldre som kjenner til leksehjelpen, men hvor barnet ikke benytter seg av tilbudet, etter om hvorvidt barnet har benyttet leksehjelpen tidligere. Prosent

	Tidligere bruk		Alle
	Ja	Nei	
Ja	32,5	8,5	14,2
Nei, ville ikke ha noen betydning	45,0	77,5	69,8
Ikke sikker	22,5	14,0	16,0
Total	100,0	100,0	100,0
N	40	129	169

Tabell 4.25 Oppgitte endringsønsker fra foreldre som kan tenke seg å la barnet benytte leksehjelpen hvis tilbudet blir forandret. Prosent

Bedre informasjon om, og organisering av, tilbudet	16,0
Mer individuell hjelp, mindre gruppestørrelser	36,0
Mindre bråk, mer disiplin og ro	20,0
Hvis tilbudet var for det aktuelle klassetrinnet	12,0
Annet	16,0
Total	100
N	25

problematisk å få konsentrert seg om selve skolearbeidet på grunn av bråk og uro. Særlig det første av disse to endringsønskene vil kreve færre elever per ansatt.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi vist at et stort flertall av foreldrene kjenner til ordningen med leksehjelp på grunnskolene i Oslo indre øst, men spesielt overfor gruppen «øvrige ikke-vestlige minoritetsforeldre» ser det ut til å være behov for ytterligere informasjonsvirksomhet. Det er også i denne gruppen vi finner lavest grad av eksisterende læremidler i hjemmet, og foreldrene har ofte lav utdanning.

Det er forholdsvis store variasjoner mellom skolene i satsing og utforming av leksehjelp. Mest positive erfaringer blir oppgitt fra de skolene som har etablert leksehjelpen som en del av en større og bredere satsing, og har tilbud som går ut over den rene hjelpen med lekser og skolearbeid. Mens det på noen skoler kan sies å være en forholdsvis lav grad av bruk, klarer andre skoler ikke å gi tilbud om leksehjelp til alle elevene som vil delta. De fleste skolene rapporterer mest positive erfaringer med å benytte lærere på skolen som leksehjelpere, men dette utelukker ikke positive resultater ved å benytte andre. Det vesentlige er antagelig at det benyttes voksenpersoner som elevene har tillit til, og at det ikke er stadige utskiftninger til nye ukjente leksehjelpere.

Barn med pakistansk eller annen ikke-vestlig bakgrunn, og elever på mellom- og ungdomstrinnet, benytter tilbudet i størst grad.

I den pakistanske gruppen slår dårlig forhold til skolen og foreldrenes lave utdanning negativt ut med hensyn til sannsynligheten for både kjennskap til og bruk av leksehjelpen. For de øvrige ikke-vestlige slår det negativt ut på sannsynligheten for bruk hvis barnet er født utenfor Norge. For denne gruppen er det videre i størst grad guttene som benytter seg av tilbudet. I forhold til å bedre skolesituasjonen og gjennomføringsevnen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, er dette funn som tilsier at skolene fortsatt står overfor store utfordringer når det gjelder disse gruppene av elever og deres foreldre.

For de norske og vestlige elevene har vi sett at det er svært problematisk å definere noen typiske brukere av leksehjelpen. Det er en liten overrepresentasjon av norske elever som har foreldre med lav utdanning i brukergruppen, men denne sammenhengen er ikke statistisk signifikant.

Generelt oppgir både skolene og foreldrene positive erfaringer med leksehjelpen. Ut fra foreldrenes rapportering om ønsket bruk av ordningen, ser det ut til å være et potensial for en videre økning av bruken i forhold til nivået høsten 1999. Våre data viser at dette potensialet særlig finnes blant elever med minoritetsspråklig



bakgrunn. Dette er de elevene vi kan anta vil ha størst utbytte av leksehjelpen både når det gjelder gjennomføringsevne og økt integrering i skole og nærmiljø, og som dermed er en viktig målgruppe for tiltaket.



## Kapittel 5 Tiltak for elever med spesielle behov

I dette kapitlet skal vi ta for oss de aktiviteter og tilbud som er iverksatt ved grunnskolene i Oslo indre øst for elever som har behov for spesielt tilpasset undervisning og oppfølging hele eller deler av skoletiden. Vi tar sikte på å gi en beskrivelse av ulike tiltakstyper og de erfaringene skolene har med disse. Vi tar først for oss aktiviteter og tilbud som er igangsatt for elever med store sosiale og emosjonelle vansker (tiltak 1 B). Deretter tiltak som er rettet mot å gi bedre alternativ opplæring for elever på ungdomstrinnet (tiltak 1 D). Til slutt vil vi ta for oss tiltak rettet mot elever med krigsbakgrunn (tiltak 1 F). Denne gruppen nås også gjennom tiltakene som beskrives i 5.1, men det har vært iverksatt noen tiltak som har vært indirekte og direkte rettet mot disse elevene, og det behandles derfor separat.

Vi vil påpeke at innsatsen i tiltakene under 1 B og 1 D er dels videreutvikling og styrking av eksisterende tiltak og tjenester fra før Handlingsprogrammet ble iverksatt, og dels forsøk på nye måter å arbeide og hjelpe elevene i målgruppen på. Finansieringen av tiltakene blir således til dels også støttet ved hjelp av skolens ordinære budsjetter. Det ble av våre informanter vektlagt at innsatsen overfor elever som får tilbud under disse to tiltakene også er rettet inn mot at de, om mulig, skal benytte andre aktiviteter på skolen utenom klasseromsundervisningen, for eksempel skolefrokost, leksehjelp, friluftss- og kulturopplevelser.

Generelt er mange av tiltakene for elever med spesielle behov i stor grad rettet mot at elevene skal få positive mestringsopplevelser, som bedrer selvbildet. Dette skal gi elevene muligheten til å fungere bedre faglig og sosialt i og utenfor skolen, og dermed øke deres gjennomføringsevne. Ved bruk av et bredt spekter av aktiviteter og ulike læringsarenaer øker sannsynligheten for at den enkelte elev finner områder han eller hun mestrer, for eksempel idrett, musikk eller (kunst)maling. Mange av våre informanter, og mye av dokumentasjonen fra skolene, viser til erfaringer med at når en elev klarte å mestre ett fagområde eller én form for aktivitet, så bedret dette elevens selvtillit. Dette ga muligheter til å bygge videre for å styrke elevens faglige og/eller sosiale ferdigheter.

## 5.1 Innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker

Bakgrunnen for en satsing inn mot elever med sosiale og/eller emosjonelle vansker er at disse over lengre eller kortere tidsrom får til dels lite utbytte av normal klasseromsundervisning. Målet er å øke disse elevenes trygghet og trivsel, og legge grunnlag for en bedre egenutvikling videre i skolegangen. Innsatsen skal også medføre en bedre situasjon for andre elever og undervisningspersonale, forholdene og miljøet i klassene, og på skolen som helhet. Målgruppen for tiltakene er således i prinsippet alle på skolen og i nærmiljøet. Denne typen elever kan ta store deler av oppmerksomheten til lærerne, de skaper mer uro og havner oftere i konflikter enn andre elever.

Elever med bakgrunn fra krigsherjede områder er overrepresentert i gruppen med sosiale og/eller emosjonelle problemer. Det ble imidlertid av våre informanter på skolene lagt vekt på at elevene som har denne typen problemer, hadde en svært broket bakgrunn, og at årsakene til problemene var mange og komplekse. Den forholdsvis store oppmerksomheten som har vært viet innvandrerdoms problemer og atferd i mediene, gjorde at våre informanter på skolene ofte var nøye med å presisere at man ikke måtte overse den norske delen av elevgruppen som kom fra hjem med svært små ressurser, og som hadde foreldre med store sosiale, psykologiske og rusrelaterte problemer. De etniske aspekter ved problemene måtte ikke dekke over de store klassebetonte levekårsproblemer mange barn og unge med norsk etnisk bakgrunn i Oslo indre øst har.

Våre informanter la vekt på at de fleste av elevenes sosiale og/eller emosjonelle problemer kunne tilskrives forhold i hjemmene. Noen av de typer årsaker som ble trukket frem, var rusproblematikk, incest og vold i hjemmene, traumatiske opplevelser fra krigsområder, og kroniske psykiske problemer og/eller medisinske syndromer som gjorde elever mer aggressive eller mer tilbaketrukne enn andre elever. Generelt retter tiltakene seg både mot elever som allerede har tilbud om tilleggsressurser, og mot elever som ikke har den typen eller omfanget av sosiale, psykologiske og/eller faglige problemer som tilsier tilleggsressurser over ordinære budsjetter. Vi kan ikke i denne sammenheng vise til noe godt anslag på hvor omfattende behovet for denne typen tiltak er. De lærerne vi intervjuet påpekte at i en klasse med 20–25 elever, var det til enhver tid alltid *minst* et par elever som hadde behov for en eller annen form for spesiell oppfølging og støtte. Hvem dette var, kunne variere over tid, noe som tilsier at det er en forholdsvis stor andel av elevmassen i Oslo indre øst som i løpet av skoletiden får behov for den typen tiltak som skolene her har igangsatt.

Tiltakene er delvis rettet mot direkte oppfølging, støtte og hjelp for disse elevene i den daglige skolegangen, og delvis innebærer tiltakene aktiviteter som gir

elevene helt eller delvis mulighet for undervisning og aktiviteter utenfor klasseromssituasjonen. Elevene i denne målgruppen blir ofte også forsøkt rettet inn mot andre allment rettede tilbud og aktiviteter på skolen, i forsøk på å finne mestringssarenaer som personalet på skolen kan bygge videre på i arbeidet med oppfølging og hjelp til eleven. Her har innsatsen ofte vært rettet mot særskilte pedagogiske tiltak gjennom fysiske aktiviteter, som friluftsliv og idrett, og ulike former for kulturtilbud som maling, musikk og teater. Det er på mange av skolene vektlagt en utvidet voksenkontakt, som innebærer ansettelser av personell som kan gi tett oppfølging av bestemte elever i skoletimer, i frikvarterene og i noen tilfeller også utenfor skoletiden.

Informantene på skolene viser til svært positive resultater med denne typen tiltak, både for de enkelte elever, for klassene og for miljøet på skolene som helhet. «Miljøet har blitt et annet» var en vanlig uttalelse blant informantene. På skolene var det også en klar holdning om at disse formene for satsing vil ha positive resultater på lang sikt når det gjelder elevenes integrering i skole og nærmiljø. Arbeid med å begrense utvikling av gjengkultur kan her nevnes som et tiltak som må sies å ha effekter også utenfor skolen. Når det gjelder gjennomføringsevnen til elevene i målgruppen for disse tiltakene, var forventningene noe mer avmålte, da særlig for elever på ungdomstrinnet. Noen informanter påpekte at for enkelte av disse elevene var problemene med å holde dem på skolen, og dermed vekk fra gata, i så stort, at man nesten kunne si seg fornøyd hvis skolen klarte å lage et tilbud som gjorde at elevene møtte opp.

Midlene som skal bedre disse elevenes situasjon innebærer dels en utbygning/styrking på personalsiden spesielt rettet mot denne gruppen, gjennom ansettelse og styrking av stillingene til sosiallærere og ansettelse av miljøarbeidere/kameratstøtter. I noen tilfeller har også sivilarbeidere blitt benyttet for å følge opp elever i denne gruppen. Pedagoger med spesialutdanning innen området har også blitt tilknyttet skoler i området gjennom bruk av handlingsprogrammidler.

Miljøarbeidere/kameratstøtter, og i noen tilfeller sivilarbeidere, har bidratt som voksenpersoner som følger elevene aktivt gjennom deler av skoledagen og i noen tilfeller deler av fritiden. Gjennom tett og enhetlig oppfølging over tid, direkte konfliktløsning og forebyggende arbeid skal trykgheten til elevene øke. Videre benyttes denne typen stillinger til å drive frem idrettsarrangementer, de bidrar til utvidet voksen tilstedeværelse i friminutter og på andre arenaer i skolen. Det blir vektlagt fra skolens side at slike personer er viktige som rollemodeller for elever med ellers liten voksenkontakt. Det er på minst én av skolene valgt å knytte til seg miljøarbeidere til klassetrinn for å unngå stigmatisering av enkeltelever.

Sosiallærerne skal bidra til en styrking av veiledning, bistand og rådgiving til elever, foreldre og personale på skolen, samt arbeide med å bedre samarbeidet med etater, bydeler og andre som kan eller skal bidra overfor disse elevene og deres

foreldre. Her kan politiet, barnevernet, frivillige organisasjoner, helsepersonell og PP-tjenesten nevnes som eksempler på det nettverket skolene kan benytte og samarbeide med. I løpet av 1990-tallet har ressurstildelingen til sosiallærerfunksjonen stått stille, samtidig som elevtallet i grunnskolene i Oslo indre øst har økt kraftig. Det kan dermed hevdes at midlene fra Handlingsprogrammet som er benyttet til en styrking av funksjonen, dekker opp for et behov som tidligere ble dekket gjennom ordinære bevilgninger. En vurdering av i hvilken grad de tiltak i grunnskolen som drives med hjelp av midler fra Handlingsprogram Oslo indre øst burde ha blitt støttet gjennom økning i rammebevilgninger, eller ved omprioriteringer ved de enkelte skolene, ligger utenfor denne evalueringens mandat. Alle de skolene som har styrket sosiallærertjenesten har rapportert om svært positive resultater overfor Skoleadministrasjonen. Våre informanter på disse skolene ga det samme inntrykket. Skolene uttrykker særlig at den frigjorte tiden gjør det mulig å følge bedre opp de elevene som trenger bistand. En av våre informanter, som var sosiallærer, pekte på at når hun nå arbeidet full stilling som sosiallærer, var det mulig å konsentrere seg bedre om de oppgavene stillingen innebar. Tidligere hadde hun hatt halv stilling i denne funksjonen, og halv stilling som ordinær lærer. Hun viste til at det med delte arbeidsoppgaver ble problematisk å ha full konsentrasjon om å følge opp arbeidet rettet mot elever med stort behov for oppfølging. Hun hadde også fått tid til å konsentrere seg mer mot de samarbeidspartnere i bydelen og etatene som krevdes for å kunne følge opp både barna og deres familier på en tilfredsstillende måte. Dessuten hadde hun nå mulighet til å følge opp enkeltelever som hadde behov for personlig oppfølging i kortere perioder, gjennom at hun var til stede i enkelte timer, så innom og fulgte opp han eller henne i friminutter, på leksehjelpen og så videre. Med delt stilling hadde ikke alltid dette vært mulig. Som vi nevnte i kapittel 3.4 styrket Bjølsen skole sosiallærerfunksjonen i forbindelse med «Prosjekt 1–18 Bjølsenområdet». De erfaringer som er gjort her er samlet i en egen evalueringsrapport. Noen av konklusjonene fra denne evalueringen er «at sosiallærerfunksjonen har blitt en felles ressurs og nøkkelfunksjon i samordningen av alle de ulike tjenestene overfor barn med spesielle hjelpebehov», og at «barna og familiene (får) raskere og bedre hjelp til å mestre de problemene de sliter med.» (Agenda utredning & utvikling AS/Sagene-Torshov bydelsforvaltning 1997: 36).

Et annet tiltak som bør nevnes er prosjektet «170» på Hersleb skole. Dette er et bemannet klasserom (nr. 170) hvor elever som ikke makter å følge undervisningen eller skaper uro i klassen blir sendt. Her kan de få roet seg ned, være i fred og gjøre skolearbeid under oppfølging av en pedagogisk ansatt. Elevene går tilbake til den ordinære undervisningen så raskt som det er tilrådelig. Skolen mener at dette tiltaket har vært vellykket. Blant annet har bruken sunket med tiden. Elevene som blir sendt dit blir tatt hånd om og får mulighet for faglig oppfølging. Dessuten

bedres situasjonen for de andre elevene i klassen ved at det blir mer ro, og læreren får konsentrert seg om undervisningen og de andre elevene.

Vi kan ikke med bakgrunn i vårt begrensede datamateriale gi en forskningsbasert vurdering av de ulike tiltakene som er igangsatt for elever med spesielle behov. Vi vil likevel peke på et par forhold. For det første har skolene svært positive erfaringer med tiltakene som enten er videreutviklet og styrket med støtte fra Handlingsprogrammet, eller startet opp med midler fra dette. For det andre legges det fra skolene vekt på at satsingen både har positiv innvirkning for elevene som mottar direkte støtte gjennom tiltakene, for andre elever, for personalet og for miljøet på skolen som helhet. Tiltaket kan således ses på som en hensiktsmessig tilnærming med det formål å bedre alle elevenes skolesituasjon, gjennomføringsevne og sosiale integrasjon.

## 5.2 Bedre alternativ undervisning

Tiltaket «bedre alternativ undervisning» har vært et styrket tilbud om undervisning i mindre grupper for enkeltelever på ungdomstrinnet som står i fare for å falle ut av undervisningen og som har særlige behov for en mer tilrettelagt undervisning. Tiltaket omfatter en rekke ulike typer forsøk med alternativ og tilpasset undervisning for elever som i perioder eller over lengre tid ikke fungerer sosialt og/eller faglig i vanlige klasser. Tilbudet er gitt for ungdomstrinnet på skolene Bjølsen, Hersleb, Vålerenga og Kampen (fra høsten 1999 Jordal skole som erstattet ungdomstrinnene på Vålerenga skole og Kampen skole). Tiltaket skal gi elevene en tettere voksenkontakt gjennom økt lærertetthet og muligheter for bedre og mer tilpasset teoretisk opplæring. Det er blant annet satset på bruk av andre typer lærermidler enn de tradisjonelle, som ofte er tilpasset tradisjonell klasseromsundervisning. Undervisningen er langt mer praktisk rettet og utformet. Målsettingen er å motvirke «uønsket atferd», det vil si blant annet å øke nærværet på skolen (reduere fraværet). Dette skal bidra til å øke gjennomføringsevnen til disse elevene. Vinkling mot praktisk rettet undervisning, friluftsliv og idrett er gjennomgående. Noen av skolene har blant annet samarbeidet med, og kjøpt tjenester av, Frigo.

På Bjølsen skole har de hatt tre prosjekter for styrking av alternative opplæringstilbud i løpet av 90-tallet: «Frøia», «Trollvann» og «Lære for livet». Prosjektene har vært rettet mot elever som har behov, eller selv ønsker, et mer praktisk rettet tilbud.<sup>1</sup> Erfaringene fra prosjektene er videreført inn under tiltak som drives med

<sup>1</sup> For en evaluering av tiltakene «Frøia», «Trollvann» og «Lære for livet», se Agenda utredning & utvikling AS (1996).

støtte fra Handlingsprogrammet. Grunnideen er å gi opplæringstilbud med vekt på praktisk arbeid. Den alternative undervisningen er rettet mot å bygge opp selvtiliten til elevene som deltar, gjennom å «bygge på de sterkeste ressursene hos den enkelte elev, framfor å fokusere på elevens eventuelle problemer og tilkortkomning.» (Statusrapport om aktiviteter skoleåret 1997/98 ved Bjølsen skole).

Av de tiltak som Bjølsen skole hadde høsten 1999, kan vi her nevne følgende: Trollvann-prosjektet som startet opp i 1992 og som er et friluftstilbud for ungdomstrinnet. I samarbeid med Oslo kommune får elevene benytte en hytte i skogen (ved Trollvann i Lillomarka) til undervisningslokale og tilholdssted store deler av undervisningstiden. Teoriundervisningen for elevene er lagt til skolen, mens de har en rekke ulike praktiske aktiviteter i og rundt denne hytta. Et prosjekt som skal gi jenter på ungdomstrinnet tilpasset og praktisk rettet undervisning er «Regnbuen». «Løkka»-prosjektet er rettet inn mot elever som har periodevis problemer med å gjennomføre vanlig undervisning. Prosjektet gjøres i samarbeid med lokal idrettsforening (Skeid) og bydelen. I Bjølsen skoles avis (10. årgang, nr. 1) presenteres tilbudet slik: «Konseptet til dette tilbudet er at elevene deltar i sin opprinnelige klasse en del av skoledagen, for så å gå over til idrettsaktiviteter når «frustrasjonsterskelen» blir for lav». Prosjektet er basert på erfaringer med at en del av elevgruppen som står i fare for å falle ut av undervisningen ikke er interessert i den formen for aktiviteter som for eksempel gjøres i Trollvann-prosjektet. Dette er i all hovedsak gutter med innvandrerbakgrunn.

På Hersleb skole viser prosjektet PRIGO (Praktisk rettet undervisning i Gamle Oslo) til positive resultater. Målgruppen er elever som sliter med de teoretiske fagene og som kan sikres en bedre gjennomføringsevne gjennom mer et praktisk rettet tilbud. Elevene er her delt i to små grupper og får egen tilpasset undervisning gjennom hele uken. To av dagene benyttes til praktisk undervisning på prosjektets eget verksted. Videre har de satset på friluftsliv og ekskursjoner, blant annet i samarbeid med Frigo. Elevene er delt i to små grupper som sikrer tett oppfølging av pedagogisk personale, og skolen viser blant annet til at fraværet til brukerne har sunket betraktelig.

Mandat for denne evalueringen er på dette området begrenset til alternativ undervisning for 8.-10.-klassinger. Vi skal imidlertid kort nevne at det på Bjølsen også er startet prosjekter for elever på barnetrinnet, som baserer seg på de erfaringer de har gjort med tilbudene på ungdomstrinnet. Dette er «Lille Trollvann», hvor konseptet er det samme som Trollvann-prosjektet. Elevene følger her i hovedsak den vanlige undervisningen, men kan benytte seg av mer praktisk rettet undervisning deler av uken. Dessuten startet de i samarbeid med Sagene skole og Lilleborg skole høsten 1999 idrettstilbudet «Lille-løkka», også dette for elever på barnetrinnet.

Et annet tiltak for elever som ikke går på ungdomstrinnet som kan trekkes frem, er Vålerenga skoles tilbud om alternativ undervisning gjennom en BTG-



gruppe (Bedre Tilpasset Grunnskoleopplæring). Skolen hadde ungdomstrinn til og med våren 1999, og tilbudet var da for elever med tilpassingsvansker i ungdomstrinnet. Skolen har istedenfor å fjerne tilbudet nå altså videreført denne typen aktivitet inn mot de elevene på 7. klassetrinn som ønsker å delta. Når ungdomstrinnet forsvant fra skolen, var det ingen elever med behov for alternativ undervisning igjen på skolen, og tilbudet ble da allment rettet. Vår informant på skolen pekte på at det for elevene (guttene) som hadde benyttet tilbudet i tiden med ungdomstrinn på skolen, i stor grad var snakk om «brannsløkking». Prosjektet var nå mer å forstå dels som opplæring i gruppe- og prosjektarbeid, og hadde mer preg av forebyggende virksomhet. Tiltaket er basert på at det dannes små grupper av elever som en og en halv dag i uken er på BTG istedenfor å følge den vanlige undervisningen. Hver gruppe starter ett prosjekt som går over to måneder, og så starter en ny gruppe med et annet prosjekt. Ideen er at forskjellige fag trekkes inn slik at temaet for elevenes prosjekt belyses fra ulike vinkler, blant annet gjennom ekskursjoner, bedriftsbesøk og så videre. Gruppene blir dannet av ansvarlig lærer og klasseforstander, og de kan dermed strategisk plassere elever de mener vil ha nytte av å arbeide sammen i en gruppe over tid.

På Kampen skole var det i årene under Handlingsprogrammet, hvor skolen hadde ungdomstrinn, et samarbeid med Oslo sjøskole, hvor de blant annet hadde alternativ opplæring for en gruppe elever.

En av rektorene hadde et poeng når det gjaldt denne typen tiltak, som vi mener bør nevnes. De typer av aktiviteter som tilbys elever med ulike former for tilpassingsvansker utenfor den tradisjonelle klassesituasjonen, blir gjerne ansett som langt morsommere og mer attraktive enn tradisjonell undervisning. Dette kan medføre at tilbudet dels kan oppfattes som en belønning for problematferd. Ut fra et rettferdighetshensyn kunne det dermed prinsipielt være problematisk å legitimere slike tilbud. Informanten mente imidlertid at det for alle parter var så gode erfaringer med dette, at man fortsatt burde satse videre på slike tiltak. En informant la også vekt på at enkelte av disse elevene høyst sannsynlig ikke ville kunne tilpasse seg normal undervisning senere, ettersom de gjennom store deler av skolegangen hadde vært fraværende og/eller lite mottagelige for den ordinære undervisningen. Problemerkene de hadde når de nådde ungdomstrinnet strakk seg gjerne så langt tilbake i tid, at det av og til var svært vanskelig, og til dels umulig, å hjelpe dem. For en stor andel av disse elevene var det lite trolig at de ville kunne gjennomføre noen videre skolegang etter grunnskolen. Problemene disse elevene hadde, var i en slik størrelsesorden, blant annet i forhold til aggressiv og kriminell atferd, at informanten understreket at det på et vis var en målsetting å holde dem på skolen, for dermed å holde dem unna «gata» og problemer i skoletiden.

## 5.3 Tiltak for barn med krigsbakgrunn

Osloskolen har forholdsvis store elevgrupper med bakgrunn fra krigsherjede områder. Det er større andel elever med behov for spesialpedagogisk oppfølging i denne gruppen. Det er en opphopning av angst, depresjoner og aggressiv atferd blant disse elevene, og mange er forholdsvis nyankomne flyktninger. Dette gjør at de i mindre grad enn andre minoritetsspråklige elever har tilegnet seg norskkunnskaper og tilhører etablerte sosiale nettverk med ressurssterke voksenpersoner. Det er en overrepresentasjon av elever med krigsbakgrunn og denne typen problemer i Oslo indre øst.

Som nevnt melder skolene om at tiltakene som ble beskrevet tidligere i dette kapitlet har elever med krigsbakgrunn som en av flere målgrupper. Kun én av skolene har rettet tiltak direkte inn mot elever med krigsbakgrunn. Det er Møllergata skole. Prosjektet «Boka om mitt liv» hadde nyankomne somaliske flyktningebarn fra 8 til 12 år som målgruppe. Prosjektet var basert på bildeterapi. Dette innebærer at elevene får uttrykke sine erfaringer og følelser gjennom å male, tegne eller bruke andre former for kunstneriske uttrykksmidler.<sup>2</sup> Skolen rapporterer om positive erfaringer med prosjektet. Dessuten har denne skolen satset aktivt på idrettsaktiviteter for elever med krigsbakgrunn. Hva som ligger bak at Møllergata, i motsetning til de andre skolene, har valgt en vinkling av tiltak inn mot denne elevgruppen, kan ikke vårt materiale gi noe fullgodt svar på. Vi antar at dette henger sammen med spesifikke erfaringer på skolen knyttet til elevgruppen, og at ansatte på skolen derfor har ønsket å satse spesielt på en slik vinkling av tiltakene.

### **PPTs prosjekt «Barn og unge fra krigsherjede områder»**

Fra 1998 ble det satt inn midler øremerket til å styrke kunnskapen og forståelsen til pedagogisk personale ved skolene i forhold til elever med bakgrunn fra krigsområder. Ved å legge grunnlag for et samarbeid mellom fag- og utdanningsinstitusjoner, ønsket Skoleetaten å stimulere fagpersonell som ville bygge opp spisskompetanse på dette området. Pedagogisk-psykologisk tjeneste ved Skoleetaten i Oslo (PPT) har i denne sammenheng mottatt *delfinansiering*, og totalt benyttet i underkant av 130 000 kroner for årene 1998 og 1999 av tildelte handlingsprogrammidler. Bakgrunnen for at PPT har mottatt støtte gjennom handlingsprogrammidlene er den overrepresentasjon som disse elevene har i bydelene i Oslo indre øst, og at satsing på denne målgruppen er nedfelt i byrådssak 236/97 («Delvis disponering av avsatte midler til Handlingsplan indre øst»). Totalt har disse midlene

<sup>2</sup> Bakgrunn, arbeidsform og erfaringer fra dette prosjektet er dokumentert i Hagerup og Rosén (1998).

utgjort en svært liten del av det totale budsjettet for prosjektet «Barn og unge fra krigsherjede områder». Prosjektleder vektla i samtale med oss at innsatsen og arbeidet som krevdes for å motta denne støtten fra Handlingsprogrammet, hadde vært i en slik størrelsesorden at det var svært usikkert om de ville komme til å søke om videre delfinansiering for år 2000.

Midlene er benyttet til tre formål: De har inngått i PPTs arbeid med å systematisk kartlegge omfanget og utbredelsen av problemer i denne elevgruppen. Denne kartleggingen skal danne grunnlag for videre satsing på virkemidler og tiltak som kan bidra til at gruppen bedre mestrer skolegangen og videre oppvekst og tilværelse i Norge. Kartleggingen er gjennomført ved omfattende spørreskjemaer til alle skolene i Oslo. For første rapportering fra kartleggingen, se Wenche Larsen og Kamil Z. Øzerk (1999). For ulike tiltak som er planlagt og iverksatt, se PPTs rapport «Utvikling av tiltak. Arbeidsgruppens prosjektbeskrivelse» (1999).

Videre har midlene blitt benyttet til å sette i gang tilbud om tegne- og malegrupper for denne elevgruppen ved Tøyen og Grünerløkka skole. Dette tilbudet var ikke igangsatt når datainnsamlingen til denne evalueringen ble gjennomført.

Det tredje formålet er kurstilbud for pedagogisk personale. Meral R. Øzerk har høsten 1999 holdt kurset «Forebyggende pedagogiske tiltak i klasserommet». Målgruppen har i hovedsak vært småskolelærere som arbeider med elever som har bakgrunn fra krigsområder, og som ønsker mer kunnskap og bedre forståelse omkring disse elevenes bakgrunn og problemer. Lærere fra Oslo indre øst var prioriterte deltakere, og var sikret plass. Til sammen deltok 45 lærere på de tre kursene som ble avholdt. Fire av grunnskolene i Handlingsprogrammets område benyttet seg av kurset, men det var stor variasjon skolene imellom på hvor mange fra hver skole som deltok. Oppslutningen fra skolene i Oslo indre øst var totalt sett forholdsvis svak. Vårt materiale kan tyde på at noe av årsaken til at ikke flere skoler deltok, var at dette krevde bruk av midler til vikartimer. Flere av våre informanter på skolene hadde aldri hørt om tilbudet. Kurset gikk over tre dager og inneholdet var: Metodiske tilnæringer til begrepsrettet opplæring, begynneropplæring, lese- og skriveopplæring, matematikkopplæring og sosial ferdighetstrening.<sup>3</sup> De av våre informanter som hadde deltatt, mente at kurset hadde vært nyttig, da særlig for lærere som ikke hadde mye kunnskap og erfaring fra dette området fra før. I samtale med prosjektleder ble det vektlagt at PPT hadde positive erfaringer med dette tilbudet, og at det planlegges en endags oppfølging av kurset for tidligere deltakere. PPT har ventelister med interesserte lærere for en eventuell ny runde med et slikt kurs.

<sup>3</sup> Kilde: Invitasjonsbrev fra PPT til rektorer i Osloskolen.

## 5.4 Oppsummering

Vi har sett at skolene har iverksatt et bredt spekter av nye aktiviteter og tiltak ovenfor elever med spesielle behov, og styrket og videreført eksisterende tilbud ved hjelp av midler fra Handlingsprogrammet. Målgruppen for tiltakene er svært heterogen og berører en rekke ulike problemområder på en slik måte at man her ikke kan snakke om en spesifikk målgruppe. Det er forholdsvis mange elever som i løpet av grunnskolen har behov for omfattende faglig, sosial og psykologisk oppfølging, og bakgrunnen for problemene har ofte sammenheng med forhold i hjemmet og er gjerne svært komplekse og vanskelige å løse. Målet for tiltakene er å hjelpe disse elevene til å fungere faglig og sosialt, samt skape bedre undervisningsforhold i klassesammenheng og et bedre og tryggere miljø både i klassen, på skolen og i nærmiljøet som helhet.

Tiltakene er delvis rettet mot direkte oppfølging, støtte og hjelp for disse elevene i den daglige skolegangen, og delvis innebærer tiltakene aktiviteter som gir elevene helt eller delvis mulighet for undervisning og aktiviteter utenfor klasseroms-situasjonen. Elevene i denne målgruppen blir ofte også forsøkt «styrt inn» mot andre allment rettede tilbud og aktiviteter på skolen. Videre er det iverksatt tiltak som styrker eksisterende tilbud på personalsiden.

Skolene viser til positive resultater med denne typen tiltak, ved at det skaper positive effekter for de enkelte elever, for klassene og for miljøet på skolene. Skolene mener også at disse formene for satsing vil ha positive resultater på lang sikt i forhold til elevenes integrering i skole og nærmiljø og gjennomføringsevne. Vi kan ikke med bakgrunn i vårt begrensede datamateriale i forhold til disse tiltakene bekrefte eller avkrefte en slik påstand.

Denne evalueringen har vektlagt å kartlegge og beskrive disse tiltakene. Den bidrar ikke med pedagogiske og psykologiske vinklinger og vurderinger i forhold til metodeutvikling og utformingen av og innholdet i tiltakene. Vi anbefaler derfor at det ved en eventuell senere evaluering, eller som et eget forskningsprosjekt, blir satt søkelys på spørsmål knyttet til suksessfaktorer, arbeidsformer og erfaringer med denne type tiltak.

## Kapittel 6 Er målene mulige å nå?

I dette kapitlet skal vi diskutere tiltakenes potensial i forhold til de sentrale målsettingene; bedret gjennomføringsevne hos elevene og økt integrering av elever og foreldre i skole og øvrig nærmiljø. Vi starter med en beskrivelse av de utfordringer skolene har hatt i forhold til administreringen og gjennomføringen av tiltak under Handlingsprogrammet. Dette gjøres fordi vi mener at en vesentlig suksessfaktor er at tiltakene og aktivitetene går inn som en integrert del av skolens arbeid i forhold til elever og foreldre, og at administreringen av midlene og tiltakene gjøres på en måte som gir skolepersonalet rom for engasjement og tiltakslyst. Videre tar vi for oss skolenes formidlingsarbeid fra tiltakene de første årene under Handlingsprogrammet. Utgangspunktet er her at den kunnskap og de erfaringer som gjøres lokalt på disse tolv skolene, skal kunne bidra til at andre skoler i og utenfor Oslo indre øst kan få ideer og innspill til sitt arbeid med ulike elev- og foreldregupper. I kapittel 6.3 tar vi opp spørsmålet om disse tiltakenes potensial når det gjelder å bedre elevenes gjennomføringsevne og øke integreringen av elever og foreldre i skolen og det øvrige nærmiljøet. Når det gjelder intensjonen om at tiltakene skal utformes og gjennomføres i samråd med brukerne, viser vårt materiale at det foreløpig er en forholdsvis lav grad av faktisk brukermedvirkning i utformingen. Potensialet for økt brukermedvirkning er således stort. Vi tar derfor opp spørsmålet om hvilket potensial som eksisterer med hensyn til å øke graden av brukermedvirkning. Rapporten avsluttes med noen innspill til den videre satsingen innen grunnskolen under Handlingsprogram Oslo indre øst.

### 6.1 Organisering og administrasjon av tiltakene på skolene

Organiseringen og administreringen av midlene på skolene er en faktor som kan få innvirkning på om hvorvidt satsingen får positive følger i årene fremover. De fleste rektorene vi intervjuet pekte på at midlene fra Handlingsprogrammet medførte en til tider svært stor ekstra belastning på administrasjonen på skolene, og da særlig som ekstraarbeid for rektorene. For enkelte var dette et så stort problem at det til tider kunne virke hemmende på arbeidet deres, og det var et sterkt ønske om å få

kunne benytte deler av midlene til administrasjon av tiltakene. Andre rektorer pekte på det samme problemet, men fremholdt at midlene var til så stor hjelp for å bedre situasjonen for ansatte og elever på skolen, at midlene burde gå uavkortet til aktiviteter rettet inn mot elevene og foreldrene. Det at de selv måtte utføre arbeidsoppgaver – til dels utover ordinær arbeidstid – var for disse et offer som var verdt å gjøre for å få opprettholdt aktivitetene på det nivået de holdt. Dette er en side ved satsingen som gjentatte ganger har vært oppe til diskusjon på fellesmøtene mellom Skoleadministrasjonen og rektorene, og det er nå planer om at noe av midlene skal øremerkes administrasjon av aktivitetene på skolene. For å rettferdiggjøre en overgang til øremerking av midler til administrasjon, kreves det imidlertid at denne andelen holdes på et nivå som medfører at dagens og fremtidige elever totalt sett får et større utbytte av midlene fra Handlingsprogrammet enn hvis midlene kun ble satt rett inn i aktiviteter og tiltak for elever og foreldre.

Flere av skolene har i sin rapportering til Skoleadministrasjonen og gjennom våre intervjuer påpekt at en del tiltak og aktiviteter er avhengige av at de har ansatte som brenner for dem. Uten slike ildsjeler kan det være problematisk å iverksette og opprettholde aktiviteter. Vårt materiale tyder på at rektors engasjement i så måte har vært viktig for å drive frem bredde og nytenkning på flere av skolene. Hvis ikke engasjementet er til stede i stort monn hos personalet, er det rektor som blir ansvarlig for å drive det frem. Den form for nytenkning og eksperimentering som det har vært lagt opp til de første årene av satsingen, baserer seg på at de utøvende aktører på skolene har engasjement over tid, og i enkelte tilfeller velger å gjøre en innsats som går ut over hva stillingsbetegnelsen og ansettelsen innebærer. Når ansatte som har vært ildsjeler for tiltak slutter eller går ut i permisjon, har man på noen av skolene opplevd at det har blitt problematisk å drive aktivitetene videre. Det vesentlige har da blitt å finne nye muligheter for satsing for å opprettholde det samme aktivitetsnivået. Det har i all hovedsak vært vellykket, men slike hendelser har medført at innsatsnivået på noen av skolene innen noen av tiltakene har gått i bølger. Utfordringen for skolene er dermed å klare å opprettholde et aktivitetsnivå som gjør at ikke positive utviklingsstrekk ved skolen og hos målgruppene blir reversert. En mulig måte å forsøke å opprettholde et slikt aktivitetsnivå på er blant annet gjennom samordning av aktivitetene og tiltakene med skolens virksomhetsplan og øvrige aktiviteter i og rundt skolen. Det er grunn til å tro at slik samkjøring og dermed en helhetlig satsing har potensial også i forhold til å skape engasjement blant foreldre og ansatte. Å sikre aktivitetsnivået ved skolen kan også skape muligheter for at flest mulig av elevene og foreldrene får glede og nytte av midlene fra Handlingsprogrammet. En av rektorene vi intervjuet mente at forsøksvirksomheten og nytenkningen hadde medført at skolen hadde blitt en mer attraktiv arbeidsplass, noe som ga seg utslag i økt søkning til skolens undervisningsstillinger. Den nye søkermassen var i stor grad

lærere som hadde kjennskap til aktiviteter og tiltak ved skolen, og som ønsket å prøve nye former for undervisning.

## 6.2 Potensialet for overføring av lokal kunnskap

Et opplegg for rapportering og evaluering av tiltakene under Handlingsprogrammet ble først vedtatt av programmets styringsgruppe høsten 1998, altså først et drøyt år etter oppstarten (Handlingsprogram for Oslo indre øst 1999: 7). Den grad av rapportering som har foregått i forhold til aktiviteter og tiltak på administrativt nivå i Skoleetaten, og i grunnskolene, må derfor ses i lys av at det ikke var vedtatt klare rutiner og målsettinger til rapportering, og dermed dokumentasjon av aktivitetene og erfaringer med disse. Vi tar utgangspunkt i at det er en viktig målsetting at rapportering, dokumentasjon og formidling/synliggjøring blir en integrert del av virksomheten på skolene som mottar midler fra Handlingsprogrammet. Videre at dette gjøres på en måte som kan medføre positive synergieffekter av de lokale tiltak og aktiviteter på andre skoler.

En målsetting om at skolene skal drive formidlingsarbeid knyttet til tiltak under Handlingsprogrammet er delvis basert på at en slik rapportering kan legitimere tildelingen av midlene. Men ikke minst er dette basert på en målsetting om at den aktiviteten som foregår ved disse skolene skal medføre økt kompetanse og metodeutvikling. Rapportering og formidling er en sentral metode for å overføre kompetanse og erfaringer som er opparbeidet lokalt på den enkelte skole. Vi vil her ta utgangspunkt i at en slik formidling må kunne bidra til å høyne kvaliteten på tiltak på de ulike skolene i Oslo indre øst gjennom innspill til diskusjoner på de enkelte skolene om eventuelle omlegginger av egne tiltak. Formidling fra tiltak som man har hatt gode erfaringer med vil også kunne være en viktig faktor for at forsøk med nye typer tiltak iverksettes på de andre skolene. Dessuten er en slik formidling vesentlig for å kunne spre kunnskap om nye arbeidsformer i forhold til ulike elevgrupper, og forskjellige pedagogiske innfallsvinkler man forsøker ut gjennom tiltakene, til skoler andre steder enn i Oslo indre øst. Den form for formidling som denne evalueringen og rapportering fra Skoleadministrasjonen bidrar med kan utfylle, men ikke erstatte, at de som arbeider daglig med problemstillingene og tiltakene lokalt bidrar med sin kunnskap. Nå er ikke skriftlig formidling i form av rapporter og erfaringsnotater nødvendigvis den beste og eneste måten skolene kan opplyse andre om sine tiltak og erfaringer på. Som en av lærerene vi intervjuet påpekte: Hennes kunnskap om hva som foregikk på de andre skolene som mottok støtte fra Handlingsprogrammet var begrenset, men å bli lesset ned med rapporter

som hun ikke hadde tid til å lese var ikke nødvendigvis en måte å løse dette på. Med hensyn til erfaringsoverføring mellom de ansatte på skolene i Oslo indre øst, kan nok andre formidlingsformer enn å lese hverandres rapporter være mer fruktbart. På den andre siden; for å kunne gi skoler andre steder i Oslo og landet for øvrig innblikk i aktivitetene og arbeidsformene som prøves ut, er en viss kvalitet og omfang av rapportering nødvendig. Bruk av media, skolenes hjemmesider på internett og foredragsvirksomhet av rektorer var andre formidlingskanaler som blir benyttet, men i varierende grad. På bakgrunn av satsingen på informasjons- og kommunikasjonsteknologi på skolene, kan vi håpe at skolenes hjemmesider vil bli en viktig formidlingskanal i årene fremover. Dette forutsetter imidlertid en videre satsing på å opprettholde utstyr og på jevnlig oppdatering av sidene. Selve rapporteringsarbeidet bør uansett gjennomføres, og skolens hjemmesider er kun en ekstra kanal for formidlingen av kunnskapen.

Graden av skriftlig dokumentering av tiltak, aktiviteter og prosjekter på de tolv skolene er varierende. De skolene som har satset spesielt på prosjekter og områder som andre skoler ikke har gjort, har i all hovedsak vært dyktige til å dokumentere hva de har gjort og hvilke erfaringer de har trukket av arbeidet. Den årlige skriftlige rapporteringen til Skoleadministrasjonen, Skoleadministrasjonens egne rapporter, samt de rapporter som skrives på skolene, gjør at det totalt sett er mulig å få et overblikk over det mangfoldet av prosjekter, tiltak og aktiviteter som er iverksatt. Den form for muntlig rapportering som skjer gjennom rektorenes jevnlig møter med Skoleadministrasjonen, bidrar til at kunnskapen om hva som er satsingsområder og tilnæringsmåter på de ulike skolenes lederplan må karakteriseres som rimelig god. Vi stiller imidlertid spørsmål om denne kunnskapen er særlig godt forankret hos ansatte på skolene. En inspektør vi intervjuet mente at kontakten og formidlingen mellom skolene var bra på rektornivå, og hennes forslag til å bedre kunnskapen og erfaringsoverføringen, var at det ble etablert en bedre kontakt mellom lærerne og andre ansatte på tvers av skolene. Hun fremholdt at det var de som arbeidet daglig med problemområdene, og at det var på dette nivået det var mest å hente med et utvidet samarbeid. At lærere og andre ansatte på disse skolene jevnlig kommer sammen for å utveksle og diskutere ideer og erfaringer, mener vi hadde vært en svært verdifull måte å bedre formidlingen og kunnskapen i de ulike skolene på. Et slikt samarbeid kan muligens også bidra til at de skolene som har problemer med å få iverksatt tiltak de gjerne vil ha, eller å få eksisterende tiltak til å fungere på en tilfredsstillende måte, kan få verdifull hjelp til dette. Etablering av denne typen arena eller møteplass for lærere og tiltaksansatte vil måtte finansieres i form av vikartimer eller overtidsbetaling. Hvordan denne finansieringen skal skaffes, ønsker ikke vi å gi noen konkrete råd om, men ved å legge en slik økonomisk belastning helt og holdent på de enkelte skolene, *kan* man risikere at oppmøtet og dermed effektene av en slik samarbeidsarena vil bli begrenset.



Det var på flere av de skolene hvor vi intervjuet rektor, en klar oppfatning om at skolen hadde gjort for lite formidlings- og rapporteringsarbeid de første årene under Handlingsprogrammet. En grunn til dette er naturlig nok manglende rutiner fra sentralt hold det første året. Videre vektla rektorene at skolene og de ansatte hadde manglende erfaringer og rutine med denne formen for rapportering, og at det i en stresset arbeidssituasjon lett ble nedprioritert. Utskifting av personale og at tiltak «lå nede» i perioder ble også trukket frem. Flere fremhevet at de første årene under Handlingsplanen var å forstå som en «prøve-og-feile-periode» og at rapporteringen ville bli bedre i tiden fremover. Dette fordi erfaringene de hadde gjort sto klarere frem etter at de hadde forsøkt ulike tiltak, metoder og varianter, de var nå sikrere på hvilke typer tiltak, aktiviteter og arbeidsformer som fungerte best på deres skole, og det var klarere hva som ville bli de sentrale satsingsområder og arbeidsformer i de kommende årene. I dette ligger det en forståelse av at god og jevnlig formidling må ha et visst rutinepreg og bli en del av de arbeidsformene som knytter seg til å arbeide i og med slike tiltak. En rektor vektla nettopp at et slikt rapporteringsarbeid også var å anse som en læringsprosess («oppdragende») for utøverne, det vil si personalet i tiltakene.

Som vi har sett tidligere i denne evalueringen er kunnskapsnivået hos enkelte foreldregrupper lavt når det gjelder forhold knyttet til skolen, og en samkjøring med formidlingsaktivitet overfor disse gruppene bør derfor også vektlegges i skolens planer for fremtidig formidlingsarbeid.

Vårt inntrykk av skolenes rapporteringsvirksomhet i de første årene under Handlingsprogrammet er dermed at det totalt sett ikke har vært etablert gode nok rapporteringsrutiner for å sikre overføring av kunnskap og erfaringer mellom skolene og overfor omverdenen. Tatt i betraktning den sene beslutningen om rapporteringsrutiner fra sentralt hold i Handlingsprogrammet, er omfanget av dokumentasjonen som er produsert rimelig omfattende. Iverksatt styrking av rapporteringsarbeidet til Skoleadministrasjonen og bydelene er viktig både i forhold til legitimiteten til satsingen og for spredning av erfaringsbasert kunnskap til skoler og andre parter som vil kunne ha nytte av erfaringene fra skolene i Oslo indre øst.

### **6.3 Potensialet for å bedre gjennomføringsevnen og øke den sosiale integrasjonen**

Et viktig spørsmål som kan reises i forhold til både Handlingsprogrammet totalt sett, og spesifikt rundt satsingen innen grunnskolen, er om effekten av å ha et bredt tilbud av aktiviteter og tiltak er større enn den summerte effekten av de enkeltstående tiltakene. Noen av våre informanter var inne på dette under intervjuene, og vektla

at skolen måtte prøve å tilby et spekter av forskjellige tilbud over tid. Dette baserer seg dels på elevenes ulike preferanser, og dels på at et visst mangfold i tilbudene skapte større sannsynlighet for at elevene fant arenaer de hadde interesse i og mulighet for å mestre. Dessuten kan effekten av en type aktivitet være avhengig av en parallell satsing på andre områder, eller for elever med store behov kan gode resultater fremvises først når de får tilbud om og benytter seg av flere tiltak som sikrer en totalt sett bedre oppfølging fra skolens side enn hvis de kun benyttet seg av ett tilbud. En slik breddetenkning er også bakgrunnen for hvordan Oslo kommune og Staten har valgt å organisere Handlingsprogrammet: Ved å gjøre en innsats på flere områder parallelt over en lengre tidsperiode – blant annet ved bedring av kommunale tjenester for utsatte grupper, oppgradering av fellesarealer, styrking av de lokale skolenes tilbud – skal effekten av tiltakene og satsingen bli større enn hvis man benyttet den samme sum med midler, men innen kortere tidsperioder, på ett område av gangen.

Vi anser det som lite sannsynlig at man kan bedre gjennomføringsevnen til elever i grunnskolen i Oslo indre øst uten parallelt å bedre den sosiale integrasjonen til elevene, og til dels foreldrene. Det er antagelig en sterk sammenheng mellom elevenes sosiale integrasjon på skolen og deres gjennomføringsevne. Våre informanter vektla i stor grad at trivsel og tilstedeværelse på skolen, samt elevenes opplevelse av å mestre det sosiale og faglige ved skolehverdagen, ofte er gjensidig avhengige forhold. De sosiale og faglige sidene ved mange av tiltakene er derfor også parallelt vektlagt og inkorporert fra skolens side, noe de mener vil gi positive resultater på sikt både for gjennomføringsevnen og den sosiale integrasjonen av elevene.

Vi mener at både de erfaringene som skolene rapporterer, og vårt data-materiale, peker i den retning at innsatsen som gjøres gjennom tiltakene i grunnskolen har potensial til å oppveie noen av de forskjeller i gjennomføringsevne som eksisterer mellom elever med forskjellig sosial bakgrunn. Tiltakene er i stor grad rettet mot at de elever som ikke har ressurssterke foreldre, eller har egne problemer av ulik karakter, skal få en bedre situasjon. Enten gjennom direkte faglig oppfølging eller en bedre trivsel og integrasjon. Tiltakene er således kompenserende. Et viktig moment er at satsingen som helhet ikke kan sies å forringe velferden til noen av de elevene, som ikke har et klart behov for bedre gjennomføringsevne eller behov for et sterkere sosialt nettverk. Det skjer dermed en styrking av alle elevers muligheter for å trives og for å kunne gjennomføre grunnskoleutdanningen på en bedre måte. Informantenes utsagn på skolene om at miljøet på skolene var blitt bedre i løpet av disse årene, er også en indikasjon på dette.

Det er imidlertid et godt stykke igjen før hele elevmassen kan sies å ha likeverdige levekår med andre områder i Oslo og landet for øvrig. Til det er de vel dokumenterte opphopninger av levekårsproblemer i deler av befolkningen i disse bydelene for omfattende. Også våre data vitner om store forskjeller mellom grupper, som i stor grad kan forventes å påvirke så vel gjennomføringsevnen som den sosiale

integrasjonen på skolene i årene fremover. For den sosiale integreringen av elevene i det øvrige nærmiljøet er det vanskelig å se andre arenaer som er viktigere enn nettopp skolene. Men også her er foreldrenes grad av integrering i samfunnet generelt, deres ressurser og sosiale nettverk bestemmende for i hvor stor grad dette kan gi positive langsiktige resultater. Blant annet har vi sett at det er store forskjeller mellom kunnskap om og samarbeid med skolen mellom de etnisk/og eller sosio-økonomiske definerte foreldregruppene. For å bedre den sosiale integrasjonen av foreldre og barn, bør det derfor blant annet satses videre på utvikling av strategier og tiltak som bedrer informasjonsvirksomheten overfor, og samarbeidet med, foreldrene. Vårt materiale viser at dette er en krevende prosess, og at skolen både for etniske minoritetsgrupper og ressursvake norske foreldre kan være en problematisk arena å forholde seg til.

Når det gjelder problemer knyttet til minoritetsforeldres manglende norsk-kunnskaper, har vi sett at skolene og bydelene forsøker å bidra til en bedring av dette forholdet. Dette må anses som et svært positivt initiativ både i forhold til foreldrenes og elevenes sosiale integrasjon totalt sett. Vårt materiale viser også at enkelte av skolene har en velutviklet praksis for å oversette materiale som går ut til foreldrene, og bruker tolketjeneste oftere enn andre ved personlig kontakt og formelle møter. Andre skoler har en lavere bruk av dette, og en av skolene forsøker bevisst å holde all skriftlig kommunikasjon med foreldrene på norsk. Bruk av oversettere og tolker er forholdsvis dyrt når man ikke kan benytte flerspråklige lærere på skolen, og det er videre variasjoner mellom skolene i antall språkgrupper de må forholde seg til. Det er uansett viktig at det utvikles gode rutiner for å informere foreldrene. I tillegg kan det være verdifullt å samle erfaringer med ulike rutiner og praksiser på de ulike skolene med høy språklig minoritetsandel. Dette kan bidra til et grunnlag for å muligens kunne utvikle nye og bedre informasjons- og kommunikasjonsstrategier over tid.

Levekårsproblemer blant store deler av minoritetsbefolkningen i Oslo indre øst er vel dokumentert. Vi så i kapittel 3 at disse gruppene blant annet har lite samarbeid med skolen. Vi vil imidlertid igjen fremheve det poenget som flere av våre informanter var svært tydelige på: Dette må ikke overskygge de faktiske problemer og dårlige levekår som andre barn og unge har. Blant annet gjelder dette barn i indre øst som er utsatt for rusproblematikk i hjemmet, eller hvor foreldrene har andre typer problemer, som gjør at de ikke er etablert på arbeidsmarkedet og at familien er avhengig av konstante økonomiske overføringer fra det offentlige. Det er viktig å ikke overse at denne typen problemer faktisk er langt mer utbredt blant dem med norsk etnisk bakgrunn i indre øst enn i resten av byens befolkning, og farene for reproduksjon av denne typen problemer er svært reell. Den økende konsentrasjonen av kommunale boliger og hospitser i indre by, særlig i bydel Sagene-Torshov, gjør at denne typen geografiske ulikhet blir ytterligere forsterket. Den

etniske heterogeniteten i Oslo indre øst kan til en viss grad skjule «tradisjonelle» levekårsproblemer som i større grad følger etablerte klasseskiller enn etniske skiller, da særlig når disse skillene er overlappende i stor grad. I arbeidet for å bedre samarbeidet med hjemmene og søke å bedre oppvekstvilkår og levekår i Oslo indre øst totalt sett, er det derfor viktig at det også fokuseres på denne gruppen av barn og foreldre.

I forhold til desentraliseringen av beslutningsmyndighet til skole og foreldre, og lærerplanens vektlegging av foreldrenes ansvar i forhold til barnas skolegang, er det fristende å konkludere med at innsatsen for å få foreldrene til å kritisk engasjere seg i skolen er en av de mest sentrale oppgavene som må løses for at skolen skal kunne bidra til at levekårene over tid i Oslo indre øst bedres. Dette igjen er kanskje den vanskeligste oppgaven skolene står overfor. For det første på grunn av problemene med å engasjere foreldre med dårlige norskkunnskaper, overdreven høy tillit til skolen, lite erfaringsgrunnlag i forhold til så vel skolefagenes innhold, foreldrenes rettigheter og plikter som deltakelse på offentlige arenaer og med lite ressurser. For det andre på grunn av at høyt engasjement fra kritiske foreldre ikke nødvendigvis gjør arbeidet til lærere og annet skolepersonell enklere.

Satsing på utdanning har en sterk tradisjon i norsk politikk for utjevning av levekårsforskjeller mellom grupper. I dette tilfellet er effektene ikke bare etter all sannsynlighet prestasjonsfremmende, men også sosialt integrerende. På kort sikt vil likevel foreldregruppens levekår være dominerende for barnas levekår.

Dersom levekårs situasjonen for marginaliserte foreldregrupper ikke heves, er effektene på lang sikt avhengig av at elevene får tilstrekkelig utbytte av tiltakene til at dette nøytraliserer de velkjente tendensene til at levekårsproblemer går i arv. Det er grunn til å tro at effektene av satsingen vil være større dersom den kombineres med en parallell satsing på å bedre levekårene til de mest utsatte foreldregruppene. Våre studier har vist at foreldrenes kunnskapsnivå om barnas skolehverdag varierer systematisk mellom etniske og sosio-økonomisk definerte grupper. For å bedre situasjonen må man dermed ikke bare satse på å informere foreldrene, men skolene må også skape arenaer som gir forskjellig typer foreldre lyst til å delta, og tilby elevene en skolehverdag som de ønsker at foreldrene skal bidra positivt i og til. Den bredden av tiltak som tilbys på disse skolene i dag, om de er rettet mot kun elever eller mot foreldre og elever, er således en mulighet for å skape situasjoner og arenaer som bidrar til å øke foreldrenes kunnskaper om og interesse i skolen og undervisningen. Vi ser at sannsynligheten for engasjement reduseres med foreldrenes ressurser, noe som viser at skolene, selvfølgelig i samarbeid med andre, må forsøke å endre på flere svært tunge strukturer parallelt: For det første har skolen lange tradisjoner i forhold til en organiserings- og undervisningsform hvor foreldrene ikke har hatt den formelle medbestemmelsesrett og muligheter til innflytelse som de har fått i den senere tid. For det andre ser vi av levekårsundersøkelser at det opprettholdes forholdsvis stabile

klaseskiller og marginaliserte grupper som til dels reproduseres gjennom lavere deltakelse i utdanningssystemet og på arbeidsmarkedet. Ikke minst gjelder dette familier med store rusproblemer. Og for det tredje; den form for språklige og kulturelle forskjeller som eksisterer i en befolkning med så stort innslag av etniske minoriteter. Å endre tunge levekårsforskjeller vil imidlertid være en umulig oppgave om det ikke parallelt gjøres en innsats på andre områder, da særlig i forhold til tilknytning til arbeidsliv, boligsituasjon og rusproblemer. For flere av de etniske minoritetsgruppene er det også påkrevet en styrking av norskkunnskapene, som er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig måte å sikre bedring av husholdenes levekår og unngå marginalisering på. Økning av språklige minoriteters bruk av barnehager, og ikke minst en økt inkludering av ikke-vestlige innvandrere på arbeidsmarkedet, er eksempler på øvrige levekårsutjevnerende tiltak. Med mindre de reelle levekårsulikhetene mellom ulike befolkningsgrupper utjevnes, vil utjevning av geografiske levekårsforskjeller vanskelig kunne gjennomføres uten en betydelig satsing på boligpolitikk. De endringer som pågår på boligmarkedet i Oslo indre øst, med voldsomme prisstigninger også på utleieboliger, har potensial både til å forsterke forskjellene mellom grupper i området og/eller skape enda sterkere flyttestrømmer. Dette kan forrykke de geografiske levekårsforskjellene i Oslo, men neppe redusere de mest utsatte gruppenes levekårsproblemer.

### **Potensialet for økt brukermedvirkning?**

Handlingsprogram Oslo indre øst har som en av flere målsettinger at de tiltak som igangsettes skal være med på å høyne eller bedre den aktive medvirkningen fra befolkningen i arbeidet med å bedre levekår og oppvekstmiljø i bydelene. Selvbestemmelse og deltakelse som demokratiske rettigheter, og som er sentrale vilkår for aktiv samfunnsdeltakelse, skal bedres. I dette ligger også en ide om at tiltak best utformes og gjennomføres gjennom aktiv deltakelse fra målgrupper. Involvering av foreldre i skolen i den administrative rollen de kan spille, og i samarbeidet om den enkelte elev og klasse, kan også ses i sammenheng med brukermedvirkningen som prioritert område under Handlingsprogram Oslo indre øst (Byrådssak 148/98). Aktiv deltakelse og brukermedvirkning i og rundt aktiviteter på skolen representerer dermed en form for lokaldemokrati, som både har en normativ oppdragende side, og en praktisk funksjonell side.

I forhold til en målsetting om at tiltakene skal utformes og gjennomføres i samråd med brukerne, viser vårt materiale at det er en forholdsvis lav grad av faktisk brukermedvirkning i utformingen av tiltakene. Potensialet for økt brukermedvirkning er således stort. Tiltakene er i all hovedsak planlagt og utformet av rektorer og lærere. Foreldre og elever er oftest trukket inn i utformingen i ettertid som brukere av spesifikke tilbud med egne erfaringer, eller som representanter for alle elever og

foreldre (elevråd og FAU). Disse har da kunnet bidra med endringsforslag eller ønsker om styrking, omlegging og lignende. Vi mener ikke det har vært et problematisk lavt nivå på brukermedvirkningen under satsingen i grunnskolen. Vårt datamateriale er heller ikke fullstendig dekkende på dette området, og vi kan ha oversett én eller to skolars praksis på området som kunne ha justert bildet noe. Et vesentlig poeng er at det ikke er enkelt å samarbeide med brukerne når selve målsettingen for noen av tiltakene er å få potensielle brukere til å møte opp. Det er naturlig nok en lengre prosess, og et økt samarbeid mellom skole og foreldre på formelle og uformelle arenaer vil antagelig bidra til en styrking av brukernes innflytelse. En mer aktiv bruk av de formelle organene hvor foreldrene allerede er representert, er da en mulig måte å bedre dette på i tiden fremover. En annen parallell mulighet er å satse ytterligere på et bredt spekter av tilbud overfor foreldre og barn som kan gi foreldrene mulighet og interesse til å både delta og et ønske om å påvirke. Dette kan til dels være tiltak som også tar sikte på å inkludere de gruppene som er lite integrert i forhold til skolen, slik at både den demokratiske oppdragende siden av brukermedvirkning, og den praktiske siden som sikrer bedre kvalitet og økt bruk, blir styrket. Det er nok igjen begrensninger i forhold til hvilke resultater man kan forvente når man skjener til de store forskjeller i utdanningsbakgrunn og andre ressurser. Disse følger også i stor grad ulike holdninger og oppfatninger i forhold til skolen. Det er neppe foreldrenes manglende interesse for barnas skolegang som gjør at foreldrene ikke deltar mer aktivt enn de gjør, snarere barrierer av ulikt slag som skaper avstand mellom skole og hjem.

## 6.4 Innspill til videre satsing

Vår vurdering av satsingen i grunnskolen under Handlingsprogrammet er at både målsettingen om en forbedring av elevgruppens gjennomføringsevne, og målsettingen om økt integrering av elevene og foreldrene i skole og nærmiljø, er mulige å nå. En tilfredsstillende måloppnåelse forutsetter imidlertid at skolene opprettholder sin brede og engasjerte satsing samtidig som denne innsatsen blir supplert med tiltak innen andre levekårsarenaer, da særlig overfor de mest ressursvake gruppene.

Vi har ikke forslag om noen sentrale dreininger av aktivitetene, men vil kort trekke frem noen mulige veier å gå for å bidra til at de positive utviklingstrekkene fortsetter, eller om mulig, forsterkes.

Vi anbefaler at skolene fortsetter med å satse bredt, og at de fortsetter med å være åpne for nye ideer og typer aktiviteter på sikt. Denne evalueringen tyder på at et mangfoldig tilbud kan gi flest mulig positiv nytte av midlene. Videre bør det i enda større grad arbeides for å informere og inkludere foreldrene i aktiviteter og i

styringen av disse. Vårt materiale har vist at dette er en stor utfordring, og at det i særlig grad bør satses mot ressursvake minoritetsforeldre. Vi mener at den form for oppbygging av nettverk med minoritetsspråklige ressurspersoner i bydelene som er igangsatt i bydel Sagene–Torshov gjennom samarbeid mellom bydel, skole og andre aktører i nærmiljøet, er en svært interessant strategi for å bedre kontakten med minoritetsforeldre og dermed øke muligheten for en bedre integrasjon av foreldrene i forhold til skolen. Et slikt lokalt basert ressursnettverk har også den fordel at det er basert på krefter i nærmiljøet og dermed kan bidra til en videre integrasjon i nærmiljøet enn hva skolen kan make alene. Videre anbefaler vi videre oppbygging og utvikling av kompetanse på de problemområder som tiltakene er rettet mot, og de arbeidsformene og pedagogiske metoder som utvikles gjennom tiltakene. Dette vil kunne gi positive synergieffekter både internt i skolene under Handlingsprogrammet og i forhold til skoler og andre instanser andre steder i Oslo og landet for øvrig. Et mer aktivt samarbeid mellom skolene og etablering av en arena for kunnskapsoverføring blant pedagogisk ansatte vil antagelig kunne være et riktig skritt i den retning.

Designet som er valgt for denne evalueringen er problematisk i forhold til å fange opp enkelte ressursvake gruppers opplevelser av og erfaringer med den innsats som gjøres innen skolen for å bedre levekårene til barn og unge i Oslo indre øst. Dette er samtidig de gruppene som kan forventes å ha de aller dårligste levekårene, og som en rekke av tiltakene derfor er spesielt rettet inn mot. Vi tenker da i første hånd på hvordan tiltak med utgangspunkt i nærmiljø og skolen kan bidra til å bedre situasjonen til nyankomne unge flyktninger, som i all hovedsak er fra krigsområder. For disse er kunnskapen om det norske samfunnet generelt, og da naturlig nok også skolevesenet, ofte svært dårlig. De har lite norskkunnskaper, og foreldre og foresatte er ofte dårlig integrert i det norske samfunnet i forhold til bolig- og arbeidsmarked. Nå er det som vi viste i kapittel 5, igangsatt et større tiltak for denne gruppen elever fra PPTs side. Vi vet imidlertid lite om hvorvidt disse tiltakene fungerer på lang sikt, og om andre typer tiltak innen andre sektorer har bedre effekt. Dessuten må en slik innsats vurderes i forhold til hvilken ansvarsfordeling det skal være mellom Staten, bosetningskommunene, bydeler, skoler og flyktningene selv for å gi disse elevene og familiene mulighet for å integreres og etablere seg på en måte som gir muligheter for gode levekår. Vi anbefaler derfor at det planlegges en egen forskningsbasert evaluering av de tiltak og ordninger for flyktningebarn som finnes i skolene, og innen andre sektorer, som kan gi innspill til diskusjonen omkring integrering av denne gruppen.

I en eventuell senere evaluering av tiltak i grunnskolen mener vi det også vil være svært verdifullt å ha en modul som omhandler utviklingen av forholdet mellom hjem og skole i Oslo indre øst. Med utgangspunkt i de data vi har innsamlet i denne evalueringen, og den muligheten som er til stede for å intervju flesteparten av våre

respondenter ved en senere anledning, vil en slik undersøkelse kunne gi et godt bilde av om skolens innsats på dette området fører til positive resultater på sikt.



# Litteratur

- Baklien, Bergliot (1993), «Evalueringsforskning i Norge.» *Tidsskrift for samfunnsforskning* 34: 261–274
- Djuve, Anne Britt, Torkel Bjørnskau og Kåre Hagen (1996), *Fra behov til budsjett. En evaluering av Oslo kommunes kriteriebaserte budsjettfordeling mellom bydelene*. Fafo-rapport 210. Oslo: Fafo
- Djuve, Anne Britt og Kåre Hagen (1995), «Skaff meg en jobb!» *Levekår blant flyktninger i Oslo*. Fafo-rapport 184. Oslo: Fafo
- Djuve, Anne Britt og Anders B. Fyhn (1999): *Levekår for barn og unge i indre by, Oslo*. Fafo-notat 1999:17. Oslo: Fafo
- Hagen, Kåre, Anne Britt Djuve og Pernille Vogt (1994), *Oslo: den delte byen?*, Fafo-rapport 161. Oslo: Fafo
- Nordahl, Thomas og Mai-Anne Sørli (1998), *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA Rapport 12d/98. Oslo: NOVA
- Per Arneberg og Birte Ravn, red. (1995), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis
- Kommunal- og arbeidsdepartementet: Stortingsmelding nr. 14 1994–95, *Om levekår og boforhold i storbyene*
- Kommunal- og arbeidsdepartementet: Stortingsmelding nr. 17 1996–97, *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 14 1997–98, *Om foreldremedverknad i grunnskolen*
- Ravn, Birte (1996), «Innledning». I: Per Arneberg og Birte Ravn, red., *Mellom foreldre og skole: er et demokratisk fellekap mulig?*. Oslo og København: AdNotam Gyldendal og Unge Pædagoger

## **Dokumentasjon**

Handlingsprogram for Oslo indre øst (1999), Prosjektkatalog med årsrapport for 1998. Oslo: Bydelene Gamle Oslo, Grünerløkka-Sofienberg og Sagene-Torshov

Statusrapport fra Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo Kommune 01.08.1999. Handlingsprogram Oslo indre øst, skole- og oppvekstområdet

Agenda utredning & utvikling AS/Sagene-Torshov bydelsforvaltning (1997) Utvidelse av sosiallærerstillingen. Prosjekt 1-18 Bjølsenområdet. Evaluering. Sandvika: Agenda utredning & utvikling AS

Sagene-Torshov bydelsforvaltning (1997). Prosjekt 1-18 Bjølsenområdet. Slutt-rapport 1993–1997

Bydel Sagene-Torshov, Barne og ungdomsavdelingen (1999a): Årsrapport 1998 for prosjektet «Samarbeid i praksis». Ungdomstiltak i større bysamfunn, Barne- og familiedepartementet

Bydel Sagene-Torshov, Barne og ungdomsavdelingen (1999b): Prosjekt «Ressurs-bank 1998»

Oslo kommune, Byrådet. Byrådssak 383/96. Handlingsprogram for Oslo indre øst

Oslo kommune, Byrådet. Byrådssak 236/97. Delvis disponering av avsatte midler til Handlingsplan indre øst

Oslo kommune, Byrådet. Byrådssak 279/97. Politisk plattform for samarbeid mellom Regjeringen og Byrådet om et handlingsprogram for Oslo indre øst

Oslo kommune, Byrådet. Byrådssak 19/98. Prinsipper for fordeling av midler til Handlingsprogram for Oslo indre øst

Oslo kommune, Byrådet. Byrådssak 148/98. Handlingsprogram for Oslo indre øst – fordeling av midler for 1998

Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo Kommune 25.02.1998: Forslag til nye tiltak. Skole- og oppvekstområdet, Handlingsprogram Oslo indre øst 1998

Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo Kommune 26.05.1998. Info-pakke, Skole- og oppvekstområdet, Handlingsprogram Oslo indre øst 1998

Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo Kommune 10.10.1998. Handlings-program Oslo indre øst, Statusrapport Skole- og oppvekstområdet 1997–1998

- Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo Kommune 01.08.1999. Handlingsprogram Oslo indre øst, Statusrapport Skole- og oppvekstområdet
- Skoleadministrasjonen, Skoleetaten, Oslo Kommune 10.08.1999: Handlingsprogram for Oslo indre øst. Rapport om leksehjelp 1998–1999
- Lindvik, Yngve og Jarl Inge Wærness (1997), Evalueringsrapport. Prosjekt «Leksehjelp i indre øst»
- Oslo kommune, Skoleetaten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (1999), Utvikling av tiltak; arbeidsgruppens prosjektbeskrivelser. Prosjektrapport nr. 1, Barn og unge fra krigsherjede områder
- Larsen, Wenche og Kamil Z. Øzerk (1999), Mestringsbilder i grunnskolen. Delrapport 1: En undersøkelse i tilknytning til prosjektet «Barn og unge fra krigsherjede områder». Oslo: Oslo kommune, Skoleetaten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste
- Innstilling til Stortinget nr 174 (1995–96), Innstilling fra kommunalkomiteen
- Invitasjonsbrev fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste ved Skoleetaten i Oslo til rektorer i Osloskolen. 10.09.1999

### **Dokumentasjon fra skolene:**

- Bjølens skoles avis 1999: 1 (10 årgang)
- Agenda utredning & utvikling AS (1996): Bjølens skole. Tre prosjekter. Evaluering. Sandvika: Agenda utredning & utvikling AS (alternativ undervisning)
- Bjølens skole: Handlingsprogrammet for Oslo indre øst. Statusrapport om aktiviteter skoleåret 1997/98 ved Bjølens skole, til Skoleetaten
- Bjølens skole: Vedlegg til virksomhetsplanen: Handlingsprogrammet for Oslo indre øst – bruk av midler i 1999
- Gamlebyen skole: Handlingsplan for Oslo indre øst. Rapport for skoleåret 1997–98, til Skoleetaten
- Gamlebyen skole: Rapport om gjennomføringen av forlenget skoledag ved Gamlebyen skole, skoleåret 1997–98
- Gamlebyen skole (2000): Handlingsprogram for Oslo indre øst 1999. Oslo: Gamlebyen skole

- Grünerløkka skole: Handlingsplan for Oslo indre øst – Rapport om aktiviteter og erfaringer skoleåret 1997–98, til Skoleetaten
- Bruaas, Aasa (1999): Mødreundervisning med barnepass. Grünerløkka skole skoleåret 1998/99. Oslo: Grünerløkka skole
- Hersleb skole: Handlingsplan Oslo indre øst 1997–98, til Skoleetaten
- Kampen skole: Handlingsplan Oslo indre øst – Rapport om aktiviteter og erfaringer skoleåret 1997–98, til Skoleetaten
- Kampen skole: Leksehjelpen på Kampen skole 1997/98, erfaringer og ideer
- Lakkegata skole: Handlingsplan Oslo indre øst – Rapport om aktiviteter og erfaringer skoleåret 1997–98, til Skoleetaten
- Skolene Vahl og Lakkegata: Foreldreinvolvering på søsterskolene Vahl og Lakkegata. Rapport for skoleåret 1998–99
- Lilleborg skole: Rapport om bruk av Oslo indre øst-midler, til Skoleetaten
- Møllergata skole: Rapport om aktiviteter og erfaringer skoleåret 1997–98, til Skoleetaten. (20.09.1998)
- Rapport fra Billedprosjektet «Boka om mitt liv», Pedagogisk tiltak for flyktningebarn. Et Oslo indre øst-prosjekt ved Anette Hagerup og Jimena Rosén, Møllergata skole 1998
- Sagene skole: Rapport om tiltak Oslo indre øst – midler Sagene skole 1997/1998 til Skoleetaten, og en skriftlig beskrivelse av satsingen på Sagene skole
- Tøyen skole: Disponering av midler knyttet til Handlingsplan for Oslo indre øst – Tøyen skole, til Skoleetaten.(22.09.98)
- Tøyen skole 1999: Samhandling og dialog. årsrapport 1999 fra prosjektet «Samhandling og dialog for å øke kvaliteten på oppvekstvilkårene i lokalmiljøet
- Vahl skole: Handlingsplan Oslo indre øst. Rapport om aktiviteter og erfaringer skoleåret 1997/98 Vahl skole
- Vålerenga skole: Handlingsplan Oslo indre øst. Rapport om aktiviteter og erfaringer skoleåret 1997/98

## Tabellvedlegg

Vedleggstabell 3.A Interesse for, kjennskap til, deltakelse i og erfaringer med aktiviteter for foreldre og barn på skolen, etter skole. Prosent

	Bjølseren	Gamle- byen	Grüner- løkka	Hersleb	Jordal	Kampen	Lakke- gata	Lille- borg	Møller- gata	Sagene	Tøyen	Vahl	Våler- enga	Alle
<b>Hele utvalget</b>														
I stor grad interessert i delt. i aktiviteter	41,4	26,3	41,9	14,3	45,5	37,0	28,6	31,6	46,7	54,1	21,3	50,0	46,2	36,5
I liten grad/ ikke interessert/ ikke sikker i delt. i akt	13,8	36,8	19,4	14,3	18,2	18,5	33,3	18,4	6,7	8,1	23,4	33,3	26,9	20,0
Kjennskap til akt., kurs, møter	39,7	36,8	71,0	23,8	18,2	51,9	64,3	57,9	60,0	78,4	53,2	50,0	73,1	52,8
Deltatt på akt., kurs, møter	36,2	31,6	64,5	23,8	15,2	48,1	57,1	31,6	46,7	73,0	25,5	50,0	61,5	42,8
N	58	19	31	21	33	27	42	38	15	37	47	6	26	400
<b>Respondenter med kjennskap til aktiviteter for foreldre og barn</b>														
Deltatt på akt, kurs, møter	91,3	85,7	90,9	100,0	83,3	92,9	88,9	54,5	77,8	93,1	48,0	100,0	84,2	81,0
N	23	7	22	5	6	14	27	22	9	29	25	3	19	211
<b>Respondenter som har deltatt i aktiviteter for foreldre og barn</b>														
Positiv vurdering av aktivitetene	90,5	83,3	85,0	80,0	100,0	100,0	70,8	83,3	100,0	70,4	66,7	100,0	75,0	81,3
N	21	6	20	5	5	13	24	12	7	27	12	3	16	171

Vedleggstabell 4.A Kunnskap om, bruk av og positive erfaringer med leksehjelpen, etter skole. Prosent

	Bjølseren	Gamle- byen	Grüner- løkka	Hersleb	Jordal	Kampen	Lakke- gata	Lille- borg	Møller- gata	Sagene	Tøyen	Vahl	Våler- enga	Alle
<b>Hele utvalget</b>														
Kjennskap til leksehjelp	89,7	78,9	96,8	90,5	93,9	81,5	85,7	92,1	80,0	86,5	89,4	83,3	76,9	87,8
Kjennskap til at skolen tilbyr leksehjelp	79,3	78,9	93,5	85,7	72,7	59,3	66,7	84,2	73,3	73,0	83,0	83,3	73,1	77,3
Barnet bruker leksehjelp	25,9	42,1	38,7	33,3	42,4	33,3	33,3	31,6	33,3	18,9	40,4	66,7	34,6	33,8
N	58	19	31	21	33	27	42	38	15	37	47	6	26	400
<b>Respondenter med kjennskap til leksehjelp</b>														
Kjennskap til at skolen tilbyr leksehjelp	88,5	100,0	96,7	94,7	77,4	72,7	77,8	91,4	91,7	84,4	92,9	100,0	95,0	88,0
N	52	15	30	19	31	22	36	35	12	32	42	5	20	351
<b>Respondenter med kjennskap til at skolen tilbyr leksehjelp</b>														
Barnet bruker leksehjelp	32,6	53,3	41,4	38,9	58,3	56,3	50,0	37,5	45,5	25,9	48,7	80,0	47,4	43,7
N	46	15	29	18	24	16	28	32	11	27	39	5	19	309
<b>Hvis barnet benytter leksehjelpen</b>														
Bedre erfaringer med leksehjelp enn ventet	20,0	25,0	25,0	57,1	21,4	44,4	50,0	8,3	20,0	57,1	26,3	0,0	11,1	28,1
N	15	8	12	7	14	9	14	12	5	7	19	4	9	135

## Spørsmålsskjema for telefonintervju med foreldre

### UNDERSØKELSE BLANT FORELDRE TIL BARN I GRUNNSKOLEN I OSLO INDRE ØST

God dag. Jeg heter....og ringer fra Opinion. Vi gjennomfører for tiden en undersøkelse blant foreldre til barn i grunnskolen i Oslo. Vi ville gjerne snakke med ..... eller andre i husstanden som har den daglige omsorgen for barn i alderen 6-15 år?

#### TIL RETT PERSON

God dag. Jeg heter..... og ringer fra Opinion. Vi gjennomfører for tiden en undersøkelse for forskningsstiftelsen Fafo blant et tilfeldig utvalg av tilsammen 400 foreldre til barn som går i grunnskolen i Oslo. Undersøkelsen dreier seg om foreldrenes forhold til skolene som barna går på, og ditt navn er trukket ut fra Folkeregisteret sammen med navnene til mange andre foreldre. Har du anledning til å sette av 10 min. til å svare på noen spørsmål?

Det er naturligvis frivillig om du vil delta i undersøkelsen eller ikke, men for at undersøkelsen skal bli vellykket, er vi avhengig av at så mange som mulig svarer på spørsmålene.

1. Først noen bakgrunnsspørsmål.. Har du ektefelle eller samboer som du bor sammen med?

1: Ja

2: Nei

3: Vil ikke oppgi

2. Hvor mange barn har du i alderen 6-15 år som du bor sammen med? FØDT I 1984-1992

3. Jeg har da noen spørsmål om dette barnet [*hvis ett barn*] / det av disse barna som har bursdag først/sist på året [*hvis flere barn*]. Er det gutt eller jente?

1: Gutt

2: Jente

4. Hvilken skole går han eller hun på nå?

1: Bjølsen

2: Gamlebyen

3: Grünerløkka

4: Hersleb

5: Jordal

6: Kampen

7: Lakkegata

8: Lilleborg

9: Møllergata

10: Sagene

11: Tøyen

12: Vahl

13: Vålerenga

14: Andre skoler GÅ TIL 4B.

15: Ikke sikker på hvilken skole barnet går på

16: Vil ikke oppgi GÅR UT AV SKJEMAET

4b. Er det noen av de andre barna som går på en skole i Oslo indre Øst (Bjølseren, Gamlebyen, Grünerløkka, Hersleb, Jordal, Kampen Lakkegata, Lilleborg, Møllergata, Sagene, Tøyen, Vahl, Vålerenga)?

- 1: Ja GÅ TILBAKE TIL SPM 3
- 2: Nei GÅ UT AV SKJEMAET

5. Hvilket klassetrinn går han eller hun på? NOTER KLASSETRINN FRA 1-10.

6. Er han/hun født i Norge?

- 1: Ja
- 2: Nei

HVIS NEI

7. Hvor mange år har han eller hun bodd i Norge? NOTER ANTALL ÅR

### **Foreldrenes vurdering av skolevesenet, undervisningen og skolen**

8. Jeg skal nå stille noen spørsmål om skolen som barnet ditt (født .....) går på. Hva mener du om undervisningen som gis? Er du....? LES OPP

- 1: Svært fornøyd
- 2: Nokså fornøyd
- 3: Lite eller ikke fornøyd
- 4: Ikke sikker

9. Hvordan trives barnet ditt på skolen? LES OPP

- 1: Svært godt
- 2: Nokså godt
- 3: Verken godt eller dårlig
- 4: Nokså dårlig
- 5: Svært dårlig
- 6: Ikke sikker

10. Hva mener du om kontakten mellom skolen og deg/dere som foreldre? Er kontakten....? LES OPP

- 1: Svært god
- 2: Nokså god
- 3: Verken god eller dårlig
- 4: Nokså dårlig
- 5: Svært dårlig
- 6: Ikke sikker

Kunnskapsspørsmål angående tiltak: leksehjelp

11. I mange skoler i Oslo har elevene fått tilbud om leksehjelp, dvs. at elevene kan gjøre lekser på skolen etter skoletid mens lærere eller andre fra skolen er tilstede. På noen skoler er dette kombinert med andre aktiviteter, f.eks. bruk av PC, teaterbesøk eller turer? Har du hørt om dette leksehjelptilbudet?

- 1: Ja
- 2: Nei                      GÅ TIL SPM. OM ANDRE TILTAK
- 3: Ikke sikker            GÅ TIL SPM. OM ANDRE TILTAK

#### HVIS KJENNSKAP TIL LEKSEHJELP

12. Vet du om dette tilbudet (om leksehjelp) finnes på den skolen som barnet ditt (født....) går på?

- 1: Ja, tilbudet finnes på skolen
- 2: Nei, tilbudet finnes ikke
- 3: Vet ikke om tilbudet finnes

#### HVIS TILBUDET FINNES PÅ SKOLEN

13. Benytter barnet leksehjelptilbudet?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

#### HVIS TILBUDET FINNES PÅ SKOLEN

14. På hvilken måte fikk du høre om tilbudet om leksehjelp?

- 1: Lærere eller andre ved skolen fortalte det
- 2: Brev i posten fra skolen
- 3: Informasjon sendt hjem med barna
- 4: Fra barnet muntlig
- 5: Fra andre barn i familien, søsken
- 6: Gjennom media
- 7: Fra andre foreldre
- 8: Annet
- 9: Ikke sikker

#### HVIS BARNET IKKE BENYTTET LEKSEHJELP, MEN RESPONDENTEN KJENNER TIL TILBUDET

15. Har barnet benyttet leksehjelptilbudet tidligere?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

#### HVIS BARNET BENYTTET SEG AV LEKSEHJELP

16. Hva vil du si er de viktigste grunnene til at du/dere har valgt å la barnet benytte leksehjelptilbudet? IKKE LES OPP. FLERE SVAR MULIG

- 1: For at barnet skal gjøre det bedre på skolen
- 2: For at barnet skal bli bedre i norsk



- 3: For at barnet skal kunne være mer sammen med, og bli bedre kjent med, andre elever
- 4: Lærerne/skolen ønsket at barnet skulle være med
- 5: For at barnet skulle få bruke datamaskin, bli flinkere i data
- 6: Mer ro til å gjøre lekser på skolen enn hjemme
- 7: Barnet vil gjerne være med på leksehjelp
- 8: Andre årsaker.....NOTER
- 9: Ikke sikker, ingen spesiell grunn

#### HVIS BARNET BENYTTET SEG AV LEKSEHJELP

17. Hvor ofte benytter barnet leksehjelp?

- 1: Sjeldnere enn 1 gang i måneden
- 2: 1-2 ganger i måneden
- 3: 1 gang i uken
- 4: 2-3 ganger i uken
- 5: 4-5 ganger i uken
- 6: Ikke sikker

#### HVIS BARNET BENYTTET, ELLER HAR BENYTTET, SEG AV LEKSEHJELP

18. Når begynte barnet på leksehjelp?

- 1: Høsten 1999
- 2: Våren 1999
- 3: Høsten 1998
- 4: Våren 1998
- 5: Høsten 1997
- 6: Våren 1997 eller tidligere
- 7: Husker ikke, ikke sikker

#### HVIS BARNET BENYTTET SEG AV LEKSEHJELP

19. Hvordan har erfaringene vært i forhold til de forventningene du/dere hadde til tilbudet? Har det vært....? LES OPP 1-3

- 1: Bedre enn du/dere ventet
- 2: Omtrent som du/dere ventet
- 3: Dårligere enn du/dere ventet
- 4: Ikke sikker

#### HVIS BARNET BENYTTET LEKSEHJELP

20. Er det sannsynlig at barnet vil fortsette å bruke leksehjelp også neste skoleår (2000/2001), eller er det lite sannsynlig?

- 1: Ja, det er sannsynlig
- 2: Ja, kanskje
- 3: Nei, det er lite sannsynlig
- 4: Vanskelig å si
- 5: Ikke aktuelt p.g.a. flytting, skolebytte o.l.

#### HVIS BARNET IKKE BENYTTET LEKSEHJELP

21. Er det sannsynlig at barnet vil benytte leksehjelptilbudet i løpet av de kommende årene, eller er det lite sannsynlig?

- 1: Ja, det er sannsynlig
- 2: Ja, kanskje
- 3: Nei, det er lite sannsynlig
- 4: Vanskelig å si
- 5: Ikke aktuelt p.g.a. flytting, skolebytte o.l.

HVIS BARNET IKKE BENYTTET LEKSEHJELP, MEN RESPONDENTEN HAR KJENNSKAP TIL TILBUDET (IKKE HVIS RESPONDENTEN VET AT DET IKKE TILBYS PÅ BARNETS SKOLE, DVS. SVAR 2 PÅ SPM 12)

22. Hva er de viktigste grunnene til at barnet ikke benytter tilbudet om leksehjelp? IKKE LES OPP. FLERE SVAR MULIG

- 1: Har ikke behov for leksehjelp, får hjelp hjemme
- 2: Foreldrene foretrekker at barnet gjør lekser hjemme
- 3: Barnet selv har ikke lyst til å være med på leksehjelp
- 4: Tidspunktet passer dårlig
- 5: Har dårlige erfaringer med leksehjelptilbudet
- 6: Andre årsaker...NOTER
- 7: Ikke sikker, ingen spesiell grunn

HVIS BARNET IKKE BENYTTET SEG AV LEKSEHJELP

23. Ville det være aktuelt å la barnet være med på leksehjelp hvis leksehjelptilbudet ble forandret på noen måte, eller ville ikke det ha noen betydning? HVIS JA Hvordan burde det forandres?

- 1: Ja.....NOTER KORT
- 2: Nei, ville ikke ha noen betydning
- 3: Ikke sikker

#### **Foreldreinvolvering**

24. Så noen spørsmål om andre aktiviteter for foreldrene ved ..... skole. I hvilken grad er du generelt interessert i å delta på ulike aktiviteter som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen? LES OPP 1-4

- 1: I stor grad interessert
- 2: I noen grad
- 3: I liten grad
- 4: Ikke interessert i det hele tatt
- 5: Ikke sikker

25. Hvis du fortsatt tenker på det samme barnet som vi snakket om tidligere, omtrent hvor mange ganger i året deltar du (eller din ektefelle eller samboer) på foreldremøter og konferansetimer på skolen?

- 1: Fire ganger i året eller oftere
- 2: To-tre ganger i året
- 3: Ca. én gang i året
- 4: Sjeldnere
- 5: Aldri
- 6: Ikke sikker

HVIS SAMBOER ELLER EKTEFELLE, OG HVIS DELTAGELSE OFTERE ENN ALDRI

26. Er det du eller din ektefelle eller samboer som pleier å delta på slike møter?

- 1: Som oftest meg (respondenten)
- 2: Begge deltar omtrent like ofte
- 3: Som oftest ektefelle, samboer
- 4: Ikke sikker

27. Hvis du ser bort fra foreldremøter og konferansetimer, vet du om noen andre aktiviteter, kurs eller møter som skolen har arrangert for foreldre og barn ved ..... skole de siste par årene? HØSTEN 1997 OG SENERE

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

HVIS KJENNSKAP TIL AKTIVITETER

På hvilken måte fikk du høre om dette (disse aktivitetene)?

- 1: Lærere eller andre ved skolen fortalte det
- 2: Brev i posten fra skolen
- 3: Informasjon sendt hjem med barna
- 4: Fra barnet muntlig
- 5: Andre barn i familien
- 6: Gjennom media
- 7: Fra andre foreldre
- 8: Annet
- 9: På forskjellige måter, varierende
- 10: Ikke sikker

HVIS KJENNSKAP TIL ARRANGEMENT

29. Har du selv (eller ektefelle/samboer) vært med på noen av aktivitetene, kursene eller møtene som skolen arrangerer for foreldre og barn ved skolen?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

#### HVIS DELTAKELSE

30. Hvilken type aktiviteter har du (eller din ektefelle/samboer) vært med på? FLERE SVAR MULIG

- 1: Datakurs
- 2: Matkurs
- 3: Idretts- og sportskurs, dans og aerobic o.l.
- 4: «Åpen dag» på skolen
- 5: Skolefrokost med foreldre
- 6: Fest for foreldre og barn
- 7: Annet....NOTER
- 8: Ikke sikker

#### HVIS DELTAKELSE

31. Har disse aktivitetene/dette vært med på å gi en bedre kontakt mellom skolen og deg/dere som foreldre, eller har det hatt liten betydning for kontakten mellom dere og skolen?

- 1: Har gitt bedre kontakt
- 2: Har hatt liten betydning for kontakten
- 3: Ikke sikker

#### HVIS NEI PÅ SPØRSMÅL OM DELTAKELSE, MEN KJENNSKAP TIL AKT.

32. Hva er den viktigste grunnen til at du (og ektefelle/samboer) i liten grad har deltatt på slike aktiviteter?

- 1: Ikke interessert i de aktivitetene jeg kjenner til
- 2: Har ikke hatt tid
- 3: Tidspunktet har passet dårlig
- 4: Generelt lite interessert i å delta på aktiviteter i skolens regi
- 5: Barnet vil ikke at foreldrene skal være med
- 6: Andre årsaker....NOTER
- 7: Ikke sikker

#### **Bakgrunnsspørsmål om respondenten**

33. Så noen bakgrunnsspørsmål om deg selv og din husstand. Hvor mange personer bor det i husstanden hvis du regner med både voksne og barn?

a) Antall voksne (18 år og eldre)

NOTER ANTALL

b) Antall barn (under 18 år)

NOTER ANTALL

34. Har du flyttet til det stedet du bor nå i løpet av de siste to årene?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Vil ikke oppgi

HVIS JA PÅ SPM 34

34b. Har du flyttet flere ganger i løpet av de siste to årene, eller kun den ene gangen?

- 1: Flere ganger
- 2: En gang
- 3: Vil ikke oppgi

35. NOTER RESPONDENTENS KJØNN

- 1: Mann
- 2: Kvinne

36. Hvilket land er du født i?

- 1: Norge
- 2: Pakistan
- 3: Marokko
- 4: Tyrkia
- 5: Irak
- 6: Somalia
- 7: Vietnam
- 8: Sri Lanka
- 9: India
- 10: Tidligere Jugoslavia (Bosnia, Kroatia, Makedonia, Slovenia, Serbia, inkl. Kosovo og Montenegro)
- 11: Chile
- 12: Annet.....NOTER LAND
- 13: Vil ikke oppgi

37. HVIS SVAR > 1 PÅ SPØRSMÅL OM FØDELAND

Hvilket språk bruker du/dere vanligvis i hjemmet sammen med familie, barn og venner?

- 1: Norsk
- 2: Andre språk
- 3: Varierende
- 4: Vil ikke oppgi

38. HVIS SVAR > 1 PÅ SPØRSMÅL OM FØDELAND

Hvor mange år har du bodd i Norge? NOTER ANTALL ÅR

39. Hvilket år er du født?

NOTER FØDEÅR

40. Er du... ? LES OPP 1-4

- 1: Yrkesaktiv
- 2: Student, skoleelev
- 3: Trygdet
- 4: Hjemmeværende
- 5: Vil ikke oppgi

41. Hva er din høyeste fullførte utdanning? LES OPP 1-3. RESPONDENTER MED UTDANNING FRA UTLANDET KAN VÆRE VANSKELIG Å PLASSERE; GRUNNSKOLE=INNTIL 9 ÅRS UTDANNING, VIDEREGÅENDE UTDANNING=INNTIL 12 ÅRS UTD.

- 1: Grunnskole eller lavere
- 2: Videregående utdanning
- 3: Universitets- eller høyskoleutdanning
- 4: Ikke sikker
- 5: Vil ikke oppgi

#### **Bakgrunnsspørsmål om eventuell ektefelle/samboer**

42. Så noen få spørsmål om din ektefelle eller samboer. Hvilket land er din ektefelle eller samboer født i?

- 1: Norge
- 2: Pakistan
- 3: Marokko
- 4: Tyrkia
- 5: Irak
- 6: Somalia
- 7: Vietnam
- 8: Sri Lanka
- 9: India
- 10: Tidligere Jugoslavia (Bosnia, Kroatia, Makedonia, Slovenia, Serbia, inkl. Kosovo og Montenegro)
- 11: Chile
- 12: Annet.....NOTER LAND
- 13: Vil ikke oppgi

HVIS SVAR > 1 PÅ SPØRSMÅLET OVER

43. Hvor mange år har din ektefelle eller samboer bodd i Norge?

44. Er din ektefelle eller samboer ... ? LES OPP

- 1: Yrkesaktiv
- 2: Student, skoleelev
- 3: Trygdet
- 4: Hjemmeværende
- 5: Vil ikke oppgi

45. Hva er din ektefelle eller samboers høyeste fullførte utdanning? LES OPP. RESPONDENTER MED UTDANNING FRA UTLANDET KAN VÆRE VANSKELIG Å PLASSERE; GRUNNSKOLE=INNTIL 9 ÅRS UTDANNING. VIDEREGÅENDE UTDANNING=INNTIL 12 ÅRS UTD.

- 1: Grunnskole eller lavere
- 2: Videregående utdanning
- 3: Universitets- eller høyskoleutdanning
- 4: Ikke sikker
- 5: Vil ikke oppgi

46. Har familien tilgang til...? LES OPP  
FLERE SVAR MULIG

- 1: PC med internett
- 2: Leksikon
- 3: Nei, ingen av delene

47. Tilslutt. Om lag hvor stor er husstandens samlede inntekt pr. år? NOTER I 1000 KR.

48. Det kan bli aktuelt å foreta en lignende undersøkelse om tre-fire år. Er det i orden at vi noterer ditt navn og tlf.nr. slik at vi eventuelt kan ringe deg igjen om noen år?

- 1: Ja
- 2: Nei

Det var det hele. Takk for hjelpen! Ha en fortsatt god kveld (dag)!







# Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsprogram Oslo indre øst

Regjeringen og Oslo kommune ble i 1997 enige om å gjennomføre en tiårig omfattende satsing for å bedre befolkningens kår i Oslo indre øst: Handlingsprogram Oslo indre øst. En bedring av oppvekstvilkårene til barn og unge er spesielt vektlagt, og en rekke ulike tiltak, prosjekter og aktiviteter innen skolene er i den forbindelse iverksatt. Disse har som mål å bedre gjennomføringsevnen til elevene, slik at neste generasjon lettere skal kunne rå med sin fremtidig livssituasjon.

I denne rapporten evalueres fem tiltak på tolv grunnskoler i Oslo indre øst som helt eller delvis drives med midler fra handlingsprogrammet: leksehjelp, samarbeid hjem-skole, samt tre tiltak rettet mot elever med spesielle behov. Med bakgrunn i kvalitative intervjuer med ansatte og rektorer ved skolene, dokumentasjon fra skolene og Skoleadministrasjonen, og telefonintervjuer med 400 foreldre, gis det en beskrivelse av tiltakene og bruken av dem. Innfallsvinkelen er at ressursforskjeller mellom sosio-økonomiske og/eller etnisk definerte grupper har innvirkning på forholdet mellom skole og hjem og elevenes gjennomføringsevne. På basis av at tiltakene kun har vært virksomme i to-tre år vies det en spesiell oppmerksomhet til tiltakenes potensial for bedring av elevenes gjennomføringsevne og foreldre og barns sosiale integrasjon i skole og øvrig nærmiljø videre i programperioden.



**Fafo**

Forskningsstiftelsen Fafo  
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen  
N-0608 Oslo  
<http://www.fafo.no>

Fafo-rapport 330  
ISBN 82-7422-312-8  
ISSN 0801-6143